

DESCOLONIALIDADES E COSMOVISÕES

ORGANIZADORES:

**Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Raimunda Nonata da Silva Machado
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Ariosto Moura da Silva
Ilanna Brenda Mendes Batista
Emanuella Geovana Magalhães de Souza**

**Pesquisas sobre Gênero, Educação e
Afrodescendência**

DESCOLONIALIDADES E COSMOVISÕES

Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência

1ª Edição – Teresina/PI – 2018

ORGANIZADORES:

Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Raimunda Nonata da Silva Machado
Vielma Maria de Paula Barbosa Sousa
Ariosto Moura da Silva
Ilanna Brenda Mendes Batista
Emanuella Geovana Magalhães de Souza

FOTOGRAFIAS: Acervo Roda Griô - GEAfro





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

D448 Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência / organizadores, Francis Musa Boakari ... [et al.]. – Teresina: EDUFPI, 2018.
496 p.

Fotografias: Acervo Roda Griô.
Modo de acesso: <<http://leg.ufpi.br/rodagri/>>
ISBN 978-85-509-0380-4

1. Educação. 2. Gênero. 3. Afrodescendência.
I. Boakari, Francis Musa.

CDD 370

PREFÁCIO

Sou muito grato ao convite do Prof. Dr. Francis Musa Boakari e a equipe organizadora desta edição para escrever sobre o E-book “Descolonialidades e Cosmovisão: pesquisa sobre gênero, educação e afrodescendência”, cujo título já evidencia o projeto social assumido por esse grupo de professores e pesquisadores. Trabalhos dessa natureza vêm sendo realizado de forma continuada há quatro décadas na UFPI, pioneiramente pelo professor Francis, seguido de outros nomes ilustres, como Ana Beatriz, Solimar Lima, Maria do Bonfim, João Evangelistas, entre outros/as.

Os trinta e seis artigos da presente publicação, distribuídos em seis capítulos, hão de cumprir indubitavelmente a função de suturar lacunas, problematizar, apontar caminhos de entendimento nas discussões e debates relacionados a gênero, educação, etnia, diáspora africana, território quilombola, história da escravidão. Os textos que compõem este e-book significam, em especial, a materialização de narrativas, experiências e histórias antes silenciadas pela hegemonia de grupos dominantes. Noutras palavras, entendo que esses frutos tão bem regados pelo CONGEAfro e a Roda Griô educam para a construção de um mundo mais justo, como também conspiram contra a injustiça, a violência, a homofobia, o machismo, o racismo, o desrespeito à diversidade e à diferença.

Pensar o mundo à luz da “Descolonialidade e Cosmovisão” significa, em particular, perceber e reconhecer a cultura e a história dos afrodescendentes e, conseqüentemente, conceber estratégias capazes de impedir a disseminação de mentalidades e práticas coloniais ou (re)colonizadoras, que se estabeleceram sob o signo da violência, do holocausto ou genocídio, da apropriação indevida de territórios invadidos, do sequestro seguido de exílio, escravização e maus tratos, que vitimaram milhões de africanos e seus descendentes na diáspora. Mas há ainda práticas abomináveis e difíceis de se aturar, quanto infernal. Peço à atenção de todos, que recusem os discursos e as práticas abomináveis, lardeadas pela ignorância das ideias e mentalidades de alguns setores, grupos ou instituições políticas e religiosas brasileiras, que persistem em fomentar o racismo, a intolerância religiosa, o desrespeito aos valores, à cultura e à história dos afrodescendentes. Acerca desse ódio tão venal, já me referi no livro Poesia Negra: Solano Trindade e Langston Hughes, 2017, Appris, 308p., “se alguém tem motivos para odiar “o branco” ou pessoas que compartilham o seu racismo, este alguém é o negro. Mas o ódio não nos levaria a nada, somente à brutalização dos sonhos e sentimentos”.

Os professores e pesquisadores afrodescendentes têm uma missão, que considero fundamental na educação de jovens e adultos e na formação de novos professores de todas as áreas do conhecimento humano – contar histórias. Quando contamos uma história, não contamos

unicamente a nossa história, contamos a história de muitas pessoas, de parentes e amigos, homens e mulheres negras que não tiveram suas histórias de vida contadas no banco das escolas ou em livros. Pelo que nos consta, contar histórias era uma prática comum e educativa entre os antigos povos africanos e indígenas. Através das narrativas os jovens aprendiam a respeitar os valores da comunidade e a lidar com determinadas situações para salvaguardar a si próprio e o grupo, além de transmitir experiências e sabedorias novas e antigas transmitidas de geração a geração. A ação de se contar a história pessoal e/ou do grupo por um sujeito protagonista, especificamente homens e mulheres afrodescendentes, em última instância, diz respeito à reivindicação e autorreconhecimento de sua cidadania.

Contar a história de si é reviver experiências esquecidas, enclausuradas, vidas em silêncio. Ao ouvirmos as narrativas de outras pessoas, também lembramos de nós mesmos, de acontecimentos bons ou traumáticos da vida que, uma vez evocados, tornam-se motivadores do ânimo e coragem para o embate de problemas do dia a dia. As histórias contadas por nós mesmos parecem que nos ensinam, que também aprendemos mais de nós, dos parentes e pessoas do grupo, quanto mais contamos a nossa história, conhecemos e reconhecemos nossa ancestralidade. O projeto de contação de história Roda Griô do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, sob a curadoria do professor Francis e equipe, assumiu há alguns anos o papel de fomentar essa prática de contar história em grupo durante reuniões semanais.

Por que os museus e memoriais de afrodescendência são tão poucos no Brasil? Se mais de cinquenta por cento da população brasileira é constituída por negro? Olha que o Brasil importou dois terços da população dos infelizes africanos, sequestrados e acorrentados no porão fétido do navio negreiro. Fomos também o último país a libertar seus cativos. Temos ainda a má fama por afirmar que o Brasil não é um país racista. Isso são fatos que nos envergonham, como também as práticas vergonhosas e a falta de incentivo para a pesquisa pelo governo federal, que tem reduzido e cortado bolsa de estudo de milhares estudantes quilombolas e indígenas.

Quanto mais sabemos a história dos nossos antepassados, contadas por eles mesmos, tanto mais sabemos a dimensão da crueldade e os efeitos devastadores dessa prática a mais brutal que se possa imaginar já tornada a termo contra um povo ou um grupo social, Vejamos, então, exemplos dessa violência nefasta na escrita de escravizados, como a Carta de Esperança Garcia (1770); o livro Doze anos de escravidão, autobiografia de Solomon Northup (1853), adaptado para o cinema em 2013; o livro Autobiografia de um escravo cubano (1840), de Juan Francisco Manzano. Este último fiz sua leitura em Português, na semana passada, em Lima Peru, ocasião em que apresentei uma conferência na PUCP, Lima, Peru, comparando a Carta de Esperança com a autobiografia dos autores citados acima. Já havia lido o texto original, em Espanhol, escrito por Manzano. Senti-me, deveras abalado com tamanha crueldade e violência dos castigos corporais a que fora acometido o protagonista/narrador Francisco Manzano. Constatei a partir dessa leitura

que não foram mais brandos os castigos contra o escravizado no Brasil, tampouco mais piedosos os senhores e executores das sentenças.

O uso da palavra para fazer outra pergunta. Por que a memória dos afrodescendentes no Brasil é tão cheia de silêncios, de esquecimentos propositadamente ignorada? Em Lima visitei vários museus Incas. Aqui, em Cusco, tudo que se possa imaginar diz respeito aos nomes dos heróis da civilização Inca. O nome de museus, memoriais, centro artesanais, praças, ruas, hotéis, casas comerciais. Tudo lembra a memória e a história dos Inca. Tudo revive a memória daqueles, que se rebelaram e resistiram até a morte à invasão e ao massacre dos espanhóis. As narrativas fazem parte do dia a dia da população de Cusco, antiga sede do governo do reino Inca. Narram as gravuras do Museu Inca, que Atahullpa (Atawallpa), rei Inca e Thupa Amaro, rebelde Inca, foram à degola pelos espanhóis. Do mesmo modo, que os líderes quilombolas brasileiros, como Zumbi dos Palmares (Alagoas) tivera a cabeça cortada e exposta, pendurada na ponta de um caibro em praça pública, em Recife, e Cosme Bento das Chagas (Maranhão) fora à forca, executado em praça pública.

O que isso significa para os afro-brasileiros? Isso diz respeito à memória da resistência dos afrodescendentes no Brasil e à afirmação de sua autoestima. No entanto, uma grande parcela dessa população vive o drama da autorrejeição, a não aceitação da cor e do passado ancestral, a que Frantz Fanon denomina de “Psicopatologia do negro”, nos capítulos do livro *Pele negra, máscaras brancas*.

Um povo somente se conhece e, conseqüentemente, gosta de si mesmo, quando conta habitualmente sua história. E este povo só será respeitado por outros povos, quando estes últimos conhecerem a história do primeiro. Sem isso, nada feito. Estaremos na estaca zero. Por isso, meus caros amigos e amigas afrodescendentes ou negros, contemos a nossa história.

Prof. Dr. Elio Ferreira – Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA). Texto produzido em:
Cusco, Peru, madrugada de 07 de agosto de 2018.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – AFRODESCENDENTES EM EXPERIÊNCIAS (DES)COLONIAIS	27
CANDOMBLÉ E SUA TRADIÇÃO VIVA – Clara Jane Costa Adad	28
JOVENS AFRICANAS(OS) ESTUDANTES E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA “TERRA DOS OUTROS” – Edmara de Castro Pinto e Maria do Carmo Alves do Bomfim	42
AO SOM DO BANDOLIM: SABERES E FAZERES DA PRIMEIRA PROFESSORA NEGRA DE CODÓ-MA – Maria Alda Pinto Soares e Maria do Amparo Borges Ferro	54
A ESCRAVIZADA ESPERANÇA GARCIA E SUA ATUAÇÃO NUMA COMUNIDADE POLÍTICA FUNDADA NA DESIGUALDADE E A MEMÓRIA DA ADVOGADA ESPERANÇA GARCIA NUMA COMUNIDADE POLÍTICA FUNDADA NA IGUALDADE – Maria Sueli Rodrigues de Sousa	66
NO TOQUE DE VÁRIAS HISTÓRIAS – Roberto Freitas	81
A SAÚDE MENTAL DIANTE DAS COSMOVISÕES DE CULTURA E IDENTIDADE – Mayara Carneiro Alves Pereira	92
COMUNICAÇÃO E CIDADE: MULHERES NOS TERREIROS DA ESPERANÇA – Sarah Fontenelle Santos	103
AS PROFESSORAS AFRODESCENDENTES UNIVERSITÁRIAS E OS DISCURSOS ACADÊMICOS – Walquíria Costa Pereira, Glaucia Santana Silva Padilha e Raimunda Nonata da Silva Machado	118
CAPÍTULO 2 – CIDADÃ/ÃO-PROFISSIONAL: POLÍTICAS ESTATAIS E OUTRAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL	130
A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI) DO MEC E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA – Ana Beatriz Sousa Gomes e Roberto Senna Santos Pimentel	131
“UNS MENINOS ME ZOAVAM DE ARAME FARPADO EU CHORAVA MT”: DIÁLOGO COM MULHERES NEGRAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CABELO E ESCOLA – Andréia Cristina Attanazio Silva	141
CONVERSAS COM CAROLINA: VIVÊNCIAS PERIFÉRICAS DE MULHERES NEGRAS – Doris Regina Barros da Silva	155

OFICINAS DE ESCUTA COMO METODOLOGIA DE INVENTÁRIO PARTICIPATIVO: UMA EXPERIÊNCIA EM PEDRO II-PI – Ivanilda Teixeira do Amaral e Adonias Antonio Galvão Neto	170
DESCOLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIALOGANDO SOBRE DIFERENÇAS, DIVERSIDADES E CURRÍCULO – Emanuella Geovana Magalhães de Souza, Ilanna Brenda Mendes Batista e Kácio dos Santos Silva	181
DA DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES À (RE)AFRICANIZAÇÃO DA MENTALIDADE: POSSÍVEIS ELEMENTOS DE DISCUSSÃO – Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse	193
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO SOCIAIS E ESCOLARES PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO	207
DO CONTO ORAL À ESCRITA: POSSÍVEIS ELEMENTOS DE TRADUÇÃO CULTURAL, OUTRAS SABEDORIAS E OUTRAS APROXIMAÇÕES - Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse	208
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - Ateneia Barros Santos Rodrigues	223
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ÉTNICO-RACIAL: “CONHECER A HISTÓRIA DO POVO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO E VER PESSOAS PARECIDAS COM VOCÊ PROVOCA O ENCANTAMENTO” - Eduardo Oliveira Miranda	233
PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - Lourdes Angélica Pacheco Cermeño	243
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRODESCENDENTE DA JUVENTUDE A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR NA COMUNIDADE RURAL AMOLAR EM FLORIANO-PI - Marcieva da Silva Moreira e Patrícia da Conceição Lima Torres	252
PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES - Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto	267
CAPÍTULO 4 – PSICOLOGIA, ARTE, SOCIOPOÉTICA E AFRODESCENDÊNCIAS: DESCOLONIZANDO COSMOVISÕES E EPISTEMOLOGIAS	280
TRAVESSIAS DO ESTÁGIO DOCENTE: “QUANDO NÃO SOUBERES PARA ONDE IR, OLHA PARA TRÁS E SAIBA PELO MENOS DE ONDE VENS” – Eduardo Oliveira Miranda	281
“CÍRCULO” DESCOLONIZADOR NO MODO DE PESQUISAR EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O GRUPO-PESQUISADOR NA SOCIOPOÉTICA – Maria do Socorro Borges da Silva e Shara Jane Holanda Costa Adad	295
AFROTRA(NS)VESTILIDADES: PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NO ÂMBITO JURÍDICO – Rafael Martins de Meneses e Valdenia Pinto de Sampaio Araújo	311
MAPAS DO CORPO DA LGBTFOBIA NA ESCOLA: UMA INSPIRAÇÃO SOCIOPOÉTICA – Samara Layse da Rocha Costa e Maria Dolores dos Santos Vieira	320

CAPÍTULO 5 – COMUNIDADES QUILOMBOLAS, TRADICIONAIS E POVOS AFRODESCENDENTES BRASILEIROS	332
O <i>ETHOS</i> DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA QUILOMBOLA – Ariosto Moura da Silva	333
ETNICIDADE E TERRITORIALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CUSTANEIRA/TRONCO, MUNICÍPIO DE PAQUETÁ, ESTADO DO PIAUÍ, BRASIL – Áureo João de Sousa	348
O TERRITÓRIO DO BRINCAR: A CONSTITUIÇÃO DA TERRITORIALIDADE DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS E DA APRENDIZAGEM HORIZONTAL – Luciana Soares da Cruz e Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa	362
QUANDO OS SABERES SE ENCONTRAM: APONTAMENTOS SOBRE UMA PRODUÇÃO OUTRA DE CONHECIMENTO - Lygia de Oliveira Fernandes	374
DESCOLONIALIDADE DO OLHAR: OS QUILOMBOS COMO LUGARES DE PRODUÇÃO DE SABERES – Raimunda Ferreira Gomes Coelho	387
CAPÍTULO 6 – TRAVESSIAS E EXPERIÊNCIAS TECIDAS COMO AFRODESCENDENTES	405
DESCOLONIALIDADES E COSMOVISÕES – EXPERIÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES PESQUISADORAS – Raimunda Nonata da Silva Machado	406
BLASFEMAS, PULSÃO E EMANCIPAÇÃO – Assunção de Maria Sousa e Silva	417
O <i>SABERCORPO</i> E A LITERATURA INFANTIL NEGRA: PENSANDO UMA O EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA INFÂNCIA – Cleuma Maria Chaves de Almeida ..	427
ENTRE GUINÉ E BRASIL, TECENDO UMA EDUCAÇÃO COM/A PARTIR DAS FOTONAKIRIGRAFIAS – Geoésley José Negreiros Mendes	438
POR DETRÁS DO ESPELHO: A MULHER NEGRA QUE ME VÊ – Luciana Lima da Mota	454
MULHERES AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RESISTÊNCIA AO EUROCENTRISMO? – Raimunda Nonata da Silva Machado	463
CONGEAfros: UM PANO ESTAMPADO DE HISTÓRIAS AFRODESCENDENTES E SOCIOPOÉTICAS ESTENDIDO – QUE VENTOS O BALANÇAM? – Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa	473
CONCLUSÃO	481
(IN)CONCLUSÕES A PARTIR DOS ESCRITOS TECIDOS COMO DESCOLONIALIDADES E COSMOVISÕES – PESQUISAS SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA – Francilene Brito da Silva e Francis Musa Boakari	482

APRESENTAÇÃO

Experiências acadêmicas, pesquisas desenvolvidas e compartilhadas durante cursos de pós-graduação e graduação ou outras experiências, resultaram neste livro em formato eletrônico/digital, o nosso E-Book. Sua composição é feita de registros das nossas pesquisas em âmbito nacional (mas, que trazem temas internacionais também) sobre questões de gênero, educações e afrodescendências. Esta publicação traduz-se numa espécie de um grande e estampado pano de histórias, o qual apresenta e guarda os textos sobre a temática geradora “descolonialidades e cosmovisões”, produzidos pelas(os) participantes, viventes e colaboradoras(es) no ano de 2017.

Este livro foi pensando e criado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência Roda Griô – GEAfro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da referida IES e centro. O Núcleo de Estudos Roda Griô GEAfro foi criado em 2010 a partir das experiências do professor Francis Musa Boakari (coordenador), de mestrandas do curso de Pós-Graduação em Educação e de graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, ambos da UFPI e das vivências com os Congressos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência realizados desde 2013 pela Roda, como acostumamos chamar.

Em 2013, 2015 e 2016 respectivamente, regado com conversas, desejos e necessidades de ampliarmos experiências e alargarmos saberes, construímos três congressos e diversas rodas ampliadas de conversas sobre pesquisas e histórias de pessoas, que nos ajudaram a problematizar e viver descolonialidades e cosmovisões, com velhos e novos membros na Roda Griô. Desse modo, para utilizarmos uma expressão nossa, estamos a “fazer a roda girar”, agora no formato deste livro digital, viabilizando assim, acesso internacional às ideias, perspectivas e tendências no tocante aos temas tratados.

Como um velho griô da Roda gosta de dizer: “Uma salva de palmas a todas(os)” que participaram, aos seus modos e tempos, desta publicação. Tanto para aquelas pessoas de perto (de Teresina-PI), quanto para aquelas de longe (de outras cidades e Estados), com nosso desejo de conversar e partilhar retalhos de saberes, agradecemos imensamente. Esses agradecimentos se tornam possibilidades de acontecimentos, favorecendo os (des)encontros consigo e com as(os) outras(os), de modo que provoquem mais

humanização entre nós e nossos cotidianos de: diferenças-diversidades, reexistências, resiliências e dessubalternizações.

Começamos essa publicação, reiterando que em tempos de crise, entre aspas para aqueles que provocaram-na, apesar das burocracias de várias ordens, continuamos a fazer a roda girar – nesta edição, com provocações que nos convidam a problematizar modos-possibilidades outras, de descolonialidades, cosmovisões, de experiências e saberes para além de um mundo maniqueísta.

Assim, nesse E-Book encontraremos textos como retalhos, às vezes, bordados, pintados, de fibras diversas e feitos a duas, quatro ou seis mãos, ou seja, das pesquisas experienciadas nos cotidianos da sala de aula, das universidades, do campo e do urbano. Cada capítulo foi pensado para que reflitamos nossas práticas de pesquisadoras/es e estudantes-professoras/es; mulheres/homens/pessoas, cidadãos/ãos.

Desejamos uma feliz leitura e ótimas reflexões para que, num futuro próximo, possamos também debater e nos desafiar mais, com relação aos nossos conhecimentos tecidos nos próximos E-Books.

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Francilene Brito da Silva

Francis Musa Boakari

INTRODUÇÃO


Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência é uma tentativa de abirmos espaços para as discussões conectadas ou interseccionadas com/das temáticas postas aqui em relevo como subtema. É fruto de pesquisas nacionais empreendidas e cujos relatórios agora estão organizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência. Os textos escolhidos para esse E-Book são maneiras de falarmos e ouvirmos sobre saberes descolonializados e visibilizarmos cosmovisões outras, para além daquelas já há muito contempladas nas primeiras fileiras da cena acadêmica universitária.

No primeiro capítulo intitulado **Afrodescendentes em Experiências (Des)coloniais** percebemos pedaços de uma colcha de retalhos bastante voltada para um olhar atento às tonalidades dos racismos e das discriminações de gênero e cosmovisões, mas, também, dos enfrentamentos e tensões, bem como de buscas de superações das limitações que esses racismos e discriminações provocam. A seguir pontuamos resumidamente cada texto/retalho desse capítulo.

Comunidade, ancestralidade e natureza formam uma tríade por onde os Candoblés brasileiros estabelecem sua cosmovisão, em especial à noção de fala, pessoa e ubuntu, entendidos nessa tríade. Assim, o texto “Candoblé e sua Tradição Viva”, de Clara Jane Costa Adad, toca em uma complexidade inter-extra-ordinária da vida integrando uma discussão sobre o direito humano de ser.

Em “Jovens Africanas(os) Estudantes e os Desafios da Escolarização na ‘Terra dos Outros’”, de Edmara de Castro Pinto e Maria do Carmo Alves do Bomfim retratam fortemente, por falas das e dos partícipes da pesquisa, situações vivenciadas por jovens estudantes do Ensino Superior, tanto em Braga (Portugal) quanto em Teresina (Brasil), que demonstram um “olhar” diferenciado, discriminatório e racista como resquício e corolário de um colonialismo que se fortalece ainda hoje. Assim, o trabalho questiona o “acolhimento” que esses jovens recebem nesses países e em suas instituições educacionais, bem como a educação oferecida e produzida nestas.

Filomena Catarina Moreira, uma normalista da cidade de Codó (MA), foi a primeira professora e musicista afrodescendente a destacar sua fala na história da educação codoense de sua época. O instigante trabalho “Ao Som do Bandolim: Saberes



e Fazeres da Primeira Professora Negra de Codó-MA” de Maria Alda Pinto Soares e Maria do Amparo Borges Ferro destaca a história dessa grande e inspiradora mulher.


No texto “A Escravizada Esperança Garcia e sua Atuação numa Comunidade Política Fundada na Desigualdade e a Memória da Advogada Esperança Garcia numa Comunidade Política Fundada na Igualdade”, a autora Maria Sueli Rodrigues de Sousa, nos conta, com um olhar pautado no direito que objetiva a humanidade de todas/os, sobre uma petição e os reflexos desta nos dias de hoje para a história brasileira e/ou afrodescendente brasileira. Invocando discussões sobre a memória e o crime de lesa humanidade ocorrido com a escravização de africanos no Brasil a escritora tenta nos explicar aspectos sociais e políticos/culturais acionados com a desigualdade e a igualdade de direitos/constitucionais.

Já o autor Roberto Freitas trouxe à baila a linguagem da dança alicerçada numa proposta de não estereótipos com o texto “No Toque de Várias Histórias”. O foco incide sobre a beleza feminina afrodescendente. Mas, o ensino/aprendizado em dança também é colocado em pauta como perspectiva múltipla de se tecer e afetar no mundo.

No próximo texto, há uma reflexão que relaciona as perspectivas entre cultura, identidade, saúde mental, gênero e políticas públicas, destacando aquelas que envolvem o uso abusivo e a dependência de substâncias psicoativas. Nesse trabalho intitulado “A Saúde Mental Diante das Cosmovisões de Cultura e Identidade”, Mayara Carneiro Alves Pereira também dialoga contextualizando a saúde mental no reconhecimento da cultura patriarcal, na questão das identidades e de uma práxis complexa como ideia de saúde.

Em “Comunicação e Cidade: Mulheres nos Terreiros da Esperança”, como dito pela própria autora, Sarah Fontenelle Santos, é possível usar a comunicação como instrumento para a efetivação do direito à cidade. Mas, Santos vai mais longe, ela destaca a problemática de ações urbano/paisagísticas governamentais na vida das pessoas, em especial daquelas teresinenses que habitam o território atingido pelo Programa Lagoas do Norte. A ancestralidade, a interatividade, a memória, a vida ribeirinha, se tensionam com os projetos desenvolvimentistas cidadãos. É o que mostrou sua vivência no Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança.


O último retalho deste primeiro capítulo, as produções científicas sobre mulheres afrodescendentes e professoras no magistério superior foram analisadas no texto “As Professoras Afrodescendentes Universitárias e os Discursos Acadêmicos”, de Walquíria Costa Pereira, Glaucia Santana Silva Padilha e Raimunda Nonata da Silva Machado. Nele as autoras discorrem sobretudo sobre os anos de 2000 a 2013; e, procuram pelas trajetórias



de vida dessas mulheres, fazendo uma ruptura com as práticas de colonialidade do poder e de saber nos espaços do magistério superior.

O capítulo **Cidadã/ão-Profissional: políticas estatais e outras práticas de intervenção social** se formou como um conjunto de retalhos que apresenta discussões em torno das políticas de formação em educação: descolonialidades e cosmovisões outras, numa tentativa de oferecer perspectivas diversas sobre esta temática tão complexa e necessária como pano de fundo para contextualizar ponderações como avaliações das atividades/programas/projetos voltados às tentativas de preparar profissionais para um mundo contemporâneo, cada vez mais inclusivo e dinâmico. De início, é importante frisar que tais políticas podem se aplicar às intervenções do Estado e também, para práticas de preparação não formal para atuação cidadã numa sociedade de diferenças e diversidades. Ao mesmo tempo, se torna necessário chamar atenção ao fato de que toda esta discussão toma corpo tendo como eixo fundamental a temática de “Gênero, educação e afrodescendência” nas perspectivas que enfatizam a mulher brasileira de descendência africana visando inserções de cidadania em contextos brasileiros e globais. Preparar profissionais para atuar nas instituições escolares e outras agências que trabalham com a população atual basicamente envolve não somente disponibilização de técnicas-tecnologias da profissão *per se*, mas também, experiências (teóricas e práticas) que voltam para questões da ética, desafios das relações raciais, problemas com/entre grupos étnicos, elementos sociais como gênero, classe, *status*, identidades, identificações, condições psicológicas e físicas.


Educar aqui, no sentido de preparar para o trabalho relacional é aceitar que pela sua própria natureza, esta preparação não é simples, e sim complexa pelo fato de que as pessoas são complexas nas suas subjetividades. Subjetividades estas que sustentam as relações dialógicas (como ideal) ou dominadoras (o real existente). A referida complexidade toma outras dimensões quando estas mesmas pessoas estão colocadas nos contextos de seus grupos de pertencimento, grupos dos quais e cujos membros a pessoa identifica-se, se encontra e encontra significados nos relacionamentos com estas pessoas e estes grupos. É pertinente destacar que as políticas em questão podem ser instituídas formalmente e também, como as teias das relações construídas para se constituir um ser social no cotidiano. Relações estas que se fundamentam em fatores de poder com significados pesadamente embutidos com as possibilidades de influenciar, estabelecendo relações hegemônicas dominantes ou subalternizadas. Ao mesmo tempo, existem as possibilidades onde estas relações podem suscitar capacidades de auto-sustentação,



libertação e auto-determinação apesar das dificuldades que estas condições geralmente trazam. Colonialidade e descolonialidade numa perspectiva de outras cosmovisões, perspectivas epistemológicas não eurocentradas, só fazem sentido no contexto de políticas; em contextos de relações de poder e influências especialmente no contexto escolar. É neste sentido geral que precisamos ler-analisar-avaliar e tentar compreender os próximos retalhos/textos.

A autora Ana Beatriz Sousa Gomes com o coautor Roberto Senna Santos Pimental apresentam o artigo “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e as Políticas Educacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” numa tentativa de chamar atenção à implementação, ou ainda melhor, dificuldades em fazer valer dispositivos legais visando desenvolver o ensino mais inclusivo no Brasil através do tratamento de temas voltados aos outros segmentos da população nacional; tratar da cultura europeia sem prejuízo no tratamento currículo-escolar dos segmentos de origens africanas e indígenas. Esta autora e o coautor, consistentemente apontam para rompimento do “silêncio” reinante sobre as questões étnico-raciais com o não cumprimento de fato das legislações que garantem uma educação escolar voltada às realidades brasileiras. Apesar das barreiras em implementar de modo significativo o que dispõem as leis e outros dispositivos governamentais, tais políticas de intervenção são necessárias e instâncias como a SECADI comprovam este fato. O próximo texto evidencia como ainda é tão necessária esta intervenção em questão uma vez que segmentos da população sofrem das consequências de racismos históricos e discriminações que permeiam o cotidiano brasileiro.


A contribuição da pesquisadora Andréia Cristina Attanazio Silva chama atenção a um desafio histórico para a população afrodescendente, em particular as mulheres cujas/os antepassadas/os foram africanas/os – a questão do cabelo. O que fazer sobre este cabelo que provoca tanta discriminação e piadas porque “Uns Meninos me Zoavam de Arame Farpado eu chorava mt”²: Diálogo com Mulheres Negras sobre as Relações entre Cabelo e Escola. A Andréia Cristina, no âmbito de sua pesquisa doutoral, apresenta “uma discussão em torno das sociabilidades e subjetividades construídas na escola em torno do cabelo crespo, destacando que a formação da identidade negra perpassa pela manipulação do cabelo” (p.141) e outras características desta população que são hierarquizadas, negativamente apresentadas e verticalizadas para fácil “inferiorização”.



Enquanto o primeiro texto menciona a relevância de políticas públicas anti racistas e não-discriminatórias, outras medidas são possíveis também como mostra o texto “Conversas com Carolina: Vivências Periféricas de Mulheres Negras” elaborado pela professora Doris Regina Barros da Silva. Com “o objetivo de sensibilizá-los(as) quanto às questões étnico-raciais relacionadas a população negra” usando “o espaço de educação não-formal” para realizar “uma roda de conversa a partir da leitura de trechos do livro Quarto de Despejo...” (p.155). A leitura e discussão viabilizaram memórias de situações individuais e outras de famílias, comparáveis aos elementos problematizados pela autora do livro acima-mencionado. Impressionante que experiências de marginalização, exclusão e desumanizações de décadas passadas ainda permanecem no cotidiano da população afrodescendente. A continuidade do passado no presente é uma característica que as políticas públicas e atividades socioculturais de natureza antidiscriminatória continuam sendo necessárias na sociedade brasileira. Acima de tudo, este texto argumenta da importância de contribuições não formais que chegam à população e conseguem incentivar participação, “conversas...vivências periféricas de mulheres negras” e consequentemente a conscientização necessária para projetos de transformação social.

Neste sentido da relevância do engajamento social como fonte de saberes práticos que poderiam ajudar preservar, promover e disseminar, “modos de saber-fazer da tecelagem manual (TeMa)... saber ancestral da localidade” (p. 175) enquanto garanta desenvolvimento continuada de atividade economicamente rentável pelas “teceloas – autodenominação das mulheres criadoras da tecelagem manual em Pedro II...” (p. 170) apesar das dificuldades que enfrentam esta atividade secular como “patrimônio cultural”. A baixa visibilidade destas mulheres criadoras e a competição da indústria têxtil são desafios que precisam ser superadas.

As pesquisadoras Emanuella Geovana Magalhães de Souza, Ilanna Brenda Mendes Batista e o pesquisador Kácio dos Santos Silva dão a sua contribuição ao desenvolvimento das reflexões críticas sobre “políticas de formação...” fazendo voltar as ponderações à necessidade fundamental no contexto brasileira, principalmente. Em “Descolonização e Educação Escolar: Dialogando sobre Diferenças, Diversidade e Currículo”, argumentam pela exigência de de-subalternizar, visibilizar e relevantemente contextualizar “conhecimentos produzidos fora do domínio geopolítico europeu” (p. 181) em reconhecimento e valorização destes e das culturas que os produzem; culturas estas que também colaboraram e continuam contribuindo ao fortalecimento e significação de elementos culturais brasileiros. Valorizar e criticamente contextualizar outras visões de




mundo são necessidades do mundo contemporâneo, e apesar desta realidade, o currículo escolar indica “que ainda há muito a alcançar, para que exista uma descolonização da educação mediada pela inclusão real e não apenas idealizada” de culturas sul da ‘imaginária linha do equador também, imaginado’. Sem “mais engajamento, com responsabilidade bem definidas e propostas viáveis e consistentes...” esta situação poderia continuar assim.

Da mesma maneira em que foi discutida a necessidade de retrabalhar as mentalidades (brasileiras) no capítulo anterior, agora no continente africano usando o contexto moçambicano, o professor Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse, pesquisador de Moçambique oferece para leitura crítico-dialógica “Da Descolonização das Mentes à (Re)Africanização da Mentalidade: Possíveis Elementos de Discussão”. Com apoio de uma “revisão bibliográfica” voltada aos “pensadores político-pedagógicos Samora Machel, Julius Nyerere e Paulo Freire” o Arlindo aproveita as contribuições destes para argumentar que para atingir libertação com significado de auto-determinação, é imprescindível reconhecer que “a libertação definitiva não vem com a proclamação da independência política ... só se plenifica quando ... se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram enraizadas ... na consciência dos ex-colonizados”. É este desafio que enfrenta todas as pessoas colonizadas política e mentalmente, e espiritualmente também, despossuídas de valor próprio e de baixa autoestima.

Os textos desta parte da obra apresentam dimensões diferentes e enriquecedoras em relação à tarefa de educar, formal- e socioculturalmente, como processo humanizador, que as instâncias e agências educacionais deveriam instrumentalizar os indivíduos para desenvolvê-la com a sua humanidade e vocação ontológica para construir identidades que as dignificam e ao mesmo tempo, os ajudam reconhecer as outras pessoas como seres humanos. As educações escolares e socioculturais podem ajudar neste processo. O que se precisa é mudança de mentalidades, atitudes e comportamentos cotidianos que cada vez valorizem os indivíduos simplesmente porque são seres humanos.

Iniciando um novo capítulo – **Educações Sociais e Escolares para além do Eurocentrismo** – podemos tocar em assuntos como as relações etnicorraciais e afrodescendências em educações sociais e escolares para além do eurocentrismo. Deste modo, fizemos um apanhado das pesquisas que tomaram corpo como mais um conjunto de trabalhos nessa grande colcha/E-Book. Os títulos seguintes giram em torno destes assuntos mencionados aqui.




Do “Conto Oral à Escrita: possíveis elementos de tradução cultural”, outras sabedorias e outras aproximações, de Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliase, discute a questão dos contos orais como possibilidade de uma pedagogia da cultura africana e uma passagem necessária para aprendizagem e práticas da leitura e escrita. Visa compreender como as narrativas, contos e histórias de sujeitos ordinários e anônimos eram e ainda são veiculadas, bem como, interpretar os sentidos e conhecimentos que são produzidos nesse espaço de encontros em movimento geracional, caçando as memórias de áfricas ditas e/ou não ditas na (re) construção de africanidade.

“A Importância da Literatura Infantil Afro-Brasileira no Processo de Alfabetização e Letramento”, de Ateneia Barros Santos Rodrigues, mostra a importância da inserção da literatura infantil afro-brasileira no processo de alfabetização e letramento das crianças brasileiras, enquanto ação afirmativa que valoriza a identidade negra na escola. Faz uma reflexão sobre as práticas de alfabetização e letramento na perspectiva sócio/histórica e psicogenética da linguagem escrita para, em seguida abordar a importância da inserção da literatura infantil afro-brasileira no processo de alfabetização e letramento das crianças, analisando os livros: Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado e Menino Nito: então homem chora ou não? de Sonia Rosa.

Educação Geográfica Étnico-Racial: “Conhecer a História do Povo Africano e Afro-Brasileiro e ver Pessoas Parecidas com você provoca o Encantamento”, de Eduardo Oliveira Miranda, mostra as articulações formativas com as Relações Étnico-Raciais, desenvolvidas no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia, investigando os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010), dentre eles: energia vital, ancestralidade, oralidade, circularidade, musicalidade, corporeidade, territorialidade, ludicidade com a ideia de que “É preciso africanizar o ensino de Geografia”. Assim, nas conversas “à volta da fogueira”, os participantes têm a oportunidade de narrar suas práticas aos outros, ao mesmo tempo, em que elas se cobrem para si mesmo, num processo de autoformação, entedida na perspectiva da complexidade (MORIN, 1999).

“Processo de Inclusão Social dos Estudantes Estrangeiros Africanos nas Universidades Brasileiras”, de Lourdes Angélica Pacheco Cermeño, destaca o Programa Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G), visando compreender como é o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros africanos nas universidades brasileiras, tendo em vista que a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes selecionados.




“A Construção da Identidade Afrodescendente da Juventude a Partir do Contexto Escolar na Comunidade Rural Amolar em Floriano-PI”, de Marcieva da Silva Moreira e Patrícia da Conceição Lima Torres, discute as contribuições da Educação formal na construção da identidade afrodescendente da juventude da comunidade rural Amolar, em Floriano-PI. Tem como referência a percepção dos alunos e a prática educativa dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

“Prática Educativa e Educação para as Diversidades”, de Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto, indaga: O que são práticas educativas? Como elas se relacionam, com os diversos saberes existentes? De que modo às práticas educativas dialogam com a proposta de uma educação para as diversidades? Como as práticas educativas, no contexto do Ensino profissional tecnológico, vem dialogando com uma educação para as diversidades? Desenvolve reflexões e questionamentos sobre práticas educativas fabricadas com abordagens afrocentradas no contexto das diversidades culturais.

Essas produções analisam práticas educativas como forma de descolonização de saberes, mediante questionamentos de pensamentos eurocentrados. Utilizam a contação de histórias como suporte da tradição oral que potencializam narrativas de valorização da cultura africana e afrobrasileira e mostram, tal como Leudjane Porto discute no último texto, como os sujeitos fabricam possibilidades de “pedagogias interétnicas” e “pretagogia” em suas práticas educativas.

Das práticas educativas supracitadas ao próximo capítulo encontramos mais um conjunto de retalhos chamado **Psicologia, Arte, Sociopoética e Afrodescendências: Descolonizando Cosmovisões e Epistemologias**, como uma possibilidade de estar descolonizando cosmovisões e epistemologias, e que encontramos nos cinco textos compositivos deste capítulo.

O primeiro destes textos foi intitulado “Travessias do Estágio Docente: Quando não Souberes para Onde Ir”, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens. Nele Eduardo Oliveira Miranda, apresenta uma narrativa do seu lugar de experiência no Estágio de Docência, com o componente curricular Desenho Artístico, no curso, como um convite à uma viagem formativa do tornar-se professor(a), num processo de questionar o dualismo entre teoria-prática. Um convite para o (des)encontro na formação, o qual permitiu a construção de um novo olhar sobre o ensinar-aprender a partir das técnicas de Desenho, Imagem e Símbolo, as quais trouxeram desdobramentos intersubjetivos, que aflorou aspectos dos cotidianos das(os) alunas(os) desde gênero, etnia-raça, sexualidade.




Sinalizando para a necessidade urgente de problematizar a nossa formação desde as questões enumeradas, numa perspectiva interseccional.

Em “Círculo Descolonizador no modo de Pesquisar Educação em Direitos Humanos: o Grupo-Pesquisador na Sociopoética”, Maria do Socorro Borges da Silva e Shara Jane Holanda Costa Adad apresentam a potencialidade da abordagem de pesquisa e ensino-aprendizagem da Sociopoética, a partir de um dos seus cinco princípios: o grupo-pesquisador (um ser coletivo no pesquisar), como dispositivo potente na pesquisa de doutoramento em Direitos Humanos com professoras da Educação Básica da cidade de Timon-MA, com a problemática de educar em Direitos Humanos com a vida de crianças e adolescentes, como possibilidade descolonizadora de se pensar a pesquisa educacional.

O terceiro texto intitulado, “Afrotra(ns) Vestilidades: Processos de Descolonizações de Gênero e Raça no Âmbito Jurídico”, de Rafael Martins de Menezes e Valdenia Pinto de Sampaio Araújo, apresenta um estudo com as travestis e as mulheres trans afrodescendentes, buscando problematizar os cotidianos de criminalização, que aquelas estão submetidas, e a possibilidade do pluralismo jurídico, pelo viés do Direito achado na rua, perspectiva interseccionar as questões de gênero, sexualidades e raça, como elementos para a problematização e ampliação da noção assumida historicamente de sujeito de direito, e seus desdobramentos no processo constitucional brasileiro que a relação entre direitos e democracia, para as diversidades e diferenças.

Samara Layse da Rocha Costa e Maria Dolores dos Santos Vieira, quando do seu texto, “Mapas do Corpo da Lgbtfobia na Escola: uma Inspiração Sociopoética”, nos apresentam recortes de um estudo com inspiração na abordagem sociopoética sobre Lgbtfobia, em nível de Graduação em 2016, com graduandas(os) do último período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-Campus Teresina-PI. O estudo deu-se a partir de eixos de análises, os quais objetivavam compreender: os sentimentos dos graduandos acerca da Lgbtfobia na escola; os conceitos/confetos de Lgbtfobia; as críticas aos processos educativos e as estratégias de enfrentamento da Lgbtfobia e os sentimentos da pessoa que sofre Lgbtfobia na escola. As possibilidades de problematizações acerca das questões do estudo, revelaram que a universidade, neste curso inicial de professoras(es), ainda se limita a discutir no processo de ensino-aprendizagens, a temática e seus desdobramentos no âmbito formativo daquela e na escolarização básica.

Estas formas de compreendermos vivências descolonizadoras nos instiga ao próximo capítulo intitulado **Comunidades Quilombolas, Tradicionais e Povos**




Afrodescendentes Brasileiros: Cosmovisões em Educações. Para tanto, tecemos a seguinte perspectiva:

Um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos [...] porque um ‘conhecedor’ nunca era um especialista no sentido moderno da palavra mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião [...] podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo tipo. Era um conhecimento [...] segundo a competência de cada um, uma espécie de ‘ciência da vida’; vida, considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório (BÂ, 2003, p. 174-175).

Todos nós temos histórias para contar. De alguma forma, nos tornamos autores de histórias, que por vezes, estão informadas por mitos, lendas, provérbios, contos, canções, sátiras de todas as matrizes. Narrativas que aprendemos a compartilhar desde o ambiente familiar, religioso, comunitário, escolar, dentre outros. Esse patrimônio está no nosso corpo e na nossa mente, onde quer que estejamos. Falar sobre os quilombos é revisitar nossa própria história.

O trabalho do professor Ariosto Moura da Silva, intitulado “O Ethos das Práticas Educativas na Escola Quilombola”, tem como objetivo discutir o contexto da educação escolar quilombola no quilombo Sítio Velho, em Assunção do Piauí. Trata-se de um texto que nos ajuda a compreender que as bases das nossas histórias reverberam as reminiscências da nossa tradição africana. Porém, é necessário problematizar o processo educativo formal e não formal que ocorrem na comunidade como expressão de resistência, conquistas e desafios. Ao refletir sobre essa temática surgem questionamentos relacionados a escola no quilombo. É preciso desenvolver uma proposta de trabalho capaz de transformar a escola localizada na área do quilombo em escola do quilombo com ajustes nas políticas de formação de professores e adequação curricular. Nesse sentido, é importante entender as práticas educativas como formas de resistência. Elas nos ajudam a lidar com as inevitáveis transições da vida e fornecem modelos para o nosso relacionamento com as sociedades em que vivemos e para o relacionamento dessas sociedades com o mundo que partilhamos com todas as formas de vida.

No texto intitulado “Etnicidade e Territorialidade na Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco, Município de Paquetá, Estado do Piauí, Brasil”, o autor, Áureo João de Sousa suscita uma reflexão sobre como as identidades se inscrevem e se apresentam




na comunidade quilombola de nossos dias, na realidade piauiense. Trata-se de uma construção etnográfica que leva em consideração as histórias contadas pela população quilombola participante da pesquisa, bem como as informações e histórias construídas do lado de fora do grupo da comunidade, mas que se comunicam com a construção, manutenção e reconfiguração das suas fronteiras étnicas.

As professoras Luciana Soares da Cruz e Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa discutem a dimensão lúdica no contexto do território quilombola no texto “O Território do Brincar: a constituição da Territorialidade de Crianças Quilombolas através das Brincadeiras e da Aprendizagem Horizontal”. Nesse trabalho as brincadeiras das crianças moradoras do Quilombo Olho D’água dos Negros – Esperantina (PI), são vistas como espaço-tempo de sociabilidade no qual meninas e meninos incorporam e elaboram os significados de sua cultura através de uma aprendizagem horizontal ao mesmo tempo em que produzem e são produzidas por uma noção de territorialidade. Trata-se de um trabalho de natureza etnográfica que constrói significados a partir da experiência da infância que participam ativamente do processo de reprodução e transformação da sociedade em que vivem.

Na potência dos textos apresentados apresentamos o trabalho da professora Lygia de Oliveira Fernandes, intitulado “Quando os Saberes se Encontram: Apontamentos sobre uma Produção Outra de Conhecimento”. Esse texto faz uma reflexão sobre o ponto do encontro, onde se cruzam conhecimentos e ignorâncias, diálogo e tensão, voz e silêncio. Nesse trabalho a autora relembra as marcas de dominação que sustentam as hierarquizações na nossa sociedade. Mais do que reconhecer a diversidade, é necessário produzir rupturas com o patriarcalismo, o racismo e todas as formas de subalternização. Trata-se de uma reflexão sobre as existências e não existências que marcam o espaço da universidade e que evidencia a luta das histórias afrodescendentes, indígenodescendentes e caiçaras na disputa para compor o currículo acadêmico.

Concluimos essa apresentação do capítulo cinco com o texto da professora Raimunda Ferreira Gomes Coelho, intitulado “Descolonialidade do Olhar: os Quilombos como Lugares de Produção de Saberes”. Nesse trabalho, a autora se insurge contra a colonização europeia. A dominação dos europeus não se limitou apenas ao domínio territorial, mas expandiu-se também aos campos da vida, apropriando-se das subjetividades dos povos colonizados e produzindo efeitos que se mantem até os dias atuais. Uma colonialidade do poder e saber, geradoras do modelo epistêmico e




hegemônico de produção, validação e disseminação do conhecimento, ignorando os saberes originados das experiências de vida dos grupos sociais subalternizados.

A leitura desses textos/retalhos pode contribuir, em sentido amplo, para uma ampliação do exercício da busca coletiva, da pesquisa, das trocas e das descobertas sobre nossas origens africanas. Não de uma história única sobre nossa herança Africana, mas de incontáveis Áfricas, ricas em histórias e tradições responsáveis por nossa herança cultural e artística decisiva nos hábitos e nos costumes, mesmo daqueles brasileiros que não se consideram afrodescendentes.

Nesta parte do E-book, no capítulo seis – **Travessias e Experiências Afrodescendentes** – apresentamos os textos que movimentaram as discussões em torno de algumas temáticas das questões históricas de gênero, educação e afrodescendência com sentidos a partir das investigações dos cotidianos e da abordagem sociopoética. Nesta apresentação tentaremos dialogar e construir conexões nos discursos com as autoras e o autor que teceram os artigos que compõem este capítulo. Para tecer esta compreensão para além dos ditos-escritos nos conectamos às emoções que se constituíram em espaços de dialogia e de muito aprendizado.

Os textos contidos neste capítulo dialogam entre si, costurando as vivências e experiências de mulheres e homens afrodescendentes em seus percursos de pesquisadoras/es tecendo considerações sobre epistemologias africanas, literatura negra, corpo, mulheres afrodescendentes, processos identitários. Para além do dito e do escrito com a intenção de apresentar os temas, que permitiram o movimento/acontecimento no tocante às produções sobre gênero, educação e afrodescendência, estes retalhos/textos, tomando como referência o nosso próprio percurso de formação, destacam o nosso ser-mulher (e por que não também homem?) afrodescendente pesquisadora-estudante na Universidade Federal do Piauí, e também as travessias e as experiências de outras pessoas nas suas individualidades como seres humanos em construção permanente.

Iniciando as reflexões encontramos na leitura do texto de Raimunda Nonata da Silva Machado, “Descolonialidades e Cosm visões – Experiências de Mulheres Afrodescendentes Pesquisadoras”, o movimento de mulheres afrodescendentes na luta pela igualdade e pela possibilidade de posicionarem-se em prol da valorização e reconhecimento das riquezas das diferenças, e da superação das visões eurocêtricas e das marcas coloniais. Dessa maneira, o posicionamento da autora no tecer de suas próprias experiências enquanto professora afrodescendente pesquisadora, possibilitou a compreensão da nossa realidade acadêmica, na qual estamos produzindo estratégias de



sobrevivências nestes espaços através de uma ciência transgressora da ordem epistêmica colonizadora.


Nas linhas que cruzam as teorizações, narrações e reflexões destes artigos, nos deparamos com o texto “Blasfemas, Pulsão e Emancipação” de Assunção de Maria Sousa e Silva, propõe reflexões da presença feminina na literatura contemporânea brasileira, com produções de autoria feminina negra que tendem a apresentar discursos que se contrapõem a uma legitimação de ordem hierarquizante, procurando mostrar como o combate à violência e a emancipação feminina tem lugar no conto de Conceição Evaristo e no canto da rapper Karol Conka como expressão das possíveis cosmovisões femininas da sociedade brasileira no século XXI.

Em “O Sabercurso e a Literatura Infantil Negra: Pensando uma Educação Afro-Brasileira na Infância”, de Cleuma Maria Chaves de Almeida, destaca-se a importância de se pensar os gestos corporais e a literatura "negra" para contribuir numa educação afro-brasileira na infância, numa perspectiva de pensamento africano em que não separa arte, trabalho e as religiões, tudo está conectado, interligado, ao contrário do pensamento cartesiano da cultura ocidental.

Ainda pensando sobre essa perspectiva de um posicionamento epistêmico africano de conflito/relações, Geoésley José Negreiros Mendes, nos convida a realizar travessias a partir de “fotonakigrafias” produzidas por estudantes guineanos no texto “Entre Guiné e Brasil, tecendo uma educação com/a partir das fotonakirigrafias”. O autor nos leva a refletir sobre a fotografia como um campo de interação entre imagens/histórias/ideias/tempos-espacos. Será possível?

Os traços da colonialidade habitam nosso cotidiano e sob essa realidade Luciana Lima da Mota discute, em seu texto “Por Detrás do Espelho: a Mulher Negra que Me Vê”, os processos identitários da mulher afrodescendente, sob uma perspectiva de atravessamentos e deslocamentos. Vai costurando-se a partir de suas próprias experiências conjuntamente com vivências autobiográficas de mulheres afrodescendentes em curso de formação de professores em Nível de Ensino Médio.

Essas experiências de mulheres afrodescendentes enquanto processo identitários enredam-se nas contribuições trazidas por Raimunda Nonata da Silva Machado no trabalho “Mulheres Afrodescendentes no Magistério da Educação Superior: Resistência ao Eurocentrismo?” ao discutir as repercussões do ingresso e participação de mulheres afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação em Educação, tendo como foco a



Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Destaca-se a presença dessas mulheres nesse espaço como uma forma de ruptura da lógica de pensamento eurocentrado.

Finalizamos essa introdução, fazendo a pergunta que Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa faz no seu artigo “CONGEAfros: um Pano Estampado de Histórias Afrodescendentes e Sociopoéticas Estendido – Que Ventos o Balançam”? Na tentativa de partilhar a compreensão dos artigos contidos neste tecido, compreendemos que “nossas histórias importam muito”, e contar essas histórias é rejeitar uma única história, é perceber que nunca há apenas uma única história sobre nenhum lugar (ADICHIE, 2009). Este tecido/E-Book nos possibilitou a escrita de si, de nós, de Vicelmas, Raimundas, Lucianas, Geoésleys, Cleumas, Francilnes, Ariostos, Leudjanes, Ilannas, Arlindos, Assunções e de todas/os nós que nos propomos estampar um pano de histórias afrodescendentes e sociopoéticas. Assim, convidamos você leitora/or, para adentrar nos escritos dialógicos tecidos por todas e todos nós.

Francis Musa Boakari

Francilene Brito da Silva

Raimunda Nonata da Silva Machado

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Ariosto Moura da Silva

Ilanna Brenda Mendes Batista

Emanuella Geovana Magalhães de Souza

REFERÊNCIAS:

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Traduzido por Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.



CAPÍTULO 1: AFRODESCENDENTES EM EXPERIÊNCIAS (DES)COLONIAIS



AUTORES:

Clara Jane Costa Adad

Edmara de Castro Pinto e Maria do Carmo Alves do Bomfim

Maria Alda Pinto Soares e Maria do Amparo Borges Ferro

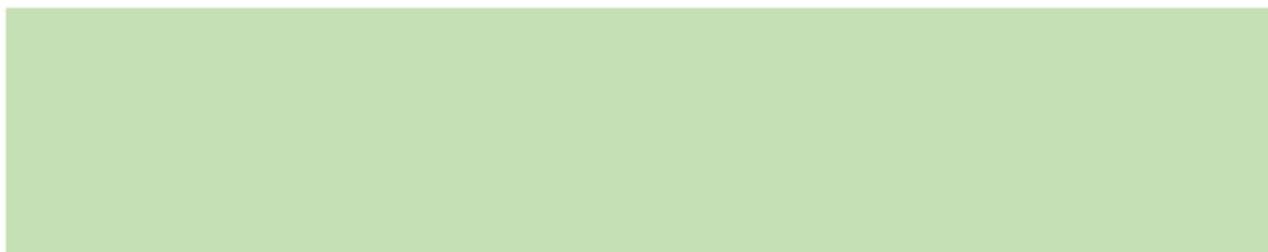
Maria Sueli Rodrigues de Sousa

Roberto Freitas

Mayara Carneiro Alves Pereira

Sarah Fontenelle Santos

Walquíria Costa Pereira, Glaucia Santana Silva Padilha e Raimunda Nonata da Silva Machado



CANDOMBLÉ E SUA TRADIÇÃO VIVA¹

Clara Jane Costa Adad²

Resumo: Este trabalho é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília que resultou na dissertação “CANDOMBLÉ E DIREITO: O encontro de duas cosmovisões na problematização da noção de sujeito de direito”. Em sua construção foram conectados a formação, o desejo profissional e a espiritualidade da pesquisadora. Nesse artigo serão apresentados os estudos realizados sobre os candomblés baseados em Bâ (1982), Oliveira (2006; 2007; 2012), Cunha Junior (2010), Nascimento (2012), Lody (1987; 2006) e outros, que evidenciam que a noção de pessoa é um elemento estruturante da cosmovisão africana, sendo o ser humano entendido como múltiplo, pois a singularidade de pessoa e de ser humano compõe-se de vários elementos.

Palavras-chave: Pessoa. Cosmovisão africana. Candomblés.

Os Candomblés e a preservação da cosmovisão africana


Para começar essa conversa, se faz necessário ressaltar que falar de candomblé é falar de uma multiplicidade de candomblés, tanto pela multiplicidade quanto sua origem como pela variedade de candomblés existentes em nosso continente, devido a isso usarei o plural quando for me referir a essa religião brasileira com raízes na articulação de conhecimentos de diversas religiosidades africanas que chegaram ao Brasil através da diáspora negra. Os três grupos étnicos que vieram para o nosso país e deram origem a essa religião foram

Os bantos (vindos da região centro-sul do continente, sobretudo dos atuais Congo, Angola e Moçambique), os Iorubás (vindos dos atuais Nigéria, Benin e Togo) e os Fon-ewés (conhecidos como Jêjes, vindos dos atuais Benin e Togo). Cada um desses grupos foi formado por diversos povos com culturas, divindades e costumes diferentes. Aqui no Brasil, esses povos se articulam entre si e fundam novos cultos onde as divindades que eram cultuadas separadamente no continente africano vão ser reunidas nas religiões aqui criadas com as heranças africanas. Nasceram, nesse processo, diversos cultos que em termos de classificação chamaremos de candomblés. Esses candomblés se organizaram em torno dos três grupos, dando origens aos cultos iorubás (candomblés Ketu, Ijexa, Efon, Nagô etc.), fons (candomblés Jeje Mahin e Jeje Mina) e bantos (candomblés Angola/Congo). (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p.76).

¹ Esta discussão foi retirada da dissertação de mestrado “CANDOMBLÉ E DIREITO: O encontro de duas cosmovisões na problematização da noção de sujeito de direito”(ADAD, 2015).

² Mestre em Direitos Humanos e Cidadania. Consultora do Ministério de Direitos Humanos. Integra o grupo de estudos sobre religiões afro-brasileiras Calundu-UnB. Email: clarajcadad@gmail.com

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



Na nação Ketu/Nagô a língua matriz é o yorubá e se cultuam os orixás; na de Angola/Congo são as línguas de matriz banto e as divindades, os inquices; e na Jeje/Fon a língua é o *ewe* e culto aos voduns.

Vale destacar que apesar da multiplicidade de divindades cultuadas, os candomblés são considerados, pela maioria de seus integrantes, como monoteístas, devido terem uma divindade suprema, criadora do universo. Como nos ensina Oliveira,

todas essas religiões existem divindades criadoras e entidades organizadoras. Respeitando a diversidade cosmogônica de cada uma delas pode-se dizer, entretanto, que uma estrutura comum as unifica, ou seja, que há sempre uma divindade criadora do universo, dos Homens, e criadora das divindades auxiliadoras, sendo que estas é que gerenciam o mundo para o Criador. (OLIVEIRA, 2006, p.69).


Os candomblés bantos chamam essa divindade criadora de *Nzambi*, os iorubas de *Oludumare*, e os fons de *Mawu*. “Esse Deus único é o criador de tudo, e dele pouco se fala no sentido de defini-lo, no entanto, reconhecendo a sua manifestação de diversas formas no cotidiano” (CUNHA JR, 2010, p.85). Cada uma dessas divindades criadoras “é auxiliada no grande projeto de perpetuação da humanidade por diversas divindades.” (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p.76).

A análise desse universo de multiplicidades é bastante complexa, uma vez que não há um purismo nas nações do candomblé no Brasil. Desse modo, não cabe a este trabalho destrinchá-lo, visto que será tratado de forma mais geral, usando a ideia de que

O Candomblé é, por assim dizer, uma religião brasileira com heranças africanas. Com essas heranças, diferentes formas de cultuar, de viver e de encarar a vida (e a morte!) ultrapassaram o caráter estritamente religioso, propondo uma maneira própria de viver na sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2006, p.100).

Essa ótica sobre o mundo e suas relações, representando os princípios que orientam o viver, seu modo de organização social, seus valores e forma de ver o mundo é o que, neste trabalho chamo de cosmovisão. “Construída com sabedoria e arte pela tradição e atualizada com sagacidade e coragem por seus herdeiros” (OLIVEIRA, 2006, p.18), a cosmovisão africana “[...] é um dos modos de organização social realmente existente que se pretendem manifestações históricas e contundentes que respeitem as diferenças e promovam a alteridade.” (OLIVEIRA, 2006, p.15-16).

Dessa forma, hoje vejo os candomblés tanto como religião quanto como tradição, com uma cosmovisão própria, afro-brasileira. Ressalto que falo aqui da tradição viva,



termo usado por Hampaté Bâ para referir-se à tradição oral, típica dos povos africanos, onde

não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. [...] O homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pelas palavras. (BÂ, 1982, p.182).


A importância da palavra, do que se fala e do que se cala, é uma das primeiras características dessa tradição que se percebe quando se entra num terreiro. A transmissão dos símbolos, das memórias, dos usos e costumes é feita por meio da observação do que se diz e do não dito; do que se faz e do que se é permitido ver dentro daquele espaço. Desse modo, é importante ressaltar o papel central que a palavra falada tem nessas comunidades de terreiro, dando vida e base ao princípio primordial dessa tradição: a oralidade.

A palavra [falada] é dotada de origem divina, mas encontra-se definitivamente relacionada com as atividades humanas e não deve ser considerada somente como fonte de conhecimento [...] sua condição vital lhe garante o estatuto do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências. (LEITE, 1996, p. 106).

Isso mostra que essa importância dada à fala refere-se a esse estatuto privilegiado dado a palavra falada, dinâmica, articulada, transformadora ou autocrítica nessa sociedade e não a se conhecer ou não a escrita. Esta é menos versátil e não consegue acompanhar as mudanças ocorridas, tão pouco adaptarem-se às situações inesperadas que a vida apresenta, o que demonstra a sua falta de praticidade e de vitalidade, ainda mais quando comparada a fala. Hampaté Bâ (1982, p. 194) diz que na tradição africana “o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida”, facilitando assim sua assimilação.

Como realça Nascimento (2012, p. 43): “A oralidade é, neste cenário, o lugar por excelência do saber; é a palavra falada que mantém viva a tradição”. Neste sentido,

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BOKAR *apud* BÂ, 2010, p. 167).



Desse modo, fica evidente a importância de se confiar nas palavras e em quem as profere, uma vez que “ali onde a escrita tem uma importância menor, os seres humanos se projetam na fala, são o que dizem, nela alicerçam suas crenças, saberes, práticas.” (BÂ, 1982, p. 168), demonstrando a responsabilidade de quem tem esse poder de fala.

Neste sentido, a fala traz o valor do ser humano que faz o testemunho, posto no “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” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 182). Na África, por exemplo, o “conhecedor” ou “tradicionalista” é extremamente respeitável, porque ele respeita a si mesmo, e

pratica a disciplina da palavra e não a utiliza imprudentemente. Pois se a fala, como vimos, é considerada uma exteriorização das vibrações de forças interiores, inversamente, a força interior nasce da interiorização da fala. [...] Falar pouco é sinal de boa educação e de nobreza. Muito cedo, o jovem aprende a dominar a manifestação de suas emoções ou de seu sofrimento, aprende a conter as forças que nele existem. (BÂ, 1982, p. 190).

Diante da importância da palavra e do seu uso nas ocasiões pelo “tradicionalista” ou “conhecedor” é que entendo, hoje, o porquê do silêncio do *Tateto N’panji*, em Belo Horizonte, como mostra meu diário, a seguir:

Brasília


Diário de Campo: setembro de 2013

Lembro que na minha breve estadia no terreiro *Nzo Kuna Nkosi* chamou-me atenção o quanto *Tateto N’panji*, era bem silencioso. Ele ficava boa parte do tempo sentado na cadeira entre o fogão a lenha e a pia, observando, fumando seu cachimbo (lembrava os Pretos Velhos que tanto me encantam) e cantarolando ora em Bantu ora músicas que me lembravam as que eu cantava no terreiro de umbanda que eu ia.

Assim, ouvir as cosmovisões africanas implica acreditar na palavra, confiando que os seres humanos se projetam na fala, sendo o que dizem, e baseando nela suas crenças, saberes e práticas.

Elementos constitutivos da Pessoa no Candomblé

Como dito acima, realço que ao falar de tradição viva, reporto-me à palavra falada instauradora da oralidade advinda da “tradição oral [...] herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a disciplina, ao



longo dos séculos [...] O que é tradição oral? [...] É o conhecimento total.” (BÂ, 1982, p. 181-182).


Esse autor (1982, p. 183) nos fala a partir de sua experiência com as tradições da savana ao sul do Saara. Com base nela, relata que a tradição bambara de *Komo* ensina que a palavra, *Kuma*, é o instrumento da criação, uma força fundamental que emana do próprio ser supremo, *Maa Ngala*, criador de todas as coisas, incluído o primeiro ser humano: *Maa*, conforme mito da criação, a saber:

Antigamente, a história do gênese costumava ser ensinada, durante 63 dias de retiro imposto aos circuncidados aos 21 anos de idade; em seguida, passavam mais 21 anos estudando-a cada vez mais profundamente. Na orla do bosque sagrado, onde *Komo* vivia, o primeiro circuncidado entoava ritmadamente as seguintes palavras: ‘*Maa Ngala! Maa Ngala! Quem é Maa Ngala? Onde está Maa Ngala?*’ O chante do *Komo* respondia: ‘*Maa Ngala é a Força infinita. Ninguém pode situá-lo no tempo e no espaço. Ele é Dombali (Incognoscível) Dambali (Incriado - Infinito)*’. Então, após a iniciação, começava a narração da gênese primordial: ‘Não havia nada, senão um Ser. Este Ser era um Vazio vivo, a incubar potencialmente as existências possíveis. O Tempo infinito era a moradia desse Ser-Um. O Ser-Um chamou-se de *Maa Ngala*. Então ele criou “*Fan*”, um Ovo maravilhoso com nove divisões no qual introduziu os nove estados fundamentais da existência. Quando o Ovo primordial chocou, dele nasceram vinte seres fabulosos que constituíram a totalidade do universo, a soma total das forças existentes do conhecimento possível. Mas, ai!, nenhuma dessas vinte primeiras criaturas revelou-se apta a tornar-se o interlocutor (*kuma-nyon*) que *Maa Ngala* havia desejado para si. Assim, ele tomou de uma parcela de cada uma dessas vinte criaturas existentes e misturou-as; então, insuflando na mistura uma centelha de seu próprio hálito ígneo, criou um novo Ser, o Homem, a quem deu uma parte de seu próprio nome: *Maa*. E assim esse novo ser, através de seu nome e da centelha divina nele introduzida, continha algo do próprio *Maa Ngala*’. (BÂ, 1982, p. 184)

Por isso, o ser humano é a “síntese de tudo que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes [...] recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra.” (BÂ, 1982, p. 184). Sendo que na criação do homem, *Maa Ngala* depositou em *Maa* (homem) três potencialidades

do poder, do querer e do saber, contidas nos vinte elementos dos quais ele foi composto. Mas todas essas forças, das quais é herdeiro, permanecem silenciadas dentro dele. Ficam em repouso até o instante em que a fala venha colocá-las em movimento. Vivificadas pela Palavra divina, tornam-se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala. (BÂ, 1982, p. 185).

Desta forma, a fala é considerada a materialização das vibrações das forças. Neste nível, os termos “falar” e “escutar” referem-se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. Segundo esse autor “Quando *Maa Ngala* fala,



pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma.” (BÂ, 1982, p. 185).


Nesse caso, o ato da fala envolve muitos meandros interessantes nas sociedades africanas. Dele decorre a oralidade e o seu conceito amplo inclui, segundo Cunha Jr., “oratura, oralitura, inscritura, tradição oral, literatura oral e história oral” – formas da arte verbal e da construção do pensamento na sua forma verbal. Não é à toa que os tambores também falam e “a fala do tambor pode ser pensada como a comunicação com o mundo espiritual” (2010, p.85). Sobre essa experiência de comunicação na musicalidade, o *TataKamus’ende*, do *Nzu Kuna Nkosi*, de Belo Horizonte, diz-nos sobre a oralidade como “palavra cantada”, sendo o cantar no candomblé de Angola energia viva. Vejamos:

Tocar as pessoas com a força da “palavra cantada”. Tirar do chão uma energia viva, condensar o ar no coração de alguém, fazer um Deus descer dos Céus. Tirar a seiva das folhas e fazê-las correr nas veias de um filho de *katende*, fazer a imensidão do mar entrar em um corpo de uma menina e me abraçar, fazer o fogo abraçar a água sem se apagar, achar os caminhos de alguém só com a força de um cantar, fazer o sol brilhar em plena noite, fazer nascer ajudar a morrer. Tudo isso cantando. Não dá pra fazer como se canta um pagode um forrozinho até mesmo Villa-Lobos. Cantar candomblé de Angola é tão importante e tão sério que nada que eu escrever aqui conseguirá descrever isso. Mas quem tenta, como eu, cantá-lo, e quem escuta esse cantar sabem de sua importância. Quem já teve ai sua pele arrepiada por um c bantador desse, preserve-o. E se você está comigo nesta de aspirante ao posto de cantador de Angola. Estude e procure convencer a natureza de que você é capaz. (TATA KAMUS’ENDE, facebook, página pessoal, 1 abr. 2015).

Diante do exposto, entendo que a palavra falada é um dos mais importantes valores sociais africanos e, para o conhecimento dessas sociedades, tem um dom transformador. É a partir dela, de sua prática diária, que um indivíduo sai da condição de coisa animada e entra no mundo dos sujeitos humanos. (CUNHA JR., 2010, p. 85). Sua função é a de agregar os diversos elementos que constituem uma pessoa no seu processo de subjetivação:

[...] contato com a comunidade, com a ancestralidade e com a natureza. Alguém torna-se sujeito, pessoa, num processo contínuo de recuperação, instalação e criação de novas relações entre estes três elementos. A complexa noção de sujeito-pessoa para estes dois povos implica uma articulação entre elementos naturais e históricos. O sujeito é corpo, é natureza, é história, é cultura, é palavra. Não há uma ruptura entre história e natureza. Tudo é história, tudo é natureza, mas estes elementos diferenciam-se na relação que a comunidade estabelece com eles. (NASCIMENTO, 2012, p. 45).

Assim, outra característica das religiões afro-brasileiras é que são eminentemente comunitárias, o que repercute expressamente na sua concepção de vida e




do universo, a qual prioriza o bem-estar da comunidade. As mesmas são regidas pelo princípio do *ubuntu*, palavra que nasce de uma aglutinação entre o prefixo *ubu-* e a raiz *ntu-*, sendo que *ubu* evoca a ideia do ser, entendido de modo dinâmico, integral, tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum; e *ntu* entre os bantos nos diz de uma força vital e universal que não apenas está contida em todas as coisas como também as mantém em movimento e interligação, indicando toda manifestação particular, os modos distintos de existência, a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando.

Deste modo, *ubuntu* é definido como “uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária, antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2012, p.147), onde “tudo é comum a todas as pessoas”. Essa concepção de vida está orientada pela necessidade de seus membros, seguindo a máxima zulu: *xhosa, umuntu ngumentu ngabantu* – uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas – de modo que um ser humano se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o conhecimento de si e a capacidade de desfrutar de todas as potencialidades humanas. (NOGUERA, 2012, p.148).

Levando em consideração a concepção apresentada por autores como Fulgêncio e Nascimento (2012) sobre a noção *ubuntu*, onde a humanidade significa “a inexistência de um indivíduo isolado, pois ele está sempre ontologicamente vinculado a todas as pessoas da coletividade”(p. 51), é possível pensar a possibilidade de uma justiça a partir desta noção. Sendo assim, *ubuntu*

pode ser visto como um princípio de justiça restaurativa exatamente na medida em que visualiza o fato de que parte do mundo, tal como o experimentamos cotidianamente, é atravessada pela injustiça, pela exploração, pelo menosprezo da maior parte da população mundial pelo esquema pernicioso de expropriação do ocidente. O pensamento, desde a perspectiva *ubuntu*, percebe que os esquemas de exploração que empobrecem e violam a maior parte da população mundial causa um dano coletivo e total à humanidade e é preciso reparar a isso, restaurando a dignidade de todas as pessoas, da coletividade, buscando a harmonia da força vital que habita em cada uma das pessoas do planeta. É por isso que a ética *ubuntu* é fundamentalmente solidária: é necessário comover-se com uma situação precária e que alguém passe a se posicionar sobre isso. E longe de ser um gesto meramente altruísta, é uma postura de amor à totalidade da humanidade que habita em cada um dos existentes humanos; é um reconhecimento de que se há algo que precariza a vida de uma só pessoa, pode precarizar também a totalidade da humanidade, e normalmente o faz. É a busca da harmonia humana, radicalmente coletiva, que torna o *ubuntu* um princípio de justiça social. [...] Por isso, *ubuntu* aparece como um princípio que sustenta que ajamos humanamente e com respeito aos outros humanos como modo de



demandar a mesma conduta para nós – e para todas as pessoas (FULGÊNCIO; NASCIMENTO, 2012, p. 53)

Em conformidade com Oliveira (2006, p. 52), *ubuntu* mostra o quanto, para essas cosmovisões africanas, a existência fundamental de uma interligação entre todas as coisas do universo demonstra uma interdependência entre todas essas coisas, ou seja, nada existe isoladamente. Nesse sentido, vale esclarecer que a noção de pessoa pode ser compreendida como elemento estruturante da cosmovisão africana.

Para Nobles (2009), inclusive, o mais importante do legado africano no Brasil não são as práticas religiosas, mas o sentido do que é ser uma pessoa ou um ser humano. Até porque a concepção africana de pessoa envolve a comunidade inteira, ou seja, na concepção de *ubuntu* toda realidade está integrada de modo comunitário, e outro elemento por deveras presente é a ancestralidade.

Na abordagem *ubuntu*, a comunidade é formada por três dimensões:


[...] os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram [...] Se a realização de uma pessoa está sempre na interação com todas as outras pessoas, é indispensável levar em conta os ancestrais e os que estão por vir. (NOGUERA, 2012, p.148).

Desse modo, há uma sacralização do tempo passado e do tempo presente nos seus cultos. Os ancestrais são a base das religiões africanas. Essa ancestralidade possui um movimento cíclico, onde o tempo está orientado para o passado ao contrário da sociedade moderna, onde o mesmo é orientado para o futuro e presente. Para entender melhor esse tempo circular, faz-se necessário recorrer às concepções de tempo *Sasa* – tempo do agora, micro-tempo percorrido pelo indivíduo; e *Zamani*, o tempo dos mitos, tempo vivo que contém a explicação para as coisas que estão acontecendo, é um macro-tempo. (OLIVEIRA, 2006).

A circularidade na cultura africana é um padrão,

O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o. Talvez por isso a cultura oral, praticada embaixo de frondosos Baobás, nas canções dos *Griots*, não separe ciência de arte, política de religião (OLIVEIRA, 2007, p. 150).

Para entendimento, os Griots são mestres na arte de falar. “Sacos de palavras”, que guardam os segredos muitas vezes seculares.



Além de artista, músico, contador de histórias, genealogista, conselheiro de reis, o griot é, sobretudo, o personagem que vai mediar toda espécie de conflitos. A transmissão de conhecimento para a formação e educação da comunidade a que pertence também é outra característica importante no que se refere à sua atuação na sociedade. Isso se dá através das histórias e dos provérbios que conta e que sempre sistematiza uma filosofia de vida que passa de pai para filho. (BERNAT, 2013, p. 51)


Assim, a formação da pessoa africana passa pelo processo coletivo, a preparação da pessoa para viver no meio social é responsabilidade coletiva e obedece a normas ancestrais, consideradas o princípio fundamental de organização dos cultos de candomblé, regendo todos os ritos e relações sociais no espaço interno e externo ao culto.

Esse processo de subjetivação e formação da pessoa está intimamente ligado ao princípio da oralidade e da coletividade, observável através do fato de que a transmissão do constitutivo da pessoa, axé, ocorre no processo de fala/escuta, que exige a existência de mais de uma pessoa para que ocorra, o que explica o caráter múltiplo da pessoa, constituída por si própria, seu orixá/nkisi, seu ori, elementos da comunidade, da natureza e suas heranças ancestrais.

Como já dito, “no mundo tudo é palavra e tudo fala”, mostrando uma interligação onde tudo fala e a fala constitui a coisa, a pessoa; onde cada um de nós só existe através da ligação com a comunidade, espaço no qual estão incluídos os que são, os que foram, os que virão, assim como as plantas, animais e todas as outras partes que compõe a natureza que a circunda, evidenciando a existência absoluta do *ubuntu*.

Em todas as tradições do candomblé, o ser humano é múltiplo, uma síntese complexa, que resulta da coexistência de vários componentes materiais e imateriais.

Ribeiro (1996, p.109), ao retomar as ideias de que pessoa e ser humano são compostos de vários elementos, mostra que, na tradição iorubana, o ser humano é constituído de “*ara, ojiji, okan, emi e ori*”. Assim, o corpo (*ara*) da pessoa é constituído pelo *emi*, o espírito que habita o corpo e nunca se desintegra. Sua sombra, *ojiji*, é a “representação visível da essência espiritual e acompanha o homem durante toda a sua vida”. É a força espiritual ou *emi*, que dá vida à pessoa. O *ori inu* é a cabeça interior da pessoa, o guardião do eu, do destino e da personalidade. A pessoa possui também *okan*, a sede de inteligência, pensamento e ação, que reencarna em recém-nascidos. A pessoa possui um *ori*, sua essência, e um *eje* o sangue que é força essencial que anima a vida. Na linhagem angolana bantu, o ngolo é essa energia ou espírito. (NOBLES, 2009).




Por sua vez, na tradição banto, o termo *mntu* classifica seres humanos completos ou dotados de inteligência, estando eles vivos ou mortos. Pessoa é definida como sendo constituída aqui por corpo, mente, cultura e palavra ou “[...] um ser humano com uma identidade e uma história” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 35).

A força espiritual é o que instintivamente liberta o africano e afrodiaspórico física, mental e socialmente, servindo de inspiração e impulso criativo, o que mostra a importância do *asè*. Assim cada orixá possui seu poder particular de fazer acontecer, “o axé é autoridade, o poder e a vida dentro de todas as criaturas [...] Ele é inerente e necessário à existência de cada ser” (NOBLES, 2009, p.293). O *asè* precisa da oferenda, da troca, para aumentar.

O que há neste sistema de particular, e que faz com que o candomblé seja uma religião no sentido estrito do termo e não apenas um sistema de classificação, é que embora todo ser humano seja pensado como nascendo necessariamente composto por esses elementos, sua existência permanece em estado, digamos, virtual, até o momento em que esses elementos são “fixados” pelos ritos de iniciação e de confirmação. (GOLDMAN,1985).

Nesse caso, é depois desse ritual de iniciação que “se nasce” para essa religião, momento considerado como “a gênese de um indivíduo ‘novo’” (GOLDMAN, 1985). É na iniciação que, de certo modo, a cabeça, que contém o espírito da pessoa, é endireitada e cuidada. Após a iniciação, a neófita ou o neófito adquire uma nova identidade por meio dos processos sociais que envolvem a pessoa, determinados pela “estrutura afro-brasileira de costumes e hábitos africanos trazidos nos corações e na memória das africanas e dos africanos que chegaram ao Brasil ontem e hoje e, em especial, a partir da perspectiva de sua divindade.” (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 78).

Quanto aos nascimentos dos filhos de santos que incorporam, o que ocorre é que o processo acontece aos poucos, lentamente, uma vez que só se tornam pessoa completa após vinte e um anos de iniciados, isto é, após ter passado por vários rituais para equilibrar e estabilizar seus componentes. Até atingir esse momento ideal, o seu eu é de tipo instável, pois o equilíbrio depende do cumprimento de uma série de obrigações e proibições, rituais cuja violação pode impedir o alcance do equilíbrio ou destruí-lo, podendo, inclusive, destruir o filho de santo enquanto pessoa, ou seja, aniquilá-lo (GOLDMAN, 1985). No entanto, é preciso ressaltar que existem filhos de santo que já nascem “velhos”; eles não incorporam e ocupam os cargos na comunidade de santo, também passam por diversos



rituais e momentos de acolhimento pela comunidade a qual pertencem, e são chamados de ogans/tatas ou equedes/makotas.

Nesse processo de iniciação, os iorubas acreditam que os seres humanos precisam se conhecer por dentro e também se relacionar com outros espíritos. Assim, toda pessoa é um processo, ninguém está pronto. Para essa nação, tanto no mundo visível quanto no invisível existe a energia, a força universal que “se concentra em várias formas com qualidades, atributos e características inerentes” (NOBLES, 2009, p.294), o que vale para todas as pessoas e todas as coisas vivas, como é o caso também da natureza, dotada dessa inteligência e energia.

Um bom exemplo da importância do lugar da natureza na tradição viva é o Baobá, árvore que tem um sentido complexo porque é considerada


[...] testemunha de milênios de história. Sua presença é ao mesmo tempo rememoração e atualização de memórias antiqüíssimas e de experiências contemporâneas. Sua presença é uma autoridade. Sua profundidade é geológica. Sua sabedoria é botânica. Seu sentido é ancestral. Um Baobá é inteiro em sua magnitude e deliciosamente outro em sua generosidade. Desperta, protege, vela e desvenda mistérios que nos constituem como povo-nação, nascidos de um único continente e, como o Baobá, semeado pelos quatro cantos do mundo. Nossas raízes são aéreas e subterrâneas ao mesmo tempo: arte de quem soube sobreviver na diáspora... Mais esse aprendizado devemos aos Baobás! (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Nesse sentido, o candomblé olha para a natureza, com potência, vontades e desejos próprios a ela e com um respeito e uma admiração além de um mero objeto. Afinal, como Oliveira aponta:

A forma cultural negra privilegia a relação homem-natureza. É uma forma cultural ecosófica pois não compreende a natureza como um elemento passivo. Ao contrário, ela não retifica a separação binária homem-natureza ou natureza-cultura. O homem é natureza. Forma com ela um elo indissociável. (OLIVEIRA, 2006, p.100).

Como exemplificado por Muniz Sodré quando relata sua experiência ecológica no terreiro baiano do Axé Opô Afonjá

Era uma tarde de meio de semana e eu levava a visitar o espaço da comunidade-terreiro alguns amigos meus. Depois da visita às casas, um ogã (título honorífico de certos membros do culto) conduziu-nos até o mato: queria presentear um dos visitantes com uma muda de planta. Ali, cercado de vegetação, todos viram-no abraçar um tronco – o velho Apaoká –, murmurar algumas palavras e pedir licença à árvore para arrancar-lhe um broto. (1988, p. 151).



Sodré considera essa atitude como “postura ecologicamente radical”, pois demonstra uma verdadeira parceria do homem com o elemento natural num jogo onde cosmos e mundo se encontram porque se trata de

[...] uma cosmovisão de grupo, que torna essencial a confraternização com plantas, animais e minerais. Para o grupo negro, o território como um todo é um patrimônio a ser respeitado e preservado. Ele sabe, um provérbio nagô-cubano reitera, que só aprende quem respeita. As plantas têm um estatuto muito especial para os africanos e seus descendentes [...] toda folha tem a hora certa de ser colhida, tem uma abordagem específica. [...] Abraçar a árvore e a tradição é a mesma coisa, um ato de reafirmação da ordem cósmica, onde todos os seres inter-relacionam-se numa parceria simbólica – a reafirmação, portanto, de um princípio que obriga a uma totalidade simultânea dos entes. (SODRÉ, 1988, p. 152-153).

A natureza é energia do sagrado, é representação do sagrado, inquices, orixás e voduns e é tratada como tal. Essa consciência ecológica das religiões afro-brasileiras é ratificada no ditado iorubando “*Omikosi, éwèkosi, òrìsàkosi*” *sem água, sem folha não há orixá*. Assim, na África tudo é


‘História’. A grande História da vida compreende as Histórias das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopéia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante. (BÂ, 1982, p. 195).

Mas, segundo o referido autor, de todas as

‘Histórias’, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as ‘Histórias’, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores. [...] Ensina-se qual deve ser o seu comportamento frente à natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que a animam, das quais não é mais que o aspecto visível. A iniciação o fará descobrir a sua própria relação com o mundo das forças e pouco a pouco o conduzirá ao alto domínio, sendo a finalidade última tornar-se, tal como *Maa*, um ‘homem completo’, interlocutor de *Maa Ngala* e guardião do mundo vivo. (BÂ, 1982, p. 195).

A comunidade é, então, uma relação de dom e dádiva, onde o indivíduo e a comunidade formam um elo indissociável visando o bem de todos e de cada um. A reciprocidade é a regra das trocas no grupo.

Os ancestrais, por sua vez, são os olhos da comunidade [...] portanto, [são] a referência cultural maior para orientar as ações do grupo com a visão que ‘cruza dimensões’, o ancestral detém a memória do grupo e é seu principal



arquiteto na construção de uma vida comunitária saudável. Os ancestrais e a natureza estão para comunidade assim como o leito para as águas do rio. São seus 'guias', sua 'visão'; sua sabedoria e direção. A comunidade, por sua vez, alimentará os ancestrais com iguarias da terra e da água. Ancestral é natureza divinizada! (OLIVEIRA, 2007, p. 266).

Por fim, observo que comunidade, ancestralidade e natureza – tríade que compõe a pessoa no candomblé –, formam um círculo onde cada elemento apresenta-se como interface do outro, não se sabendo onde termina um e começa o outro, pois tudo é integração.

REFERÊNCIAS:

BÂ, Hampaté. Tradição Viva. In: KIZERBO. **História Geral da África – Metodologia e pré-história da África**. Vol. I. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. P.181-218.

BERNART, Isaac. **Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. In: **Participação: a revista do decanato de extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2010, vol. 17, pp. 74-82.

CUNHA JUNIOR, Henrique. NTU: Introdução ao pensamento filosófico bantu. In: **Educação em debate: Revista do programa de pós-graduação em educação brasileira – FAGED/UFC**, v.1, nº 59, Ano 32, p. 25-40, 2010.

FULGÊNCIO, Cristiane Alarcão; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Bioética de intervenção e justiça: olhares desde o sul. In: **Revista Brasileira de Bioética - SBB**, v.8, nº1-4, p.47-56, 2012.


GOLDMAN, Marcio. A construção ritual da pessoa: a possessão no candomblé. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro: Campos, 1985.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. In: **África: revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, USP. V. 1, Nº 18/19, 1996. pp. 103-118.

NOBLES, Wade. Sakhu Sheti – retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org): **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-297.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da ABPN**. V..3, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3 ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.



_____. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. Prefácio: uma floresta de baobás. In: PETIT, Sandra; SILVA, Geranildes Costa (Orgs.) **Memórias de Baobá.** Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 7-9.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **Alma Africana no Brasil:** os Iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1988.

JOVENS AFRICANAS(OS) ESTUDANTES E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA “TERRA DOS OUTROS”³

Edmara de Castro Pinto⁴

Maria do Carmo Alves do Bomfim⁵

Resumo: O presente artigo é parte de uma Tese de Doutorado que procurou refletir sobre como se dá a relação nas práticas educativas entre alguns jovens africanos estudantes e seus respectivos docentes em duas instituições de ensino superior localizadas em Braga (Portugal) e Teresina (Brasil). Especificamente, no presente trabalho busca-se propiciar uma reflexão crítica sobre alguns desafios encontrados por estes jovens, principalmente no enfrentamento às discriminações pelas quais relatam passar, de forma a analisar como a ação docente pode contribuir para superar alguns destes desafios encontrados por estes jovens africanos estudantes na “terra dos outros”. A pesquisa foi realizada com 14 jovens estudantes da Universidade Federal do Piauí – UFPI e da Universidade do Minho– UMIMHO. A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. O trabalho possui como referencial teórico os seguintes autores: Boakari et al (2013), Silvério (2002), Guimarães (2009), Crenshaw (2002), Munanga (2005), Demartini (2010), Santos (2010), dentre outros. Os resultados demonstraram que os jovens alunos africanos revelam passar por situações absurdas de preconceito e discriminação numa “sociedade pluricultural”, sendo nítido o impacto do colonialismo que ainda se reproduz em forma de violência simbólica principalmente no âmbito educacional. Dessa forma, nossas indicações sugerem que as práticas educativas de docentes dos cursos frequentados por jovens africanos devem respeitar a identidade cultural de cada um dos jovens em seus respectivos cursos trabalhando a dimensão da interculturalidade. É preciso construir novas metodologias de ensino bem como respeitar a diversidade dos estrangeiros, dos jovens africanos que habitam a sala de aula, sendo eminentemente contra qualquer situação de opressão, violência simbólica e/ou atos discriminatórios.

Palavras-chave: Juventude. Africanos(as). Escolarização. Ação Docente.

Introdução

A partir da década de 80, com o início do processo de democratização do Brasil, deu-se também o início da luta de vários movimentos e grupos sociais, considerados “minoritários” (negros, indígenas, mulheres, gays, portadores de necessidades especiais, etc) na organização da defesa dos seus direitos, da sua cultura e dos seus saberes, que já estavam mais do que na hora de serem reconhecidos e respeitados em suas especificidades e diferenças, reconhecendo-os como protagonistas da história sociocultural, política e econômica do país.


Assim, no que se refere ao modelo educacional vigente, percebemos que as críticas não se restringem somente a escolarização básica. Em todos os níveis de ensino é urgente a necessidade de mudanças. Mesmo que atualmente sejam perceptíveis os

³ O presente trabalho compõe uma parte da Tese de Doutorado de Edmara de Castro Pinto, orientada pela Prof^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim e contou com financiamento da FAPEPI-Fundação de Amparo a Pesquisa do Piauí.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-Campus Parnaíba, Doutora em Ciências da Educação pela UFPI.

⁵ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Doutora em Educação História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.




avanços relativos a preocupação da escola e da universidade, no sentido de ultrapassar a barreira da simples formação conteudista e se preocupar com a formação integral dos sujeitos, o que inclui as dimensões pessoal e profissional, ainda há muito o que se fazer para que efetivamente se instaure uma educação voltada para a interculturalidade e inclusão.

No campo educacional, tivemos na última década a constituição de vários programas e diretrizes voltadas à promoção da educação intercultural, como exemplo as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, em 1999; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2003; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012. Todas voltadas a promoção de práticas educativas que reconheçam as diversidades culturais e os diferentes saberes como forma de garantir a formação de cidadãos/ãs “capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004).

A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. No entanto, ainda há a ausência desses conteúdos em sala de aula e os professores não fomentam o diálogo e a garantia de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse Caminhar, no que se refere ao ensino superior, nota-se que ao africano que chega para viver e estudar em um outro país, recai-lhe um ‘olhar’ que o diferencia dos demais e que tenta localizá-lo nas hierarquias sociais existentes (DEMARTINI, 2010). No que diz respeito ao contexto escolar destes jovens, esse olhar diferenciado torna-se visível na relação com a Universidade no país de acolhimento, observando as identidades juvenis e as dinâmicas escolares e considerando, ainda, que os jovens são dotados de uma filiação étnica com valores, percepções, expectativas inerentes a seus modos de vivência escolar que, agora, parecem restringir-se às diferenças encontradas no cumprimento de um novo padrão educacional e social vigente na sociedade dita de acolhimento. Acrescentam-se às dificuldades encontradas, a partir das experiências de ajustamento e recomposição cultural, os processos de discriminação e preconceito racial. Convém ressaltar que milhares de africanos que buscam melhores oportunidades de escolarização em outros países, principalmente no eixo luso-brasileiro, a maioria deles não dominam fluentemente a língua materna do país de acolhimento, além de serem



impedidos de viverem de acordo com suas crenças e culturas, sendo continuamente submetidos à égide de um pensamento moderno ocidental, um pensamento abissal (SANTOS, 2010). Estes jovens estudantes africanos, muito embora tenham um bom desempenho social, sempre serão o diferente (colonizado estereotipado) (BOAKARI *et al.*, 2013).

Entendemos que os jovens africanos estudantes, como sujeitos de conhecimento/aprendizagem inseridos no ensino superior do país de acolhimento, tendem a permanecer na sua condição de origem, quando os cursos universitários que frequentam e outros espaços sociais não lhes permitem uma mobilidade social ascendente, principalmente por causa das dificuldades que enfrentam relacionadas às práticas educativas e culturais nas quais estão inseridos, tendo em vista as ações discriminatórias e racistas que impossibilitam a eles viverem e se relacionarem conforme suas culturas e crenças.


Nesse contexto, o presente artigo vislumbra, propiciar uma reflexão crítica sobre alguns desafios encontrados por estes jovens, principalmente no enfrentamento às discriminações pelas quais passam, de forma a analisar como a ação docente pode contribuir para superar alguns destes desafios encontrados por estes jovens africanos estudantes na “terra dos outros”.

O racismo no cotidiano do jovem africano estudante

No atual contexto mundial, a pesquisa acadêmica vem assistindo a um sensível crescimento na discussão relativa às desigualdades raciais, as minorias étnicas, ancoradas numa perspectiva de educação para as diversidades, Interculturalidade e Direitos Humanos.

Outrossim, é necessário assinalar que fazer pesquisa acadêmica abordando a referida temática, principalmente no contexto brasileiro, significa também transitar pelo debate acerca das lutas e atuação dos movimentos sociais, as trajetórias da legalização das políticas públicas e a aprovação das legislações que, só muito recentemente, apontaram a obrigatoriedade de uma educação para as relações étnico-raciais.

Contraditoriamente, temos percebido que o ambiente acadêmico continua sendo excludente e discriminatório. Joana Gorjão Henriques, autora da Obra “Racismo em Português” (2016), ao ser questionada sobre o motivo de se interessar pelas questões raciais, responde: “Cresci com alguns colegas negros na primária, um ou dois no liceu, e




nenhum na Universidade” (p.11). Com efeito, um dos nossos questionamentos aos jovens africanos que estudam no Brasil e em Portugal, foi se os mesmos já haviam sofrido discriminação racial na sociedade e Universidade de Acolhimento. A maioria relata que já foi alvo de piadas, práticas discriminatórias e racistas no meio social e por docentes e colegas no âmbito acadêmico. Para além da questão racial, é importante questionar: No Brasil, há alguma mulher que ainda não sofreu dos machismos cotidianos?

Assim, é preciso refinar o olhar que problematiza não somente o racismo, pois a discriminação é reproduzida nas mais distintas formas, como por exemplo por ser jovem, por ser mulher, por ser afrodescendente, etc. Neste direcionamento, consideramos que o modelo de análise mais pertinente, muito embora tenha gerado sua cota de debates e controvérsias, é o da Intesercionalidade proposto pela feminista e professora especializada nas questões de raça e gênero Kimberlé Crenshaw. A interseccionalidade tem sido o estandarte que tem feito inúmeras exigências pela inclusão, pois é um conceito sociológico que estuda as interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, a Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. Ela trata das interseções entre estes diversos fenômenos, uma vez que esses processos vêm sendo descritos de vários modos na literatura acerca do tema como: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como duplas ou triplas discriminações. (CRENSHAW, 2002, p. 177). De acordo com a autora:

[...] A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW 2002, p. 177).

É pertinente, no entanto, retomar que a motivação do surgimento e análise dessa categoria se dá majoritariamente pela recorrência de denúncias e falas dos jovens sobre atos racistas e discriminatórios que sofrem na sociedade de “acolhimento”. Nesse sentido, de forma a visualizarmos melhor como ocorrem essas ações, organizamos essa categoria dentro dessa abordagem considerando a geografia das interações sociais: entre alunos, professores e demais espaços de interação. Assim, ao perguntarmos se os jovens já sofreram alguma ação discriminatória na Universidade, por parte dos docentes, obtivemos alguns discursos, relatados a seguir:




Uma vez a gente estava em sala de aula, e o professor estava explicando que as pessoas negras tem mais hipertensão, por causa da genética. Aí teve uma pessoa que perguntou porquê, e ele explicando: porque elas tem a pele mais firme, e tudo isso, aí ele veio até onde eu estava para mostrar pras outras pessoas da minha turma que a minha pele era mais firme, sem me perguntar nada, só que a minha pele não é assim, é flácida, aí ele chegou, e como eu sabia que a minha pele é muito flácida, eu sabia que ele ia levar um pé na carne. Ele chegou e pegou na minha carne e puxou e disse: Ih essa daqui, pelo visto, que beleza, tem pele de branca. Ele falou desse jeito! Alguns colegas de Turma começaram a sorrir” (Extrato de Entrevista - Yemanjá).

Na sala de aula eu me sinto como se não tivesse presente, pode parecer engraçado mas é a mais pura verdade. Uma vez pedi ao professor para ser ouvinte na outra cadeira dele e ele disse que não, já outro colega fez o pedido no dia seguinte e ele acatou prontamente. Neste caso, pode não ser uma discriminação de uma forma assim elevada e visível não, mas de forma despercebida e mínima eu acho que sim, que foi porque sou africano, mas sempre rebati e rebato de frente, nunca levo desaforo pra casa, mas como vim de um país de África e que já sofreu muito e ainda sofre de discriminação eu já fico muito na defensiva. São dificuldades, sofrimento, mas acima de tudo força. Eu hoje posso dizer que estou a viver uma das piores fases da minha vida, quer por estar farto de estudar, de passar noites em claro e no fim tirar uma nota baixa ou não desejada, de estar longe da família, e o que mais me desagrada é sim o racismo que enfrentamos quase que cotidianamente (Extrato de Entrevista – Olokun).

A primeira questão que se coloca como centro da atenção do discurso das duas entrevistadas é a hostilidade e a rejeição à presença dos alunos em sala de aula, hierarquizada na inferiorização do Outro, neste caso pela pertença à categoria de Africano. Assim, ser africano se torna sinônimo de negro. Gusmão (2004) em sua pesquisa sobre Imigrantes africanos em Portugal, nos explica que a complexidade que tem sido discutida sobre o africano enquanto categoria. Para a autora, “africano” é antes de mais nada, “categoria referencial que opera o senso comum no cotidiano das vivências entre imigrantes negros e portugueses de modo a definir qualquer pessoa de pele negra e, com isso, atribuir-lhe a condição de “estrangeira”. (p.68).

Considerando que a análise dos discursos dos jovens quando afirmam sofrer atos racistas e discriminatórios vem por parte dos Professores ou no âmbito acadêmico, instiga-nos a questionar: Qual o papel desenhado pelas instituições pesquisadas no combate ao racismo Institucional? Como esse racismo opera nessas instituições? Com efeito, sobre o entendimento desse conceito:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos



racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22).

Entendemos que as Universidades são embranquecidas, elitistas e preconceituosas. Para o aluno negro que consegue se matricular no ensino superior, ainda são poucos os que conseguem participar de programas e projetos que a Universidade oferece, por isso é preciso compreender e denunciar as desigualdades raciais que atingem o sujeito negro na sociedade e no ambiente acadêmico desde a escolarização básica até o ensino superior. Essa Universidade, segundo Vieira, (2006, p. 376):


Em primeiro lugar, viola o direito dos membros dos grupos menos favorecidos de se beneficiar do “bem público educação” em igualdade de condições com aqueles que tiveram melhor fortuna durante seus anos de formação.

Esta Universidade predominantemente branca, em segundo lugar, falha na sua missão de constituir um ambiente passível de favorecer a cidadania, a dignidade humana, a construção de uma sociedade livre, justa (...). Por fim, a terceira consequência está associada ao resultado deste investimento público, chamado sistema universitário, em termos de erradicação da pobreza e da marginalização. (...) pelos dados do MEC, o número de negros que conquistam o diploma universitário limita-se a 2%. Isto significa que os postos de comando, seja no setor público, seja no setor 7 privado, (...), ficarão necessariamente nas mãos dos não negros, confirmando mais uma vez nossa estrutura racial estratificada.

É importante destacar que quando um negro consegue chegar na universidade, ele já está na contramão de uma estatística desfavorável. Há algum tempo, no Brasil, discute-se amplamente a questão das cotas para negros no ensino superior, dentre outras ações afirmativas⁶ que visam mitigar desigualdades, representando este papel social esperado pelas instituições de ensino superior.

No entanto, na visão de Daflon *et al*, (2013), a preferência pelas ações afirmativas sociais é, “a expressão de certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de “democracia racial”. (p.310). Com Guimarães (2009) podemos entender a motivação das dificuldades das lutas antirracistas no Brasil quando elenca duas problemáticas principais:

⁶ As ações afirmativas são definidas, de acordo com Feres Junior (2006), como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente.



Primeiro, porque a sociedade brasileira não reconhece o racismo, seja de atitudes, seja de sistema, [...]. Segundo, e por consequência, porque as próprias desigualdades raciais são vistas como desigualdades sociais de classe, que afetam o conjunto da sociedade brasileira [...] (GUIMARÃES, 2009, p. 232).


As ações afirmativas raciais, principalmente no ensino superior, buscam oferecer oportunidades iguais aos jovens estudantes, visto que é necessário endossar o pensamento que não se trata de erradicar o racismo, embora este seja o principal desejo dos diversos movimentos sociais negros que há muito lutam combatendo a discriminação racial, mas como outro papel importantíssimo que é colocar o problema da questão racial na pauta das discussões. Gomes (2006) aponta que:

As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2006, p.11).

Sabemos da complexidade da luta contra o racismo, que vem nos exigindo várias frentes de batalhas, mas não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar relevante. Segundo Munanga (2005), essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, “capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”. (MUNANGA, 2005, p.17).

Os jovens relatam que sofreram atos de discriminação e práticas racistas provenientes dos jovens colegas no âmbito de sala de aula e/ou nos espaços da Universidade. A seguir, analisando os atos discriminatórios derivados dos colegas de classe, relatamos: “*Observava que tinha um grupo que me hostilizava, vi que era uma tortura para eles estar sob a minha presença, já ouvi o professor sugerir a minha participação e de outros colegas junto com eles e eles negarem, já escutei risadas e expressões: presta atenção como ela fede*”, afirma a jovem estudante Nanã. Já a jovem Iansã, diz que escutou de uma colega brasileira da mesma classe a seguinte afirmação:

com todas as palavras, essa pessoa falou que era contra a política de cotas raciais, pois que parte do povo queriam a todo custo empurrar os pretos burros pra dentro da universidade, que era uma coisa representativa, era só uma estatística, pois a qualidade era a péssima, dizendo que nós só damos trabalho para outro” (Extrato de Entrevista-Iansã).



Infelizmente, quantas vezes já escutamos expressões como “essa mulata” ou “a coisa tá preta”, “inveja branca”, “lista negra”, “denegrir” e que se tornam naturalizadas no discurso das pessoas, evidenciando o quanto a discriminação e opressão se mantem em forma de violência simbólica deturpadas por justificativas como: “era só uma brincadeira”, mas que na verdade carregam estereótipos, violência e racismo. Consideramos que a primeira postura a ser adotada é a compreensão por parte da sociedade como um todo de que não podemos naturalizar esses discursos opressores.

Também conseguimos captar atos e práticas provenientes a partir das interações dos nossos sujeitos com o meio social, para além dos muros da Universidade, pois como afirma Omulu ao relatar que estava em um ônibus, se dirigindo a Universidade, quando notadamente percebeu que uma mulher não quis sentar do seu lado, ao conversar com outra sobre como é transmitido o vírus Ebola,

pois eu sei que ela pensou que eu poderia estar com o vírus Ebola e por isso preferiu ficar em pé, pois ouvi ela falar que essas doenças vem da Africa e o único lugar que estava vago era do meu lado e também a forma como ela me olhava com cara de nojo.

Olokun relata:


Sim infelizmente já sofri discriminação, tendo em conta que quando se ouve coisas como “todos estrangeiros deviam ir para sua terra” e sendo eu o único estrangeiro que encontrava na altura quando a tal frase foi dita, e também as habituais discriminação pela cor da pele,

ou como o discurso de Ossaim:

Já sofri preconceito quando eu estava de saída de uma loja no shopping, o alarme da loja disparou, olharam pra mim e disseram para eu voltar que iam revistar as minhas coisas, pois eu não tinha comprado nada”;

Por sua vez, Oya relata:

Muitas vezes as pessoas me perguntaram se eu trabalhava no condomínio onde eu morava, porque a maioria das empregadas num condomínio de classe média são negras. Já deixaram de me contratar num estágio por ser negra, até hostilizada por ser estrangeira numa universidade pública, como se eu estaria retirando a vaga dos brasileiros. Muitas vezes me hostilizaram por não ter feito o vestibular para entrar na universidade, e por ser negra no curso de Direito com uma sala cheia de pessoas brancas, algumas com claros preconceitos e alto grau de elitismo. (Extrato de Entrevista-Oya).



Um ponto importante que atravessou duas falas dos jovens entrevistados é a questão da identidade racial. Nesse sentido, Nanã afirma: “muitas vezes acham que nós daríamos tudo para nascer em outro continente, como por exemplo de origem europeia, ser branca, acham que não gostamos de ser negra, que somos coitadinhos e por exemplo eu sou muito bem resolvida e orgulhosa de minha origem africana. Nesta mesma direção, a estudante Mami Wata revela:


eu já ouvi algumas pessoas falarem, mas você não é preta, você é moreninha, é bem mais clara que teu pai e tua mãe, tentando me convencer que não sou negra, e eu disse, sim mas sou negra e a pessoa a insistir, mas tens o cabelo liso, é quase que parda, nem parece, vai ser advogada.e continua falando (Extrato de Entrevista- Mami Wata).

Percebe-se que a pessoa que dialogou com Mami Wata quer a todo momento “embranquecer” a jovem, fazendo-a entender que para o bem dela é melhor ser branca. Assim, para muitas pessoas é inconcebível que o africano assuma um lugar de destaque, como por exemplo “ser médico ou advogado”.

Assim, as juventudes africanas prosseguem experimentando essas inúmeras situações de racismo, como também dificuldades de acesso aos sistemas de ensino e de saúde, e ao mercado de trabalho. Sabe-se, a partir da concepção de Souza (2007), que muitas das barreiras sofridas são culturais e se originam de fatores subjetivos. Do ponto de vista social, também, há necessidades de mudanças por parte de toda a sociedade, sobretudo no campo educacional. Os dados analisados apontam a enorme barreira que distancia negros e brancos no que se refere à educação, Assim, o fenômeno da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros na atualidade, demonstram “que parte do problema está associada ao racismo e à discriminação racial presentes em nossa sociedade em geral e, em especial, na instituição escolar”. (SILVÉRIO, 2002, p. 240).

É importante salientar ainda a complexidade existente na percepção coletiva de inúmeras outras dificuldades exercidas pela juventude no processo migratório. Aos docentes, resta ter em mente e em prática o apelo de Gonçalves e Silva (1996, p. 175):

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar o estudante negro não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um




povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Dessa forma, buscamos a compreensão junto aos sujeitos individuais e “coletivos” que traduzem o campo das vivências, das lutas e de uma educação voltada para a promoção das políticas públicas de inclusão das juventudes, das relações de gênero, das África e Afrodescendência, alicerçados no respeito à diversidade étnico-racial, principalmente nos contextos escolares onde se constroem/desconstroem uma cultura de violência social percebida nas situações de negação desses sujeitos na condição de igualdade de direito e de dignidade, tomando performance práticas de discriminação, desigualdade e exclusão social. Contraditoriamente, é no campo da educação, de modo específico, que se compreende a necessidade de inventar novas possibilidades de enfrentamento e superação dessas mazelas socialmente enraizadas.

Considerações finais

Nessa pesquisa percebemos que o sujeito, o “outro”- jovem africano é desumanizado e colocado na posição de inferioridade, tanto na sociedade como na Instituição de acolhimento. No âmbito desse trabalho, a maioria dos jovens africanos entrevistados revelam que já sofreram atos discriminatórios e práticas racistas dentro e fora da Universidade, inclusive por parte dos próprios docentes. Face ao que já foi pontuado, na revisão de literatura e na análise das entrevistas, constatamos que para que os jovens africanos estudantes consigam superar as várias dificuldades que encontram, deve-se construir mudanças na educação, no sentido de emergir novas propostas educacionais. O reconhecimento desta necessidade se deu pelo entendimento que as sociedades, as políticas educacionais e os órgãos governamentais não têm tido preocupação com a supramencionada problemática, nem tampouco as políticas públicas dão conta de proporcionar alguma mudança da condição de exclusão e discriminação que nossos sujeitos passam por ser jovem, ser afrodescendente, ser estrangeiro.

Entendemos que nos diversos níveis do processo formativo, a prática do professor pode colaborar para fomentar questões que estimulem o desenvolvimento dos valores humanos e da autonomia, em consonância com uma educação voltada para a Interculturalidade. Nesse sentido, a mudança começa na escolarização básica, passando também pela construção contra-hegemônica do conceito do professor inter/multicultural, a par com a realização de práticas pedagógicas que a nível da escola (e da comunidade



local) concretizassem uma política de/e para a diferença (STOER, 1994, p.23). Portanto, a ênfase dada à construção de um professor que seja inter/multicultural, assume características e posicionamentos em consonância com o que propõe o quadro do professor inter/multicultural e deixando de lado pressupostos meritocráticos de um professor monocultural.

Nessa direção, cabe também ao docente, enquanto mediador não só dos processos de aprendizagem mas também de interação, organizar e planejar suas ações educativas de modo a oportunizar o desenvolvimento do autoconhecimento, autoconceito e autostima dos estudantes, pode ser um caminho para que cada um identifique suas próprias motivações, compreenda e respeite as diferenças individuais e as escolhas pessoais.

Com base nas considerações até aqui tecidas, percebemos que a efetivação de uma educação baseada nos pressupostos da interculturalidade, que respeite as diferenças individuais dos estudantes, independente do gênero e livre de estereótipos, depende muito do desempenho do Professor, da Escola, do envolvimento da sociedade civil. Por fim, esse é o desafio para os professores dessa época: desenvolver uma prática pedagógica que supere um modelo-padrão de atuação do(a) professor(a).

REFERÊNCIAS:


_____. **Lei n. 11645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm > Acesso em: 1 maio 2016.

BOAKARI, F. M; SILVA, Elizete Dias da; SILVA, Francilene Brito da. **Da 'insustentável leveza do ser' afrodescendente no Brasil ou das ambivalências na sociedade brasileira.** ISBN: 9788574635842. In: Maria do Carmo Alves do Bomfim; Francis Musa Boakari; João Evangelista das Neves Araújo. (Org.). Educação, diversidades e políticas de inclusão. Ed. Teresina, PI: EDUFPI - Editora UFPI, 2013, v. Vol. I, p. 221-234.

CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional.** Brasília: CRI, 2006.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero.** Estudos Feministas, 171-177. 1/2002.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, Apr. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>.

DEMARTINI, Zeila B. F. **Imigrantes: entre políticas, conflitos e preconceitos.** Cadernos CERU vol.21 no.2, dez. São Paulo. 2010.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 3ª edição. 2009.

GOMES, Nilma Lino et al. **Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores.** In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Os Filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação.** Imprensa de Ciências Sociais, ICS, Lisboa: 2004.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em Português: o lado esquecido do colonialismo.** Editora tinta da china, 224 p. 2016.

MUNANGA, K. Apresentação. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 15-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

STOER, Stephen. **Construindo a Escola Democrática através do campo da recontextualização pedagógica.** Educação, Sociedade & Culturas, 1, pp. 7-27. 1994.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais – uma leitura da jurisprudência do STF.** São Paulo: Direito GV/Malheiros, 2006.

AO SOM DO BANDOLIM: SABERES E FAZERES DA PRIMEIRA PROFESSORA NEGRA DE CODÓ-MA

*Maria Alda Pinto Soares*⁷
*Maria do Amparo Borges Ferro*⁸

Resumo: Considerando a fertilidade das pesquisas na área da História da Educação e o diálogo permanente destas com novas abordagens e domínios historiográficos dados pela Nova História Cultural, o presente artigo tem como objetivo apresentar as investigações realizadas sobre a trajetória de Filomena Catarina Moreira, a primeira professora normalista negra da cidade de Codó-Maranhão, identificando sua contribuição enquanto mulher/professora que deram visibilidade sobre o protagonismo feminino na educação codoense. Para a composição deste trabalho, foram realizados levantamentos documentais e bibliográficos em livros, jornais e registros de inspeção de instrução escolar no acervo da Biblioteca Benedito Leite; visitas à Unidade Integrada Colares Moreira no município de Codó e entrevistas semiestruturadas. Nos resultados e discussão viajou-se para uma Codó no início do século XX em busca de compreender a gênese da instrução escolar através de sujeitos que inseridos numa época e contexto, deram suas contribuições para a constituição de memórias sociais e coletivas sobre a professora Filomena Moreira, esta, uma pessoa de origem humilde e mulher negra, fatores incomuns para uma professora no período, uma vez que, a instrução reservava diferentes perspectivas entre e/ou para mulheres brancas e negras. Ao longo da investigação, são apresentadas as escolas onde Filomena atuou, seus saberes e fazeres e o conflito por ela enfrentado ao final de sua carreira, em seu polêmico processo de aposentadoria. Por fim, conclui-se que a pesquisa permitiu a focalização da relação entre mulheres e educação, em especial, de Filomena Moreira, possibilitando uma interpretação de sua trajetória de vida e os desafios por ela enfrentados enquanto mulher afrodescendente.

Palavras-chave: História da Educação. Memórias. Professora.


Introdução

Considerando a fertilidade das pesquisas na área da História da Educação e o diálogo permanente destas com novas abordagens e domínios historiográficos – a exemplo dos estudos de biografias de sujeitos escolares –, em busca de compreensão das realidades educacionais em diferentes lugares e contextos, a presente pesquisa inicialmente apresentada na seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí no ano de 2016, nasceu de inquietações e pesquisas sobre histórias e memórias da educação no município de Codó-Maranhão.

A investigação que ora se propõe encontra bases teóricas na Nova História Cultural, pois, os estudos dentro do campo da História da Educação, foram fortemente

⁷ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí; Membro do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI).

⁸ Doutora em História e Filosofia da Educação, Professora Associada da Universidade Federal do Piauí; Coordenadora do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI).



possibilitados por ela através da incorporação de novas fontes e objetos que mudaram e ampliaram as formas de se fazer História.

Deste modo, adentrando estudos históricos relativos à profissão docente, a presente pesquisa insere-se nos debates da linha de pesquisa "Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas" do Mestrado em Educação, ora se apresenta no IV Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: descolonialidades e cosmovisões, como parte das discussões da Roda Temática 1 “cosmovisões sobre/de mulheres/homens/infâncias e juventudes afrodescendentes em experiências descoloniais”, tendo como objetivo apresentar as investigações realizadas sobre trajetória de Filomena Catarina Moreira, a primeira professora normalista negra da cidade de Codó, Maranhão, identificando suas contribuições enquanto mulher/professora que possam dar dizi/visibilidade sobre o protagonismo feminino na educação codoense e ainda, revelar seus saberes e fazeres que deixaram marcas na história do município em questão.


Metodologia

Para a composição deste trabalho realizou-se levantamento documental e bibliográfico em livros, jornais e registros de inspeção de instrução escolar no acervo da Biblioteca Benedito Leite; visitas à Unidade Integrada Colares Moreira no município de Codó, local de atuação profissional de Filomena Catarina Moreira e; entrevistas semiestruturadas com o escritor codoense João Batista Machado e o professor Carlos Gomes.

Resultados e discussão

Rememoro Dona Filomena enquanto ouço o som do bandolim
De alguma forma, vejo suas mãos a massagear aquele instrumento
Mãos negras misturadas ao pó do giz
Acalmando a meninada
Embalando as brincadeiras
Serenando o seu próprio coração.

Talvez o dia tenha sido longo
Ensino de primeiras letras, cálculos, cadernos a corrigir



Lições de coisas, lições de vida
Uma boa história para dormir
Uma canção para matar a saudade
Ou um alento, um descanso para sua mente
Enquanto a criançada corre solta pelo quintal.

É manhã. É recreio. Já é tarde
Uma canção noturna cai bem

O casarão está cheio
As crianças chegaram do interior
Cheias de saudades das casas que deixaram
Vai bem o som do bandolim para amenizar a dor.

Tem dias que a vejo tocar sozinha
A plateia é o seu coração
Remando contra a angústia de um olhar duvidoso
E contra as amarguras amplas como o seu casarão.


Mas ali não cabe migalhas de amor
Não cabe indiferença
Não lhe cabe enrijecer a dor
Então o bandolim a massageia também:

_ Coragem, Filomena!

Não te deixes entristecer
Planta nas crianças o teu amor
Sem palmatórias, sem castigo
Oferece teu colo e teu abrigo
Tuas canções e teus conselhos.

Eles lembrarão...

Daquela que mesmo por vezes desacreditada
Ofereceu-lhes a mão
Sorrisos, brincadeiras e sabedorias com canção!



“O estudo da história proporciona uma abertura semelhante àquela obtida nas viagens. Nos dois casos, deparamo-nos com *o outro*” (LOPES; GALVÃO, 2005, p.15); depara-se com locais e pessoas diferentes de nós, mas, ao mesmo tempo, são sujeitos que dentro de sua época e contexto, contribuíram de algum modo para a constituição de memórias sociais e coletivas. E isso, torna-se possível mediante uma disposição para a investigação historiográfica.

Para Lopes e Galvão (2005, p. 16):

A disposição para se fazer história, ou para se ler o mundo como um dispositivo historiador, parte, antes de mais nada, de uma disposição radical para ler, ver, ouvir e contar... o outro. Imersos em um presente que faz indagações, impõe questões, sugere temáticas, os pesquisadores atentos formulam problemáticas para a história: o que se fazia, por que se fazia, quem fazia, como se fazia alguma coisa em determinada época e em uma sociedade específica? (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 16).

Neste caminho, ao adentrar o universo da História e mais especificamente, da História da Educação Codoense, viajou-se para uma Codó no início do século XX em busca de compreender a gênese da instrução escolar e investigar a trajetória dos sujeitos que nela depositaram suas contribuições.

No recorte temporal desta investigação, Codó – elevado à categoria de cidade em 16 de Abril de 1896 – estava envolvida no processo de industrialização do Maranhão, constituindo-se num grande centro de produção algodoeiro e, portanto, exigindo e buscando na instrução escolar, meios para uma cidade próspera e educação cívica para os seus moradores, conforme descrevem os periódicos da época.

O início do trajeto trouxe algumas problemáticas: Como eram as escolas? Quem eram as professoras? Como se dava o ensino? Que técnicas de aprendizagens eram adotadas? Primeiro vieram indagações e silêncios como respostas. Adiante, algumas pistas e mais questionamentos fazendo com que as primeiras investigações possibilitassem um contato com a educação codoense e seus nomes, com as notícias nos jornais do período, com escolas e professores, com o outro. Com as outras!

Descobriu-se um magistério formado em maioria por mulheres. E diferenciando-se da maioria das escolas das capitais, não estavam somente na sala de aula, mas, essas mulheres respondiam também pela diretoria dessas escolas, cargo geralmente ocupado pelo sexo masculino.

Desvendou-se inicialmente a existência de quatro escolas, sendo: o Colégio Santa Rita, dirigido por Maria Dorothea dos Santos, a Escola Mista Estadual sob a

regência da professora Ercília Assis, a Escola Mista Municipal sob a direção da professora Maria das Dores Vidigal e por fim, a Escola Mista Estadual dirigida pela professora Filomena Catarina Moreira.

Nas escolas mistas estaduais como também na municipal, eram as professoras normalistas as responsáveis pela educação de crianças e por todas as atividades administrativas. Em maioria, não eram codoenses e sim pertencentes a outras cidades da redondeza, a exemplo de Caxias, como também do Estado do Piauí. Algumas permaneciam na cidade até serem removidas para a capital ou suas cidades de origem. Outras firmavam casamentos com membros de família de elite da cidade e ali permaneciam.


Deste quadro de professoras normalistas e dirigentes de escola, uma professora nos chama maior atenção. De origem humilde e mulher negra, fatores incomuns para uma professora no período, uma vez que, a instrução reservava diferentes perspectivas entre e/ou para mulheres brancas e negras. Trata-se de Filomena Catarina Moreira, a primeira mulher codoense a se formar em professora normalista.

Fotografia de Filomena Catarina Moreira



Fonte: Revista Leia Hoje (2000).

Para as mulheres negras, a instrução escolar não era vista como embelezamento do *bello sexo*, pois, dentro de um contexto marcado por preconceitos a mulher negra era vista de modo estigmatizado, onde suas potencialidades eram anuladas e silenciadas pela sociedade e instituições e assim, “desde muito cedo, a população negra, e a mulher negra



em particular, teve maiores dificuldades em integrar o quadro educacional” (NEPOMUCENO, 2013, p.389).

A pessoa negra, uma vez localizada nos mais degradados estratos da hierarquia social viam sendo reforçados “os estereótipos acerca de sua incapacidade mental, de sua preguiça, de sua irresponsabilidade. Reforçava-se a falácia de inferioridade. O preconceito de cor”. (RISÉRIO, 2007, p.353),


Sem as mesmas oportunidades, "essas mulheres [negras] valeram-se dos trabalhos ligados à cozinha, à venda de salgados e doces nas ruas e lavagens de roupas. Serviram também como empregadas domésticas” (NEPOMUCENO, 2013, p. 386). Ainda que com diplomas em mãos, conquistados arduamente, não desfrutavam do mesmo reconhecimento, nem eram consideradas adequadas para integrarem o quadro educacional público e, uma vez, impossibilitadas de atuar pelo Estado, acabavam ministrando apenas aulas particulares.

Porém, a falta de reconhecimento de sua intelectualidade também se estendia quando as mesmas ofereciam serviços de instrução particulares, inviabilizando as mesmas de continuarem a exercer o magistério devido à falta de confiança e consequente ausência de alunos.

Todavia, constata-se na educação codoense o protagonismo de uma mulher e professora negra, que dentro de um entendimento de que a leitura historiográfica tem de dar vida ao que já não existe (CATROGA, 2001) desperta interesse especial para uma pesquisa sobre sua história enquanto sujeito mulher que demarcou um espaço e contribuiu com suas táticas e saberes (MOTTA, 2008).

Natural de Codó, Maranhão, Filomena Catarina Moreira, nasceu em 25 de Novembro de 1886. Criada sozinha por sua mãe Carolina Moreira, num contexto pós-abolicionista, Filomena tem uma trajetória, no mínimo intrigante, para os historiadores da educação e para a memória da população codoense. Por essa curiosidade, buscou-se interpretar a partir das fontes encontradas, a vida e trajetória desta professora.

Filomena teve sua formação pela Escola Normal do Estado do Maranhão, com diploma expedido em 27 de Janeiro de 1907 por Antônio Batista Barbosa e retomou à Codó no ano seguinte à sua diplomação, em 18 de Julho de 1908, com vinte e dois anos de idade, a convite do senhor Raimundo Bayma, então dirigente municipal, para instruir os filhos dos codoenses que careciam do conhecimento das primeiras letras e de uma educação formal e sistematizada.



Tendo por exemplo o restante do país, verifica-se que o curso normal no Maranhão foi frequentado principalmente por mulheres das camadas médias e as de famílias pobres, na expectativa de um futuro melhor através do exercício de uma profissão. Apesar de rendimentos baixos, o curso normal já lhes proporcionava uma melhoria na qualidade de vida.

O currículo do curso normal frequentado por Filomena abrangia as disciplinas de Ginástica, Língua Portuguesa, Língua Francesa, Oceanografia, Música, Geografia, Caligrafia, Contografia, Prendas Femininas, História Universal, Aritmética, Geometria, Pedagogia, Desenho, Física, Álgebra, Literatura, Cartografia, História Natural, História do Maranhão, Química, Geologia, Instrução Cívica e História da América. Dentre as notas em todas as disciplinas, Filomena destacava-se com notas máximas as disciplinas de Música, Cartografia, Instrução Cívica e Prendas Femininas.


Suas notas evidenciam uma progressão nos estudos e que para Machado (1999) não vieram sem dificuldades pela sua diferença racial e social, fazendo com que a dedicação aos estudos e a elevação de suas notas fosse um dos caminhos para a superação de preconceitos e elevação da própria autoestima.

Para o escritor codoense, João Batista Machado, Filomena Moreira foi uma,

Mulher, de origem africana [...] de inteligência privilegiada, que nos idos tempos de 1908, em pleno contexto recém-liberto da escravidão, foi capaz de estudar, tornar-se professora e a primeira professora normalista da Cidade de Codó. Este dado da história deve ser contado com muito cuidado e muito respeito. Trata-se de um fenômeno raro para a sua época. [...] Exemplo de dignidade, Filomena Catarina Moreira foi professora de toda uma geração de codoenses, que a partir de seu curso primário na Escola Mista César Brandão, seguiram carreira sem nunca esquecer de mencionar a origem de seus primeiros passos (MACHADO, 1999, p.159).

A primeira escola onde Filomena atuou foi a Escola Mista César Brandão, também conhecida como Escola Mista de Codó, em sua própria residência, situada à Rua Antônio Alexandre, 1560, ao lado da igreja Matriz. Lá, morava com os seus alunos, sendo esta a primeira escola regular de Codó e também a pioneira em educação para mulheres no município.

Na época, por sua dimensão e por possuir grandes compartimentos e um quintal produtivo com frutas, animais e plantas medicinais, a escola era chamada de “Casarão”. Suas aulas contemplavam os conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais, Prendas Femininas, Educação Física, Desenho.



No ano de 1934, o casarão deixou de ser escola, pois era inaugurado na cidade o Grupo Escolar Colares Moreira, para onde os alunos foram transferidos e no qual Filomena Catarina foi professora, regendo o 5º Ano e sendo a primeira diretora, nomeada pelo interventor Antônio Martins de Almeida, para dirigi-lo, mantendo-se nesse cargo, até a data de sua aposentadoria, em 10 de junho de 1935.

Os saberes e fazeres da primeira professora codoense chegam até os dias de hoje através dos depoimentos coletados por Machado (1999), optando-se por aqui transpô-los devido ao esgotamento da obra, sem reedição ou reimpressão.

Para Cimódoce Ferreira, ex- aluno, a professora em questão,

Exerceu as funções do seu magistério por vários anos. Pessoa honesta e trabalhadora. Católica praticante. Pertencia a Pia União das Filhas de Maria e ao Apostolado da Oração. Vivia em companhia da Sra. Mãe D. Carolina Moreira e de sua afilhada Albertina Moreira. Criava muitas crianças do interior que vinham para a sua casa estudar (MACHADO, 1999, p.162).

Para Lourdes Siqueira,


Foram igualmente educados pela Filomena dezenas de sobrinhas (os), filhas (os) dos parentes da família Moreira, afilhadas (os) vindo do interior. [...] A professora Filomena Moreira educou com os princípios de seu tempo, quando o sistema de educação era mais comprometido com o processo de formação da pessoa inteira. [...] Responsável pelo ensino formal dessa pessoa ela se preocupava com a missão que a sociedade esperava de cada uma delas (MACHADO, 1999, p. 160).

O escritor João Batista Machado, em entrevista, relata que a professora Filomena era muito carinhosa e que lembrava perfeitamente das vezes em que, quando criança, ficara sentado em seu colo, ouvindo suas canções e instruções.

Filomena era uma pessoa honesta e trabalhadora. Ela cuidava dos alunos como filhos, levava para casa, dava almoço, dava banho. Era muito inteligente, muito competente [...] Os alunos ela chamava de meus filhos. Ela era bem grandona, muito competente, sabia música, tocava bandolim (Informação Verbal⁹).

Para José Rosa, Catarina era “abolicionista do regime da palmatória e formou grande parte da mocidade de Codó” (MACHADO, 1999, p.162). Mesmo sendo referência na cidade para “dar jeito” às crianças que lhe eram encaminhadas, Catarina, de acordo

⁹ MACHADO, João Batista. Entrevista concedida a Maria Alda Pinto Soares. Codó – MA. Dezembro. 2013
E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI:
EDUFPI, 2018.



com as informações coletadas, não utilizava castigos e palmatórias, mas o diálogo, o respeito e moral conquistado junto a seus alunos para educá-los.

Segundo o cônego José Ribamar Carvalho, ex-aluno de Filomena e um dos primeiros dirigentes da Universidade Federal do Maranhão, “a dona Filomena era competente e tinha força moral” (MACHADO, 1999, p.163).

Além das atividades escolares e religiosas, Filomena Catarina Moreira, reservava um tempo para as boas amizades, em especial para sua amiga Laura Bayma, de quem diariamente recebia visitas e juntas “colhiam laura-rosa, jasmim no quintal, colhia manga-rosa, ata, conversavam, trocavam confidências e despediam-se até o dia seguinte” (MACHADO, 1999, p.161).

O bandolim de Filomena geralmente estava presente nas memórias de quem com ela conviveu. “Este instrumento era um grande amigo de Filomena, nas aulas e na vida, ajudando-a aliviar os problemas cotidianos que apareciam frequentemente, os destratos por sua cor, um olhar indiferente. Era um alento para si”¹⁰. Com ele, entoava canções da época ensinadas por sua mãe, que lhe criara sozinha. Ao som do bandolim, ia enfrentando a vida.


Pelas vezes em que Filomena foi lembrada tocando bandolim, encontrou-se inspiração para escrever a poesia com a qual iniciou-se os resultados e discussões de sua pesquisa. Suas notas máximas na disciplina de Música durante o curso normal, também atestam para o lado artístico da professora e sua afetividade para com o instrumento, que aprendeu tocar com a sua mãe, dona Carolina.

A vida religiosa, as visitas de uma boa amiga e o som do bandolim permaneceram com Filomena ao lidar com pressões do cotidiano, principalmente, ao fim de sua carreira profissional, com um processo bastante conflituoso de aposentadoria.

Em entrevista, o escritor João Batista Machado conta sobre a aposentadoria de Filomena. Afirmar que: “Ela se aposentou antes do tempo porque havia uma professora aqui em Codó que queria o lugar, queria ser diretora; ‘aí’ obrigaram a Filomena a se aposentar. Ela se aposentou como inválida, não foi por tempo de serviço”¹¹. Assim, em 10 de Junho de 1935, em conformidade com a lei nº 1.265 de 09 de Abril de 1926, Filomena é aposentada com vinte e nove anos e seis meses de serviço público. Seus

¹⁰ SILVA, Carlos Gomes da. Entrevista citada.

¹¹ MACHADO, João Batista. Entrevista citada.



vencimentos corresponderam neste momento a Rs 2.900\$400 (dois contos, novecentos mil e quatrocentos réis).

“O que é certo é que a mesma sociedade que reconhece sua competência na qualidade de professora, educadora, formadora de gerações, ao mesmo tempo essa sociedade não a tratou, ao longo de sua carreira, com os méritos de uma mestra imérita. É bom lembrar nessa análise o contexto, o tempo que marcava a sociedade brasileira, no momento em que uma mulher, de origem africana assume uma posição sócio-cultural relevante, numa pequena cidade [...] no pós-abolição [...] ficaram marcas histórico-culturais, expressas a nível de diferenciações no tratamento desigual entre pessoas” (MACHADO, 1999, p. 163).

A imagem de querida professora e os depoimentos aqui dados sobre a pessoa de Catarina, podem revelar um pequeno número daqueles que reconheciam a sua intelectualidade e legado na e para a história codoense, porém, também existem memórias e silêncios de uma sociedade ainda assentada em preconceitos.

De acordo com Boakari (2010):

É comprovada a partir de experiências vividas, levantamentos oficiais e pesquisas acadêmicas que as mulheres, descendentes dos africanos trazidos para este país, continuam sendo as pessoas mais vitimizadas pelas discriminações numa sociedade onde o racismo e o machismo, além das exclusões sociais, fazem parte do cotidiano da população afrodescendente (BOAKARI, 2010, p.1).


Se ainda hoje há tanta discussão sobre o empoderamento feminino, em especial da mulher negra, e a luta contra o preconceito racial, isto era mais forte há apenas três décadas depois da abolição da escravatura. Ressalta-se que Filomena iniciou sua carreira profissional como professora há apenas 20 anos após a abolição da escravatura e que, permite muitas indagações sobre os desafios pelos quais passou durante sua jornada.

Filomena faleceu dezoito anos depois de sua aposentadoria, no dia 13 de julho de 1953.

No ano de 2003, no governo do prefeito Ricardo Archer, foi criada a Comenda Filomena Catarina Moreira através da a Lei Nº 1.319, destinada a homenagear professores e outras pessoas ligadas ao magistério e cultura, codoenses ou não codoenses.

Conclusão

A busca pelos saberes e fazeres da primeira professora normalista da cidade de Codó, estado do Maranhão, proporcionou uma interpretação da trajetória de Filomena



Catarina Moreira e suas contribuições para a história da educação codoense, com uma significativa participação na formação de codoenses que galgaram espaços dentro e fora dos limites municipais.

Seu nome em forma de comenda municipal como homenagem àqueles/as que contribuem com a educação e cultura do município mostra-se uma forma de luta contra silêncios e esquecimentos de sua herança na instrução escolar da cidade e rememorando a cada ano aquela que dirigiu a primeira escola regular do município, oportunizando o conhecimento das primeiras letras aos meninos e meninas que lhes eram confiados.

O reconhecimento público não anula a indiferença pela qual Filomena lutou ao longo de sua carreira, no entanto, os estudos “sobre as mulheres como sujeitos servem de perspectiva rica para analisar como uma determinada sociedade trata da sua maioria silenciada e esquecida” (BOAKARI, 2010, p.2).

Deste modo, a pesquisa permitiu a focalização da relação entre mulheres e educação, tendo em vista que, esta área foi uma das primeiras a permitir a atuação das mulheres em ambientes públicos, no caso de Codó, ocupando tanto a regência das aulas quanto das diretorias das escolas.


Sobre a vida e a profissão docente de Filomena, fez-se necessário a compreensão e interpretação do contexto histórico no qual a professora viveu, interpretando os fragmentos de memórias sobre o seu cotidiano e o silenciamento resultante deste, que tornou-se mola propulsora para a continuação de pesquisas que possam revelar não ditos e inquietações que se renovam.

A trajetória da professora Filomena pode mostrar à sociedade codoense, em especial à mulher professora negra, estratégias de resistência no enfrentamento de situações discriminatórias que ainda hoje marcam a sociedade.

Por fim, reitera-se que a disposição para se fazer história revigora-se com cada fonte histórica, entendendo que “enxergar o “outro” continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 40).

REFERÊNCIAS:

BOAKARI, Francis Musa. **Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras.** Fazendo Gênero: UFSC, 2010. Disponível em:



http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_ARQUIVO_FAZEN_DGENERO9-2010-BOAKARI.TEXTO.pdf Acessado em 10.09.2017.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. 1.ed. Coleção Opúsculos. Coimbra-Portugal: Quarteto Editora, 2001.

CODÓ-MA. LEI Nº 1.319, de 08 de Outubro de 2003. **Dispõe sobre a Criação de Comendas do Município de Codó Maranhão e dá outras providências**. Publicado em 08 de Outubro de 2003. Disponível em: www.camaradecodo.ma.gov.br

JORNAL A ESCOLA. Janeiro de 1918. Jornal Escolar. Ano 1. Nº 1. Acervo de periódicos da Biblioteca Pública Benedito Leite.

_____. CORREIO DO CODÓ. Janeiro de 1916. Ano IV. Nº 16. Acervo de periódicos da Biblioteca Pública Benedito Leite.

LEIA HOJE, Revista. **Enciclopédia do Maranhão- Codó**. Ano VI- Nº 49- Ano 2000.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2005.

MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. FACT/ UEMA, 1999. 298 p.

_____. Entrevista concedida a Maria Alda Pinto Soares. Codó – MA. Dezembro, 2013.

MOTTA, Diomar das Graças. **Uma mulher professora nos sertões maranhenses**. Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Disponível em <http://www.sbhe.org.br> Acessado em: 26. 01. 2015.

NEPOMUCENO, Bebel. **Protagonismo Ignorado**. In: PINSKY. Carla Bassanezi. PEDRO. Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.

RISÉRIO, Antonio. Em busca de ambos os dois. In: _____. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Ed. 34, 2007b. p. 91-122.

SILVA, Carlos Gomes da. Entrevista concedida a Maria Alda Pinto Soares. Codó – MA. Maio. 2013.

A ESCRAVIZADA ESPERANÇA GARCIA E SUA ATUAÇÃO NUMA COMUNIDADE POLÍTICA FUNDADA NA DESIGUALDADE E A MEMÓRIA DA ADVOGADA ESPERANÇA GARCIA NUMA COMUNIDADE POLÍTICA FUNDADA NA IGUALDADE

Maria Sueli Rodrigues de Sousa¹²

Resumo: Esperança Garcia atuou como súdita do rei em 1770 ao peticionar ao representante do rei para que tomasse providências diante de caso de abuso do direito. Duzentos e quarenta e sete anos depois a Ordem das Advogadas e dos Advogados do Brasil – OAB, Seccional Piauí, atendendo a requerimento da Comissão da Verdade da Escravidão Negra da seccional, reconheceu este ato como atuação advocatícia por isso concedeu-lhe um título simbólico de advogada. O presente texto visa discutir a atuação advocatícia de Esperança Garcia naquela comunidade política fundada na desigualdade e os sentidos de sua titulação numa comunidade política fundada na igualdade, de modo a tratar a perspectiva constitucional do passado e do presente. A discussão é guiada pela questão: quais os sentidos do reconhecimento de Esperança Garcia como advogada atribuídos no presente ao pertencimento às comunidades políticas desigual e igual? E como orientação teórica, a hipótese de que tanto no passado quanto no presente os sentidos são de reconhecimento do pertencimento à comunidade política, no passado um pertencimento mitigado pelo fundamento da desigualdade e no presente como direito à verdade e de memória com base em duas orientações teóricas: uma jurídica constitucional com base em Dworkin (2003) e Habermas (1997) dialogada com teorias sociológicas referentes ao direito à memória e à verdade. O texto foi produzido a partir de análise bibliográfica e documental com organização através de mapas de associação de ideias (SPINK, 2010). E está organizado em dois itens: o peticionamento de Esperança Garcia numa comunidade política fundada na desigualdade e os sentidos no presente do peticionamento numa comunidade política fundada na igualdade.


Palavras-chave: Esperança Garcia; Peticionamento; Constitucionalismo; Igualdade e Desigualdade.

Introdução

Esperança Garcia viveu no século XVIII, na região que hoje é o município de Nazaré do Piauí, numa das Fazendas reais do fisco, a Fazenda Algodões. Esperança Garcia era desconhecida até Luiz Mott encontrar a Carta que a mesma escreveu em 06 de setembro de 1770. A carta de Esperança Garcia evidenciou aspectos da história do Piauí até então desconhecidos, tais como a luta por meio da institucionalidade do Estado Português e a atuação de pessoas escravizadas como fiscalização e controle dos atos de autoridades que faziam a gestão em nome do monarca.

Mesmo diante de evidências tão importantes para a história do Piauí, os fatos descobertos permaneceram e permanecem desconhecidos para uma boa parte da população piauiense. Com base nesta situação de pouco conhecimento sobre Esperança Garcia é que a Comissão da Verdade da Escravidão Negra da Seccional Piauí da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Piauí, por mim presidida, planejou, na sua atuação,

¹² Universidade Federal do Piauí – UFPI, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Departamento de Ciências Jurídicas – DCJ e Programa de Pós Graduação em Sociologia PPGS, doutora em Direito, professora Adjunta IV, Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência - ÌFARADÁ e Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania – DiHuCi, mariasuelirs@ufpi.edu.br




o Projeto Esperança Garcia, tendo como atividade principal o pedido de reconhecimento simbólico de Esperança Garcia como advogada. A comissão produziu um dossiê visando responder sobre a natureza jurídica da Carta de Esperança Garcia, bem como tratou de descrever o cenário em que a mesma atuou visando melhor compreender o que motivou a escrita da Carta.

O presente artigo visa discutir um aspecto da natureza jurídica da carta de Esperança Garcia, a perspectiva constitucional do passado na qual foi produzida a carta e os sentidos da carta e do reconhecimento de Esperança Garcia como advogado no atual contexto constitucional, ou seja, o constitucionalismo do passado fundado na desigualdade e o do presente fundado na igualdade.

A discussão orienta-se pela seguinte questão: quais os sentidos do reconhecimento de Esperança Garcia como advogada atribuídos no presente ao pertencimento às comunidades políticas de modo desigual e igual? E parto do pressuposto de que os sentidos atribuídos ao passado e ao presente no atual contexto é o mesmo, o de reconhecimento de pertencimento à comunidade política com a diferença nos fundamentos do pertencimento: no passado, era fundado na desigualdade e no presente, na igualdade. E o reconhecimento simbólico como advogada pretende atuar como direito à verdade e à memória com base em duas orientações teóricas: uma jurídica constitucional a partir de Dworkin (2003) e Habermas (1997) dialogada com teorias sociológicas referentes ao direito à memória e à verdade. A discussão foi produzida a partir de análise bibliográfica e documental com organização das informações pesquisadas em mapas de associação de ideias (SPINK, 2010). O texto está organizado em dois itens: o peticionamento de Esperança Garcia numa comunidade política fundada na desigualdade e os sentidos no presente do peticionamento numa comunidade política fundada na igualdade.

I - O peticionamento de Esperança Garcia no constitucionalismo da desigualdade

A comunidade política no qual Esperança Garcia atuou era o Estado português colonizador e escravocrata. Caracterização suficiente para questionar a terminologia comunidade aqui utilizada. A decisão pela denominação se dá em razão do reconhecimento da existência de território, povo e soberania, que se mantém por meio de um conjunto de regras, as ordenações filipinas. Estes aspectos identificam uma comunidade política na perspectiva liberal. A comunidade política referida tem como



fundamento a desigualdade entre o autor do poder soberano, o monarca, e o povo, sendo estes todos os súditos do rei, inclusive as pessoas escravizadas. Os súditos do rei peticionavam ao monarca quando consideravam que havia violação das regras. E assim Esperança Garcia peticionou ao rei. Em que reside a natureza jurídica da carta de Esperança Garcia?

Diante desse questionamento, a primeira resposta dada na pesquisa do dossiê foi que a carta é um peticionamento em razão de haver os elementos técnicos de uma petição: qualificação; pedido e razão de pedir, contando ainda com endereçamento ao governador da província que era o representante legal do rei de Portugal. Da qualificação: “Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada”.


Das razões de pedir, os fatos:

Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar.

Como se pode notar, as razões de pedir são: lesão corporal; separação entre mãe e filhos ainda crianças e impedimento para exercício de rituais cristãos: confessar e batizar os filhos. Quanto ao pedido: “Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus que ponha os olhos em mim ordenando o procurador que me mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha”, portanto o pedido de permanecer junto da família e batizar a filha. Quanto ao endereçamento, a carta é dirigida ao governador da Província de São José do Piauí.

Qual o sentido do peticionamento numa sociedade escravocrata? Cabe referir que a ordem estatal a quem Esperança Garcia dirige seu pedido, como já referido, é uma monarquia que se funda na desigualdade entre o soberano e os súditos, com regras definidas nas ordenações filipinas que ali funcionavam como carta constitucional.

Hegel considera que a Constituição é uma espécie de abstração pela qual o Estado adentra o mundo real e que as diferenças entre as modalidades de constituições se dá pela forma como se manifesta o poder estatal na vida cotidiana com mais ou menos liberdade dos pertencentes à comunidade política.



A constituição política é, em primeiro lugar, a organização do Estado e o processo da sua vida orgânica em relação consigo mesmo. Neste processo distingue o Estado os seus elementos no interior de si mesmo e os desenvolve em existência fixa. Em segundo lugar, o Estado é, enquanto individualidade, uma unidade exclusiva que tem, por conseguinte, um procedimento em relação a outros. Volta para o exterior o seu organismo diferenciado e nesta determinação situa no interior de si mesmo os seus termos diferenciados na idealidade que lhes é própria (HEGEL, 1997, 243 e 244)

Como já referido, a organização política do Estado Português se encontrava nas Ordenações Filipinas, portanto um ordenamento jurídico composto pelos cinco livros das referidas Ordenações que definem a vida orgânica daquela comunidade.


Também como já afirmando, na forma monárquica, o fundamento é a desigualdade entre soberano e demais pertencentes, portanto uma ordem fundada na desigualdade (MARX, 2005), a desigualdade entre súditos e soberano.

275 - O poder do príncipe contém em si os três elementos da totalidade (§ 272a), a universalidade da Constituição e das leis, a deliberação como relação do particular ao universal, e o momento da decisão suprema como determinação de si, de onde tudo o mais se deduz e onde reside o começo da sua realidade. Esta determinação absoluta de si constitui o princípio característico do poder do príncipe (HEGEL, 1997, 251-252).

A conformação jurídica das pessoas escravizadas se deu na configuração do sujeito estrangeiro. Nas ordenações filipinas, o perfil jurídico do escravizado é o mesmo do estrangeiro ou não pertencente à comunidade política, portanto cabendo a estes o último lugar na hierarquia daquele formato constitucional, uma espécie de súdito dos súditos. Este é o perfil jurídico de Esperança Garcia, o seu lugar naquela comunidade política era o de súdito dos súditos, o que implicava em desdizer a afirmação de que a pessoa escravizada era apenas coisa. Se era coisa nas relações civis, também nas relações civis era pessoa e na penal também era pessoa, já que respondia por seus atos. E foi com essa parca garantia que a mesma se dirigiu ao rei solicitando que apresentasse resposta ao seu pedido.

Peticionar ao poder soberano é acionar uma das garantias dos direitos fundamentais referidas por Habermas (1997) na condição de membro da comunidade política e, como membro, ser considerado igual, um semelhante.

Mesmo havendo um direito que não se configura como direito propriamente dito, no período anterior à CF-88, especialmente no período da escravização dos africanos no Brasil, tal situação não impediu que os afro-brasileiros e os africanos escravizados no



Brasil se valessem da condição de pertencente à nação portuguesa e, depois, à brasileira e apresentassem pedidos ao poder soberano. Como justificar o acionamento do direito de petição feito no período da escravidão?

A petição tem o perfil jurídico de membro da comunidade política como se fosse semelhante no direito de pedir ao soberano ainda que no último degrau do pertencimento constitucional e que por meio dessa condição jurídica reclama o que possível reclamar naquela ordem, ou seja, das condições em que se encontrava, separação do marido, maus-tratos dela própria, do filho e de outras escravizadas.

Esperança Garcia também demonstra conhecer a função das autoridades como o procurador e o poder que o governador tem sobre o mesmo, configurando-se como atuação institucional.

É possível identificar nas ordenações filipinas garantias como as que seguem:

Título II – Funções municipais - Livro I das Ordenações Filipinas

Art. 59. Participarão ao Conselho-Geral os maos tratamentos, e actos de crueldade, que se costumem praticar com escravo indicando os meios de preveni-los.


(...)

Decreto 1695 de setembro de 1869, que *Prohibe as vendas de escravos debaixo de pregão e em exposição publica*

Art. 2º. Em todas as vendas, escravos ou sejam particulares ou judiciaes, he prohibido, sob pena de nullidade, separar o marido da mulher, o filho do pai, mãe, salvo sendo os filhos maiores de 15 annos.

Como se pode notar, consta como proteção aos escravos a obrigação de a autoridade municipal comunicar ao conselho geral maus-tratos e atos de crueldade contra os escravos e, mais tarde, a proibição de separação da família, o que configura o enquadramento jurídico do pedido da Carta de Esperança Garcia na legislação em vigor e, ainda, a relação com a tendência das mudanças que estavam por vir no contexto histórico, portanto, a petição de Esperança enquadra-se tecnicamente como petição judicial.

Não é conhecido o desfecho da demanda apresentada por Esperança Garcia, mas há um documento semelhante à petição de Esperança Garcia, também identificada por Mott (2010), que reafirma o pedido apresentado e esclarece os maus-tratos a que se refere a Carta de Esperança Garcia, apresenta mais detalhes sobre a atuação abusiva do procurador, detalhando a idade das crianças, 7 meses e 3 anos, com acréscimo das fugas, sendo que quando o mesmo atacou Esperança com um pau, a citada fugiu com os filhos e no momento da produção do documento não havia notícias suas:




Conta que dou a V. Sa. da residência de Nazaré, que é procurador o Capitão Antonio Vieira do Couto: (ele) tirou uma escrava chamada Esperança, casada, da fazenda de Algodões e não tem concedido tempo algum para a dita ir fazer vida com seu marido, vendo apertada com vários castigos tem fugido por várias vezes e o dito Capitão tem posto tão tímida a dita em forma uma quinta feira deu tanta bordoadas com um pau e com ela no chão e depois jurou que havia de amarrar dita escrava se arretirou com dois filhos, um nos braços, de 7 meses e outro de 3 anos; até o presente não tem tido notícia dela e tem feito umas correias para castigar e diz que veio para ensinar os ditos escravos. Tem mostrado como os escravos tem experimentado que tem clamado contra o dito procurador até que foi ouvido da intercessão de V. Sa. veio uma portaria até a fazenda da Serrinha e como tem um padrinho que orou para o dito Procurador não teve (realização) do seu mau instinto, em forma que aperta os ditos escravos (que) não têm descanso. Todas as noites trabalham sem descanso algum, sendo preto velho e se fora moço, tudo podia a mocidade suportar. Como no sustento do dito, muito mal que não come farinha que a fazenda faz, porque serve para ajuntar com a que o dito procurador faz para seu negócio, do que pedindo licença o intercessor de V. Sa., não quis consentir em forma alguma do que contra a ordem, dizendo que era dos seus escravos. Que estorva os ditos escravos para o seu serviço em socar mamona, em desmanchar mandioca e outro serviço. Até tirou algumas escravas para fiar algodão e diz, como no ano passado, que era para (trabalharem) na fazenda e fez redes para seu negócio e não tem dado cumprimento algum na sua obrigação, não tem corrigido as ditas fazendas faltando a sua obrigação, tendo o criador da fazenda Tranqueira certas rezes em particular (e) querendo dar esta conta a V. Sa. Como pai e Sr. põe os olhos de piedade em ver estas lástimas porque não tem quem fale por estes mais que a misericórdia de V. Sa. abaixo de Deus, pois os ditos escravos não tem outro jazigo senão o amparo de V. Sa. (MOTT, 2010, p. 142-143).

No documento acima há ainda a denúncia de desvio da produção da fazenda para negócio próprio do procurador, deixando os escravizados passarem fome, bem como desvio do trabalho dos escravizados para os seus próprios negócios. O documento fortalece a perspectiva de que os peticionamentos funcionavam como controle e fiscalização das fazendas reais, o que faz deduzir que podia haver estímulo ao ato de peticionar ao rei através do governador.

Oliveira (2010, p. 45) faz um detalhamento a partir de documentos identificados de um possível perfil de Esperança Garcia:

Esperança Garcia aparece entre nós na segunda metade do Século XVIII e foi revelada pelo historiador Luiz Mott em “Piauí Colonial” (1987). Esperança mulher era uma trabalhadora rural, casada, negra, escravizada do Real Fisco. Escrevera, em 1770, com letras quase desenhadas, uma denúncia contra o administrador da fazenda em que vivia. A fazenda fazia parte do patrimônio legado por Domingos Sertão aos jesuítas, em 1711, sendo confiscado posteriormente pela Coroa Portuguesa, em 1760. As diversas propriedades foram divididas em três inspeções ou departamentos (Nazaré, Piauí e Canindé) e passaram a ser administradas por inspetores ou administradores. Em cada uma das fazendas havia um criador, vaqueiro encarregado da produção e bens, incluindo os trabalhadores. Esperança pertencia à fazenda Algodões, da inspeção Nazaré. Era encarregado, do Departamento, o capitão Antônio Vieira



do Couto, que retirara a escravizada de Algodões e a colocara na sua residência, em outra fazenda, passando esta a trabalhar como cozinheira (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

(...)

Passados oito anos da denúncia e fuga, pode-se, novamente, encontrar Esperança em uma relação de trabalhadores das fazendas da Inspeção Nazaré – conforme documento manuscrito disponível na Biblioteca Nacional, datado de 8 de outubro de 1778, que revela um pouco mais da vida desta trabalhadora (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

Não restam dúvidas de que a Carta de Esperança Garcia se trata de ato de resistência, mas um tipo específico de resistência: uma atuação como membro da sociedade escravocrata que denuncia e pede proteção do Estado numa expressão de exercício da advocacia em nome próprio e de outras mulheres que também sofriam maus-tratos.


II - Os sentidos no presente do peticionamento numa comunidade política fundada na igualdade

Se os direitos positivos português e brasileiro regularam a escravidão, como é possível considerá-los mediação do cotidiano? Vale considerar que o direito, como *médium*, - fundamenta-se na perspectiva da teoria discursiva do direito com Habermas (1997), que considera que é direito o que pode ser aceito por todos. E é essa referência que consideramos como etnodireito, ou seja, é direito aquilo que regula o pertencimento a uma sociedade de livres e iguais por acordos, portanto, aceito por todos.

As categorias referidas do direito a partir do afro-brasileiro como não semelhante não se tratam de etnodireito - e nem direito propriamente dito é – considerando, com Habermas (1997), que só é direito o que pode ser aceito por todos. Não é possível ter as normas que autorizam a escravização dos afro-brasileiros como por estes aceitas. Não é possível afirmar interesses simétricos entre escravizadores e escravizados sem que haja uma sociedade que estruture comunicativamente as formas de vida diversas.

Para Habermas (1997), o direito como *medium* é auto-organizador de uma comunidade que se autossignifica como associação voluntária de membros do direito, livres e iguais, na qual o *medium* do direito possibilita e operacionaliza a participação de todos os seus membros.

Na releitura do direito pela relação direitos humanos e fundamentais e soberania popular, Habermas (1997) retoma a afirmação kantiana de direito como liberdade e coerção, justificada a coerção como garantia de liberdade e, com isso, considera como



direitos humanos e direitos fundamentais os direitos à liberdade subjetiva, o mais livre possível para conduzir suas vidas. E, para isso, há que haver garantias sociais, técnicas e ecológicas na medida em que cada povo e cada cultura considera como necessárias para o exercício das liberdades subjetivas, o que permite afirmar que só é direito, na racionalidade moderna, o que é aceito por todos e só é constituição se for democrática e tiver como fundamento os direitos fundamentais.


Na perspectiva teórica de reconstrução feita por Habermas (1997), só é possível referir-se como direito propriamente dito, no contexto brasileiro, a partir da Constituição de 1988. É a primeira Constituição que trata todos como semelhantes pela garantia de igualdade como direito fundamental, em que os fundamentos soberania, cidadania e dignidade também evidenciam o direito em que todos são semelhantes.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nos princípios, a evidência de direito como *medium* está na prevalência dos direitos humanos. Já, o segundo título da CF-88, traz a enumeração das garantias fundamentais do Estado Brasileiro: art. 5º, as garantias propriamente ditas, na perspectiva de Habermas (1997), as liberdades subjetivas, incluído o direito de petição; no 6º e no 7º, os direitos sociais; do 8º ao 17º, as liberdades políticas:

Os direitos e as garantias fundamentais positivados na CF-88 contam com as categorias teorizadas por Habermas (1997). O art. 5º conta com as 3 primeiras categorias: as liberdades subjetivas, o direito de ser membro da comunidade política e o direito de petição. Os artigos 8º ao 17 são os direitos de participar da política, a 4ª. Categoria, e os artigos 6º e 7º são os direitos sociais e as garantias técnicas pela educação, que se encontra nos art. 209 a 214, a educação, e os art. 218 e 219, da ciência e da tecnologia. A garantia ecológica está no art. 225.

Ainda no âmbito da CF-88, há três instrumentos normativos: o repúdio ao racismo, como princípio no art. 4º; o racismo como crime inafiançável, no art. 5º “ XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”; proteção à cultura afro-brasileira, nos art. 215, “valorização da diversidade étnica e regional”, e 216 “ §5º Ficam tombados todos os documentos e os



sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” e o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que determina a titulação das terras quilombolas aos remanescentes dos quilombos.


Há ainda a legislação especializada, tais como: A Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio; o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288/2010, destinado a garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância, com a diretriz de inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira, com a garantia dos direitos fundamentais à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, direito à liberdade religiosa, do acesso à terra e à moradia, dentre outras garantias, e a Lei nº 12.711/2012, que definiu cotas para o ensino superior.

É possível sintetizar que, na CF-88, há as garantias fundamentais e mais os instrumentos da tipificação do racismo, da proteção à cultura afro-brasileira e a garantia de terras para os remanescentes dos quilombos. E, na legislação especial, há a garantia de promoção do ensino da história da África, a condenação da prática de racismo, além dos direitos fundamentais específicos para atender a especificidade da desigualdade racial; portanto, configuram-se, no plano legislativo, todas as garantias para os afro-brasileiros como semelhantes.

Cabe sempre questionar como são efetivadas as garantias e se são efetivadas, seja no plano da administração pública, em forma de políticas públicas pelo Poder Executivo, seja como decisão judicial, pelo Poder Judiciário, seja nos atos legislativos, considerando que a população negra visivelmente não goza de garantia de igualdade racial. Há expressões de racismo com frequência, seja nos meios de comunicação, seja no cotidiano da escola, do trabalho, nas redes sociais, em todos os ambientes vividos, especialmente em razão da política de cotas, da Lei nº 12.711/2012, cotas para o ensino superior, e as cotas fomentadas pelo Estatuto da Igualdade Racial.

Como se justifica a situação de racismo e de intolerância diante de leis tão boas e tão precisas na garantia dos direitos fundamentais aos afro-brasileiros que pode sim ser considerado o direito como *medium* das relações cotidianas?

Vale considerar que o direito não se trata apenas de leis, mas está implicado especialmente nas instituições que tornam concretas as políticas públicas que enfrentam



a desigualdade racial e as instituições que produzem a decisão judicial. E elaborar a lei parece acionar as esferas do pensamento racional, mas colocar em prática implica em enfrentamento à cultura racista incrustada no imaginário de cada um e que nunca contou efetivamente com enfrentamento nem social, nem institucional, tendo em vista a orientação teórico-ideológica que considerou o Brasil como vivendo a cordialidade racial propalada por Gilberto Freyre (2004).


Tomando o etnodireito como direito pelo pertencimento sociocultural, ou seja, a significação das normas pelo pertencimento à cada comunidade política, vale referir que todo o direito seria etnodireito como já citado. Mas a tradição jurídica da racionalidade ocidental eurocêntrica assim não se configurou, o que poderia ser etnodireito se efetiva como uma perspectiva epistêmica eurocêntrica monocentrada de direito.

Considero que há uma tímida e silenciada discussão sobre os temas de etnicidade negra, cultura, história afro-brasileira, direitos territoriais e socioambientais de comunidades rurais negras, como questão enraizada na forma de constituição da nação brasileira, sendo consequência das relações secularmente hierarquizadas entre brancos e negros, e o reflexo da invisibilização dessa questão pela historiografia oficial.

A problemática, aqui, se configura a partir de dois âmbitos: a realidade histórica e social do povo negro com herança histórica de 388 anos de escravidão em 517 anos de Brasil. À abolição da escravidão não se seguiram políticas ou direitos ao povo negro que minimamente promovessem sua integração. Ainda mais grave que isso, a Lei de Terras de 1850 cuidou para que, ao serem livres, não pudessem adquirir terras por uso e ocupação, mas somente pela compra, o que, além da herança cultural de inferiorização, os colocou à margem da sociedade brasileira.

Dentre as políticas ausentes para integração da pessoa negra à comunidade política brasileira, há que destacar o direito à memória, numa dinâmica em que, como já afirmado, os afetados no sistema escravista e seus descendentes tivessem a oportunidade de contar sua versão da história. E a sociedade, em sua amplitude, se dispusesse a conhecer e a entender essa condição produzida historicamente, na tentativa de produzir outro elo constitucional, não mais com o lugar diferenciado de subjugação dispensado ao povo negro.

Halbwachs (1990) considera que o pensamento individual só se torna lembrado na medida em que este é colocado nos quadros sociais da memória e participa da memória coletiva. O não registro na história dos atos heroicos do povo negro, como legítima resistência que resultou na mudança da arquitetura constitucional, é uma ausência que



implica em falta dos referentes negros na formação da memória social e, conseqüentemente, não participação na memória coletiva.

Essa é uma lente analítica que pode ser adotada para compreender a ausência e o silenciamento em relação à Esperança Garcia, mesmo depois de quase quatro décadas de descoberta do seu peticionamento.

Halbwachs (1990) refere à memória coletiva como grupo de acontecimentos da história de um grupo social, que, num processo seletivo, permanece o que for capaz de viver com o grupo no seu plano de memória:


no plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das lembranças que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 1990, p.45).

Vale considerar ainda, com D'Aléssio (1993), em citação a Halbwachs, o afeto como liga do processo formador da memória: “situações vividas só se transformam em memória se aquele que se lembra sentir-se afetivamente ligado ao grupo ao qual pertenceu” (p.98). O silenciamento em relação aos heróis negros e às heroínas negras atua no impedimento do afeto: não se quer pertencer, ligar-se a quem foi derrotado, mas aqueles e aquelas que até podem ter perdido batalhas, mas que ganharam outras e foram vencedores no final. O afeto produtor de pertencimento é impedido cotidianamente nos atos racistas e no silenciamento quanto aos heróis e às heroínas do povo negro.

A natureza seletiva da memória é produzida pelo presente, o que o presente não solicita é esquecido, portanto suas fronteiras são permanentemente móveis nos dizeres de Pollak: “As fronteiras desses silêncios e ‘não- ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente (...) estão em perpétuo deslocamento” (POLLACK, 1989, p.8).

Pollack (1989) discorre sobre mecanismos de articulação entre memória e presente: a proibição político-ideológica de lembrar determinados fatos que afetem os interesses defendidos, mecanismo permanentemente acionado numa sociedade racista como a brasileira: há uma cortina de fumaça sobre fatos que expressam heroísmo sobre o povo negro – como o caso de Esperança Garcia.

Outro mecanismo referido por Pollack (1989) é a necessidade/dificuldade de integrar lembranças de grupos na memória mais ampla da sociedade. O autor dá o exemplo dos sobreviventes dos campos de concentração que tiveram que esquecer ou



perdoar para estabelecer vida cotidiana com aqueles que concordaram com o destino ao campo de concentração ou pelo menos nada fizeram.


O abandono da população negra no pós-emancipação é mais do que não escutar suas dores da escravidão – e, até mesmo, mais do que abandono. Trata-se de projeto genocida do povo negro. Como que uma tragédia de tamanho porte, sem dúvida a maior tragédia provocada pela história da humanidade de modo racionalizado, não seja tratada como lesa humanidade? Só há uma resposta: a destituição da pessoa negra de humanidade como foi feita pelas bulas papais. Não falar disso, não tratar o problema, não o enfrentar, é permanecer sob os fundamentos da bula papal que destituiu de humanidade as pessoas negras.

Nos dizeres de Rosenfeld (2003), constitucionalismo é um sentimento, o sentimento de pertencimento nas dinâmicas metafóricas e metonímicas, em que o sujeito constitucional é esvaziado do seu conteúdo branco e elitizado para tornar-se um vazio metafórico a ser preenchido por todas as pessoas pertencentes à comunidade constitucional, sendo todas e ao mesmo tempo nenhuma delas e cada uma delas como parte do todo constitucional num desenho metonímico.

A escuta precisa ser feita inclusive como condição para esquecer ou para perdoar a tragédia da escravidão como estratégia necessária para que o povo negro se sinta integrado à comunidade constitucional.

Vale ainda considerar outro mecanismo trabalhado por Pollack (1989), chamado de lembranças vergonhosas com a empiria outra vez da Segunda Guerra Mundial. A questão que levantamos é se a escravidão é uma lembrança vergonhosa diante de tamanha força do racismo. E defendo a tese de que efetivamente a escravidão negra e o seu legado não causam vergonha ao racismo brasileiro. Basta ver a reação às cotas raciais, os casos de pessoas brancas se beneficiando de cotas raciais em concursos públicos, a naturalidade da inferiorização das pessoas negras na cena pública e privada do país veiculada intensamente pelo poder midiático, seja em novelas, séries, *reality shows*, telejornais e programas policiais. Não, não há vergonha de ser racista e de ter feito suas riquezas sobre os ombros, corpos e mentes das pessoas negras.

Os três mecanismos indicados por Pollack, segundo o autor, são transmitidos nas redes de sociabilidade afetiva e política. Relacionando a empiria da escravidão aos três mecanismos indicados por Pollack para lembrar e esquecer, é possível encontrar algumas respostas para o silenciamento sobre heróis e heroínas, negros e negras, como Esperança Garcia. Como afirma Halbwachs (1990), lembrar é julgar:



A cadeia de julgamentos dos quadros de memória pelo processo seletivo realizado pelo trabalho da memória alimenta a perspectiva de um direito à memória como força do presente para reconstruir o passado e, com isso, modificar o presente. Segundo Dantas (2012), o direito à memória tem o objetivo de valorizar o acervo cultural dos diferentes grupos sociais em diferentes épocas na formação da identidade nacional brasileira. A referência acima está relacionada com a garantia constitucional no art. 216 da CF-88.


Há a garantia constitucional, de direito à memória que, na perspectiva do direito como integridade (DWORKIN, 2003), trata-se de um direito fundamental, considerando que o direito à memória diz respeito à igualdade constitucional do Art. 5º da CF-88. Porém, a existência da garantia constitucional pouco alterou as dinâmicas sociais; ou seja, saímos de uma ditadura, mas com pouca oportunidade de aprendizado do sentimento de democracia constitucional. Os debates da Constituinte foram importantes para alcançar as garantias, porém o aprendizado da experiência foi negligenciado na sua transmissão e, dentre as negligências, há o não enfretamento ao racismo com políticas públicas estruturantes capazes de alterar os espaços de convivência social.

A configuração da arquitetura constitucional suporta a representação até certo ponto. Não há discurso constitucional que se mantenha com uma ausência plena de grupos de representados. A autorrepresentação é fundamental no processo de tessituras das memórias da democracia para enfrentar a tutela do negro pelo branco como forma de controle social, como afirma Bastide e Fernandes (1959, p: 237-239):

O negro deveria sempre ser tutelado pelo branco. É necessário, além de impedir a união dos negros, também vigiar a ascensão dos mesmos, para que esta não seja muito rápida nem em número muito grande. A ascensão deve ser individual e não coletiva..., e o negro que ascende deve ser fiscalizado e sempre depender de algum branco que o proteja.

Quanto à mulher negra, além da tutela do branco, há a tutela do patriarcado. E, no caso da mulher negra em situação de escravidão e sua herança no presente, o entrecruzamento das opressões resulta numa alquimia social que retira o direito à maternidade da mulher negra, ela cuida dos filhos alheios; hipersexualiza o seu corpo; a empurra para o cotidiano de estupro e violência; nega o seu direito à família e a conduz à solidão, especialmente no envelhecimento.

Giacomini (1988, p. 51-52) afirma que:



A existência de “mães-pretas” revela mais uma faceta da expropriação da senzala pela casa-grande, cujas consequências inevitáveis foram a negação da maternidade da escrava e a mortandade de seus filhos. Para que a escrava se transformasse em mãe-preta da criança branca, foi-lhe bloqueada a possibilidade de ser mãe de seu filho preto. A proliferação de nhonhês implicava o abandono e a morte de moleques.

O tratamento recebido pelas mulheres negras coloca-as em situação inferiorizada, de modo diferente das demais mulheres. A dor infligida pelo patriarcado não só inferioriza a mulher negra por ser mulher, mas impede a vida em família, violenta-a, torna-a concubina e nunca a esposa e a abandona à solidão no envelhecimento. Esperança Garcia faz denúncia assemelhada no seu peticionamento: teve a família desfeita, sem tempo para cuidar dos filhos, seus filhos sendo violentados e a sua separação da comunidade de origem.

As duas garantias, a de pertencer à comunidade política e a de ser tratada com igual respeito e consideração (DWORKIN, 2003), configuram-se como necessidade básica para o exercício do direito subjetivo base, o de cidadania, sendo a população negra pertencente ao escopo constitucionalista brasileiro, cabendo-lhes o protagonismo da sua vida como sujeito constitucional no exercício de suas liberdades.

A discussão realizada leva a considerar que a perspectiva do etnodireito como direito pelo pertencimento à comunidade política não se verificou no passado escravocrata, em razão de ser o afro-brasileiro não pertencente à comunidade política de modo igual, e também não se verifica no presente, em razão de as normas que garantem o igual pertencimento não se verificarem de modo eficaz.

É como se o avanço entre o passado e o presente estivesse no reconhecimento legal do igual pertencimento dos afro-brasileiros, mas que não se aplica à realidade em razão de inexistência de políticas públicas e/ou em função da distorção das mesmas, de modo a repetir o passado, cabendo esforço de pesquisa e militância para ampliar e fortalecer a cultura de reconhecimento da igualdade racial como forma de fortalecer os processos de efetivação e aplicação das normas vinculadas aos seus objetivos.

REFERÊNCIAS:

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.



CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, vol. 13, n. 25/26, pp. 97-103, set. 1992/ago. 1993.

DWORKIN, Ronald. **Império do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Centauro: 1990.

HEGEL. **Princípios da Filosofia do Direito**. Martins Fontes : São Paulo, 1997.

LIMA, Solimar Oliveira. Esperança. Nossa consciência tem nome. In: **INFORME ECONÔMICO** Ano 10 – nº 22 - nov./dez. 2009. jan. 2010.

MACIEL, José Rodrigues. Ordenações Filipinas- considerável influência no direito brasileiro. In: **Jornal Carta Forense**, 2016.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTT, Luiz. **Piauí Colonial**. População, economia e sociedade. 2ª Ed. Teresina: APL; FUNDAC;DETRAN, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

ROSENFELD, Michel. **A identidade do sujeito constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

SPINK, MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

NO TOQUE DE VÁRIAS HISTÓRIAS

*Roberto Freitas*¹³


Resumo: Esse texto trata sobre reflexões feitas a partir de relações possíveis entre: a utilização da dança como linguagem em processos de ensino e de aprendizagem; o processo de criação da obra coreográfica “No toque do tambor” (2011), do autor desse; e o vídeo/texto “O perigo de uma única história” (2009), de Chimamanda Adichie. A referida coreografia foi criada com membros do Corpo~Cordão – grupo de dança formado com alunos/as da Escola Municipal João Porfírio de Lima Cordão (2005), em Teresina – Piauí. Naquela escola a dança é utilizada como meio na busca de se atingir uma educação integral de crianças e jovens. Depoimentos de mulheres que vivenciaram o processo de criação e/ou dançaram aquela obra coreográfica, denotam que jovens afrodescendentes ressignificaram suas histórias de vida, suas próprias auto/aceitações, principalmente no que concerne a marcadores estéticos de uma mulher negra, como por exemplo, o cabelo. Será que aquele processo criativo trabalhou com ideias que estereotipam uma única história sobre pessoas afrodescendentes? Adichie alerta para os perigos de se construir uma imagem estereotipada de pessoas e/ou lugares, pensamento onde não se teria interpretações variadas de um mesmo dado. A dança enquanto linguagem tem seus próprios caminhos, um fazer-dizer próprio que constitui em si mesmo um ato político, em todas as suas dimensões, tal qual a ética e a estética. Um processo de criação em dança por si só já utiliza caminhos diferentes para exprimir determinada ideia, ou seja, cria suas próprias histórias, multiplica as possibilidades, mas, dependendo do olhar de quem cria, pode sim estereotipar uma visão única e discriminadora. Nesse sentido talvez seja melhor pensar em processos colaborativos, caminho pelo qual se compartilha opiniões, levando em conta múltiplos atravessamentos, que surgem de várias histórias, várias pessoas.

Palavras-chave: Dança. Processos de Criação. Única História. Afrodescendência.

Sou artista da dança há 27 anos, 17 deles dedicados, dentre outras atividades e instâncias, à educação básica na rede pública municipal de ensino de Teresina – Piauí. Há 14 anos venho trabalhando na Escola Municipal João Porfírio de Lima Cordão, que aqui chamarei de Escola Cordão (como é mais conhecida), em prol do pensamento de que a dança constitui um potente meio educativo, uma linguagem (MARQUES, 2010) que compõe processos de ensino e de aprendizagem podendo aliar-se à educação, formal ou informal, no intuito de atingir um desenvolvimento pleno na formação de cidadão/ãs, sendo esse último um objetivo da própria constituição brasileira em seu artigo 205 (BRASIL, 2013). A partir desse pensamento, após um ano de experiências com aulas de educação física escolar focadas em atividades rítmicas para conhecimento do corpo e da dança, criei em 2005 o Cordão Grupo de Dança, hoje chamado Corpo~Cordão¹⁴, por meio

¹³Artista da dança. Integrante do Observatório da Juventude (OBJUVE/UFPI-2017). Fundador/Coordenador do Cordão Grupo de Dança. Mestre em Artes Cênicas (PPG-CEN/UnB-2017). Idealizador e coordenador de projetos como: “Educação se faz com Arte” (2006 e 2008) e “Estação Cordão de Cultura” (2014-2015). Autor do livro “OUSADIA - vinte anos de história do Balé da Cidade de Teresina” (2014), dentre outras publicações. Email: robertofreitas04@gmail.com

¹⁴Binômio criado na pesquisa de mestrado do autor desse, intitulada: Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí, que estudou a influência da dança na composição de vida de jovens em Teresina – Piauí. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCEN/UnB), em 2017.



do qual tenho vivenciado vários atravessamentos que se influenciam mutuamente, várias histórias que se ligam e tecem uma rede de pensamentos que provocam fazeres nas áreas: artística, educativa e de processos de inclusão; na própria vida. Nessa trajetória, dentre as inúmeras obras artísticas que foram pesquisadas, criadas e apresentadas/performadas, uma se destaca pelo motivo provocador de sua criação, que foi a valorização da beleza da mulher afrodescendente, assunto que, naquele e em outros momentos da história da escola e do grupo, mostrou-se de enorme necessidade frente à realidade que era exposta por algumas alunas em relação à sua afrodescendência, tal como o modo que utilizavam seus cabelos.

Esse texto trata sobre reflexões feitas a partir de relações possíveis entre a utilização da dança como linguagem em processos de ensino e de aprendizagem – aqui considerando os próprios processos de criação em dança –, o processo de criação da obra coreográfica “no toque do tambor” (2011), do autor desse, e o vídeo/texto “o perigo de uma única história” (2009¹⁵), de Chimamanda Adichie¹⁶.


Dança – Movimento – Vida – Educação

Partindo do pensamento de que a menor unidade de uma dança seria um corpo em movimento eu poderia afirmar que todo mundo dança. Todo corpo ao se mover tem um ritmo, desloca-se em certo espaço-tempo, em um fluxo contínuo ou não, intencionalmente ou não, isso é dança. Não estou aqui considerando uma técnica específica, tal como o balé clássico, estou pensando sobre a arte de viver, digo de dançar, e, se um corpo em movimento pode ser considerado dança, acreditando que não há vida sem movimento, sim, para mim, dançar é viver, e vice-versa. A meu ver, o problema está na forma como cada pessoa utiliza a sua dança, ou seja, seu corpo em movimento, pois ao não se darem conta de sua dança movimentam-se mal, vivem mal. Eu poderia aprofundar essa defesa, mas não é esse o objetivo desse texto, apenas quis dar pistas, um breve panorama, do que a dança significa para mim, pois, acredito ser importante para o entendimento dessa arte, que está imbricada em nosso viver diário, como um potente meio educativo, e, só para reforçar, busquei a celebre frase de Nietzsche: “Perdido seja para nós aquele dia em que não se dançou nenhuma vez!” (2013).

¹⁵ Ver ROLIM, Marcos. Referência completa ao final desse.

¹⁶ Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora e contadora de histórias nigeriana que tem romances traduzidos em mais de 30 idiomas.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.




A dança não tem gênero. Também não tem nacionalidade. Todo povo, toda região, toda sociedade e até mesmo alguns períodos específicos da história da humanidade tem a sua dança. Cada dança tem elementos próprios, uma dança espanhola difere de um samba, que difere de uma dança africana e assim por diante. Ao relacionar algumas possibilidades de danças com as pessoas que as dançam pode-se identificar que cada pessoa tem seu modo peculiar de se mover e, dessa forma, interagir com o mundo. Cada pessoa tem a sua forma de dançar. A pessoa que toma consciência de sua dança percebe/lê o mundo de formas diferentes daquelas que não se percebem em sua condição de interação como o mundo por meio de seu corpo que se move. Será que existe a completa imobilidade?

Dançar, para além de uma atividade rítmica de expressão corporal, é uma forma de ler e escrever no mundo, ler para além de passar por cima das palavras, como diria Paulo Freire, ter uma “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1989, p. 14). Tal afirmação me afeta não só como pessoa e como artista, mas principalmente como educador, devido à enorme importância que não só vejo, mas experimento há muitos anos, principalmente em escolas de educação básica, tanto no ensino dito formal quanto em atividades de ensino não formal.

Sinto maior afetação ainda quando penso que ainda hoje, ano de 2017, século XXI, a maioria dos sistemas educacionais, principalmente no ensino público, é pautada em estruturas, física e de pensamento, que se preocupam mais em copiar um modelo convencional, homogeneizador, que cada vez mais é confrontado por necessidades educativas da contemporaneidade, do que focar em processos de ensino e de aprendizagem que, dentre outros objetivos, busquem a formação de cidadãos/as mais críticos/as e atuantes, principalmente, no que concerne ao respeito à diversidade de necessidades sociais que se apresenta nos tempos atuais. Nessa direção penso como Isabel Marques quando coloca que “nessa linha de raciocínio ‘não fazem sentido’ processos de ensino e aprendizagem da dança que não proponham múltiplas leituras críticas com/do mundo” (2010, p. 33 – grifo da autora).

Pensando sobre tais processos e lembrando-me da situação real das crianças, jovens e adultos/as com quem já me relacionei em situações de ensino, reflito sobre a validade de alguns procedimentos conteudistas, adotados em instituições educativas, em detrimento de uma educação para a vida, uma verdadeira percepção/leitura do mundo e seu preparo para lidar com questões que dele/nele se apresentam, em qualquer que seja a categorização das fases da vida. Com relação a fases da vida de uma pessoa também posso



afirmar que a dança não tem idade, tem multiplicidades. A dança se constitui de infinitas possibilidades de se conectar a vida nossa de cada dia, e foi por meio dela que me conectei na vida de jovens estudantes da Escola Cordão, no Conjunto Renascença III, zona sudeste de Teresina-Piauí.


Como um toque de tambor

Ao assistir o vídeo de Adichie, que trata sobre o poder que uma *única história* teria de construir uma imagem estereotipada de pessoas ou lugares, ou seja, uma linha de pensamento onde não se teria interpretações variadas de uma mesma informação, fui provocado a pensar sobre o como havia sido feita, pelo Corpo~Cordão, a abordagem das questões relativas à estética da mulher afrodescendente durante o processo de criação da obra coreográfica “No toque do tambor”, em 2011. No vídeo, Adichie fala sobre sua própria trajetória pessoal e profissional, enquanto mulher africana, e suas experiências de vida, incluindo sua passagem enquanto estudante em curso de nível superior nos Estados Unidos da América e toda a reverberação produzida pelo estereótipo criado em torno de uma visão homogeneizadora acerca da localidade e pessoas africanas, praticada pelas pessoas norte-americanas, incluindo sua colega de quarto. Nesse sentido Iulo Alves e Tainá Alves ressaltaram um trecho do discurso de Adichie:

Nessa história única não havia a possibilidade de africanos serem iguais a ela de forma alguma. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que a pena. Nenhuma possibilidade de conexão como humanos” (ADICHIE apud ALVES; ALVES, 2011, p. 4).

A cada nova colocação do discurso de Adichie, pronunciado por ocasião do *Technology, Entertainment and Design* (TED-2013)¹⁷, fui sendo provocado mais e mais a pensar sobre aquele processo de criação do Corpo~Cordão, pois, naquela época (em 2011), estávamos pesquisando um espetáculo que foi intitulado “Pessoas”, no qual buscávamos identificar formas de reconhecimento e respeito à diversidade de relações inter e intrapessoais que se apresenta na contemporaneidade, tomando por base o pensamento de que cada pessoa é composta por diversas conexões, inúmeras possibilidades, que se apresentam em caminhos múltiplos e cuja imagem, hoje identifico

¹⁷ Série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação *Sapling*, dos [Estados Unidos, sem fins lucrativos](#).



no meu pensamento, me transporta para um *rizoma*¹⁸, uma vida rizomática (FREITAS, 2017).


Dentre as possíveis conexões de minha vida, desde 2005, com a criação do Cordão Grupo de Dança, percebi que eu estava cada vez mais afetando e sendo afetado pelas questões que envolvia a relação entre a arte da dança, a vida em si e os objetivos educativos da Escola Cordão, mas uma realidade aparecia com mais ênfase, a relação com a comunidade do Renascença III. As questões da vida dos/as jovens alunos/as, bem como da comunidade em geral, ressoavam forte como o toque de um tambor, ou seja, para além de conteúdos programados nas disciplinas curriculares, a vida daquelas pessoas ecoava com outras necessidades, que muitas vezes obrigava os/as educadores/as a terem de mudar seus caminhos, mudar os processos de ensino que haviam programado. Fico pensando: em educação, como não partir da própria realidade do/a aluno/a, ou pelo menos leva-la em consideração?

Havia 06 anos que o Cordão Grupo de Dança já existia e, em grande parte de suas criações, dávamos preferência por focar assuntos que acreditávamos terem necessidade de serem postos em pauta e discutidos, não só pelos alunos/as do grupo ou da escola, mas também da própria comunidade/sociedade. Percebi então, na época, que a maior parte das alunas afrodescendentes da escola utilizava algum tipo de creme para baixar o volume de seus cabelos, deixando uma aparência quase como se quisessem que os mesmos fossem lisos. Nesse sentido as palavras de Francis Musa Boakari na abertura de seu texto: “Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras” (2010) expressam enorme importância no assunto:

Sobre o afrodescendente, o cotidiano brasileiro ensina duas lições: há conquistas em números crescentes deste grupo, e vai haver continuidade das situações discriminatórias e experiências excludentes que a maioria enfrenta. A mais importante destas lições é a presença de mulheres afrodescendentes entre brasileiros de elite. Esta é a lição que precisa ser disseminada com mais vigor! (Ibid., p. 1).

Enquanto afetos que se criam entre mim as questões sobre afrodescendência as palavras de Boakari se unem ao ressentido fato de ser uma bela piauiense afrodescendente a mulher eleita como Miss Brasil Be Emotion 2017, a bela Monalisa Alcântara. Tais

¹⁸ Conceito de Gilles Deleuze e Felix Guattari baseado na estrutura de algumas plantas, para fazer pensar em um sistema epistemológico onde não há uma raiz única e dominante, onde o conhecimento se estrutura sob diferentes pontos de observação e conceitualização, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto.




acontecimentos me transportam para o sentimento pelo qual eu fui movido, em 2011, por aquela situação que estava instalada na Escola Cordão e que eu via acontecer no próprio Corpo~Cordão. Na época, comecei a pensar em como interferir na mesma, como fazê-las refletir sobre o assunto de uma forma não impositiva. “Caí na real”: com dança é claro! Decidi então, convidar 05 jovens dançantes, membros do Corpo~Cordão, para uma nova dança, uma nova criação, e propus que utilizássemos como tema a “beleza da mulher negra” (como me referi, na época). Não imagina a tamanha repercussão que tal trabalho conquistaria.

Esse processo de criação foi um momento de grande impacto, pois quando criança é muito difícil aceitar. De certa forma o trabalho trouxe isso. Esse trabalho foi muito importante pra mim, pois me ajudou a ser mais mulher, a me impor em certas situações na vida, explorar uma forma de me sentir bem, à vontade, forte e feliz. Um trabalho instigante que acabou sendo cada vez mais intenso, a cada dia que é dançado. (AGDAYANA PEREIRA DO NASCIMENTO, membro do Corpo~Cordão, em depoimento concedido em agosto de 2017).

Intensidade foi o que não faltou naquele processo. A alegria causada nas alunas como repercussão do convite me fez pensar que elas sentiram-se valorizadas, demonstraram certa euforia tanto pela temática como pela ideia de um novo trabalho, que ainda se constituía em uma coreografia só para meninas. Começaram mesmo a se pronunciar, cada vez mais, como “meninas maravilhosas” ou “mulheres lindas” (expressões que trago na memória). Elas só não imaginavam que durante o processo de criação eu começasse a fazer laboratórios de pesquisa para caracterização de figurino, cabelo e maquiagem. Começou a guerra. Enquanto elas chegavam com quilos de creme no cabelo eu exigia que retirassem o creme e dessem volume nos mesmos, justificando que a aparência teria que buscar uma comunicação com a ideia central do trabalho e a própria estética da obra, posicionamento que hoje identifico com certa relação às ideias de Felix Guatarri quando diz que:

O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se ressingularizar. (2013, p. 17).

As alunas, durante aquele processo, teriam de buscar singularidades referentes à sua condição de mulheres afrodescendentes o que as obrigou, de certa forma, a encarar



seus próprios preconceitos, como se viam e como utilizavam sua aparência que, na maioria das vezes, era pautada em paradigmas de beleza eurocêtricos, tal como os cabelos lisos, daí a utilização dos cremes, com a clara intenção de alongar os mesmos. Talvez aqui esquecendo até a própria condição dos cabelos dos nativos brasileiros, os índios, que tem predominância de cabelos lisos, só não são loiros.


Pensando na chamada dança contemporânea, caminho que sempre predominou na trajetória do Corpo~Cordão, embora este se utilizasse de outros pensamentos e linguagens, além de técnicas de dança diferentes, não tínhamos como não instigar a busca de uma ressingularização, pois, como bem o disse Teresa Rocha, “na dança contemporânea, não há senão uma e única verdadeira dança: a de cada um” (2016, p. 44). As pesquisas que se processaram na época em torno do espetáculo “Pessoas”, dentre elas as relativas a obra “No toque do tambor”, provocaram muitos estranhamentos, algumas ressignificações como nos denotam as palavras de Aurialayana Pereira do Nascimento (ex-membro do Corpo~Cordão – irmã de Agdayana).

A experiência de dançar “No toque do tambor” abriu muito minha mente, principalmente na descoberta da minha beleza, pois sou uma mulher de pele escura e cabelos crespos, mas sempre andava com receio de usar os cabelos soltos, então eu usava bem amarrado. Tinha receio de usar uma roupa de cor forte, com medo de não combinar, e com essa coreografia houve uma alerta total, pois ela colocava em prática todos os receios que eu tinha. Ela me ajudou a combatê-los. (Depoimento concedido em agosto de 2017).

Durante aquele processo de criação, em meio às discussões/conversas que se integravam ao próprio processo, chegamos à conclusão de que, naquela época, muitas jovens estudantes da Escola Cordão tinham vergonha de assumir a sua afrodescendência, principalmente quando, para elas, o paradigma estético de cabelo bonito era o liso, sob uma visão eurocêntrica. Até que ponto a ideia que aquelas jovens tinham de beleza afrodescendente poderia se encaixar em uma única história, como diz Adichie? Será que imaginavam que a utilização dos cabelos soltos e avolumados fosse algo que chamaria muita a atenção, algo espetacular?

A multiplicidade em pessoa

Após a provocação encontrada no citado vídeo, e enquanto educador, eu fico preocupado em repensar a postura que tive com relação a abordagem feita sobre a aparência de uma pessoa afrodescendente, e acredito ser esta uma prática normal, pois,




até às recentes leituras que tenho feito de alguns autores/as africanos e afrodescendentes, antes eu não havia lido sobre tais questões, não sabia, por exemplo, sobre a noção de pessoa nas tradições malianas, especificamente das etnias *fula* e *bambara*, nas quais se pensa uma pessoa (*maa*) e seus diversos aspectos (*maaya*), como coloca Amadou Hampaté Bâ em seu texto “A noção de pessoa na África Negra” (1981). “[...] *maa ka maaya ka ca a yere kono*’ significa: ‘As pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa” (Ibid., p. 1). A multiplicidade em pessoa.

Aquela noção de pessoa me chama a atenção, pois sem a conhecer, eu a trazia comigo, acredito que por meio da experiência que eu tive em minha própria vida na qual sempre convivi em meio à diversidade referente a pessoas, em várias questões, inclusive as de etnia, gênero, cor e orientação sexual, mas também por conta da dança, das viagens, dos festivais que me proporcionaram um vasto intercâmbio cultural. Relativo ao processo de criação de “No toque do tambor” lembro-me de não ter especificado um padrão de pessoa, nem com relação à pesquisa de movimentos nem com relação a outros tópicos da caracterização estética a ser utilizada na obra, tal como o cabelo, a maquiagem e o figurino, mas, sempre voltávamos ao pensamento de que, embora houvessem semelhanças, cada uma delas era uma pessoa diferente. Cada uma das dançantes era uma mulher que em si continha diversas possibilidades, mas que as mesmas poderiam estar contidas/escondidas ou libertas/à mostra.

Após algumas apresentações da obra, a qual tinha como pano de fundo a música “Lágrima do sul”, do álbum “Encontros e Despedidas” (1985) de Milton Nascimento, aquela história começou a dar lugar a outras possibilidades. Partindo das alunas do grupo, passando pelas alunas da Escola Cordão, mas chegando à população do Renascença III e comunidades adjacentes, mesmo sem registros científicos que possam atestar tal afirmação (aqui fica a dica para uma possível pesquisa), observei, naquela região, um aumento na utilização de cabelos com uma aparência estética voltada para culturas afrodescendentes, tais como as tranças, o *black power* e os cabelos cacheados e soltos, dentre outras.

Para além do marcador estético do cabelo de uma mulher afrodescendente, para muitas jovens, a repercussão daquela obra coreográfica chegou na própria aceitação de si, como demonstram as palavras de Laryssa Oliveira (membro do Corpo~Cordão) falando sobre a obra:



Desde o momento em que escutei sobre ela, na qual trás como tema, a exaltação da beleza da mulher negra, pensei em minhas origens, de onde vim. Pensei de que cor eu sou, negra ou parda, cabelo liso ou cacheado. Pensei também na minha auto aceitação, com meu próprio cabelo, no qual antes de entrar e participar do Cordão Grupo de Dança eu utilizava ele sempre com química e processos de alisamentos. Eu não usava ele cacheado, pois tinha vergonha da altura que ele ficava quando secava, queria que ele fosse como os vários e vários cabelos que eu via pela frente, lisos!

Depois que entrei no grupo e comecei a ver diversas garotas com seus cabelos naturais, da forma que eram, e a grandiosidade do encanto que tinham, resolvi iniciar uma mudança e aceitar o meu da forma que era. Uma difícil volta. Quando dancei essa coreografia, me vieram todas essas memórias, na qual busquei e senti uma sensação de liberdade, de estar ali, mostrando o que realmente sou, não só por mim, mais por todas as garotas que poderiam estar também tentando libertar sua própria beleza, porque afinal é isso, não existe “A” beleza, são “AS” belezas! As diversas! (Depoimento concedido em agosto de 2017).


Processos são passagens, não conclusões.

Ao longo dos anos a vivência que o *mundo da dança*¹⁹ me proporcionou me fez perceber a multiplicidade de relações que se processava entre mim e o mundo, as diversas pessoas que habitam em mim e as inúmeras histórias que podem ser criadas a partir dessa relação. Acredito que uma maior abertura para o sensível, ou seja, para a percepção de possibilidades de interação entre mim e o mundo, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem que utilizavam a dança como caminho, foi apenas um dos resultados que me levou a entender uma pessoa como sendo múltipla, como na noção de pessoa das etnias *fula* e *bambara* colocada por Bâ.

A partir da ideia de que somos multiplicidade penso que visões unilaterais podem ter uma tendência a posicionamentos hegemônicos, ou seja, o pensamento de pessoas que não considerem múltiplas histórias, não estejam abertas à diversidade, talvez tenha a tendência a estereotipização e todos os perigos colocados no discurso de Adichie, o que pode acabar se tornando um enorme prejuízo para as relações sociais pela tendência de se constituírem em processos de discriminação, inclusive de identidades culturais. Ninguém está livre de passar por essa situação, mas, nesse sentido, acredito que as pessoas que percebem a sua dança de todo dia, podem identificar melhor as suas relações com o mundo e, a partir daí, ressignificar suas próprias existências, no toque de várias histórias.

Mesmo a partir da ideia de dança coreografada, e ainda mais em trabalhos de improvisação, processos colaborativos e/ou criação coletiva (processos nos quais

¹⁹ Expressão que me acostumei a ouvir quando de minha formação em dança, grande parte dela vivenciada em eventos Brasil afora, tal como os festivais, competitivos ou não.



naturalmente já se tem múltiplas possibilidades), o próprio procedimento não dá margem para se estabelecer uma única história, caracterizando assim, esses mesmos processos, como de fundamental importância na construção de conhecimentos em processos de ensino e de aprendizagem.

Trabalhar de forma coletiva foi praxe na trajetória do Corpo~Cordão, as definições a que tínhamos de chegar sempre levaram em consideração as diversas opiniões dos/as integrantes que, em determinados momentos, demonstraram certa tendência a uma homogeneização de pensamento, mas, em outros, levavam informações distintas, diversas histórias que produziram debates e reflexões sobre a multiplicidade de possibilidades que se pode focar em um mesmo assunto, tal qual o processo vivenciado na criação da obra “No toque do tambor” que, por ser processo, é uma passagem, não uma conclusão, até hoje não acabou.

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>> Acesso em 03/09/2017.

ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. 2011. Trabalho apresentado no I Ciclo de Eventos Linguísticos, Literários e Culturais (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié). Disponível em <<http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>> Acesso em 03/09/2017.


BÁ, Amadou Hampaté. **A tradição viva**. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20viva%20-%20Amadou%20Hampat%C3%A9%20B%C3%A2%20\(texto%20basico\).pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20viva%20-%20Amadou%20Hampat%C3%A9%20B%C3%A2%20(texto%20basico).pdf)> Acesso em 03-09-2017.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**. N. 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição 2013/2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCEN/UnB – 2017).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo - 4).



GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 2ª Ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. Sítio - **A filosofia do martelo**: reflexões sobre a filosofia de Nietzsche no cotidiano. 2013. Disponível em
<http://afilosofiadomartelo.blogspot.com.br/2013/10/aniversario-de-nietzsche_15.html>
Acesso em 02 de set. 2017.

ROCHA, Teresa. **O que é dança contemporânea?**: uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

ROLIM, Marcos. O perigo de uma única história. Matéria publicada no sítio **extraclasse.org.br** em 10 de set. 2017. Disponível em
<<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2015/04/o-perigo-de-uma-unica-historia>>
Acesso em 10 de set. de 2017.

A SAÚDE MENTAL DIANTE DAS COSMOVISÕES DE CULTURA E IDENTIDADE

*Mayara Carneiro Alves Pereira*²⁰

Resumo: O presente texto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem como objetivo produzir um estudo teórico-reflexivo acerca da relação entre as perspectivas de cultura, identidade, saúde mental, gênero e políticas públicas, especificamente as que envolvem o uso abusivo e dependência de substâncias psicoativas. Para tal, faz-se necessário um prévio entendimento de cultura, identidade e gênero, dentre outros conceitos. O primeiro, ou seja, a cultura pode ser entendida como estruturas psicológicas, um modo de vida presente em todas as sociedades e como formas de pensar por meio das quais indivíduos/grupos guiam seus comportamentos, que só podem ser considerados dentro do seu próprio contexto cultural diante de seu caráter dinâmico e em permanente construção. O conceito de identidade está pautado em um princípio complexo que nasce como uma auto representação de si, sendo uma categoria relacional, não fixa, reinventada de acordo com o contexto, que se desenvolveu de acordo com as necessidades e mudanças sociais, ressaltando que as transformações sociais e políticas influenciam na criação e (re)criação de identidades, tendo como ponto de partida a relação com o outro. E o pensamento sobre gênero pode ser pautado nas questões cotidianas, uma vez que esta categoria alcançou uma dimensão analítica, considerando seu processo subjetivo, histórico, “rizomático” e relacional. Tornando-se um valioso instrumento de análise que permite esclarecer alguns aspectos da vida humana. Para tanto, diante destas concepções, este estudo propõe-se contextualizar e refletir a relação entre as temáticas/categorias expostas, bem como problematizar a importância de se compreender a saúde mental diante de um contexto cultural e de um processo de identidade, a fim de que haja uma perspectiva mais abrangente e maior compreensão da saúde mental das cosmovisões de cultura e identidade frente à perspectiva de políticas públicas.

Palavras-chave: Cultura; Identidade. Saúde Mental. Gênero. Políticas Públicas.


Introdução

A proposta da presente escrita, vinculada à linha de pesquisa “Cultura, Identidade e Processos Sociais” ao Programa de Pós Graduação (Mestrado) de Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é dialogar os conceitos de culturas, identidades frente às questões de saúde mental, especificamente as políticas públicas que envolvem a temática de substâncias psicoativas, a partir das perspectivas teóricas e críticas que tem como interesse discutir o cuidado no campo da saúde mental no que se refere a esta demanda, a exemplo do serviço Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS AD).

Realçando a necessidade de um olhar para a questão de gênero, uma vez que ela está fortemente presente nas discussões desse campo de estudo e atuação. Destacando também a importância da articulação entre políticas públicas, ações intersetoriais, reconhecimento da cultura patriarcal, identidades e desmistificação das práticas

²⁰ Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Saúde Mental e Docência do Ensino Superior e Residência Multiprofissional em Saúde coletiva. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela UFPI (PPGPP). Contato: mayaracapereira@gmail.com

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



tradicionais de saúde. Além de refletir acerca do papel crítico do pesquisador frente a esse contexto de se pensar essas idiossincrasias.


Partindo assim das seguintes inquietações: como tem sido realizado este cuidado? Há uma análise das questões culturais dos usuários que buscam ajuda profissional? Destacando a importância da articulação entre políticas públicas, ações multiprofissionais, reconhecimento da cultura patriarcal mantedora da afirmação da masculinidade, desmistificação da saúde do homem bem como das práticas tradicionais a partir de embasamentos teóricos e técnicos, vivências, possibilidades e implicações ético-políticas (MALTA, MERHY; 2010).

Frente a estas inquietações, esta produção científica parte da escolha metodológica de revisão bibliográfica, uma vez que esta é imprescindível para a obtenção de ideias mais precisas acerca do conhecimento atual destas temáticas, sobre as lacunas e possíveis espaços para contribuição e desenvolvimento de conhecimento. Este processo metodológico consiste em recuperar o conhecimento científico acumulado sobre um problema através de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento acerca de uma pergunta específica (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Os critérios de inclusão para os estudos foram as que apresentem discussões que proporcionem reflexão no campo das Políticas Públicas, com posicionamentos reflexivos e problematizadores e não mantenedores das concepções tradicionais. Deste modo, foram excluídos estudos que apresentavam concepções tradicionais e que não proporcionavam avanços para tais discussões. Em seguida, com as produções já selecionadas, buscou-se estudar e compreender seus principais conceitos e posicionamentos a fim de colaborar para tal estudo e para o avanço neste campo do conhecimento.

Nessa perspectiva, a presente produção científica está voltada para o estudo e problematização da reflexão da saúde mental através da perspectiva de estudos acerca da disciplina intitulada “Cultura e Identidade”, e tem como objetivo, produzir um estudo teórico-reflexivo acerca dessas questões nas políticas públicas, em especial as de saúde. Para tanto, o texto foi estruturado em quatro seções, sendo que a primeira se refere à introdução, a segunda ressalta a questão da cultura, a terceira trata da perspectiva da identidade, a quarta discute os aspectos da saúde e saúde mental e, por fim, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

Cultura




A cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais indivíduos/grupos guiam seus comportamentos, que só podem ser considerados dentro do seu próprio contexto cultural diante de seu caráter dinâmico e em permanente construção. Sendo de suma importância a compreensão de cultura (s) como um modo de vida, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar. Assim como a discussão da evolução de seu conceito, com base principalmente no campo da linguagem (GEERTZ, 1989; LARAIA, 2001)

Para se refletir acerca dos processos de conceitualização/associações, Hall (1997) defende que não existe uma cultura global e sim sociedades em rede e que algumas mudanças na vida cotidiana ocorreram ao longo dos momentos históricos, como questões de trabalho, arranjos familiares, tradições, dentre outras. Esses acontecimentos estão intimamente relacionados às concepções dos papéis sociais, especificamente os de gênero, ao citar que “algumas mulheres podem ter maior capacidade de sobrevivência — mas geralmente a níveis mais baixos de remuneração, treinamento, seguro-emprego e perspectivas — do que a maioria dos homens” (HALL, 1997, p. 05).

Sendo importante compreender como a cultura transforma a percepção, a explicação e os modelos teóricos, podendo resultar em um ciclo a questão dos papéis de gênero no que se refere à saúde e o quanto os profissionais (re) produzem suas práticas no que se refere a seus (pré) conceitos. Deste modo, para compreender e trabalhar com essas questões é de grande importância o reconhecimento das mudanças que aconteceram no cenário mundial, dentre elas a demográfica, a economia e a organização familiar.

Essas mudanças são proporcionadas principalmente pelo avanço do capitalismo que acarretou em alterações sociais, como, a inserção da mulher no mercado de trabalho, ocasionando grandes impactos na tradicional estrutura familiar, que deixou de ser exclusivamente nuclear/patriarcal. Deste modo, os aspectos culturais devem ser percebidos também como um fator de destaque no padrão de saúde e dos riscos, como por exemplo, os determinantes sociais de vulnerabilidade do gênero masculino no que se refere ao uso abusivo de álcool e outras drogas, torna-se condição de necessidade para a construção de ações efetivas de prevenção e promoção da saúde mental deste segmento (BRASIL, 2008).

Bourdieu (2009), neste contexto, contribui com sua discussão de produções e valores simbólicos como instrumentos de dominação e de legitimação da hierarquia, importantes para refletir o papel do homem na sociedade e o modo como ele se compreende. Assim, entra em pauta uma valoração no sentido macro, que no caso pode



ser associado ao poder do Estado no desenvolvimento de Políticas Públicas, proporcionando as seguintes problematizações: como ocorre o planejamento da agenda da saúde? Quais são os interesses? A quem busca realmente atingir?

Deve-se pensar acerca das questões cotidianas, como as diferenças de gênero, que existem tanto de interação, quanto de dominação do poder simbólico (BOURDIEU, 2009). Podendo comparar o cuidado à saúde ao papel da mulher, sendo parte de uma questão cultural, como pode ser confirmado pelas ações preventivas que são majoritariamente femininas. Esses comportamentos foram aceitos por muito tempo e até mesmo associados aos fatores biológicos masculinos, sem que houvesse nenhuma intervenção para o aumento do autocuidado dos homens (MACHIN et al., 2011).


Diante de todas essas reflexões, cabem outros questionamentos: os profissionais consideram o universo cultural dos usuários do serviço de saúde no desenvolvimento de suas práticas? E o papel do pesquisador está considerando essas questões? É preciso então trazer duas grandes contribuições Geertz (1989) que merecem destaque na articulação com esta temática.

A primeira é acentuar o aspecto semiótico trazido pelo autor que compreende a cultura como uma ciência interpretativa à procura de significados e não em busca de leis universais. Remetendo assim à reflexão de que é fundamental a concepção das várias formas de expressão e o afastamento do ideal de neutralidade, generalização e quantificação. Pois não existe verdade científica, existem sim evidências empíricas sobre “resultados prováveis”. Compreendendo assim que a escolha desta temática perpassa por inúmeras questões pessoais e, inclusive, profissionais.

A outra importante reflexão diz sobre o impacto do conceito de cultura acerca do conceito de homem, uma vez que as culturas e linguagens constituem os seres humanos e aquelas são formadas por metáforas que agem como evolução, função, código, estrutura, por meio das quais inventasse e reinventasse a própria cultura. Refletindo-se assim acerca das tradições, seus efeitos e importância do conceito de cultura, como trouxe Geertz (1989).

Identidade

Agier (2000) fornece elementos para pensar identidade como um conceito complexo que nasce como uma auto-representação de si e que teve maior destaque nos últimos anos, passando a ser amplamente discutida nas ciências sociais e humanas.




Bauman (2005) coloca a identidade no mundo moderno como um conceito-chave para o entendimento da vida social na era “moderna líquida”, estando na crista da onda as discussões sobre essa temática frente ao cenário: Trabalho – Estado – Atores. Esta tríade é também muito presente nos estudos acerca da saúde do homem, Schraiber (2012) expressa que os homens justificam não terem tempo para cuidar da saúde, reclamando da constante ausência dos membros da equipe, das longas filas de espera, da falta de medicamentos, devido principalmente ao trabalho.

Frente a esse pensar, alguns autores defendem a identidade como algo relacional, não fixo, reinventado de acordo com o contexto, semelhante ao processo das Políticas Sociais, que se desenvolveram de acordo com as necessidades e mudanças sociais, como os arranjos familiares, as relações de trabalho, condições de vida da população. Agier (2000) tece informações sobre a criação de novos contextos, espaços e situações de reinvenção identitária, buscando entender como as transformações sociais e políticas influenciam na criação e (re) criação de identidades, tendo como ponto de partida a relação com o outro.

Hall (1997) defende esse processo de mudança, inclusive no que se refere às culturas de classe, gênero, sexualidade e etnia, havendo necessidade de se pensar o lugar do sujeito no mundo social/cultural. E compreendendo a ideia de identidade a partir do “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, religiosas, linguística e nacionais. Em consonância a esse pertencimento, pode-se mencionar a tradicional concepção, reforçada socialmente, de que os homens são incapazes de se cuidarem sozinhos, fato que por muito tempo foi associado aos fatores biológicos masculinos, sem que houvesse nenhuma intervenção para o aumento do autocuidado deles (GOMES ET AL., 2010).

Essas mudanças são também notadas nos movimentos sociais que causaram grandes progressos, como o feminismo e as lutas negras. A própria discussão de gênero só teve notoriedade com as lutas e conquistas do movimento feminista. Essas reflexões foram aos poucos ganhando novos espaços e discussões a partir da reflexão sobre o questionamento acerca da dominação masculina. Possibilitando a organização da cultura em conceitos ou categorias, tais como: masculino/feminino, privado/público, minoria/maioria. Deste modo, a categoria gênero alcançou uma dimensão analítica, considerando seu processo subjetivo, histórico, “rizomático” e relacional. Tornando-se um valioso instrumento de análise que permite esclarecer alguns aspectos da vida humana (RAGO, 2012).



Outro autor na defesa dessas *identidades em movimento* é Bauman (2005), que fornece elementos para pensar sobre a identidade como um retrato na vida contemporânea a partir de categorias como “pertencimento”, “comunidade”, “reconhecimento”, deste modo, pode-se refletir acerca das masculinidades que modificam e são modificadas frente aos movimentos. Corroborando para o princípio de que não se devem enquadrar os homens em um conceito de identidade fixa/limitada sem a perspectiva de mudança/fluidez.


Calabre (2007) reflete acerca dos desafios das Políticas brasileiras, no caso as Culturais e as de Saúde, onde ambas devem reconhecer a diversidade de públicos; reverter o processo de exclusão; promover a universalidade; responsabilizar o Estado e outros. Uma dessas dificuldades diz respeito aos limites das Políticas Públicas no que tange à Identidade, que muitas vezes não dão conta de lidar com as diversidades culturais.

Saúde/saúde mental

A busca por saúde, no Brasil, é permeada por um processo de lutas e conquistas materializadas a partir de 1988 com os princípios e diretrizes do SUS, como o cuidado em todos os níveis de atenção (promoção, prevenção e reabilitação), humanização, reconhecimento e respeito à ética e aos direitos dos homens, universalidade, equidade, integralidade, qualidade, intersetorialidade, informação e orientação à população. Enfatiza as determinações sociais, capacitação técnica de profissionais, disponibilidade de insumos e equipamentos, monitoramento e avaliação de serviços (BRASIL, 2008).

Mesmo diante das conquistas, ainda há muito que avançar, a exemplo da compreensão do processo saúde-doença, que deve perpassar por muitas questões que vão além da ausência de doenças, envolvendo questões territoriais, epidemiológicas, sociais, culturais, psicológicas e de gênero. O SUS requer uma discussão contínua voltada para os aspectos sociais, políticos e culturais de pactuação e negociação entre profissionais, usuários e comunidade. Assim como a produção e consolidação de novos saberes e práticas assentados em uma nova e abrangente concepção de saúde. Representando um âmbito de ações capazes de lidar com a diversidade das necessidades de saúde (SCHRAIBER, 2012).

Dentro desse contexto da ampla concepção de saúde e de seus agravos para diversos segmentos, deve haver uma forte reflexão sobre a saúde mental, a partir da




proposta da Reforma Psiquiátrica e suas novas formas de atenção psicossocial²¹ para o sujeito, familiares, comunidade e o contexto sociocultural, de acordo com os princípios proposto pelo paradigma biopsicossocial, em que as ações são construídas pelo entrelaçamento de saberes e profissões que devem (co)produzir ações de cuidado e promoção de saúde distantes da lógica de restituição de uma sanidade mental (AMARANTE, TORRE; 2010).

A Reforma Psiquiátrica está implicada em uma nova forma de conceber e agir frente à loucura, caracterizada como uma transição paradigmática e um processo em contraposição à visão asilar e voltada para o fortalecimento do paradigma psicossocial. A partir desta Reforma, tem-se aumentado as discussões sobre modelos substitutivos aos cuidados tradicionais, para além de ações curativas, com possibilidades de utilização no campo da saúde mental. A atenção psicossocial é uma estratégia que vem sendo cada vez mais utilizada nos cuidados ao sofrimento psíquico, buscando a inserção sociocultural, política e econômicas dos sujeitos (COSTA-ROSA, 2006).

Nesse sentido, é importante que os serviços de saúde tracem um perfil sociodemográfico de seus usuários, identificando: os diferentes cursos de vida a partir das faixas etárias, dimensões étnico-raciais, matrizes religiosas e orientação sexual na produção das linhas de cuidado a partir dos perfis de cada usuário e das necessidades específicas em saúde nos territórios. Com o intuito de explorar as possibilidades frente às linhas de cuidado, que buscam garantir a integralidade e otimizar/organizar a distribuição e fluxo dos serviços e processos de trabalho e dos recursos, de forma eficiente e eficaz. Como forma de atuação, busca-se a participação das equipes e gestores como forma de articulação com os demais níveis de assistência, bem como a participação dos usuários, com suas experiências, práticas, potencialidades e saberes (MALTA; MERHY, 2010).

Uma dessas propostas diz respeito aos usuários de álcool e outras drogas e para esse público foi pensado a proposta de CAPS AD, que de acordo com o Ministério da Saúde (2012), deve atuar como um serviço aberto, com base comunitária, funcionando de acordo com a lógica territorial, fornecendo atenção contínua aos indivíduos com necessidades relacionadas ao uso de álcool, crack e outras drogas, sendo referência de proteção e cuidado para familiares e usuários em situações de crise.

²¹Em oposição existe o modelo asilar, que é centrado no saber exclusivamente médico e na concepção da loucura como doença tratada por meio do isolamento, em que o sujeito é destituído de voz e ação frente à transformação de sua realidade, subjugado a um poder que disciplina (AMARANTE, TORRE; 2010).




Este serviço deve ter disponibilidade de acolher casos novos e os já vinculados, sem qualquer barreira de acesso, deve promover a inserção, suporte de grupo e proteção aos seus usuários, organizar o processo de trabalho com a equipe multiprofissional, estabelecer profissionais de referência, adequar a oferta de serviço às necessidades, ofertar cuidados aos familiares e proporcionar a compreensão das Políticas Públicas junto aos usuários e famílias. Deve existir também orientações de acordo com os princípios da Redução de Danos²², além da co-responsabilização pelo cuidado e manejo de situações de comorbidade psiquiátrica ou clínica, dentro de suas dependências ou em parceria com outros serviços da rede de atenção em saúde, bem como produzir juntamente com usuário e familiares, um Projeto Terapêutico Singular (PTS) e regular o acesso aos leitos com base em critérios clínicos e/ou psicossociais (BRASIL, 2011).

Segundo a Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2011, o cuidado aos usuários é baseado na ausência de qualquer discriminação, seja ela de raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e outras. Tendo direitos como o acesso ao melhor tratamento de saúde e receber o maior número de informações sobre sua doença e seu tratamento. É responsabilidade do Estado o desenvolvimento da política de saúde mental, a assistência e a promoção de ações de saúde, apresentando destaque à participação principalmente da família. Complementarmente, a Lei 11.343/2006 advoga os direitos dos consumidores de substâncias psicoativas e ações pautadas na prevenção (BRASIL, 2011).

Considerações finais

Por meio das considerações, feitas neste estudo, foi possível compreender que o conceito de cultura tem grande importância tanto no que se refere ao (tradicional) papel masculino, especificamente ao uso abusivo e dependência de álcool e outras drogas; quanto nas práticas profissionais relacionadas a essas questões. Sendo importante refletir sobre o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem e da crescente complexidade em se compreender a cultura. Bem como entender como os elementos de uma cultura têm a função de satisfazer as necessidades essenciais do homem e do modo de agir como resposta funcional aos imperativos naturais (GEERTZ, 1989).

²²A política considera a urgência de diminuir os índices da infecção dos vírus HIV e Hepatites B e C entre usuários de drogas injetáveis, determinando ações que visem à redução de danos sociais e à saúde, decorrentes do uso de produtos, substâncias ou drogas que causem dependência, disponibilizando informações, educação, aconselhamento, assistência social e saúde (BRASIL, 2005).



Deve-se buscar uma perspectiva mais abrangente e produtiva, uma vez que saúde passa a estar atrelada eminentemente ao movimento de produção de vida e possibilidades de ação, não necessariamente ligado à ausência de doença, ao equilíbrio ou ao bem-estar. Deve-se então entender a saúde como uma *práxis* complexa diante da diversidade de conceitos e práticas realizadas, uma coprodução em que seres humanos constroem e atribuem significados aos processos, existindo uma mútua interação. E fomentar a produção do cuidado dentro de perspectivas que possibilitem o reconhecimento e produção frente às especificidades de gênero, família e geração com base em referência ética, política e estética.

Busca-se assim problematizar os possíveis caminhos trilhados no cuidado a esse público, principalmente para não se cair em um ecletismo e compreender quais abordagens devem ser utilizadas, e quais se enquadram no perfil do pesquisador. Possibilitando um novo modo de atuar e pesquisar no cotidiano e não sobre ele, implicando a subjetividade e posicionamentos políticos do profissional. Assim, tem-se nesse estudo uma proposta imprescindível e bastante desafiadora, pois representa uma combinação de temáticas periféricas, como as de saúde do homem, especificamente dos que estão em uso prejudicial e dependência de álcool e outras drogas. Proporcionando novas maneiras de pensar, sentir e agir essas práticas.

Deste modo, a presente proposta representa também uma inovação/desafio, pois busca conexões entre esses saberes e as ciências no campo das humanas/sociais e da saúde, buscando refletir com cultura e identidade com base nos seus sentidos e a partir deles ancorar saber-fazer, pensando, assim como trouxe Bhabha (1998) que deve-se olhar para as margens para compreender a sociedade, ou seja, compreender o homem e sua saúde frente ao contexto e as dificuldades/potencialidades diante das políticas públicas.

REFERÊNCIAS:

AGIER, M. La Antropología de las identidades en las tensiones contemporáneas. **Revista Colombiana de Antropología**. Volumen 36, enero-diciembre, 2000, pp. 7-19.

AMARANTE, P; TORRE, E. H. G. Medicalização e determinação social dos transtornos mentais: a questão da indústria de medicamentos na produção de saber e políticas. In: NOGUEIRA, R. P. (Org.). **Determinação Social da Saúde e Reforma Sanitária**. Rio de Janeiro: CEBES, 2010. Disponível em: <<http://www.cebes.org.br/media/File/Determinacao.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2016.



BAUMAN, Z. Identidade. **Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H. Introdução: locais da Cultura. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, pp. 19-42.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, pp. 7-16.

BRASIL. **Lei nº 10.216**, de 06 de abril de 2011 Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem**. Princípios e Diretrizes, 2008. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2008/PT-09-CONS.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CALABRE, L. Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EdUFBa, 2007, pp. 87-107.

COSTA-ROSA, A. O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: AMARANTE, P. (org.). **Ensaio: Subjetividade, Saúde mental, Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.


GEERTZ, C. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, R.; REBELLO, L. E. F. S.; NASCIMENTO, E. F. Medos sexuais masculinos e políticas de saúde do homem: lacunas e desafio. IN: **Homens e Masculinidades: práticas de intimidade e políticas públicas**. Orgs. MEDRADO, LYRA, AZEVEDO E BRASILINO. 1ª Ed. Recife- PE: Instituto PAPAI, 2010. Disponível em: <www.unfpa.org.br/Arquivos/homens_masculinidades.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, jul./dez/1997, pp. 15-46.. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MACHIN, R.; COUTO, M. T.; SILVA, G. S. N. DA; SCHRAIBER, L. B.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, W. DOS S.; VALENÇA, O. A.; PINHEIRO, T. F. Concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde: estudo com profissionais de saúde da atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 11, pp. 4503-4512, 2011. Disponível em: <www.scielo.org/pdf/csc/v16n11/a23v16n11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.



MALTA, D. C; MERHY, E. E. O percurso da linha do cuidado sob a perspectiva das doenças crônicas não transmissíveis. **Interface-Comunic.**, Saude, Educ., v.14, n.34, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n34/aop0510.pdf> >. Acesso em: 22 de fev. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de uma metodologia científica**. 7ª edição. São Paulo: Atlas. 2010.

RAGO, M. Descobrimo historicamente o gênero. In: **Gênero e história**, 2012. Disponível em: <http://www.cntgaliza.org/files/rago%20genero%20e%20historia%20web.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SCHRAIBER, L. B. Necessidades de saúde, políticas públicas e gênero: a perspectiva das práticas profissionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.10, pp.2635-2644, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csc/v17n10/13.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

COMUNICAÇÃO E CIDADE: MULHERES NOS TERREIROS DA ESPERANÇA²³

Sarah Fontenelle Santos²⁴

Resumo: Este trabalho tem por objetivo sistematizar a experiência (JARA, 2005) do Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança observando as práticas de comunicação na mobilização e organização popular na cidade. Trata-se de um projeto de comunicação popular tendo base a luta pelo direito à cidade e à moradia dos atingidos pelo Programa Lagoas do Norte – Programa urbanístico e paisagístico financiado pelo Banco Mundial com contrapartida da Prefeitura Municipal de Teresina e Governo Federal – na cidade de Teresina. Acredita-se nos caminhos da reportagem traçados por Medina (2003, 2011) onde há uma quebra do dogmatismo técnico da área para uma descoberta do plurólogo, o diálogo solidário e horizontal. Usando a comunicação como instrumento para a efetivação do direito à cidade. Para Harvey (2013), o direito à cidade ultrapassa o direito de acessar tudo que existe na cidade, mas sim, o direito de fazer e construir a mesma. Na contramão da cidade consumo (BOMFIM, 2010), à beira dos rios Parnaíba e Poty vemos subsistir modos de vida a partir de uma cosmovisão circular herdada desde uma ancestralidade biointerativa (BISPO, 2015). Os modos de vida de uma cidade desenvolvimentista, portanto, causam tensões com a existência do modo de vida tradicional ribeirinho. Neste contexto, as oficinas do projeto em questão, ainda em curso, compreendem parte da metáfora dos quintais enquanto terreiros que guardam ancestralidade, memória e patrimônio. Terreiros/quintais de esperança são o celeiro de resistência de sujeitos que resistem contra as ameaças de desapropriação por parte da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). Compreendemos a importância da sistematização da experiência que, segundo Jara (2005), deve partir da própria prática trazendo reflexões de fundo do processo vivido, fortalecendo para avaliações e registros dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Comunicação e Reportagem. Cidade. Mulheres nos Terreiros da Esperança. Programa Lagoas do Norte. Contra Colonização.

Introdução


Este trabalho tem por objetivo sistematizar a experiência (JARA, 2005) do processo vivido em torno do Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança, realizado como forma de resistência dos atingidos pelo Programa Lagoas do Norte (PLN) na zona norte de Teresina, capital do estado do Piauí. Deste modo, traz um levantamento do que é o PLN e de como o mesmo vem impactando as populações tradicionais.

Como parte do processo de compreensão dos modos de vida tradicionais desde os saberes e práticas à margem do modelo de vida hegemônico, ocidentalizado, buscamos nas epistemologias do sul a base para compreender a cosmovisão de mundo desde uma circularidade. Bispo (2015), nos traz à luz da compreensão de que os povos colonizadores têm uma visão linear do mundo, enquanto o povo tradicional afro-pindorâmico, em seu

23 Trabalho apresentado no IV CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA: descolonialidades e cosmovisões. Universidade Federal do Piauí, 07 a 10 de novembro, Teresina-PI, 2017.

24 Jornalista e Relações Públicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Especialista em Educação do Campo pela UESPI, Mestra em comunicação pela Universidade Federal do Piauí, professora do Curso de Jornalismo na Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão (Facema).

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



dizer, traz uma compreensão circular do mundo. Então buscamos traçar um paralelo entre as teorias que problematizam a modernidade-colonialidade e a urgência de uma cidade contra colonizada.


No percurso do projeto mergulhamos na prática da reportagem coletiva, onde se faz presente a práxis de uma comunicação horizontal e solidária, buscando a quebra da hierarquia de saberes e técnicas.

Cabe ressaltar que em nossa construção a palavra *terreiro* tanto tem significado relacionado aos quintais, tal como se costumava chamar outrora, quanto se refere às casas de religião da matriz afro-brasileira. Faz-se necessário destacar também que, para fins de preservação dos sujeitos participantes do Projeto, optamos por utilizar as iniciais dos nomes dos sujeitos envolvidos no processo.

Lagoas do Norte pra quem?

Ao adentrar a Avenida Boa Esperança, acesso para o Complexo turístico Lagoas do Norte, saltam aos olhos uma comunicação que grita escorrendo em tintas. As faixas, cartazes e pichações nos muros dão as boas vindas a partir de uma resistência que escancara um outro lado do PLN, que por sua vez encontra-se na sua segunda fase de implantação. Estampadas estão frases como “Firmino (prefeito) minha casa, minha vida. Daqui ninguém me tira”, ou ainda “50 anos, não são 50 dias. Exigimos respeito”. A estratégia tem o objetivo de denunciar as tentativas de desapropriação por conta do PLN, ação da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). A subversão destas pichações nos muros dos moradores atravessa transeuntes e escancara uma pauta invisibilizada, desestabiliza o modo *clean* de estar na cidade higienizada e até choca teresinenses e visitantes, por não conhecerem a pauta. Mais atravessamentos destas intervenções podem ser vistas no artigo “Pixo – o grito da (Av.) Boa Esperança: a comunicação como reivindicação de direitos” (SANTOS e GOMES, 2017).

O PLN tem objetivos declarados de “(re) vitalizar e (re) urbanizar a área das lagoas do norte da cidade de Teresina-PI” (PEREIRA, 2017, p. 32). Cartilha do programa (TERESINA, 2014) explica que o PLN é um conjunto de ações integradas desenvolvidas pela PMT para resolver problemas sociais, urbanísticos e ambientais. Fruto de parceria entre a PMT, Governo Federal, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM), o programa movimenta uma vultosa soma de 100 milhões de reais em investimentos. Desta soma, 70 milhões são provenientes



do BM e 30 milhões diz respeito à contrapartida da prefeitura e do Governo Federal por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (TERESINA, 2014). Para a segunda fase do programa, serão investidos 396.880.723,00 reais, dos quais 50,1% serão provenientes do BIRD e outros 49%, oriundos de contrapartida da PMT e do Governo Federal.

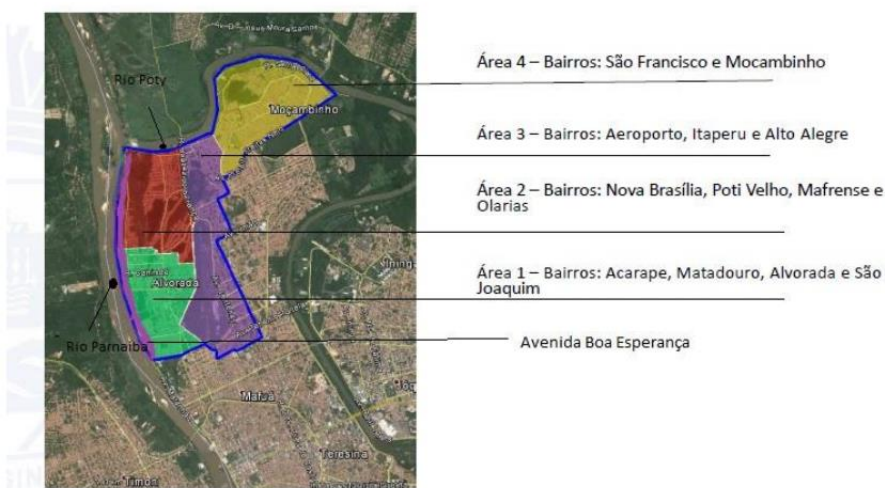
Dos 25 bairros da zona norte da capital, 13 serão impactados com o PLN. A Av. Boa Esperança ocupa um lugar estratégico, por ser uma via de acesso a vários pontos turísticos e de importância cultural, incluindo o Polo Cerâmico e o Encontro dos Rios. Segundo relatório do Marco de Reassentamento (TERESINA, 2014), a partir de dados elaborados em 2006, 1588 imóveis seriam afetados “ou por estarem em risco de inundação ou por estarem localizados no território requerido pelas obras” (TERESINA, 2014, p. 12). Segundo levantamentos de Pereira (2017) na segunda fase do programa serão mais de 2.000 famílias afetadas. Diante do exposto, problematiza-se: revitalizar e urbanizar para quais interesses? O que este capital transnacional, representados pelas agências internacionais, ousa com tamanho financiamento? Que jogo de interesses atravessa esse “grandioso” investimento? Talvez não encontremos respostas no âmbito deste trabalho, mas cabe refletirmos sobre esses questionamentos que insistem no imaginário e na resistência dos impactados.

O argumento de risco de inundação é utilizado, por exemplo, para desapropriação das famílias da Av. Boa Esperança, para duplicação da mesma. No entanto, as famílias lá residentes há 50 anos queixam-se de que este argumento não é válido e apontam que há uma perspectiva higienista de retirada da população para especulação imobiliária. “O prefeito diz que a região é nobre, por isso, não nos quer aqui”, afirma repetidas vezes L.O, uma das lideranças locais. Outra residente impactada pelo PLN, F. O., questiona porque a Prefeitura não mexe com o outro lado da avenida, o tradicional corredor de mótéis da cidade.

Nota-se que os interesses empresariais sobressaem na região da periferia que abrigou os negros e indígenas desde o início da história da cidade, comumente criminalizada, e que agora se torna um rentável ambiente para negócios, atendendo às perspectivas de uma cidade para o consumo, como afirma

Bomfim (2010). Mas, o movimento reúne força, em sua maioria feminina e com recorte amplo para pessoas idosas – os detentores das memórias mais preciosas desta história.

Mapa de bairros atingidos pelo PLN



Fonte: PEREIRA, 2017, p. 34.

Segundo Pereira (2017), o processo de ocupação da cidade data de 1800 nas áreas que compreendem a zona norte da cidade, apesar de que o processo de aceleração da ocupação tenha sido acentuado na zona leste entre os anos 1970-1980, quando o crescimento se deu em toda a cidade,

Sobretudo, naquelas de ocupação mais antiga, como a zona norte, que, em virtude, de grande especulação imobiliária nas zonas sul e leste, tornou-se o lugar “preferencial” de vida e habitação tanto para as famílias de baixa renda já residentes em Teresina, quanto para aquelas recém-emigradas do interior do Piauí e de estados vizinhos (LIMA, 2010; MOURA, 2006 *apud* PEREIRA, 2017).

E, de fato, a história ali contada é de muitas andanças. Dona M. P. de M. mesmo, é dessas que veio retirando do Maranhão, ainda criança, não sabia ler nem escrever, agradece aos mafrenses por ter sido nesta terra que dialogou com as letras. Se juntou às vazanteiras, trocando o coco babaçu por idas e vindas ao mercado para vender seus produtos, tarefa que não gostava. Quem conta esta história é D. H.: "eu que levava ela, mas ela não gostava não. Gostava, M.P. ?". M.P de M. responde rindo como quem não



nega a história da boca dos mais velhos.


Mesmo com toda a riqueza patrimonial, material ou imaterial, destes sujeitos, a prefeitura de Teresina não hesita em desconstruir e reconfigurar o espaço. Na primeira etapa do PLN, os oleiros foram o foco de desapropriação, “reassentamento involuntário”, como é chamado por eles. No período compreendido “entre 2009 a 2014 foram atendidas 493 famílias” (TERESINA, 2014, p. 13). Destas, 327 foram reassentadas no Residencial Zilda Arns, Bairro Nova Brasília, em apartamentos de 32 m². O tamanho da moradia está entre os principais incômodos, bem como o atraso no pagamento das indenizações das famílias que assim o preferiram (TERESINA, 2014). Para quem tinha como quintal o rio e a vazante, em um modo de vida entranhado com a terra, ir para blocos de concreto e desterritorializado de sua história, é um choque.

De outro lado, a PMT se arde em glórias por ter recebido Prêmio da Caixa Econômica Federal por boas práticas socioambientais, graças ao reassentamento involuntário. Como indulgência, a “paciência franciscana” da Prefeitura (como aponta o próprio relatório, TERESINA, 2014) delegou aos oleiros novos ofícios permitidos por meio de cursos de pedreiro, cabeleireiro, corte e costura e de informática. Certamente, na mente gestora da prefeitura, esta caridade, junto à entrega de um salário mínimo de R\$ 545 (valor da época), durante quatro meses, daria conta de relocalizar estes sujeitos no mercado de trabalho.

Pois bem, é L.O – ela que também foi oleira – quem questiona sobre as mudanças dos modos de vida dos oleiros removidos, antes organizados segundo uma cosmovisão circular em que, ora davam conta das vazantes, ora manipulavam o barro, de acordo com o que as condições naturais permitissem. Sobre a cosmovisão circular, Bispo (2015) nos chama atenção para uma forma de vida que contrasta a linearidade monista eurocêntrica à cosmovisão circular politeísta afro-pindorâmica.

Quanto aos povos cristãos politeístas que cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes, materializados através dos elementos da natureza que formam universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções (BISPO, 2015, p. 39).

Ocorre que a vida (re) existia em uma biointeração (BISPO, 2015) – confluência interativa com os elementos da natureza – às margens das lagoas e rios da zona norte da capital. Este modo de vida circular apontado por Bispo (2015), atravessa as manifestações culturais, as formas de trabalhar, a religiosidade a política de vivência, quer dizer, todas



as dimensões da vida. Ao serem postos a morar dentro de apartamentos de 32m² e a exercer profissões estabelecidas pela prefeitura, acaba-se por desestabilizar, desterritorializar e insistir na quebra do processo circular cosmovisiva dos sujeitos.

Cidade e contra colonização

Buscamos os caminhos para pensar uma cidade contra colonizada a partir de Bispo (2015). Segundo ele, há uma dinâmica de resistência subjacente nas ações dos subalternizados. Corroboramos também com a análise de Porto-Gonçalves (2005) ao afirmar que não se trata de pôr um saber acima do outro, mas sim de ressaltar o protagonismo dos povos oprimidos e colonizados.


Sublinhemos que a teoria da moderno-colonialidade ao ressaltar o papel protagônico subalternizado indica não um lugar menor da América e maior da Europa, como se poderia pensar nos marcos dicotomizantes do pensamento hegemônico. Ao contrário assinala que há uma ordem geopolítica mundial que é conformada por uma clivagem estruturante moderno-colonial e que só pode ser compreendida a partir dessa tensão que a habita (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 11).

O pensamento moderno-colonizador, portanto, traz uma ideia de que há um saber atópico, um saber de lugar nenhum (PORTO-GONÇALVES, 2005), deixando os povos do sul a mercê de uma noção de prosperidade exterior, ao mesmo tempo em que anulamos nossos saberes a tal ponto que não nos reconhecemos. Bispo (2015) questiona a noção de desenvolvimento imposta aos povos do sul.

qual a diferença entre os ataques dos colonizadores contra os quilombolas dos Palmares no século XVII e os atuais ataques praticados pelo grande capital contra as comunidades atingidas pelos mega projetos ditos “empreendimentos” como, por exemplo, a construção da hidrelétrica de Belo Monte? (BISPO, 2015, p. 21).

Do mesmo modo, os processos colonizadores continuam a perpetuar a negação de direitos ao tempo em que inviabilizam a produção e reprodução das diferentes formas de ser e participar no mundo. Os atingidos pelo PLN questionam na mesma concepção de Bispo, “Lagoas do Norte pra quem?”. Para quem uma cidade urbanizada, dita desenvolvida, se os sujeitos construtores desta cidade não podem participar deste desenvolvimento?

A estilística do PLN cumpre o papel da cidade moderna, cidade para consumo (BOMFIM, 2010). Bomfim (2010) afirma que o modelo de consumo está baseado na




poluição visual: cenário de publicidade, arranha-céus; imagem da qualidade: nova agenda para a cidade baseada na qualidade do espaço público, nos elementos urbanos e arte pública; mudança econômica: planejamento estratégico e mecanismos fundamentais para vender as cidades aos usuários e aos investidores.

Tomando por base o modelo citado acima, o programa urbanístico implantado na zona norte da capital, pela PMT, gestado ainda nos idos de 2001 na elaboração do Teresina Agenda 2015, se configura como a construção de uma cidade com uma imagem de qualidade sob a perspectiva de uma agenda que intenciona colocá-la como isca econômica na competitividade moderna. Para tanto, como afirma L.O, para a PMT não é possível que permaneça uma imagem cujo cartão-postal expõe a população considerada pobre. No prognóstico da população, serão construídos grandes prédios de luxo, tal como ocorreu no processo de urbanização da zona leste da cidade, onde condomínios de luxo e *shoppings centers* foram construídos às margens dos rios e sobre lagoas. Durante uma das reuniões de mobilização (no dia 05 de julho de 2017) os moradores relatam sobre o processo de especulação imobiliária. B. J. diz que há hectares que já valem de 500 mil a um milhão de reais. F. O. também se manifesta afirmando “o IPTU do Seu V. está avaliado em 300 mil”, ao que é respondido prontamente por L. O.: “Realmente, como o prefeito afirma, a nossa região é muito nobre e o que faz dela mais nobre ainda é a nossa história. E nós vamos lutar pela posse destas terras”.

A cidade se constrói sobre as bases de um pensamento eurocêntrico, universalista e homogeneizador. Lander (2005), tomando como base Escobar, afirma que a partir das desigualdades de poder o pensamento colonizador opera sob o discurso do desenvolvimento. Então, passa a ser desenvolvimento o que corresponde às ideias e expectativas do ocidente próspero (ESCOBAR *apud* LANDER, 2005, p. 42).

Desta forma, o colonizador consegue convencer pelo discurso quais e em que situações irá reconfigurar os espaços, sejam eles urbanos ou camponeses. Esta é a lógica que predomina na implantação dos megaempreendimentos. A remoção das casas dos moradores da zona norte se dá justamente sob esta perspectiva: há uma barreira a ser superada para a requalificação urbana, e esta barreira reside justamente na existência dos sujeitos, que por sua vez têm seus saberes completamente subjugados. Recorramos a Lander (2005) novamente: “O conhecimento dos ‘outros’, o conhecimento ‘tradicional’ dos pobres, dos camponeses, não apenas era considerado não pertinente, mas também como um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento” (LANDER, 2005,



p. 42). Sobre a contraposição dos saberes, Senhor C. explicita melhor do que qualquer livro:


Nós vivemos em um mundo do poder. Se você tem um ‘dr’, qualquer tipo de formatura na frente, e eu que não tenho nada, venho de uma olaria, do canto de um caminhão, então eles julgam de uma forma clássica que eu não entendo, eu não estudei, não sei atingir aquele ponto. Mas nem com isso eu posso me curvar, porque muita coisa eu sei, minha comunidade sabe e nenhum deles sabe (informação verbal)²⁵.

Para Bispo (2015), no plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo tachadas de inferiores. Historicamente, os bairros da zona norte da capital são apontados como as periferias perigosas e inferiores ao restante da população da cidade. Logo, se são inferiores, suas casas são inferiores e merecem ser derrubadas e sua gente desterritorializada. Esta lógica denota processos de colonialidade de poder/saber, que reverberam em processos de subalternização. Contudo, os modos de resistir das pessoas que narram e vivem estas histórias, configuram processos de dessubalternização quando, potencializadas pelos desejos de resistir, constroem suas trincheiras para lutar e re-existir em meio às violências enfrentadas.

Ao contrário de se autoidentificarem como inferiores, a população tem demonstrado uma potência contra colonizadora na organização e mobilização social em defesa de suas moradias. Ainda é Bispo (2015) quem afirma: “No entanto, na perspectiva de resistência cultural, essas identidades vão sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticados contra os povos afro-pindorâmicos e os seus decedentes” (BISPO, 2015, p. 38).

Para Bispo (2015), o pensamento eurocristão, por se basear em um Deus onipotente e onisciente, do desterritorializado, tende a se organizar de forma exclusivista, vertical ou linear. Do mesmo modo, nota-se a maior displicência em relação aos modos de vida tradicionais, às memórias e às histórias de vida que residem nos territórios onde se propõe o “empreendimento”, pois parte de um pensamento desterritorializado, sem apego qualquer às afetividades, memórias e modos de viver ali presentes. O fato do PLN ter sido idealizado com recursos oriundos do Governo Japonês (TERESINA, 2014) é característico para definir que a concepção deste programa não abarca os saberes, demandas e a cosmovisão dos povos tradicionais ali residentes.

25 Declaração do Senhor C., durante a atividade “Circulando entre memórias: oficina de entrevista e registro”.



Desse modo, problematizamos, podem essas lutas de enfrentamento promoverem possibilidades para (re)inventar novos modos de vida na cidade em meio a todas essas formas de violências? Bomfim (2010), ao propor pensar em uma cidade envolta em uma afetividade, nos move a pensar a partir do corpo-sujeito, onde o afeto é mais que emoção. É razão e emoção. “As emoções e sentimentos podem ser reveladores de como os indivíduos conhecem a cidade e como agem sobre ela” (BOMFIM, 2010, p, 65). É também Bomfim (2010) quem nos diz que os sentimentos negativos e positivos não necessariamente estão entre os polos bom e ruim. Desta feita, lembra-nos as falas das mulheres mapeando suas memórias na oficina de cartografia em falas como “passamos momentos difíceis”, ou mesmo, “sabia que era difícil, mas também eram os melhores momentos”. Elas seguiam a mapear os locais de brincadeiras, reuniões e trabalho. Dessas mulheres, que construíram a cidade pouco a pouco, intuímos que o faziam desde uma apropriação da cidade de forma cidadã, tal como diz Bomfim: “Uma construção da cidadã na cidade dá-se, então, na potencialização de ações que vão além da *eficácia de ação* para se apresentar como ‘potência’ de ação” (BOMFIM, 2010, p. 68).


Aliado a este pensamento, também trazemos Harvey (2013) ao discorrer sobre o direito à cidade como um processo que vai além de acessar as benfeitorias dos espaços urbanos, mas sendo aquele direito de construir a própria cidade segundo suas demandas e desejos.

A implicação é que nós, individualmente e coletivamente, fazemos nossa cidade através de nossas ações diárias e de nossos engajamentos políticos, intelectuais e econômicos. Todos, somos, de um jeito ou de outro, arquitetos de nossos futuros urbanos (HARVEY, 2013, p. 28).

É sobre essa possibilidade de construir esta cidade com afeto e sob a perspectiva do direito à apropriação e reconhecimento, que cremos nas dinâmicas e movimentos dos resistentes atingidos pelo PLN.

Os saberes das experiências em processo de dessubalternização

A reportagem conta, narra, apura, anota, cruza e costura fatos e fontes. A arte de saber coletar e registrar o cotidiano é parte integrante da existência. Antes mesmo da revolução de Gutemberg, a oralidade dava conta de reportar os acontecimentos. E é precisamente daí que nasce a nossa trajetória. A crescente sede de narrar a cidade para além da mídia tradicional hegemônica levou jovens ativistas por outra comunicação




possível até os quintais de esperança dos atingidos pelo PLN. O Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança desponta do exercício de “reportar os movimentos da cidadania, perceber o protagonismo dos sujeitos, o contexto coletivo em que estão inseridos, as raízes histórico-culturais que os particularizam [...]” (MEDINA, 2011, p.15). Nasce, pois, da união de jovens do Coletivo Flores. Ser Comunicação, então nascente, com os entrelaces dos caminhos militantes junto ao Centro de Direitos Humanos Ferreira de Sousa (centro que a comunidade criou por desventura dos temores do PLN e pela ventura da resistência dos moradores do Bairro São Joaquim).

Então, parte-se a uma aventura coletiva na compreensão de que a comunicação e as experiências jornalísticas devem ser coletivizadas e não confinadas nas redações que tornam alguns poucos atores hegemônicos os detentores das técnicas e das condições materiais de reportar o presente. Quanto a este tema, poderíamos dissertar longamente sobre a concentração dos meios de comunicação no Brasil e no Piauí, no entanto, a fala do Senhor C. pode ser explicativa dos processos de criminalização e invisibilização dos setores populares pelos meios de comunicação: “(...)Ele não vai publicar 30%. Porque já foi feita pesquisa aqui, vem o pessoal pra fazer a entrevista e tudo e quando a gente vai olhar na televisão no outro dia, as coisas que está a nosso favor não são publicadas”.

O projeto parte do descontentamento devido à invisibilização da resistência dos atingidos pelo PLN, embora os mesmos se auto organizem há cerca de 10 anos. O projeto Mulheres nos terreiros da Esperança é um projeto de Comunicação Popular, possibilitado pela CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviços) e SOS Corpo – Instituto Feminista para Democracia, por meio do edital “Mulheres Negras e Populares: Traçando caminhos, construindo direitos”. O objetivo é levantar discussões e ações no que se refere aos direitos das mulheres, no campo dos direitos humanos, memória, patrimônio e ancestralidade. O projeto, ainda em fase de execução, está dividido em 19 encontros com os eixos direito à cidade, comunicação e mulheres, gênero e raça e ancestralidade e espiritualidade.

Trilhando os caminhos da construção da reportagem coletiva, o projeto foi lançado no dia 18 de março de 2017. Por uma série de questões estruturais e de cumprimento das normas da entidade financiadora, a primeira oficina foi acontecer apenas em 08 de julho de 2017. À parte, gostaria de destacar um motivo para esse largo espaço de tempo. Se deve ao fato de que, depois de muitas idas e vindas de reuniões na Av. Boa Esperança, algo nos deixava preocupados: a falta de participação da juventude nos espaços.




A luta é feita majoritariamente por mulheres com recorte geracional muito demarcado: são pessoas entre 40 e 80 anos. Até que surgiu o estalo: são precisamente essas mulheres que lutam pelo seu direito à cidade e à moradia que têm a memória destes lugares. É por esta razão que a resistência emana destes corpos contra colonizados que carregam em suas rugas e no arrastar dos pés a luta pela construção da escola, da creche, das reuniões debaixo dos pés de angico, da feira improvisada ao longo da avenida, que então era mais mata nativa que avenida, no *reggae* da radiola que reunia os moradores, na discoteca improvisada, no desfile da miss olaria e tantas outras histórias que fazem parte do patrimônio.

Com esta compreensão, o projeto toma fôlego e, em certo sentido, até toma novas adaptações. Trazemos à luz desta descoberta a mexicana Glória Anzaldúa ao dissertar sobre “A consciência da mestiça/Rumo a uma nova consciência”. Ela traz traços marcantes de uma cultura indígena em seu âmago e afirma: “Nascida em uma cultura, posicionada entre duas culturas e seus sistemas de valores, *la mestiza* enfrenta uma luta de carne, uma luta de fronteiras, uma guerra interior” (ANZALDÚA, 2005, p. 705). Segundo ela, as estratégias do colonizador para invisibilização parte do apagamento de suas histórias e suas experiências, passando a distorcer as mesmas.

É precisamente aí que Anzaldúa (2005) traça a sua estratégia de empoderamento afirmando que é preciso que conheçamos a nossa história e fazendo com que “eles” a conheçam também. “Nossas mães, nossas irmãs e irmãos, os rapazes que ficam nas esquinas, as crianças nos parques, cada um de nós devemos conhecer a nossa linhagem indígena, nossa *mestisaje-afro*, nossa história de resistência” (ANZALDÚA, 2005, p. 704).

É neste despertar em busca do fortalecimento e a possibilidade de permanência produção/reprodução das histórias e modos de vida dos atingidos pelo PLN – ribeirinhos, vazanteiros e pescadores – que a história clama para ser tecida na reportagem que se reencanta na construção de uma comunicação solidária e não mecanicista. Ir às ruas ao encontro com o povo nos possibilita o desmonte do jornalismo dogmático na construção da história desses “Outros”, como afirma Medina:

Ir à rua, como metáfora do coletivo, favorece o encontro físico com o Outro e sua circunstância, mas também ameaça o desencontro entre dogmas do jornalista e a realidade viva disponível para quem se observa, escuta e ensaia reportar (MEDINA, 2011, p. 16).




Ensaando essa escuta viva, o olhar atento e compartilhado costurando teias fortes entre nós e outros, reportando e registrando, é que a primeira atividade nos surpreendeu com o óbvio: “Ver, ouvir e tecer” foi a primeira oficina do projeto (no dia 08 de julho de 2017). Poesia, medicina natural, a força do sagrado feminino, da história feita pelas próprias mãos, tijolo por tijolo, despontaram a partir de um vídeo intitulado “A voz das Avós no Fluir das Águas”.

A primeira oficina foi determinante para mergulharmos no íntimo das possibilidades que se apresentavam. D. H., constantemente relacionando “o pouco que entendeu” (como ela afirma) do filme com o seu quintal. Assim como as avós xamânicas do vídeo, ela dizia de sua relação com o rio e, do começo ao fim, falava de suas plantas, uma a uma, entremeando com os relatos de sua história que a essa altura não era mais sua, mas sim embutida em uma coletividade de afetos. Sentadas no chão da Escola Dilson Fernandes, sobre um pano-tela, adolescentes, senhoras e jovens desenhavam suas histórias. A memória se torna combustível ao escapar das mãos de Dona C. as frutas, potes de barro e, sobretudo, a cacimba – espécie de poço, personagem recorrente nas narrativas locais.

Nossa próxima oficina caminhou no sentido de fortalecer o círculo motivado por muitas narrativas e afetos. “Circulando entre memórias” foi uma oficina de entrevista no quintal da Dona H.. Curiosos estávamos para conhecer sua sabedoria com ervas. Tanto que nossa roda começou com uma apresentação/reencontro com os nossos laços com a sabedoria ancestral das plantas da beira do Parnaíba. Após uma exploração no quintal/terreiro da esperança, cada um e cada uma se apresentou com o nome de uma planta justificando porque merecia permanecer ali. Jalapão, vinagreira, tamarindo, limão, penicilina... e descobrimos que o quintal tinha mais dezenas de plantas do que a própria Dona H. havia comentado.

Nesta atividade, partimos das concepções de Cremilda Medina (2003), pois a entrevista jornalística se desloca da técnica para a arte do diálogo. É essa mesma autora que propõe as entrevistas de compreensão desde a experiência de uma arte dialógica, que seja, o plurólogo. Aqui se abre lugar à perspectiva sujeito-sujeito, onde, segundo Medina (2011), não existe hierarquia entre entrevistador e entrevistado. E, deste modo, quebrando normas e hierarquias, se formaram pequenos círculos de plurólogos, nos quais se elegeu uma personagem para contar sua história aos demais que, por sua vez, estabeleciam uma ponte deles próprios em busca da descoberta do outro. Nesta perspectiva solidária, a ponte que leva ao Outro, leva ao Nós.



Rumo a um dos terreiros de umbanda selado pela prefeitura – a população teme esta selagem pelo fato da prefeitura chegar sem avisar e, muitas vezes, sem pedir licença, demarcando as casas que, possivelmente, serão desapropriadas – chegamos no Bairro Mafrense. No terreiro da Mãe A. realizamos a atividade “Religando vivências”. Ela, uma jovem mãe de Santo que está dando continuidade a uma história de mais de 30 anos no mesmo terreiro, cuja missão herdou de sua avó. Ela se questiona porque a prefeitura agiu de “má fé” e indaga: “minha avó faleceu, mas os fundamentos dela estão aqui, que o guia dela plantou. Como eu vou retirar ele e colocar em outro lugar?”. Mãe A. se refere à proposta que a prefeitura tem feito a muitos terreiros: mudar para outro bairro. Uma de suas filhas, durante a roda de diálogo pós-filme, se ressentiu ainda de que muitos pais e mães de santo não apoiam a luta em defesa da permanência das tendas espíritas. Esta é uma problemática recorrente nas narrativas dos atingidos pelo PLN.


A atividade “A voz das avós” aconteceu na comunidade Cristo Rei, insistentemente conhecida como Inferninho. Este foi um momento de contação de história onde Dona R. e Dona C. sentaram-se em roda, como griôs, a contar as origens da região às crianças e adolescentes ali presentes. Em um ritmo de brincadeira, as crianças cantaram e desenharam o que aprenderam com as senhoras. L.O afirma que se surpreendeu ao final das atividades com os desenhos das crianças, que pela destreza em passar para o papel, demonstraram muita precisão e atenção.

Com as temáticas “Museu: Mulher e patrimônio” e “Mulheres da Esperança: Mapeando Memórias”, a geógrafa, arqueóloga e mestrandia em Arqueologia, Ludiane Vilela, facilitou duas oficinas de cartografia para auxiliar na construção do Museu da Av. Boa Esperança, um sonho antigo dos moradores.

Além das oficinas, outro trabalho de comunicação é feito nas redes sociais. Os vídeos das oficinas são postados semanalmente em um canal próprio (“Mulheres nos Terreiros da Esperança”) no *YouTube* (plataforma *online* de distribuição digital de vídeos na internet). Outro modo de dar visibilidade à luta dos atingidos pelo PLN é a página “Lagoas do Norte Pra Quem?” na rede social *Facebook*, onde também são feitas as divulgações do Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança.

Em vias de conclusão

A busca por uma comunicação contra hegemônica e contra colonizada está profundamente ligada ao direito de construir outra cidade possível. Neste caminho de



contra colonização os corpos-sujeitos (BOMFIM, 2010) que caminham desde uma apropriação da cidade são a única condição para romper com a lógica da cidade linear e excludente.

Os rumos da reportagem coletiva experimentados no Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança abrem caminhos para desconstrução dogmática. Antes de tudo, partem de uma circularidade, onde a horizontalidade constrói solidariedade em uma saber que desencaixa, quer dizer, retira dos limites das caixas acadêmicas os saberes hierarquizados.

Embora ainda não concluído, o projeto de comunicação popular em estudo transborda em potências coletivas no sentido de uma comunicação do sensível que alarga pontes de encontros na cidade e trabalha no sentido de refazer a cidade, refazendo a nós mesmos, um dos mais preciosos de todos os direitos, como aponta Harvey (2013).

REFERÊNCIAS:

ANZALDÚA, Glória. **La conciencia dela mestiza/Rumo a uma nova consciência.** Estudos feministas, Florianópolis, 13 (3), p. 704-719, setembro/dezembro, 2005.

BISPO, Antônio dos Santos. **Colonização, quilombo:** modos e significações. Brasília: Unb, 2015.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade:** Estima e construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.


HARVEY, David. **A Liberdade da Cidade:** —In: HARVEY, D; MARICATO, E; et al. Cidades rebeldes, São Paulo, Boitempo, 2013 (pag. 27 a 34).

JARA, Oscar H. **Como sistematizar?** Uma proposta em 5 tempos. 2º Seminário de Formação de Apoiadores Pedagógicos, MOVA-RS, Porto Alegre, 23 de setembro de 2001.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais:** Saberes coloniais e eurocêtricos. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Compilado por Edgardo Lander. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente** – Narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Polifonia das ruas ou ‘São Paulo de perfil’, metáfora da cidadania.** In: Memória e diálogo: escutas da zona leste, visões sobre a história oral.



Orgs: Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa Guimarães – São Paulo: Voz e letra: Fapesp, 2011.

PEREIRA, Lucas Coelho. **Os reis do quiabo**: meio ambiente, intervenções urbanísticas e constituição do lugar entre vazanteiros do médio Parnaíba em Teresina-Piuaí. 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em antropologia – Universidade Federal de Brasília, Brasília.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da primeira edição em português**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Compilado por Edgardo Lander. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

SANTOS, Sarah Fontenelle; GOMES, Glaudson Lima. **Pixo – o grito da (Av.) Boa Esperança**: a comunicação como reivindicação de direitos. Encontro Nacional Discurso, Identidade e Subjetividade. UFPI, 26, 27 e 28 de Abril, Teresina-PI, 2017.

TERESINA. PREFEITURA DO MUNICÍPIO. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. **Programa Lagoas do Norte**: Marco de Reassentamento Involuntário das Famílias e Imóveis Afetados pela Implantação da 2ª Fase do PLN. Teresina: SEMPLAN, 2014.

AS PROFESSORAS AFRODESCENDENTES UNIVERSITÁRIAS E OS DISCURSOS ACADÊMICOS

*Walquíria Costa Pereira*²⁶

*Gláucia Santana Silva Padilha*²⁷

*Raimunda Nonata da Silva Machado*²⁸

Resumo: Este artigo analisa produções científicas sobre as mulheres professoras afrodescendentes no magistério superior, entre 2000 e 2013, a partir dos seguintes questionamentos: como essas mulheres têm se mantido nesse espaço que, inicialmente, não foi pensado para elas? Quais os discursos sobre professoras universitárias afrodescendentes presentes nas produções científicas? Tem por objetivo traçar o perfil das produções científicas que propõem a desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, culturalmente e historicamente, internalizados pela sociedade brasileira, dando visibilidade às suas trajetórias de vida, fazendo ruptura com as práticas de colonialidade do poder e de saberes nos espaços do magistério superior. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da concepção da História Nova, que possibilita a inclusão de novas temáticas, abrindo espaço para a valorização e reconhecimento da “história vista de baixo” (SHARPE, 2011). Realiza uma pesquisa bibliográfica, fazendo uso do “estado da arte” (FERREIRA, 2002), que contribui para o mapeamento dos conhecimentos produzidos sobre a temática e a compreensão dos enfrentamentos e resistências das mulheres afrodescendentes, em experiências descoloniais, nos espaços eurocentrados, dialogando com as/os autoras/es: Boakari (2015), Burke (2011), Carneiro (2003), Ferreira (2002), Foucault (2005,2012), hooks²⁹ (1995), Louro (2004), Machado (2008), Motta (2003), dentre outras/os. Os principais resultados, dessa pesquisa, têm apontado que as mulheres afrodescendentes continuam lutando e resistindo aos preconceitos e estigmas discriminatórios marcados pela hegemonia dos pensamentos eurocêntricos na sociedade brasileira, ainda predominantemente preconceituosa e sexista. As relações científicas e acadêmicas são plurais e, destas, participam mulheres afrodescendentes com suas maneiras de fazer.

Palavras-chave: Mulheres Afrodescendentes. Magistério Superior. Produções Científicas.

Introdução


O presente estudo é resultado de uma pesquisa ainda em andamento sobre “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, com abordagem conceitual e metodológica sustentada na perspectiva da Nova História,

²⁶ Discente do Curso de Pedagogia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil. É bolsista de iniciação científica, pelo PIBIC, do Projeto de Pesquisa “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. Email: walquiria.pereira28@gmail.com.

²⁷ Discente do Curso de Pedagogia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É bolsista de iniciação científica, pela FAPEMA, do Projeto de Pesquisa “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. Email: glaciasilvapadilha@gmail.com.

²⁸ Docente no Departamento de Educação II do Curso de Pedagogia e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil e do Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÓ/GEAFRO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil. Email: rainsmachado@gmail.com.

²⁹ Embora do ponto de vista da gramática normativa os nomes próprios sejam grafados com iniciais maiúsculas, a autora Gloria Jean Watkins exige que seu pseudônimo bell hooks, que ela escolheu em homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó, seja grafado em minúsculo.



considerando a sua contribuição na valorização e reconhecimento da “história vista de baixo” (SHARPE, 2011), no desenvolvimento de novas problematizações, novos objetos de estudo e visibilidade de sujeitos com suas experiências outrora desperdiçadas.

Neste estudo, nos interessa evidenciar o ingresso e a participação das mulheres afrodescendentes no magistério superior, mediante análise de produções científicas que tratam deste estudo, visando traçar seu perfil no que concerne a desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, culturalmente e historicamente, internalizados pela sociedade brasileira. A ideia central é visibilizar às suas trajetórias de vida, mostrando as possíveis rupturas com as práticas de colonialidade do poder e de saberes nos espaços do magistério superior.


Assim sendo, analisamos o que outros estudiosos estão produzindo sobre o nosso objeto de estudo, lançando-nos no “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p.258).

Nesse sentido, garimpamos artigos científicos em periódicos da área da educação e utilizamos, como ferramenta de pesquisa, a interpretação da interpretação (GEERTZ, 2008), além do diálogo com autoras/es como: Boakari (2015), Burke (2011), Carneiro (2003), Ferreira (2002), Foucault (2012), hooks (1995), Louro (2001), Machado (2008), Motta (2003), dentre outras/os que nos ajudam a entender os desafios enfrentados pelas mulheres afrodescendentes em suas trajetórias de vidas.

As primeiras aproximações, destas análises, apontaram que as mulheres afrodescendentes, ao adentrarem no ambiente universitário, estão fazendo um movimento decolonial, afinal, estão superando práticas tradicionais e hegemônicas estabelecidas na sociedade brasileira, cujas visões, ainda continuam produzindo exclusões via relações racistas, sexista e patriarcal. Trata-se de um movimento de ruptura com a lógica dominante, em que enfrentam cotidianamente preconceitos e tratamentos discriminatórios, sobretudo, quanto aos questionamentos sobre as suas potencialidades intelectuais para ocuparem posições privilegiadas no magistério da educação superior.

Mulheres afrodescendentes intelectuais e os estudos dos *Annales*

Ao longo dos anos, a historiografia tradicional tem contribuído com a invisibilidade das mulheres, sobretudo, as afrodescendentes, cujas ações culturais,



políticas, econômicas são silenciadas nos projetos dessa sociedade, que continua sendo bastante excludente e preconceituosa.

Historicamente, as mulheres são vistas como sujeitos frágeis e incumbidas do cuidado com a casa e com a família, o que proporciona o aumento dessa invisibilidade. Para Machado (2008) as mulheres se encontram escondidas nas ações do homem, seus grandes feitos não foram e, muitas vezes, não são retratados em produções sustentadas pela historiografia tradicional. Daí a importância de destacarmos, como sugere Motta (2003), a participação das mulheres-professoras na história da educação global e local.


A partir da década de 1920, com o surgimento da Escola dos *Annales*, a história passa a se preocupar com os diferentes sujeitos, buscando evidenciar o cotidiano daqueles que, por muito tempo, foram negligenciados. Nesse sentido, “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE, 2011, p. 11).

Afora isso, tendo em vista que os primeiros revolucionários dos *Annales* centraram-se nos planos econômicos e sociais, sem atenção às questões femininas, foi possível que as historiadoras como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales, Joan Scott, Michele Perrot, Sueli Carneiro, dentre outras, pudessem explorar os diversos saberes subalternos, valorizando a história das mulheres, das crianças, dos oprimidos, dos afrodescendentes, etc. Conforme Silva (2008), a receptividade dos estudos sobre e com as mulheres ocorreu significativamente nos anos de 1970 com

a terceira geração dos *Annales*, a chamada *Nouvelle Historie*. É, por exemplo, o caso de Georges Duby que, a partir de então, terá sua obra profundamente marcada por uma verdadeira “obsessão” com as mulheres [...] Assim é necessário admitir que mesmo tendo mantido as mulheres fora das preocupações centrais, a Escola dos *Annales*, ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade etc. Temas que permitiram a inclusão das mulheres na história.

As mulheres eram privadas de direitos, entre eles a educação que estava voltada para aprendizagem das prendas domésticas. Com muitas lutas e reivindicações, elas conseguiram desestabilizar a lógica do patriarcado, conquistando o direito à educação.

No entanto, “sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe” (LOURO, 2001), cujo discurso foi, também, utilizado na sua formação no magistério, evidenciando a lógica eurocêntrica de que a mulher é um ser frágil, delicado e maternal, podendo exercer as funções de educadora nas séries iniciais, cuidando da infância brasileira.



O processo de invisibilidade conferido às mulheres é ainda, mais evidente entre as mulheres afrodescendentes, tendo em vista as mazelas ocasionadas pela escravização de pessoas africanas, mantendo-as pertencentes à classe mais segregada e marginalizada, resistindo duramente às exclusões de gênero, raça e classe social, dentre outras, de um lado por serem mulheres e de outro por serem afrodescendentes excluídas da participação nas riquezas por elas produzidas, seja na ótica mercantilista, seja na ótica capitalista. Dessa forma,


Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. (LOURO, 2001, p. 445)

Desde o período colonial brasileiro, as mulheres afrodescendentes lutam contra toda forma de exclusões e discriminações sociais, o que contribuiu para sua inserção em espaços de produção e disseminação de saberes e conhecimentos, rompendo com os estereótipos de que não possuem capacidades intelectuais.

Sobre isso, hooks (1995, p. 468) afirma 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”.

Essas exclusões e/ou discriminações organizados por sistemas de opressão de gênero, raça e classe são resultados dos discursos hegemônicos produzidos no colonialismo e sustentados pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), ganhando força para continuar estigmatizando e as desvalorizando as mulheres afrodescendentes e seus enfrentamentos por reconhecimentos de suas potencialidades acadêmicas e científicas, enquanto mulheres e profissionais.

Dessa forma, o engajamento das mulheres afrodescendentes no magistério da educação superior pode ser considerado um movimento decolonial, já que, também busca a ruptura com os discursos pertencentes a lógica dominante, carregada de atitudes etnocêntricas. É um movimento de resistência e valorização de mulheres, capaz de organizar grupos de “intelectuais engajadas” (GOMES, 2010), a exemplo dos núcleos de pesquisa e associações, de modo que, a sua presença na educação superior é elemento



fundamental, que possibilita o reconhecimento de sua trajetória de vida e social, haja vista a estrutura estabelecida para impedir o seu ingresso nestes espaços privilegiados.

Professoras universitárias afrodescendentes nas produções científicas

A presença de mulheres afrodescendentes no ensino superior, diz respeito a uma ruptura epistemológica que mobiliza novas formas de pedagogias. Por isso, a quebra do estereótipo de que o negro é incapaz, é uma das propostas de ruptura com o modelo epistemológico eurocêntrico.

Analisar as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes, por meio da arqueologia (FOUCAULT, 2012) de memórias subterrâneas é um movimento que contribui para dar visibilidade a esses sujeitos, mediante denúncia e contestação dos pensamentos etnocêntricos profundamente arraigados em nosso imaginário social e que tem neutralizado práticas descoloniais.

Para as professoras afrodescendentes esse desafio é duplamente revolucionário, haja vista que, no campo científico, existe o paradigma de que aos homens foi dado o privilégio da intelectualidade (QUEIROZ, 2001).

Desse modo, pensando na possibilidade de produção de um contexto epistêmico de descolonialidade, mapeamos doze artigos científicos que abordam como a presença dessa professora afrodescendente, na Universidade, incomoda e como é carregada de estigma e preconceito.

Esse tipo de mapeamento, conforme André (2009) ajuda na análise e acompanhamento do processo de constituição de uma área de conhecimento, dos objetos de estudo, da criação de grupos de pesquisa com códigos e interesses comuns, que fortalecem uma comunidade de cientistas e as suas propostas de investigação e intervenção pedagógica e epistemológica. Além disso, “esses mapeamentos revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos” (ANDRÉ, 2009, p.43).

Assim, para melhor visualização e interpretação das produções científicas que constitui o corpus desta pesquisa, elaboramos um quadro sinóptico contendo os principais resultados ou conjunto de discursos sobre a presença das mulheres afrodescendentes no magistério da educação superior e seus desafios para manterem-se neste espaço de poder. Vejamos, a seguir, no quadro 1.

Quadro I: Produções científicas sobre professoras afrodescendentes universitárias.

AUTORES (AS)	TÍTULO	RESULTADOS
GOMES, Emanuella Marques; DURÃES, Sarah Jane Alves; BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de.	<i>Mulheres negras na docência do ensino superior: discriminação e resistência.</i>	A inserção da mulher negra na docência do ensino superior traz consigo paradigmas e interesses que vão para além de questões pessoais.
AQUINO, Mirian de Albuquerque.	<i>A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior.</i>	O preconceito, a discriminação e o racismo são barreiras de acesso das mulheres negras nas instituições universitárias, e mesmo ingressando, a construção de sua identidade profissional é afetada ao longo da carreira docente.
CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos.	<i>Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas</i>	A condição da mulher negra como professora universitária é a de exclusão.
EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Sâmia Paula dos Santos Silva; SILVA, Joselina.	<i>Quando se é mulher negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas.</i>	O percurso que se assemelha, no que tange as dificuldades encontradas, ao período antes da entrada no ensino superior. Quanto ao exercício da docência, cada uma cria, por si própria, estratégias de sobrevivência para conseguirem se manter em meio a competitividade e aos estereótipos de gênero e raça.
CARVALHO, Maria Pinto de; SILVA, Viviane Angélica.	<i>Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente.</i>	Há docentes negras na USP que têm assumido os riscos de interpelar as injustiças raciais na própria universidade e na sociedade brasileira, reconhecendo a necessidade de evidenciar negras (as). Tem feito de suas vidas um compromisso na

		construção de uma sociedade brasileira mais sensível às desigualdades raciais.
MACHADO, Isabel.	<i>Professoras negras no ensino superior de Universidades Públicas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.</i>	Compreensão dos processos de lutas e de conquistas institucionais, sociais e políticas de afro-descendentes, históricas.
EUCLIDES, Simone Maria; SILVA, Joselina.	<i>Trajetórias profissionais de mulheres negras doutoras e professoras universitárias: uma discussão para além da meritocracia.</i>	Marcadores de classe, gênero e raça encontram-se associados tanto em suas trajetórias pessoais quanto na trajetória profissional.
DOURADO, Priscila Maria De Sousa; LARRECHEA, Enrique Martínez.	<i>Sob o olhar de Frida Kahlo: Mulheres negras, docência, poder e gestão.</i>	Docentes negras vivem situações cotidianas de discriminação e racismo. Têm histórico profissional de excelência com alto grau de exigência no desempenho. Percebem e sentem o processo de discriminação e invisibilidade que enfrentam nas suas relações de trabalho
SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alecsandro J.P.	<i>Trajetórias socioespaciais de professoras negras.</i>	Tornar-se professora representa uma transgressão para a mulher negra que, neste ofício, tem uma responsabilidade maior em desmistificar as verdades preconceituosas, racistas e sexistas da sociedade atual.
MOSKA, Diony Maria Oliveira.	<i>Registros de uma professora afro-brasileira sobre indícios de processos identitários observados durante o exercício da Docência em cursos</i>	A entrada de “novos” sujeitos na cena universitária se traduz no ingresso de novas narrativas. Aliança entre os sujeitos em processo de identificação com a vertente afrodescendente. Uma mulher afro-brasileira está rasurando fronteiras, ao

	<i>da graduação da UERJ</i>	assumir o papel social de professora universitária.
SILVA JR., Raimundo Nonato; ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de.	<i>A presença do professor/a negro/a na Universidade Federal do Maranhão no Campus Don Delgado.</i>	Pouca presença de negros como professores universitários no quadro docente da Universidade Federal do Maranhão.

Fonte: Quadro produzido pelas autoras, 2017.


A análise dessas produções acadêmicas mostrou que as estruturas hierarquizantes e hegemônicas, são assumidas como pontos de referência para outros sujeitos, outras pedagogias e outras epistemologias. O espaço acadêmico parece privilegiar o conhecimento de origem européia, subvertendo outras formas de conhecimentos, saberes e experiências.

A nossa compreensão é que estes artigos, portanto, estão tornando visíveis experiências decoloniais, apresentando formas culturais que resistem à lógica do pensamento colonial e que possibilitem rupturas e inovações na produção de conhecimento.

Segundo Japiassu (1979, p. 27), “é um fato que pode ser estudado em sua natureza própria e nas condições prévias de sua existência”, ou seja, as experiências decoloniais das professoras afrodescendentes universitárias analisadas, elaboram uma nova teoria a partir de uma reflexão não-hegemônica.

As relações desiguais e conflituosas que impregnaram o nosso imaginário social tornaram mais desafiadores os processos de luta, das mulheres afrodescendentes, visando o seu ingresso e a sua permanência em espaços culturais que, inicialmente, não foi pensado para elas.

Para essas professoras afrodescendentes universitárias, a discriminação racial dentro da academia “mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais por meio do impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino” (ÀVILA; PORTES, 2009, p. 93). Isto porque, a via do acesso tem sido pouco a pouco, perfurada e (des) controlada, afinal, as lutas e resistência contra seus algozes parecem acontecer num plano material de conquista, de pertencimento e distribuição dos mesmos espaços e possibilidades de ascensão social.



Neste confronto, a afirmação da identidade étnico-racial continua revelando um impacto histórico e social nas carreiras acadêmicas dessas professoras, pois, nas práticas de valorização de suas visões de mundo, concepções, habilidades e intelectualidades, enfrentam imaginários racistas, sexistas e preconceituosos dentro das universidades.

Os estudos, que já se debruçaram na presença das mulheres afrodescendentes na educação superior, mostraram que só o fato de estar em um espaço de produção científica, já é um fenômeno relevante que rompe paradigmas hierarquizantes. Por outro lado, este rito de passagem traz consigo o exercício de mostrarem-se, a todo o momento, capazes, esforçando-se por produzir, provar, comprovar suas potencialidades acadêmicas, além dos demais professores e das próprias exigências da academia, para que sejam visibilizadas com reconhecimento inerente ao exercício de suas funções (SILVA, 2012).


Portanto, esse padrão de desigualdade está, historicamente, atribuído à mulher afrodescendente, como forma de dominação e opressão. A sociedade, marcada pelo discurso do seu colonizador, reproduz o outro como um ser inferior. Nessa perspectiva, a epistemologia centrada na lógica decolonial surge como possibilidade de ruptura com uma tradição de pensamento eurocêntrico, pautado no determinismo das coisas e relações sociais dicotômicas.

Considerações finais

Historicamente as mulheres vêm sendo alvos de constantes discriminações e exclusões. Entre as mulheres afrodescendentes, essas exclusões são ainda mais evidentes, pois são acionadas pelos sistemas de dominação cultural baseados nas dimensões de gênero, raça e classe social, materializando as desvantagens e desvalorização social, cultural, política e econômica.

Essas mulheres afrodescendentes, ao adentrar no magistério da educação superior, realizam um movimento de ruptura com essa lógica dominante e, deliberadamente, continuam enfrentando estigmas que não as reconhecem e valorizam enquanto intelectuais. Nesse sentido, embora possuam alta qualificação e titulação acadêmica, elas continuam lutando contra os preconceitos e discriminações perpetuadas entre os companheiros e companheiras de trabalho, entre os próprios estudantes, que muitas vezes põem em questão a sua capacidade intelectual e posição sócio educacional.

Essa situação provocadora, com a presença de professoras afrodescendentes na universidade, ainda coloca em evidência as barreiras que reduzem o ingresso e a



permanência delas na academia, já que estão fazendo ruptura com os estereótipos colonizadores de que, à mulher negra, foi reservado o espaço doméstico (CARNEIRO, 2003).

Ser professora afrodescendente no espaço acadêmico é se tornar afrodescendente a cada dia. É construir uma identidade que, a todo o momento, recebe interferência do contexto histórico e cultural e que, frequentemente, são movidas por tensões de caráter racial, esquecendo-se de reconhecer, conforme Boakari (2015), a origem africana de todos os seres humanos, bem como a sua vocação ontológica.


A análise desses artigos nos permitiu destacar os discursos outorgados às mulheres afrodescendentes, e ainda refletir sobre as suas trajetórias de resistência e de afirmação na carreira do magistério superior. Afinal, como pensa o próprio europeu: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2005, p. 10).

Diante do exposto, vimos que, ao se inserir no universo acadêmico por meio da docência, as mulheres afrodescendentes experimentam uma forma de ascensão social, cultural e econômica, em confronto com os processos de exclusões e discriminações. Por mais que tenham titulações elevadas, ainda são questionadas quanto a sua capacidade intelectual, enfrentando os efeitos perversos da lógica escravocrata que não as legitima como detentoras de conhecimentos.

Com isso, compreendemos que os principais resultados, encontrados nos trabalhos garimpados, nos mostraram as possibilidades de desconstrução da epistemologia hegemônica com a presença de mulheres afrodescendentes no magistério superior. Não focalizamos a atuação dessas mulheres, suas maneiras de resistência e luta contra práticas eurocêntricas no interior da universidade. Vimos que a sua presença já provoca impacto desestabilizadores da lógica moderna e que, tal como André (2009) identificou em outros estudos, contribui ainda, com o reconhecimento de seu status científico, da constituição do campo dos estudos de gênero e afrodescendência, aumentando a sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Revista E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ÀVILA, R. C. PORTES, E. A. **Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior**. Mal-estar e sociedade, n. 8, Barbacena, jun. 2009, p. 91-108.

BOAKARI, F. M. Mulheres Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa. **Educação, Gênero e Afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba: CRV, 2015.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos avançados** 17 (49), 2003. P. 117-132.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação e Sociedade. 2002, vol.23, n.79, p.257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-302002000300013> Acesso em: 03/08/2017

FOUCAUT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 12ed, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, N. L. 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.


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

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 3ª ed., 1979.

LOURO, G. Mulheres nas salas de aulas. In: PRIORE, M (Org). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443- 481

MACHADO, R. N. da S. Epistemologia feminista no cotidiano escolar. In: MOTTA, Diomar das G. **Gênero em debate**: construindo e compreendendo a teoria feminista no cotidiano escolar. São Luis: Edufma, 2008. P. 106 – 111.

MOTTA, D. das G. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís, 2003.



QUEIROZ, D. M. **Raça, Gênero e Educação Superior**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, UFBA, 2001. 320p.

Disponível em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf.

Acesso em: 03 de set. de 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B de S. MENEZES, M.P. (orgs.) **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39 - 63.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, T. M. G. da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia: História e Sociedade**. Vitória da Conquista, Bahia, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008.

Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/276/311>.

Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, M. do R. de F. V. **Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Piauí: Teresina, 2012. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20M%C2%AA%20R%20de%20F%C3%A1tima%202012.PDF>. Acesso em: 03 de set. de 2017.



CAPÍTULO 2:

CIDADÃ/ÃO-PROFISSIONAL: POLÍTICAS ESTATAIS E OUTRAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL



AUTORES:

Ana Beatriz Sousa Gomes e Roberto Senna Santos Pimentel

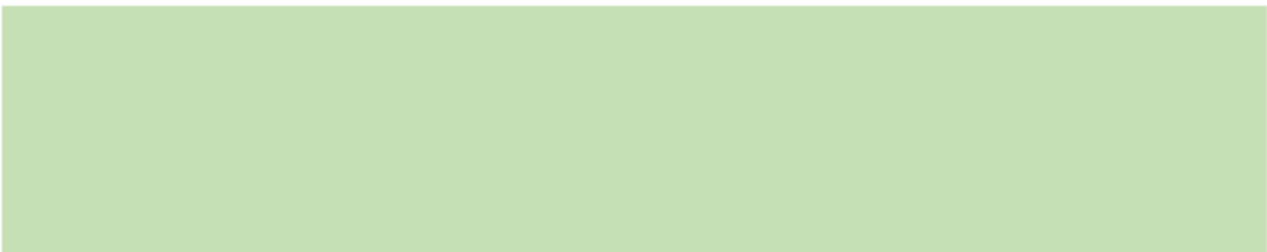
Andréia Cristina Attanzio Silva

Dores Regina Barros da Silva

Ivanilda Teixeira do Amaral e Adonias Antonio Galvão Neto

Emanuella Geovana Magalhães de Souza, Ilanna Brenda Mendes Batista e Kácio dos Santos Silva

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse



**A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI) DO MEC E AS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E
AFRICANA**

*Ana Beatriz Sousa Gomes³⁰
Roberto Senna Santos Pimentel³¹*

Resumo: O presente trabalho apresenta ações desenvolvidas pela SECADI para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) com vistas a compreendermos como a legislação educacional vigente está sendo cumprida objetivando a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade no espaço escolar. A SECAD (como SECADI depois) vem trabalhando desde 2001 na educação para promover a diversidade e a inclusão, tendo como prioridades principais a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, ambiental, em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, além de também trabalhar com questões de gênero, de diversidade sexual e combate à violência. As ações e programas desenvolvidos pela SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Verificamos que a SECADI está promovendo a oportunidade, nunca antes vista, da escola e dos agentes educadores refletirem sobre a realidade de desigualdades raciais e sociais brasileiras. Onde havia silêncio e omissão começa a ser preenchido com vozes descomprometidas com o afamado mito da democracia racial. O resultado dessas ações da SECADI vem para mostrar que numa sociedade plural e diversa, homens e mulheres, negros e não-negros devem ter a mesma liberdade, as mesmas condições de vida e as mesmas possibilidades de ser cidadãos e cidadãs críticos e conscientes de suas origens e de sua história.

Palavras-chave: SECADI/MEC. Políticas Educacionais. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.


Introdução

O presente trabalho trata das ações desenvolvidas pela SECADI para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) com vistas a compreendermos como a legislação educacional vigente está sendo cumprida objetivando a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade no espaço escolar.

A SECADI em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos

³⁰ absgomes@ufpi.edu.br

³¹ robertosenna25@yahoo.com.br



direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.


Com base no Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 – o Plano Mais Brasil – a SECADI implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, uma dessas temáticas é a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

A SECADI prioriza o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às especificidades das populações do campo, das comunidades remanescentes de quilombo e demais povos, para as relações étnico-raciais, a sustentabilidade socioambiental, a educação em direitos humanos, de gênero e diversidade sexual, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a alfabetização, a elevação de escolaridade, qualificação profissional e a participação cidadã, bem como a implementação de estratégias específicas para a juventude e as pessoas em privação de liberdade. Essas políticas têm por objetivo reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional.

Essas discussões acerca da política educacional brasileira nos fazem refletir que a implementação da Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é um processo delicado, difícil, e requer atenção e cuidados especiais. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana exigiu estudos, consultas, pareceres e muita luta do Movimento Negro, que há muito já realizava essas ações.

Um dos desafios para implantar e avaliar a execução dessas diretrizes curriculares é a convocação e a sensibilização dos administradores de todos os níveis de ensino, Conselhos de educação, professores, pesquisadores, estudantes e sociedade civil. O que temos verificado, portanto, é a promulgação de leis e parâmetros, valorizando e reconhecendo a necessidade de uma educação inclusiva, que constituem documentos



importantes, porém, não são obedecidos pela maioria, que não os põe em prática na sala de aula (GOMES, 2010). Por isso, torna-se necessário analisar a implementação da Lei Nº 10.639/2003 pela SECADI/MEC, na busca de caminhos que proporcionem o reconhecimento e a valorização da diversidade Étnico-Racial em nossa sociedade.

As políticas educacionais de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana

No âmbito ministerial, os avanços ocorridos em prol da educação para as relações étnico-raciais aconteceram com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 e a SECADI, em 2004.


A SEPPIR (ainda em novembro de 2017), atual Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial é representante histórica da reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. A questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país. É uma demonstração do tratamento que a temática passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento.

A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.

Em 2004, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional. Envolve ainda políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Em estudo recente sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003 no interior de escolas públicas brasileiras, Gomes (2012) revelou que as atividades




pedagógicas para a instituição dessa lei têm sido desenvolvidas em meio a inúmeras contradições, tanto de ordem administrativo-burocráticas quanto de ordem ético-teórico-metodológica. A constatação de que boa parte dos trabalhos desenvolvidos nessas instituições escolares fundamentava-se apenas, ou prioritariamente, no conteúdo da Lei (cujo caráter sucinto não oferece orientações pedagógicas aos educadores) coloca em risco a eficácia dessa legislação no que se refere às modificações nos padrões de relações étnico-raciais atualmente vigentes no país.

Nesse sentido, os desafios enfrentados no campo da formação de professores para o cumprimento da lei não derivariam apenas das dificuldades relacionadas à ausência de infraestrutura e/ou de recursos financeiros. De acordo com Jesus e Gomes (2013), tais desafios seriam resultados da permanência de representações sociais estereotipadas sobre o continente africano e sobre os afro-brasileiros no interior da sociedade brasileira, o que nos ajudaria a compreender não apenas as dificuldades enfrentadas no processo de promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, mas também os desafios enfrentados no processo de implantação e implementação da lei e de suas diretrizes.

Apesar da clara referência, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a necessidade de produzir dados referentes à avaliação e ao monitoramento do processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003, a ausência de informações consistentes e consolidadas em âmbito nacional, relativas ao fortalecimento do marco legal nos estados e municípios, à formação de professores, à produção de materiais didáticos e paradidáticos, tem dificultado não apenas o monitoramento das ações ao longo dos últimos anos, mas também a compreensão dos principais êxitos e dificuldades na promoção de uma efetiva política educacional de promoção da igualdade étnico-racial.

A SECADI do MEC e as políticas educacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é uma secretaria do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento cada vez mais inclusivo dos sistemas de ensino, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, segundo os princípios da equidade, do enfrentamento da violência, intolerância e discriminação.




Essa secretaria foi instituída pelo MEC no ano de 2001 como forma de atender as demandas apontadas por diversos movimentos sociais no Brasil que a muito tempo vinham reivindicando programas e políticas públicas para uma parcela carente e marginalizada da população, onde exigia-se o direito a uma educação pública e de qualidade para todos, não apenas para crianças e jovens, mas também pessoas adultas analfabetas, além de lutarem por questões específicas como educação para as relações étnico-raciais, educação continuada, educação de pessoas com deficiência, população quilombola e indígena, dentre outras.

Embora o MEC já tivesse um certo diálogo com esses setores, viu-se a necessidade de se criar uma secretaria para priorizar essas temáticas, e assim realizar um trabalho mais minucioso com relação as mesmas. Inicialmente essa secretaria era apenas SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) até ser incluída a temática da inclusão pouco tempo depois. A SECADI trabalha em articulação com os sistemas de ensino e busca implementar políticas públicas educacionais que atendam as demandas das respectivas áreas por ela abordadas, possui 5 diretorias que buscam trabalhar em conjunto para conseguir atender a todas as áreas especificadas, são elas:

- 1- Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais;
- 2- Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;
- 3- Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania;
- 4- Diretoria de Políticas de Educação Especial;
- 5- Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

Com relação as ações e programas desenvolvidos pela SECADI, a página da SECADI no portal do MEC nos diz que suas ações, projetos e programas são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Também encontramos que a SECADI, com base no PPA 2012-2015 (Plano Mais Brasil) implementa políticas públicas integradas aos




Programas e Ações da Educação Superior, Profissional, Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Podemos encontrar na página da SECADI no portal do MEC alguns desses projetos e ações, como por exemplo: PRONACAMPO, PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, PET Conexões de Saberes na área de educação indígena, já na área da educação para as relações étnico-raciais, temos programas como o “*UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior*” um programa de formação continuada de professores em educação para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e para a educação quilombola, que tem por objetivo apoiar a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 e para a educação quilombola em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, e tem como ação principal ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR).

Outro programa que tem ajudado significativamente na formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais é o programa “*Educação Quilombola - Fortalecimento da Educação Básica em comunidades remanescentes de quilombos*” que tem por objetivo fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando à valorização e a afirmação dos valores étnico-raciais na escola e proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos. Trabalha as seguintes ações:

- Formação de Professores;
- Produção de material didático específico;
- Construção de escolas quilombolas, com vistas a dotar de infraestrutura básica das comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade.

Além desses programas desenvolvidos pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, também podemos encontrar editais lançados pela SECADI referentes a educação para as relações étnico-raciais, como por exemplo:


- 
- Portaria nº 99, de 29 de julho de 2009 - Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Comissão de Avaliação de Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a para a implementação da Lei nº 10.639/03;
 - Edital Uniafro 2009;
 - Resolução/CD/FNDE No 10 de 02 de abril de 2009;
 - Edital Brasil Quilombola 2009.

Nesses editais podemos encontrar vários planos de ações com vistas a promover a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, bem como elaboração de material didático específico da temática, tudo de acordo com os preceitos da lei 10.639/03 e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

De acordo com o levantamento prévio de informações sobre a SECADI podemos perceber que esta vem trabalhando desde 2001, quando ainda era apenas SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), na educação para promover a diversidade e a inclusão, tendo como prioridades principais a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, ambiental, em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, além de também trabalhar com questões de gênero, de diversidade sexual e combate à violência.

Nessa perspectiva a SECADI tem tido alguns desafios com relação a implementação dessas políticas educacionais citadas anteriormente. Tratando especificamente da educação para as relações étnico-raciais, informações colhidas do portal do MEC, na página da SECADI apontam alguns desses desafios:

- Superar as desigualdades educacionais para a população negra;
- Inserir a educação para as relações étnico-raciais nos currículos da educação básica e superior;
- Inserir a temática afro-brasileira no sistema nacional de avaliação da educação superior;
- Combater toda e qualquer forma de discriminação racial.



Ainda com base na página da SECADI no Portal Do MEC é possível detectarmos também diversas publicações da secretaria nos últimos anos, e algumas que tratam da temática étnico-racial, contempladas no âmbito da lei 10.639/03, como por exemplo:


- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diversidade e Inclusão;
- História Geral da África (Versão Mecdaisy) – 8 volumes;
- Diversidade Étnico-Racial.

Diante disso, a SECADI tem procurado trabalhar a Nº Lei 10.639/03 em seus planos de ações, como forma de contribuir para a resolução de tais desafios, bem como também trabalhar a questão da política de cotas no Brasil.

Ainda com base no levantamento prévio de informações sobre a SECADI detectamos que a mesma passou recentemente por uma reformulação, em consequência da também reformulação no governo do Brasil, o que veio a ocasionar algumas problemáticas referentes a SECADI.

Em junho de 2016, houve a exoneração de pelo menos 23 pessoas ligadas a SECADI, dentre elas estavam coordenadores e técnicos das diretorias que formavam a SECADI, fato que foi recebido com preocupação por parte de alguns estudiosos e representantes de diversos movimentos da sociedade. Tal preocupação agravou-se devido a também recente, na época, extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos pela Medida Provisória nº 726, de maio de 2016, cujas pastas passam a compor secretarias no Ministério da Justiça e Cidadania, recém-criado pelo então governo. Ainda nesse mesmo período (junho de 2016) em reunião do então ministro da educação Mendonça Filho com a chamada *Coalizão Racial*, formada por integrantes do Movimento Negro da coalisão dos partidos da base aliada do governo interino, houve a nomeação da nova Secretaria da SECADI, Ivana Siqueira, servidora aposentada do MEC e ex-chefe de gabinete da extinta Secretaria de Educação Especial, na época estava atuando no Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. A mesma tomou posse nessa reunião, que teve como pauta principal a manutenção e ampliação da política de cotas nas universidades e o fortalecimento da Lei nº 10.639/03, que promove o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Considerações finais



Este texto teve como objetivo apresentar-analisar ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão de (SECADI) do MEC para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 com vistas a compreendermos como a legislação educacional vigente está sendo cumprida objetivando a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade no espaço escolar. Para isto, precisamos identificar as ações desenvolvidas pela SECADI para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Precisamos também caracterizar a prática de profissionais e gestores da SECADI para implementação da Lei Nº 10.639/2003, assim também como verificar possíveis entraves na operacionalização das ações para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 pela SECADI. Por fim verificar as possíveis parcerias com órgãos governamentais e/ou movimentos organizados da sociedade civil estabelecidas pela SECADI para a implementação da Lei Nº 10.639/2003.


Verificamos que as leis que vigoram na perspectiva de fazer valer a história e a cultura dos grupos oprimidos socialmente, com a sua aplicabilidade, estão promovendo a oportunidade, nunca antes vista, da escola e dos agentes educadores refletirem sobre a realidade de desigualdades raciais e sociais brasileiras. Onde havia silêncio e omissão começa a ser preenchido com vozes descomprometidas com o afamado mito da democracia racial. O resultado dessas ações da SECADI vem para mostrar que numa sociedade plural e diversa, homens e mulheres, negros e não-negros devem ter a mesma liberdade, as mesmas condições de vida e as mesmas possibilidades de ser cidadãos e cidadãs críticos e conscientes de suas origens e de sua história.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A Prática Pedagógica do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. (Org.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. 1ed. Florianópolis: Atilénde, 2010, v. 1, p. 93-115.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: Nilma Lino Gomes. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1ªed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012, v. 1, p. 19-33.



JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei nº 10.639/2003: contribuições da pesquisa práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 81-96.

**“UNS MENINOS ME ZOAVAM DE ARAME FARPADO
EU CHORAVA MT”³²: DIÁLOGO COM MULHERES NEGRAS SOBRE AS
RELAÇÕES ENTRE CABELO E ESCOLA**

Andréia Cristina Attanazio Silva³³

Resumo: Este texto foi produzido no âmbito de uma pesquisa de doutorado que tem por interesse investigar os sentidos que mulheres negras constroem sobre seus cabelos. O diálogo com as sujeitas da pesquisa é o procedimento teórico-metodológico privilegiado do estudo, que tem acontecido de forma presencial e *online*. Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo discutir a relação entre cabelo e escola a partir das conversas que construí com as mulheres negras que participam do meu campo de investigação, entrecruzando essas vozes com as de outras interlocutoras e interlocutores que também me auxiliam a pensar nessas interseções, tais como bell hooks³⁴ (2013), Nilma Lino Gomes (2002; 2005; 2008; *online*), Kabengele Munanga (2002; 2005; 2008), dentre outros. Esses autores têm se dedicado a pôr no centro de suas produções, além de outras discussões, temáticas relativas às questões étnico-raciais em articulação com a educação. Sendo assim, o presente trabalho privilegia uma discussão em torno das sociabilidades e subjetividades construídas na escola em torno do cabelo crespo, destacando que a formação da identidade negra perpassa pela manipulação do cabelo e que as diferenças raciais, no espaço escolar, bem como em outras instituições, são hierarquizadas e enquadradas em uma escala verticalizada em que o cabelo crespo é um dos elementos dessa inferiorização. Uma das alternativas para se modificar esse cenário pode estar no desenvolvimento de uma educação escolar alteritária e transgressora, comprometida em desestabilizar concepções racistas que regulam as relações entre os sujeitos.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Cabelo. Escola. Racismo. Subjetividades.

*Andréia: (...) o belo, nessa sociedade, é o branco, o colonizador europeu...
(...)*


*Roberta Passos: Eu quero que a Lunna³⁵ se sinta à vontade para debater na
escola quando esse assunto surgir*

³² Fala de Roberta Passos, uma das mulheres que faz parte do estudo a que esse texto se relaciona, tendo optado por ser identificada na pesquisa com o seu próprio nome, ainda que tivesse sido oferecida a possibilidade da utilização de um pseudônimo. Essa foi a preferência de todas as mulheres com quem conversei. A transposição das conversas com as sujeitas para a produção escrita da pesquisa respeita *ipsis litteris* a maneira como foi por elas enunciado. Cabe ainda ressaltar que a opção por usar o termo “sujeita”, no feminino, pretende contribuir para uma ressignificação do sentido pejorativo construído em torno do mesmo, além de ter a intenção clara de marcar o lugar central que as mulheres ocupam nesta investigação. A aparente obviedade dessa questão pode ser relativizada ao percebermos que, recorrentemente, o referido substantivo é utilizado flexionado no masculino, ainda que se trate exclusivamente de mulheres.

³³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Integrante do grupo de pesquisa “Infância, Juventude, Educação e Cultura” (IJEC), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, que está vinculado institucionalmente à linha de pesquisa “Infância, Juventude e Educação” do programa citado. Este trabalho foi realizado durante o estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal), sob supervisão da Prof^a Dr^a Marta Araújo. A permanência na referida instituição foi financiada por uma bolsa de estudos concedida pela Capes, fundação subordinada ao Ministério da Educação do Brasil, como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior para a realização de Estágio de Doutorado. Meu endereço eletrônico é andreiattanazio@gmail.com.

³⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e é escrito propositadamente em letras minúsculas por ser da preferência da autora, que deseja que suas obras tenham mais eco do que ela própria.

³⁵ Lunna tem 1 ano de idade e é filha de Roberta, que permitiu que o nome da criança também aparecesse nas produções escritas construídas a partir dessa pesquisa.



A relação entre cabelo e escola é, em geral, muito marcante para as meninas cujos fios de cabelo têm uma textura crespa. Muitas foram as questões levantadas pelas mulheres com as quais conversei no âmbito da pesquisa a respeito dessa relação, que, em determinadas ocasiões, assumem um tom pouco saudoso. Algumas, por serem professoras, falaram de suas experiências com as crianças a partir das novas relações que elas, as professoras, têm estabelecido com seus cabelos, outras trazem para o diálogo suas memórias da infância e juventude, tendo o cabelo como fio condutor.

Para iniciar esse texto, optei por me dedicar à relação entre identidade negra, escola e cabelo, tendo em vista que essa tríade esteve presente nas falas de muitas mulheres que participam desse estudo. Conflitos e muitas tensões estão nas marcas dessa relação. Na academia, uma interlocutora que nos ajuda a pensar nesse entrecruzamento é Nilma Lino Gomes. Gomes foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, respectivamente em 2015 e 2015-2016, durante o governo legítimo e democraticamente eleito da presidenta Dilma Rousseff. Além disso, Gomes é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), cuja tese se debruçou sobre “a relação negro, cabelo e estética” (GOMES, 2008, p. 19), em um estudo sobre “o significado social do cabelo e do corpo e os sentidos a eles atribuídos, de forma particular, pelos homens e pelas mulheres negras” (Gomes, *online*, p. 1), realizado em salões de beleza identificados por seus gestores como étnicos, localizados na cidade de Belo Horizonte/MG.

A partir de seus registros, a autora nos ajuda a compreender que o cabelo crespo não pode ser identificado, como prematuramente se poderia antever, apenas como um dado biológico. A autora nos auxilia a percebê-lo como parte de uma “construção social, cultural, política e ideológica” (GOMES, *online*, p. 2), produtor de subjetividades. A instituição escolar é um espaço, dentre outros, frequentados cotidianamente por crianças, jovens e adultos, sendo um dos lugares em que, desde a mais tenra idade, os sujeitos vão aprendendo a estabelecer relações com ele mesmo e com o outro. Na formação dessa coletividade, se constroem impressões não-neutras sobre o seu próprio corpo, que dialogam com concepções e valores difundidos em outros espaços da sociedade. Dentre essas impressões, muitas dizem respeito aos cabelos. Percebo que as meninas, em especial, vão aprendendo desde cedo na escola, assim como em outros espaços, que o cabelo crespo é objeto constante de zombarias, sendo uma das temáticas preferenciais na escolha das mesmas. Sendo assim, no diálogo com as sujeitas da pesquisa, quando o

assunto é a relação entre escola e cabelo, as marcas dessas sociabilidades são uma das primeiras questões que emergem, como segue no trecho³⁶ abaixo:

Tenho memória das meninas alisando os dedos nos cabelos lisos das colegas na escola, deslizando-os sb eles... o meu era interdito, inclusive por mim mesma!!!

Sim! Nossa! Me veio isso na minha cabeça tbm! Eu prendia o cabelo com mt força para ngm me zoar

A gente sempre tentava arrumar formas de escondê-lo da maneira mais eficiente, né?

Eu odiava quando a minha mae me obrigava a ir com ele solto para a escola Sentava num canto!

Isolada!!

Hummm... Mas era até uma postura diferente, né? Pq, geralmente, td mundo queria prender... Por que será que ela, às vezes, levava vc com ele solto?

Era quando eu lavava ele! Eu sempre estudei no turno da tarde. Um 2 vezes por semana vinha o martírio!

Uns meninos me zoavam de arame farpado

Eu chorava mt

O que me fez ser mt "armada" para tudo

É um trauma

A fala forte de Roberta, com todas as marcas e com todos os sons que ela evoca, me permite levantar algumas perguntas, dentre elas: por que a prática de associar o cabelo crespo a um arame farpado ou a outros elementos de cunho pejorativo? Por que escolher o cabelo crespo como objeto de escárnio? Que outros deboches estão implicados nessa gozação? Fanon (2008), Gomes (2008), Mattos (2015), Munanga (*online*), dentre tantos outros autores, nos auxiliam a perceber que, na circunstância descrita acima, infelizmente de frequência não rara no cotidiano das escolas brasileiras, não era apenas o cabelo crespo da menina Roberta que estava sendo agredido, assim como a referida ofensa não era destinada a ela isoladamente. O que estava em jogo naquele contexto, assim como em muitos outros, era a adesão ao padrão de estética branco e, conseqüentemente, a repulsa às estéticas negras materializadas no corpo e, em especial, no cabelo crespo. Essas são indicações de que os sarcasmos dirigidos à Roberta não se endereçavam apenas a ela, mas a toda uma coletividade da qual ela era, naquele cenário, representante.

³⁶ A disposição das falas separadas por cores, em que o fundo azul marca a minha fala e o fundo cinza marca as falas das minhas interlocutoras, obedece à formatação do *Messenger*, serviço de Mensagem Instantânea da rede social *Facebook*, em que parte dos diálogos foram construídos. Por uma opção teórico-metodológica, julguei conveniente manter essa apresentação. Cabe pontuar que elementos da formatação original dos textos do *Messenger*, como os nomes e as fotos dos perfis das sujeitas, que acompanhavam a transposição das falas da referida plataforma para os registros do estudo, foram se alterando ao longo do curso da pesquisa, não por desejo meu, mas por questões técnicas da própria plataforma. Diante dessas modificações na diagramação desses elementos ao transportar os diálogos para os arquivos no meu computador, dificultando a manutenção de uma uniformidade conforme a tessitura do texto ia acontecendo, escolhi como alternativa manter apenas as falas com a referida distinção de cores.

A exposição cotidiana a essa rejeição social produz subjetividades orientadas por uma hierarquização de si mesmo e do outro a partir das características físicas que se possui, que são parte das marcas do grupo étnico ao qual integramos e que nos constitui. Nessa classificação, o cabelo crespo, em geral, é uma das partes do corpo da mulher negra, desde a sua infância, que mais recebe destaque no processo de inferiorização, contribuindo para a produção de baixa autoestima em muitas delas.

Considerando a grande recorrência de imagens sociais negativas associadas ao corpo e ao cabelo de negros e negras no âmbito escolar, Gomes (2008) salienta a importância de serem criadas estratégias outras de auto(re)conhecimento, que permitissem aos meninos e, em especial, às meninas negras possibilidades de interação com o seu próprio corpo diferentes daquelas a que são corriqueiramente expostas. No andamento do diálogo com Roberta, ela mostrou-se atenta a essa urgência. Tendo a compreensão de que a opressão que sofreu em sua infância e que ainda sofre, embora de forma distinta, foi motivada pela construção de ideologias racistas, ela demonstra se empenhar em educar sua filha Lunna de maneira que ela consiga se posicionar com convicção e segurança quando tais questões estiverem em pauta na escola. Tal preocupação ela expressa no diálogo que reproduzo em seguida:

[...] é td uma construção p q o negro não veja beleza nele próprio. Pq o belo, nessa sociedade, é o branco, o colonizador europeu...

Isso!!

São cegos

Triste...

Muito triste

A escola tem um papel mto importante nesse processo td...

Sim!! Eu quero que a Lunna se sinta à vontade para debater na escola quando esse assunto surgir

C etz!!!

E isso vai acontecer mto por conta da sua mediação...

Sim!


Eu juro que penso todos os dias na cabecinha dela. Principalmente quando eu não estiver por perto

Não sei se ela vai mudar, se o cabelo vai mudar.. por isso que eu quero sempre conversar

Independente de como ela será

A formação q ela vai ter em casa vai ser fundamental...

A mediação de Roberta, certamente, será de grande relevância na formação dos valores de sua filha - e dos que com ela convivem, na construção de sua consciência ética, política e estética sobre si mesma, o outro e a sociedade em que vive. Já que “ser indiferente à cor [significa] dar suporte à uma cor específica: o branco” (GORDON, 2008, p. 14), parece-me que não apenas a palavra será importante no processo acima referido,




mas toda a relação que ambas estabelecem uma com a outra e consigo próprias nas mais diversas ocasiões, a fim de não somente deixarem de contribuir para a perpetuação da lógica racista excludente, mas para ajudar a combatê-la, na escola e fora dela.

Diante da fala de Roberta lembrando seu período escolar, em que, semanalmente, como ela disse, passava pelo martírio de ficar sentada isolada em um canto da escola devido às piadas não engraçadas a que era submetida em função da textura de seu cabelo, me cabem aqui algumas interrogações: Que elementos permitiram que o isolamento de Roberta não fosse percebido pelos membros da comunidade escolar a qual ela fazia parte? Se percebido, quais razões impediram que houvesse uma aproximação com a educanda e a possibilidade de diálogo? Teria sido o comportamento de Roberta naturalizado? Se houve a naturalização, que fatores teriam contribuído para tanto? Em relação às ações dos referidos meninos, que motivações teriam concorrido para que elas não tivessem recebido a atenção dos funcionários da respectiva unidade de ensino?

Portanto, estive deseiosa de saber se professores e demais integrantes da equipe pedagógica não haviam presenciado as atitudes que levaram Roberta a se manter afastada de outros companheiros de turma ou, se perceberam, por quais motivos haviam respondido com o silêncio. Retomando, então, a conversa com ela, motivada por essas inquietações, a mãe de Lunna me respondeu que “inclusive um professor de português (...) ria e zombava juntinho. E tinha um de história tbm. Era bem triste.” A postura desses professores, com uma declarada falta de habilidade para lidar com manifestações explícitas de discriminação racial em sala de aula, que lamentavelmente decorrem com alguma frequência nas escolas brasileiras, obviamente não pode ser tomada como representante da classe docente. Entretanto, comportamentos como esse, além de evidenciarem uma carência de sensibilidade, demonstram adesão a concepções raciais preconceituosas e, ainda, são indicativos de que a formação acadêmica que serve de subsídio às suas práticas pedagógicas dá sinais de insuficiência no que diz respeito à diferença, à alteridade e à compreensão holística do processo histórico de formação da sociedade brasileira a partir da estrutura colonizadora que a transformou no projeto de exclusão e privilégios tal como a concebemos contemporaneamente. Ainda que iniciativas exitosas a respeito de discussões étnicas ocorram nas escolas, refletindo sobre a estética negra no âmbito escolar, Gomes (2008) pontua que

embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais




diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira. (p. 188)

Publicada há uma década atrás, embora muito já se tenha avançado, a ponderação de Gomes (2008) permanece atual. Enquanto o movimento salientado por ela não acontece, meninos e meninas negras continuam sofrendo sucessivas violências simbólicas irreparáveis no contexto escolar a propósito da cor de suas peles, de seus traços físicos e das texturas dos seus cabelos. A esse respeito, Munanga (2005) denuncia que

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (p. 15)

Esse cenário segue na direção oposta ao que hooks (2013), professora universitária, escritora, militante feminista negra e defensora de uma educação libertadora, nos orienta no sentido de desenvolver uma educação transgressora, como prática de liberdade. Segundo a autora, a escola é uma das instituições que trabalha para a manutenção do imperialismo branco e da hierarquização das raças. Ela o faz não apenas por meio da seleção dos conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula, mas, também, através das metodologias escolhidas para abordá-los, o que inclui as relações interpessoais que são estabelecidas entre os sujeitos. Nesse contexto, hooks (2013) denuncia que a política institucional racista da escola não apenas deixa de acolher e motivar a construção de identidades e subjetividades não-brancas, como contribui de forma forte e incisiva para o silenciamento das mesmas.

Considerando o alerta de hooks (2013) de que o espaço escolar deve ser um ambiente encorajador de resistências com práticas coletivas subversivas, e, ainda, lembrando do compromisso de Roberta em permitir à Lunna o desenvolvimento de uma subjetividade outra, torna-se inevitável para mim pensar em mais algumas indagações, como estas: Que outras afetividades seriam possíveis para Roberta e tantas outras crianças negras que convivem diariamente, durante a rotina escolar, com circunstâncias não muito




diferentes da relatada? Que outros olhares seriam possíveis às professoras e professores, autoidentificadas/os negras/os ou não, e às alunas e aos alunos em sala de aula a respeito das relações que estabelecem consigo próprios, com o outro e com o conhecimento? Que outros critérios para a formação de professoras e professores seriam possíveis a partir do desafio de encarar com seriedade e afinco a realidade racista que se forma nas salas de aula? Que outros currículos seriam possíveis de serem trabalhados com crianças, jovens, adultos, na Educação Básica, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas? Que outras sensibilidades e subjetividades poderiam ser construídas em uma escola empenhada na luta antirracista? Que outras sociedades desejamos construir em parceria com nossas educandas e educandos?

Tais questionamentos não os faço com um intuito julgador, como se me coubesse elaborar alguma sentença de condenação ou absolvição. Do contrário, os faço provocada a partir do lugar de quem, além de ser pesquisadora, ocupa, como popularmente se diz, o chão da escola. Falo do lugar de quem está por inteiro implicada com o cotidiano escolar, me alimentando dele e pelo qual, por estes motivos, também sou inteiramente responsável, sem alibis, como nos lembra Bakhtin (2010). Sendo assim, afetada por minhas contestações por falar sobre um lugar que também ocupo, penso que tensionamentos como os indicados acima podem servir de inspiração para a reflexão em torno dos objetivos gerais da escola, já que, segundo Gomes (2005),

a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo. (p. 44)

Compreender a complexidade da formação da identidade negra e respeitá-la, tanto individual quanto coletivamente, no espaço escolar implica rever axiologicamente os conceitos atribuídos à estética corporal dos/as educandos/as com os/as quais trabalhamos cotidianamente, o que perpassa, certamente, pela condução e orientação a respeito da manipulação do cabelo. A dificuldade de aprender a manipular o cabelo crespo, respeitando e valorizando sua textura original, explorando as diferentes possibilidades de penteá-lo e de adorná-lo é histórica e social. Isso porque o cabelo crespo, no âmbito do que é socialmente admitido como belo na cultura ocidental, está em



um não-lugar. A fala³⁷ de Evie, também sujeita da pesquisa, nos ajuda a refletir sobre isso. Segundo a professora,

[...] as meninas que têm o cabelo crespo ficam inseguras, até, por exemplo, na hora de fazer um penteado. Quem tem o cabelo liso, você pode ousar mais nos penteados, eu acho, né? Porque a gente não está acostumado a pentear tanto os cabelos crespos. A única coisa que a gente sabe é prender, fazer um rabo de cavalo, fazer uma trança, fazer um coque. Que a gente não tem criatividade pra isso, as meninas veem, tipo assim, “Penteia o cabelo de todo mundo todo dia e o meu tá sempre de trança, por que que não penteia o meu cabelo?” É uma coisa que a gente precisa parar pra pensar enquanto adultos. Precisa parar pra pensar.


Andréia: E é muito forte, porque isso vai deixando marca na subjetividade da criança. Crianças tão pequenas... e elas não fazem uma elaboração, assim, conceitual disso. Elas vão vivendo isso na pele...

Evie: Vão vivendo na pele, vão aprendendo, assim, no dia a dia.

No relato de Evie, a insegurança por parte das alunas que têm o cabelo crespo no momento após o banho, em que as educadoras se dedicam à tarefa de pentear o cabelo das crianças, parece ter relação com a leitura historicamente construída de que a textura crespa é desprovida de beleza e que, portanto, arrumá-la, em geral, significa não fugir à praxe de prender todos os seus fios, em uma tentativa de deixá-los controlados e com suas voltas ziguezagueantes quase que desapercibidas aos olhos alheios, sob a segurança de algum acessório. A falta de familiaridade em manipular e fazer penteados em cabelos crespos está diretamente aliada ao fato de que, assim como o negro não é universal, como nos lembra Fanon (2008), o cabelo dele também não o é.

De modo contrário, Evie indica que, nas crianças que têm o cabelo liso, as educadoras sentem que há maior possibilidade de ousar e criar nos penteados, por estarem mais habituadas com essa textura. Sendo mais íntimas ou não da manipulação desse tipo de fio, já que a maior parte das crianças de cabelo crespo, por pertencerem a classes econômicas desprivilegiadas, estão na escola pública, instituição em que a referida professora trabalha, o que ocorre é que o cabelo é sistematicamente exibido e evidenciado nas telas da TV, do cinema, nos *outdoors* e nas páginas das revistas, com todas as suas possibilidades de adornos e arranjos, tendo em vista que o liso representa, simbolicamente, a textura oficial, a textura do cabelo do homem branco. Meninas e meninos com seus cabelos crespos, ainda que de forma não consciente, em geral, são vistas/os na escola como “‘corpos estranhos’ e ‘intrusos’”, para usar uma expressão de

³⁷ Diferente das falas anteriores, a conversa com Evie é transposta para esse texto sem a marcação de cores e com o registro dos nomes de forma convencional. A presença desta formatação no diálogo com as interlocutoras da pesquisa indica que a conversa ocorreu pessoalmente e que foi conservada por meio de um gravador de som ou, em alguns casos, pelo próprio aparelho celular.



Hooks (2013, p. 243), e elas e eles, como disse Evie, “vão vivendo na pele, vão aprendendo, assim, no dia a dia.” Nesse sentido, discutindo sobre os conflitos entre os negros e os cabelos crespos, Gomes (2008) ressalta que

as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola. (p. 186)

Com base no depoimento de Evie e na advertência de Gomes (2008), podemos perceber a urgência de haver uma compreensão mais refinada da tarefa de pentear os cabelos crespos das crianças na escola, para além de resumi-la a uma atividade rotineira mecânica, cabendo ser pensada em função da complexidade que essa prática exige em função dos aspectos culturais, históricos e sociais que a envolvem. Problematizar pedagogicamente essa prática no âmbito da instituição escolar deve ser traduzido como um compromisso ético, político e estético com a construção de subjetividades outras e com a formação das identidades negras de crianças e jovens. Meu diálogo com Roberta nos permite pensar na premência da escola buscar refletir sobre a produção dessas sensibilidades:

Queria saber se vc já desconfiava, antes de entrar p escola, que seu cabelo não era visto socialmente como belo.

Não.

Meus "amigos" que me mostraram

Assim como aconteceu com Roberta, também em muitos outros casos a criança negra aprende aspectos depreciativos em relação ao seu cabelo a partir do convívio com outras crianças e adultos nos espaços públicos. Gomes (2002) ressalta que a escola é um dos locais em que essa inferiorização inicia. De acordo com a autora, a escola é uma das instituições que permite a diferenciação entre ser negro e ser branco na sociedade brasileira, considerando que “uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos.” (GOMES, 2002, p. 45). A convivência entre brancas/os e negras/os no cotidiano escolar favorece a percepção das diferenças, dentre outras, na cor da pele e no tipo de cabelo. Elaine Ferreira da Cunha Silva, que também fez parte desse estudo, afirma que

Na escola foi péssimo. Pq minha mãe me colocava trancinhas e as piadas não paravam
Era chamada de medusa. Aff
Tinha uma amiga que me perturbava tanto que quando novinha pedia pra ela morrer e não ir na escola no dia seguinte
Kkkkk
Estudei com ela do cea a 8 serie

Durante o período escolar de Elaine, associado ao fato de ela apresentar obesidade, como me foi relatado na continuação de nosso diálogo, seu cabelo era estigmatizado e tratado com desprezo por seus companheiros de classe que, nem sempre, tinha o mesmo pertencimento étnico que o dela, como a amiga a qual ela se referiu, que ela preferia não reencontrar na aula do dia seguinte. Segundo Gomes (2002), em muitas ocasiões, são nas relações interétnicas que o corpo negro e o cabelo crespo começam a ser alvo de chacotas e xingamentos, em que a diferença é avaliada como desqualificação.

Na mesma direção que Gomes (2002), Silva (2005) sublinha que a exposição cotidiana a determinados estereótipos em relação ao cabelo crespo pode produzir sensibilidades construídas em torno da aversão aos sinais diacríticos negros. A autora destaca a relevância dos encontros entre os sujeitos serem pensados pela escola de modo que a diferença não se torne desigualdade, posto que “a criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham” (SILVA, 2005, p. 27). Acredito que seja, nesse momento, interessante retomar a sequência do diálogo com Roberta, exposto anteriormente. Depois do episódio narrado, em que ela contou que a inferiorização do seu cabelo no ambiente escolar, quando ocorria, provocava o seu afastamento em relação aos demais alunos e alunas da turma, ela prosseguiu da seguinte forma:

Sabe o que eu lembro? Uma menina, negra, que não alisava o cabelo e tinha a mesma estrutura que o meu, me zoava muito
Por causa de cabelo
Nossa, sério?
Como ela usava o dela?
Eu lembro dele sempre com mt creme!
Eu acho que ela me zoava para não ser o alvo
Pode ser...
Querendo se juntar aos opressores para não ser oprimida por eles...
Isso! Ela era a oprimida que virou opressora
Essa q é a gde cilada dessas questões de discriminação... Muitas pessoas têm cm objetivo a mudança "de lado" e não a resignificação do q tá sendo motivo de opressão...
Isso!!
Eu sofri e não mudei de lado
De alguma forma me mantive firme

Que bom!!!

Quando mudei de escola foi lindo

Resistiu!!!

Ngm olhava para cabelo!

Como assim?

Me mudei para Campo Grande. Estudava em uma escola dentro de um condomínio fechado, cheio de mauricinhos e NUNCA fui hostilizada por causa de cabelo

Aqui em Guadalupe, a maioria era da favela

Negros


E TD isso que vc me contou antes era justamente em Guadalupe?

Sim

Como é possível perceber, a menina Roberta tinha o seu cabelo rechaçado por outros alunos negros e, inclusive, por uma menina que tinha o cabelo com a textura semelhante ao dela. Continuando a tessitura dessa trama, volto às provocações de Silva (2005) e Gomes (2008) quando elas alertam que os estereótipos e as constantes investidas bem-sucedidas da sociedade, de uma maneira geral, em desprezar o cabelo crespo permitem o desenvolvimento, nos meninos e nas meninas negras, de um processo de rejeição dos seus próprios corpos, das suas próprias histórias e de si mesmos. Silva (2005) põe em relevo que “as mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente.” (p. 31).

Ao longo dos primeiros períodos de vida dos sujeitos, a infância e a juventude, é na escola, em geral, como já ratificado, que a maioria das ações de negação a respeito da estética negra ficam mais fortes pela intensidade e frequência com que ocorrem, já que a referida instituição não está isenta das estruturas raciais que também regulam as relações sociais de poder. Diante disso, me pergunto, então, quais são as possibilidades para essas alunas e alunos resistirem e construírem um movimento de valorização da sua cor e do seu próprio crespo com tantas animosidades em torno dos mesmos? Quais estratégias podem favorecer a apreciação da sua própria imagem no espelho, ainda que com tanto desprezo envolvendo cada centímetro de pele e cada fio de cabelo? Seguramente, tais possibilidades e estratégias não são nulas e inexistentes, mas requerem um deslocamento epistemológico significativo que possa orientar os sujeitos a subverterem as dinâmicas de subalternização das expressões da cultura negra.

Nessa direção, a coexistência de alunas e alunos provenientes de diferentes grupos étnicos na escola permite, como já pontuado anteriormente, que as diferenças culturais, físicas e simbólicas entre eles fiquem acentuadas. Entretanto, não é propriamente essa diversidade que se caracteriza como um empecilho à presença do respeito mútuo entre os sujeitos e à construção de um amor próprio pelas educandas e



educandos negros, mas é a classificação dessas diferenças raciais, dispondo-as em uma hierarquização verticalizada e excludente, como salientado acima, que tende a contribuir para a produção de subjetividades decorrentes desse processo de degradação.

O processo de discriminação resultante da diversidade (MUNANGA, 2005, p. 15), transformando diferenças em desigualdades concorre, paulatinamente, para a formação, em geral, de uma imagem de si próprio desqualificada por parte de meninas e meninos negros, permitindo que eles próprios invistam em sucessivas práticas de ojeriza aos tons de suas peles e às texturas de seus cabelos. Silva (2015, p. 31) chama a atenção para a associação comumente elaborada entre tais ações e o suposto “racismo do negro”, concepção que põe no lugar de opressor a vítima da marginalização provocada pelo sistema social racista.

Diante desse cenário, podemos nos perguntar: que estratégias podem ser utilizadas pela instituição escolar para contribuir para que meninas negras e meninos negros desenvolvam um olhar positivo sobre sua própria estética? Hooks (2013) nos conta como a sua experiência de estudante em uma universidade estadunidense poderia ter sido significativamente degradante no que se refere à construção da sua subjetividade enquanto mulher negra, se não fossem outras mediações que ela teve na infância e o encontro com as obras do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Hooks (2013) denuncia a maneira como as instituições universitárias estadunidenses contribuem para que estudantes negros e, sobretudo as estudantes negras, sintam na pele a angústia ora mencionada por Evie.

Cabe a nós, então, fortalecer a emergência de uma nova conjuntura, subvertendo a lógica segregacionista do racismo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas transgressoras, que já se iniciaram, com voz, com vez e com representatividade. Por estas razões, concordo com Evie de que “a gente está nesse período de escrever outra história de valorização não só da mulher, que na sociedade já é um pouco estigmatizada, mas da valorização da cultura afro”. Isso porque a história importa. A África importa. A mulher importa. O crespo importa. O negro importa. Terminei, então, com um precioso poema de Bertold Brecht (*online*), não no sentido que ele possa suscitar sobre uma possível individualidade, com uma introspecção exacerbada no eu, mas na beleza que ele traz sobre a riqueza da coletividade na escrita da história, que é de todos nós.

Intertexto

Primeiro levaram os negros

Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRECHT, Bertold. **Intertexto**. Disponível em:
<<http://litteraturamundi.blogspot.com.br/2013/04/bertold-brecht-1898-1956.html#.Vwgg-aQrLIU>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.


GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, p.39-62, 2005. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. *Educação e identidade negra*. Disponível em: <<http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GORDON, Lewis. R. Prefácio. In: **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.



hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. In: **Pontos de Interrogação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Alagoinhas / BA, v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/download/2164/1497>>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Apresentação. In: _____. (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CONVERSAS COM CAROLINA: VIVÊNCIAS PERIFÉRICAS DE MULHERES NEGRAS

*Doris Regina Barros da Silva*³⁸

Resumo: O presente trabalho enfoca algumas análises obtidas a partir de encontros com estudantes do Curso de Formação de Professores(as) de uma escola pública estadual, com o objetivo de sensibilizá-los(as) quanto às questões étnico-raciais relacionadas a população negra. Paralelamente, pretendíamos sondar se a instituição educativa de onde esses(as) estudantes eram oriundos(as) efetivamente implementa, no currículo escolar, os conteúdos relativos à Lei 10.639/03. Como parte das atividades extracurriculares que precisam cumprir por exigência da escola, os(as) estudantes do Curso de Formação de Professores(as) costumam frequentar um Centro Cultural municipal próximo à escola, em busca das atividades oferecidas. Ambas as instituições estão localizadas na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro conhecida como Baixada Fluminense, um território com problemas de infraestrutura e precariedades de políticas públicas voltadas para suprir direitos básicos de cidadania como saneamento, transporte, segurança, saúde e educação sendo “tratada, pois, política e economicamente como periferia” (SILVA, 2007, p.65). Optamos por utilizar o espaço de educação não-formal para a realização dos encontros, elaboramos e fundamentamos as atividades propostas em valores civilizatórios afro-brasileiros: energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade (TRINDADE, 2007, p.21). Para fomentar as reflexões, convidamos esses(as) estudantes para uma roda de conversa a partir da leitura de trechos do livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, e do contato com os fragmentos da obra emergiram memórias individuais e familiares nas falas dos(as) participantes e identificação com fatos, vivências e experiências de aproximação e distanciamento dos relatos da autora sobre acontecimentos cotidianos de uma comunidade marginalizada socialmente. O encontro constituiu-se como um espaço de reflexões e trocas sobre a situação da população negra em geral, e das mulheres negras, em particular, desde tempos passados até a contemporaneidade pois, segundo estudos sociológicos (IPEA 2013; BAIRROS, 1995; CARNEIRO, 2003), este segmento encontra-se posicionado na base da pirâmide social.


Palavras-chave: Mulheres Negras. Literatura Periférica. Formação de Professores(as). Memória. Currículo.

Introdução

O ano de 2014, mais especificamente o mês de março, marcou o centenário de nascimento da escritora Carolina Maria de Jesus, assim como o de Abdias do Nascimento, ator, artista plástico e escritor, que elegeu-se senador e militou intensamente pelas causas negras. A escritora mineira, que migrou para o estado de São Paulo e morou durante muitos anos na favela do Canindé, à beira do rio Tietê, registrava em seu diário o cotidiano da favela e suas impressões sobre os mais variados temas, desde a política, as relações humanas até seus pensamentos íntimos em textos muitas vezes extremamente poéticos e carregados de um grande lirismo, apesar de a tônica da obra girar em torno das agruras


³⁸ Doris Regina Barros da Silva é Mestre em Educação, Especialista em Arte-educação, Pedagoga e professora de Currículo do Curso de Especialização em Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. É membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas – GPMC – UFRRJ. Foi uma das vencedoras do Edital “Mulheres Negras contam sua História” da Secretaria de Política para as Mulheres da Presidência da República em 2013.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



vividas por uma mulher negra e pobre, solteira, com três filhos e sem uma fonte de renda fixa. Carolina buscava seu sustento coletando materiais descartados pelas pessoas mais favorecidas economicamente, e da venda do que recolhia conseguia algum dinheiro para tentar suprir as necessidades básicas de sua família, principalmente de alimentação. Os valores recebidos, porém, eram ínfimos diante das necessidades e era também no meio desse material que Carolina encontrava livros com os quais nutria-se intelectualmente e os papeis nos quais escrevia seu diário, alimentando o sonho de ser escritora.


Poucas foram as homenagens feitas a essas duas importantes personalidades negras que desafiaram o racismo velado de nossa sociedade e produziram intensamente enquanto viveram. Carolina Maria de Jesus mais restrita ao campo artístico, sem assumir uma atuação política institucionalizada, porém, transgredindo a ordem estabelecida ousando, não apenas sonhar, mas concretizar a realização de seus sonhos de criar artisticamente, não apenas na linguagem literária, mas também no plano musical e dramático. Em maio do referido ano, em conjunto com outras ativistas, produtoras culturais, professoras e escritoras, formamos o coletivo Carolinas do Rio com o intuito de organizarmos um grande evento em celebração ao centenário de Carolina Maria de Jesus. Nossa primeira ação, através do contato com a assessoria do Deputado André Ceciliano, foi organizarmos a entrega de uma moção pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e, como não pôde comparecer, a filha de Carolina nomeou como representante para receber a moção o pesquisador da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, o Prof., Dr Sérgio Barcellos. Outra homenagem feita a Carolina naquele ano, foi o Simpósio “Agô Carolina”, na Biblioteca Nacional, centro do Rio de Janeiro, promovido pela Fundação Cultural Palmares. A convite de Kátia Costa Santos, então assessora internacional da referida instituição governamental, participei do evento como palestrante na mesa “Herdeiras de Carolina”, cuja proposta foi apresentar a experiência de mulheres negras que ousam escrever, a despeito da quase absoluta falta de condições propícias e incentivos ao exercício da atividade da escrita. Ainda assim, cada vez mais mulheres negras e periféricas apropriam-se do ato de registrar fatos, histórias, memórias ou mesmo elaboram criações ficcionais que, mesmo quando são fruto da imaginação, vem carregadas de traços e marcas de uma ancestralidade, de vivências experimentadas a partir de um pertencimento étnico-racial e cultural que imprime um modo específico de trazer imagens e personagens peculiares a habitarem e darem vida e encantamento às narrativas e poéticas afro-brasileiras.



Na ocasião do evento, tomamos conhecimento de que grande parte do acervo de Carolina Maria, ainda inédito, fora resgatado da Alemanha após um longo processo de negociação com as pessoas que estavam de posse desse material. Após sua devolução, esse rico patrimônio seria depositado na Biblioteca Nacional para o devido tratamento, restauração, catalogação e posterior disponibilização ao público. Atualmente, grande parte do legado de Carolina Maria de Jesus pertence ao Instituto Moreira Sallles - IMS, que também realizou um evento em homenagem ao centenário da escritora. O IMS encontra-se localizado no bairro da Gávea, zona Sul do Rio de Janeiro, uma área extremamente distante, em vários sentidos, dos bairros suburbanos e comunidades cariocas cujos ambientes, cenários e modos de vida dos moradores assemelham-se aos lugares onde a escritora viveu, e cujo cotidiano é retratado em suas obras. Sendo assim, paradoxalmente, a obra da escritora que melhor soube narrar a vida da população mais pobre fica praticamente inacessível ao público que a inspirou.

Vozes femininas negras e currículo: a persistência do silêncio

A escolha dos escritos de Carolina Maria de Jesus como elementos de provocação e mediação para suscitar nos(as) estudantes do curso de Formação de Professores(as) reações a serem observadas e interpretadas, deveu-se justamente a hipótese de que sua obra, dentre as de outros(as) escritores(as) negros(as), ainda permanece ausente dos currículos escolares, ou seja, inacessível a um público que muito poderia beneficiar-se com ela. Afinal, “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2003, p. 196). As narrativas presentes nos currículos em geral referem-se exclusivamente aos conhecimentos produzidos no ocidente, mais especificamente nos países localizados ao norte do planeta. A História de pessoas e fatos considerados relevantes e legítimos para serem transmitidos aos(às) estudantes, desde os níveis mais básicos até superiores da educação formal, são aqueles que contribuem para a construção de um imaginário de superioridade dos povos que habitam esse polo geográfico, em detrimento dos povos situados abaixo da linha do Equador. Como nos diz Gomes (2008, p. 31): “certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida”. Portanto, a hierarquização de saberes reproduzida pela escola não é ingênua, pelo contrário, está




intrinsecamente ligada às relações de poder existentes na sociedade e repercutem no currículo, no intuito de reforçar as desigualdades sociais baseadas nas diferenças:

Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudo nas salas de aula. Basta observar as disciplinas dos distintos cursos e níveis do sistema educacional e seus correspondentes temários para logo nos darmos conta do tipo de cultura que a escola valoriza e contribui para reforçar, ao mesmo tempo que também podemos observar as *ausências*, ou seja, tudo aquilo que essa mesma instituição não considera merecedor de ocupar sua atenção”. (SANTOMÉ, 2003, p. 165, grifo nosso)

Sendo assim, as obras de escritoras e escritores negras(os) encontram-se alijadas dos currículos, com exceção de alguns nomes como o de Machado de Assis, cujo fenótipo negro dificilmente fica evidenciado nas tradicionais imagens veiculadas pelos livros didáticos. O que podemos encontrar em termos de literatura negra são aparições pontuais em atividades desenvolvidas pelas escolas no mês de novembro, quando a cultura das datas comemorativas faz com que o 20 de novembro³⁹ traga a lembrança da existência da população negra, sua História e Cultura. Cultura essa muitas vezes apresentada nas escolas de forma estereotipada e folclorizada, desprovida de complexidade, valor e importância como constituidora da identidade nacional e de cada indivíduo pertencente à nação brasileira. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais - DCNERER (BRASIL, 2004, p. 15), encontramos a seguinte orientação: “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”.

Mesmo após 14 anos de promulgação da Lei 10.639/03, completados em janeiro do corrente ano, que alterou o artigo 21-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e trouxe a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo das escolas públicas e particulares (posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08 que trata dos conhecimentos relacionados aos povos


³⁹ No estado do Rio de Janeiro a data de 20 de novembro, dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, foi instituído como Dia da Consciência Negra, e decretado como feriado pela LEI Nº 4007, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2002, sancionada pela Governadora Benedita da Silva.



originários), persiste o despreparo dos(as) educadores(as) no trato das questões étnico-raciais na escola. A invisibilidade e/ou os estereótipos continuam a operar de modo a dificultar aos(às) estudantes negros(as), o acesso aos conhecimentos de referência necessários à formação de uma autoestima positiva e afirmação de seu pertencimento étnico-racial e aos(às) estudantes de todas as etnias, gêneros e classes sociais a compreensão de que todos os grupos sociais devem usufruir dos mesmos direitos de cidadania, pois as diferenças de qualquer ordem, não podem implicar em desigualdades, hierarquizações e, mais grave ainda, desumanizações. Enquanto a implementação da lei não for efetivada nas escolas públicas e privadas de todo o país, como preconiza o seu texto, a erradicação do racismo na sociedade brasileira torna-se um objetivo mais difícil de atingir. Temos plena consciência de que a escola sozinha não muda a sociedade, conforme nos diz Paulo Freire, mas dada a sua relevância como instituição formativa, com o papel a ela atribuído socialmente como transmissora de conhecimentos válidos não apenas para uma formação de futuros profissionais, como também de cidadãos, é imperativo que certos muros sejam derrubados de modo a permitir o debate e a reflexão sobre a diversidade étnica, cultural, de gênero e de pessoas com necessidades educativas especiais. É imperativo que como educadores(as) possamos refletir sobre as implicações da visão homogeneizadora de nossa população em decorrência da aceitação de certos parâmetros estéticos, científicos, ideológicos, culturais como se fossem naturais e não construções sócio históricas. A desqualificação e consequente exclusão dos sujeitos que não se enquadram nos modelos ocidentais que se pretendem hegemônicos, implicam na produção da não-existência desses sujeitos, por meio da negação, inclusive, da validade dos saberes que eles(as) produzem. De acordo com Santos (2008, p.102): “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”.


Legislação, documentos oficiais e práticas educativas: caminhos e descaminhos

Apesar das recomendações contidas nas legislações e documentos oficiais em relação às práticas, conteúdos, projetos e conhecimentos a serem efetivados pelas instâncias educativas para a efetiva implementação da Lei 10.639/03, entre elas, a valorização das personalidades negras, a seleção dos saberes que compõem os currículos ainda está, em grande parte, condicionada ao que está contido nos livros didáticos. Portanto, é também o mercado editorial e, mais recentemente, os “sistemas de ensino”



criados por editoras ou mesmo cursos preparatórios e escolas privadas, que muitas vezes ditam quais conhecimentos estarão contemplados nos currículos, definindo não apenas conteúdos, como também as metodologias, privilegiando a repetição, treinamento e memorização, a famosa “decoreba”, em detrimento da reflexão no processo ensino-aprendizagem. Esses materiais são elaborados seguindo a lógica de privilegiar os conhecimentos ocidentais, produzidos nos países ao norte do hemisfério, seguindo paradigmas cartesianos e monolíticos de pensamento. Outro fator que contribui para a persistência de um currículo que desconsidera a diversidade sócio histórica e cultural de nossa sociedade é a oferta incipiente, por parte do poder público, de programas e políticas de formação de professores(as) que possa suprir as defasagens de conhecimentos para aqueles(as) formados(as) antes da vigência da referida Lei 10.639/03. Seria também desejável a regulamentação do que preconiza a LDBEN no que tange à formação continuada de professores(as) nos níveis municipais e estaduais, para que estes(as) possam usufruir do afastamento do trabalho para fins de qualificação, sem a dependência do consentimento dos gestores(as) públicos, muitos deles(as) mais comprometidos com interesses políticos partidários e particulares, do que com a elevação dos níveis de qualidade da educação, o que passa, necessariamente, pelo aprimoramento dos profissionais que atuam nas escolas. Caberia também aos sistemas de avaliação das instituições, levar em conta se nos currículos dos cursos de Formação de Professores(as), tanto em nível médio quanto nas licenciaturas, bem como nas demais áreas de conhecimento, estão inseridos conteúdos que atendam ao estabelecido na legislação supracitada, de acordo com o estabelecido pelos DCNERER. Porém, mais do que as ações fiscalizadoras, precisamos nos desprender da herança colonial que persiste no imaginário da sociedade brasileira e condiciona as instituições educativas. “Faz-se indispensável superar o *daltonismo cultural* ainda bastante presente nas escolas, que faz com que o(a) professor(a) não valorize o *arco-íris de culturas* que encontra nas salas de aula”. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 31) Uma das estratégias possíveis para tentarmos ultrapassar este quadro é a sensibilização dos(das) educadores(as) para as questões raciais, preferencialmente ainda em seu processo de formação:


Aos poucos, vem crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na



vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional. (GOMES 2008, p. 27)

Partindo desta premissa, formulamos o Projeto “Diálogos sobre Educação, Cidadania, Cultura e Consciência Étnico-raciais”, que integrou a Campanha “21 dias de Ativismo contra o Racismo”, cujo calendário compreendeu o período de 6 a 27 de março de 2017. A campanha supracitada foi resultado da mobilização de entidades e ativistas de diferentes partes do estado do Rio de Janeiro, que se dispuseram a promover ações em diversos locais e espaços, no sentido de colocar em pauta e dar visibilidade a questões étnico-raciais relacionadas a população negra. Junto com o Professor de História, Especialista em História e Cultura Africana pelo Programa de Educação para o Negro – Penesb/UFF, elaboramos e desenvolvemos 10 propostas (algumas em conjunto, outras individualmente) para fazer parte do cronograma da campanha e debatermos questões relacionadas ao racismo, algumas com recorte de gênero, como no caso da atividade em tela.

Ao buscarmos um espaço aonde pudéssemos realizar as atividades, visitamos o Complexo Cultural da cidade de Nova Iguaçu. Este município está localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro conhecida como Baixada Fluminense, um território com problemas de infraestrutura e precariedades de políticas públicas voltadas para suprir direitos básicos de cidadania como saneamento, transporte, segurança, saúde e educação sendo “tratada, pois, política e economicamente como periferia”. (SILVA, 2007, p.65) O Complexo Cultural abriga, entre outros ambientes, a Biblioteca Professor Cial Brito, onde há uma sala específica para abrigar a parte do acervo cujos títulos são voltados para as temáticas negras e indígenas, e onde realiza-se periodicamente o Cine-debate: sessões de audiovisuais seguidos de bate-papo sobre os filmes exibidos. A responsável pelo espaço abraçou de imediato o projeto, bem como seu auxiliar, e disponibilizaram-se a firmar parceria, nos informando sobre a frequência constante à biblioteca de alunos(as) de uma escola de Formação de Professores(as) localizada próxima ao Complexo Cultural. Essa presença é devida ao fato de que estes(as) estudantes precisam comprovar uma determinada carga horária de participação em atividades extracurriculares. Percebemos, então, que tínhamos diante de nós um público qualificado e o projeto pedagógico poderia levar-nos além do desejo inicial de intervir em uma realidade hipoteticamente deficitária quanto às discussões sobre o racismo à brasileira, suas implicações e enraizamento nas instituições sociais. Poderíamos também agir em mão dupla, produzindo conhecimento não apenas nas trocas que iríamos estabelecer, mas




em busca de algumas respostas sobre as indagações que nos inquietam em termos da formação docente na contemporaneidade.

Em nossa atuação profissional, na rede pública e privada, nos deparamos cotidianamente com resistências por parte de colegas, gestores e membros de equipes pedagógicas quando propomos a realização de atividades voltadas ao cumprimento da Lei 10.639/03 nas instituições onde exercemos a docência ou, no meu caso, como membro de equipe técnico-pedagógica. O cotidiano das escolas públicas nas quais transito e exerço meu ofício de pedagoga frequentemente me coloca diante desses impasses. Não é raro testemunhar situações que exemplificam os equívocos ainda cometidos quando, a pretexto de combater discriminações, são propostas atividades que as reforçam pela falta de compreensão de seus fundamentos. Passo a relatar uma dessas experiências para tentar ilustrar os descaminhos ainda gerados por conta da desinformação:

Era mês de novembro, e eu estava recém-chegada por transferência a uma unidade escolar de uma rede pública municipal que atendia crianças do 1º ao 5º ano de escolaridade do ensino fundamental, para atuar como orientadora educacional. O calendário escolar para a rede municipal, elaborado pela Secretaria de Educação, previa a realização de atividades abordando temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira na semana do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Entrei em uma sala de aula do primeiro ano de escolaridade, cuja faixa etária girava em torno dos sete anos. A professora da sala de leitura estava desenvolvendo uma atividade de contação de história cujo título era “Bola de Neve” e, como ela havia acabado de contá-la, pediu aos alunos que a recontassem para mim. A história foi ilustrada por uma sequência de imagens, cada uma delas impressa em folha de ofício e emoldurada com papel colorido que a professora fixara no quadro com fita adesiva:

- Na primeira cena, um menino negro chorava, pois os colegas da escola lhe colocaram o apelido de Bola de Neve;
- No segundo quadro, no caminho de volta para casa, o menino vê um cartaz na parede de uma loja com a propaganda de um sabão que seria capaz de limpar todas as coisas;
- No terceiro quadro, ao chegar em casa, o menino comenta com a mãe sobre o ocorrido na escola e pede a ela que compre o sabão que viu no cartaz para que pudesse lavar seu coração, pois estava sentindo raiva das crianças que zombaram dele. A mãe




responde que só Jesus é capaz de limpar o coração das pessoas e aconselha o filho a fazer uma oração;

- Na quarta e última ilustração, o menino aparece ajoelhado pedindo perdão a Jesus por sentir raiva dos colegas de escola e pede que Jesus limpe o seu coração.
- Na cena final, o menino está feliz na escola porque Jesus o “perdoou” e tirou a raiva de seu coração;

No dia da culminância do projeto desenvolvido no decorrer da semana, a Orientadora Pedagógica, católica praticante e muito atuante em sua paróquia, resolveu que a história “Bola de Neve” seria apresentada no pátio para as demais turmas e a atividade foi complementada com uma música com os seguintes versos:

O sabão lava o meu rostinho
Lava o meu pezinho
Lava a minha mão
Mas Jesus, para me deixar limpinho
Quer lavar também meu coração
Quando o mal faz uma manchinha
Eu já sei também quem vai poder limpar
É Jesus, eu não lhe escondo nada
Tudo pode ele apagar (bis)


A jovem professora era filha da diretora da escola e evangélica, assim como a mãe, esposa de um pastor de uma tradicional denominação pentecostal. Tinha cerca de 21 anos de idade e exercia a docência naquela escola há quatro anos, pois assim que formou-se foi trabalhar como professora em regime de contrato nesta escola municipal onde a mãe era diretora. A formação da professora, portanto, era muito recente, posterior à promulgação da Lei. No entanto, sua prática pedagógica em relação ao trato do racismo, revelava o despreparo profissional para lidar com as implicações deste no ambiente escolar, e a forte influência de suas convicções religiosas pessoais na forma de ver a questão. Com o passar do tempo, essa professora passou a compartilhar comigo suas dúvidas com relação a certos temas, entre eles a questão racial. Aproveitava as aberturas para conversar e fazer algumas reflexões sobre os estudos no campo das Ciências Sociais, que contribuíram fortemente para desconstruir a ideia de que as diferenças étnicas não



implicam em desigualdades, pois a população brasileira convive harmonicamente em um regime de “democracia racial”. De acordo com tal pensamento, a sociedade brasileira não está estratificada segundo o fenótipo dos indivíduos, gerando preconceitos, discriminações e exclusões, tendo como resultado final o posicionamento dos descendentes de africanos nos mais baixos patamares da escala social. A estruturação de nossa sociedade de acordo com o pertencimento étnico, produz a desigualdade de oportunidades para o acesso a instrução, profissões bem remuneradas, cargos de poder no âmbito privado ou nas instâncias políticas governamentais. Paulatinamente, fui indicando autores, colaborando na elaboração de projetos, procurando contribuir, sempre que possível, para a reflexão sobre a temática étnico-racial tanto nos espaços de atuação profissional, quanto fora deles. Segundo os DCNERER (op. cit, 2004, p.23) um dos princípios que devem nortear as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações aponta para:

-Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Nestas escolas de Ensino Fundamental municipais onde atuei, os(as) estudantes de cursos de Formação de Professores(as) que procuravam estágio dificilmente respondiam afirmativamente quando perguntadas se ouviram falar da Lei, ou tinham alguma disciplina específica que tratasse da questão da diversidade em suas escolas. Assim, o campo da pesquisa descortinou-se diante de nós, e nosso projeto pedagógico étnico-racial desdobrou-se em uma investigação quanto ao grau de conhecimento dos(as) estudantes do Curso de Formação de Professores(as) em relação às questões étnico-raciais. O espaço de educação não-formal propiciou um território de certa forma neutro, onde houve liberdade de fala, sem qualquer tipo de cerceamento ou indução, pois na escola formal, dificilmente a existência do racismo é admitida, muito menos sua presença no contexto escolar, muitas vezes oculto sob a forma de “brincadeiras” supostamente inocentes, na desqualificação de traços característicos dos descendentes de africanos, como por exemplo, os cabelos crespos das meninas, cujos responsáveis são instruídos a manterem presos e, no caso dos meninos, cortados bem curtos. Nas representações




natalinas, onde os cartazes e presépios trazem uma Sagrada Família branca e de olhos claros e onde as religiões de matrizes africanas são invisibilizadas ou demonizadas.

Vozes subalternizadas: a ruptura do silêncio


A roda de conversa foi realizada no auditório, pois no dia agendado para a atividade, houve outro evento na biblioteca e foi proposto o deslocamento para outro espaço. Iniciamos o encontro com a exibição do curta sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, da série “Heróis de todo o mundo”, produzida pela Cor da Cultura⁴⁰. Em seguida, apresentei alguns dados biográficos de Carolina, suas obras e as análises quanto ao impacto de sua produção, de acordo com estudos de pesquisadores(as) de sua vida e obra. Foram aplicados os instrumentos de coletas de dados e registros em fotos e vídeo com fragmentos da atividade. O momento seguinte foi a formação em roda no palco do auditório, onde parte do grupo de estudantes fizeram a leitura de trechos do livro “Quarto de Despejo”, seguidos de comentários sobre os fatos narrados por Carolina. Uma das estudantes comentou que uma de suas tias costumava escrever em um caderno os acontecimentos do dia e certa vez ela pegara o diário da tia para ler, pois ficara curiosa. Depois, sentiu-se envergonhada em invadir a privacidade da tia e guardou novamente o caderno onde o encontrara e não tornou a repetir o ato. A estudante não explicitou, mas é possível que se tenha deparado com confissões íntimas de sua tia e esta descoberta causou o sentimento de estar sendo invasiva ao penetrar no universo íntimo de outra mulher. Possivelmente bem mais idosa, de uma geração em que os segredos, sussurros, confidências, eram formas de driblar o silêncio imposto ao sexo feminino sobre muitos assuntos considerados tabus pela sociedade, a tia da estudante depositava em seu diário os registros de seu cotidiano de forma discreta, inibida, escondida. Mesmo nas áreas consideradas periféricas, predominavam uma série de regras geralmente impostas por um senso moral fundamentado na religiosidade cristã. Carolina, ao contrário, era o exemplo vivo da mulher que subvertia totalmente o modelo feminino que predominava em meados do século passado e ainda deixou seus resquícios no século XXI. Negra, solteira, com três

⁴⁰ **Cor da Cultura** é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. <http://www.acordacultura.org.br/>



filhos e extremamente pobre, fazia questão de alardear seus escritos e a vontade de um dia publicá-los. Usava sua escrita como arma e chegava a ameaçar os vizinhos que a incomodavam de que iria colocá-los em seu livro, ou seja, expor suas mazelas publicamente e, assim, conseguia intimidá-los. Com poucos anos de estudo, não dominava a chamada norma culta da língua, ainda assim, o livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” vendeu milhares de cópias na década de 60, quando foi publicado no Brasil e traduzido para diversos outros idiomas e sua obra, mesmo após o apagamento da autora pelo nosso mercado editorial, continua sendo estudada por pesquisadores(as) de outros países. Sua luta aguerrida contra a fome e a miséria, suas análises da conjuntura política, seu desejo de publicar seus escritos, contrastavam frontalmente com suas condições de vida, o que muitas vezes a deixava em conflito alternando momentos de convicção e desilusão quanto ao seu desejo de ser escritora, mesmo após realizá-lo. E Carolina aspirava mais, pois sua produção não se limitou a escrita de diários, mas a composições musicais, dramáticas, poéticas. Chegou a gravar um disco e quando o mercado editorial desinteressou-se por sua obra, ela publicou mais livros por seus próprios meios, mas sem o devido suporte para a distribuição e a propaganda da mídia que tanto exaltou seu primeiro livro, Carolina foi relegada à obscuridade por negar-se a ficar confinada no eterno papel de favelada, a narrar misérias e a vida infausta de quem lá habita, como ela assim costumava classificar.

Recentemente, em um evento em homenagem à Carolina Maria de Jesus no Rio de Janeiro, na Academia Carioca de Letras, um dos palestrantes menosprezou o gênero diário e negou à escrita de Carolina o *status* de literatura. O biógrafo estadunidense de Clarice Lispector, elogiou-a em uma foto em que ela estava em uma sessão de autógrafos ao lado de Carolina Maria de Jesus e comparou-as, afirmando que “era como se alguém tivesse arrastado a empregada doméstica de Clarice para dentro do quadro” (MOSER, 2011, p.25). Embora contemporânea de Clarice Lispector e Cecília Meirelles, cujas biografias e produção literária são facilmente encontradas em materiais didáticos, constantemente homenageadas em eventos acadêmicos, ocupam lugar privilegiado nos estandes de grandes feiras literárias, continuam a ser publicadas e republicadas, Carolina de Jesus tem o nome apagado da cena literária brasileira e dos currículos das escolas. Os(as) estudantes presentes na roda de conversa afirmaram nunca terem ouvido falar de Carolina anteriormente, e que procurariam saber mais a respeito dela e sobre outras escritoras negras. Reconhecida ou não pelo cânone estabelecido, a voz de Carolina continua ecoando entre outras Carolinas, mulheres negras que já são maioria nas famílias




chefiadas por mulheres, como beneficiárias de programas assistenciais como Bolsa Família (tão execrado pela elite e pela classe média), que tem perdido filhos e companheiros assassinados pela polícia nos chamados autos de resistência, mesmo quando muitos deles sequer tinham passagem pela polícia. Mulheres negras arrastadas pela via pública, após serem alvejadas por policiais como foi o caso de Claudia Ferreira no Rio de Janeiro, que são maioria nas favelas, agora chamadas de “comunidades”, que ocupam postos de trabalho precarizados e sem registro em carteira, que somente em 2013 viram a profissão de doméstica ser regulamentada, após anos ocupando os minúsculos quartinhos dos apartamentos de classe média, sendo as primeiras a levantarem e as últimas a dormirem.

Ainda assim, essas mulheres ousam escrever, e cada vez mais vêm apropriando-se da escrita de si e de seu povo, como forma de produzir a própria existência em detrimento dos mecanismos sociais de subalternização e assujeitamento. São essas as vozes que precisam adentrar os currículos pois:

Ao tentar colocar no mesmo plano o saber pessoal e o saber acadêmico, as pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido. Abala-se o *status* dos *experts*, pois agora todas as pessoas têm, ao menos potencialmente, uma experiência ou uma sabedoria que merece ser compartilhada, que pode ser comunicada e tornada visível. As hierarquias e as classificações são deixadas de lado. Pode-se dizer que ocorre uma rejeição explícita da autoridade.” (LOURO, 2007, p.114).

Conclusão

Vozes como a de Carolina Maria de Jesus nos trazem a possibilidade de nos deslocarmos dos lugares normatizados e normalizados, para construirmos aportes com os quais possamos nos identificar e afirmar nossos modos de vida e expressão, sem nos preocuparmos com fronteiras reguladoras a nos classificarem como desviantes por não estarmos enquadrados em parâmetros estabelecidos sem nenhuma outra finalidade a não ser a hierarquização e a dominação. A miscigenação brasileira, não apenas no plano biológico, mas também no plano cultural e linguístico, fez com que a diversidade seja uma realidade em todos os aspectos da formação sócio histórica e cultural no nosso país. Portanto, qualquer incentivo a homogeneização é o desprezo à riqueza cultural que nos caracteriza, a despeito de qualquer lente ideológica que possam ter criado, a fim de embotar nossa visão. Agucemos os olhos e ouvidos e também os de nossos(as) estudantes,



para melhor podermos perceber e desatar os nós que embaraçam as teias formativas com as quais possamos criar diferentes tessituras narrativas, cujas personagens possam nos trazer o reconhecimento de nossa própria beleza e capacidade de produzir esteticamente e cientificamente, em um mundo onde a injustiça cognitiva e a desigualdade não sejam componentes essenciais onde se assente a estrutura social.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: IPEA, 2013.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa . Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre Currículo.** Brasília: MEC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre Currículo.** Brasília: MEC, 2008.

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

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Ática, 2014.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos Culturais em Educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O projeto político pedagógico da/na escola:** capilarizando a temática das africanidades brasileiras. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

Sites:

Portal biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus, parte do projeto Vida por Escrito - Organização, classificação e preparação do inventário da obra de Carolina Maria de



Jesus, coordenação: Prof. Dr Sergio Barcellos. Disponível em:
<<https://www.vidapoescrito.com>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

Projeto Integrado Literatura Afro-brasileira: configurações e contextos. Coordenação:
Prof. Dr Eduardo de Assis Duarte. Disponível em:
<<http://www.lettras.ufmg.br/literafr/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

OFICINAS DE ESCUTA COMO METODOLOGIA DE INVENTÁRIO PARTICIPATIVO: UMA EXPERIÊNCIA EM PEDRO II-PI

Ivanilda Teixeira do Amaral⁴¹
Adonias Antonio Galvão Neto⁴²

Resumo: O presente trabalho apresenta as experiências de oficinas de escuta realizadas enquanto procedimento metodológico de um Inventário Participativo dos modos de saber-fazer associados à tecelagem manual da rede de dormir, no município de Pedro II, localizado no Nordeste do Piauí, Brasil. O município agrega em seu território um rico e complexo patrimônio cultural e natural, com destaque para os modos de saber-fazer associados à tecelagem manual (TeMa), os quais foram objeto de estudo da pesquisa-ação realizada em nível de mestrado profissional. Nela desenvolvemos um conjunto de produtos/serviços que visam à salvaguarda ativa e participada desses saberes ameaçados para desaparecer: um Inventário Participativo (IP), acompanhado de um Glossário Especializado das Expressões Oraís utilizadas entre as gentes da tecelagem, e de um Mapa Cultural da Tecelagem Manual das Redes de Dormir de Pedro II que permite conhecer de perto a localização e as dinâmicas existentes no Município atualmente. Procuramos compreender os modos de saber-fazer da TeMa, as suas características técnicas, as formas de transmissão e os artefatos/instrumentos relacionados com este saber ancestral da localidade. O ofício das teceloas – autodenominação das mulheres criadoras da tecelagem manual em Pedro II – está presente há mais de um século na história do município. Todavia, essa prática sociocultural e econômica vem enfrentando desafios que comprometem a sua permanência, como a baixa visibilidade das mestras teceloas, a quase interrupção na transmissão do saber e a competitividade comercial com produtos da tecelagem industrial vinda de outros Estados. Constatando-se a ausência de dados analíticos sobre a situação atual dessa referência cultural, no artigo é discutida a pertinência dessas atividades voltadas para o patrimônio cultural, em que as oficinas de escuta são embasadas na construção de narrativas através do trabalho com a memória coletiva, almejando-se a salvaguarda da referência cultural focalizada.

Palavras-chave: Oficinas de Escuta. Inventário Participativo. Patrimônio Imaterial. Tecelagem Manual. Pedro II.


Introdução

Situado na região da Serra dos Matões, no Nordeste do Piauí, o município de Pedro II agrega um complexo patrimônio cultural e natural, sendo popularmente reconhecido pelo título de “terra da rede e da opala”. Notabilizando-se a representatividade da tecelagem manual na formação da identidade local, o projeto de pesquisa-ação *O Saber-Fazer da Tecelagem Manual das Redes de dormir em Pedro II – Piauí*: uma proposta de Inventário Participativo – TeMa foi elaborado em resposta à necessidade de salvaguardar essa referência cultural do território pedrossegundense.

Entre as produções técnicas objetivadas pela pesquisa como elementos integrantes do Inventário Participativo (IP), figuraram a elaboração de um Glossário Especializado da Tecelagem Manual, com a descrição dos instrumentos de trabalho e da

⁴¹ Cientista social, discente do Mestrado Profissional em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: ivanildaamaral@outlook.com

⁴² Historiador, discente do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do IPHAN. E-mail: adoniasgalvaoneto@hotmail.com.




matéria-prima utilizada na TeMa – acrônimo adotado na pesquisa para tecelagem manual -; e a produção de um mapa da tecelagem manual da rede de dormir em Pedro II, no qual fosse indicada a localização georreferenciada dos lugares de produção e de comercialização da rede no território do município.

A premissa da pesquisa-ação, desenvolvida entre 2015 e 2017, foi a singularidade dos modos de saber-fazer da TeMa e a possibilidade de ainda se ter acesso a essa prática cultural, que se encontra em risco de desaparecimento. A proposta de estimular a própria comunidade a protagonizar a realização do inventário, definindo e valorando a referência cultural, foi pautada na lógica inter-, trans- e multidisciplinar de construção do saber. Pela contribuição que a realização de oficinas de escuta oferece para o aprimoramento dos “acervos que representam as iniciativas comunitárias de memória e museologia social” (SILVA, 2013:1), essa metodologia foi adotada no processo de inventariamento como uma estratégia de empoderamento da comunidade através da construção coletiva e dialógica do conhecimento. Partilhou-se a ideia de que é muito importante “construir uma possibilidade de entendimento a partir da realidade vivida” (SCIFONI, 2017:11) quando se trata de inventariar e registrar uma referência cultural, e nada mais coerente que envolver a população no processo:

A participação popular deve ser estimulada em mais essa dimensão às gerações futuras. Como não se sabe ao certo como elas serão, é no mínimo prudente permitir que diversos modelos possam prosperar. Eles indicam que a pluralidade de visões de mundo deve ser mantida (SCIFONI, 2015:35).

O planejamento das oficinas de escuta no âmbito da realização do inventário participativo foi, então, admitido como um processo de educação patrimonial, por envolver “processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado [...]” (IPHAN, 2016:1). As ações executadas foram fortemente influenciadas pela concepção de cartografia social apreendida pelo movimento museológico Iconoclasista, o qual defende o processo de mapeamento coletivo como “um processo de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes” (in: <http://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/>).

1. Urdindo ideias e abrindo a roda para desdobrar os fios da meada – tecendo a história da TeMa




O universo invisível e particular das teceloas - autodenominação da categoria formada pelas mulheres que exercem o ofício de tear manualmente - defronta-se com a necessidade de se escrever coletivamente a história da tecelagem manual das redes de dormir em Pedro II, a partir de uma metodologia democrática e abrangente, capaz de abarcar fatos, nuances e perspectivas que projetem o saber-fazer, promova a visibilidade das mestras teceloas e trate o processo produtivo das redes como fenômeno social que conduz o fio da história de um importante grupo da sociedade pedrossegundense.

A pesquisa-ação foi desenvolvida com base no preceito de “conhecimento colaborativo”, pautada pela construção coletiva e partilhada do conhecimento, sem prevalência ou propriedade do discurso científico sobre o tradicional, ou vice-versa. Nessa perspectiva, os conhecimentos tradicionais sobre os modos de fazer a rede de dormir em Pedro II têm a mesma relevância do conhecimento científico existente, que não se revelou extenso, sobre essa referência cultural do município. Buscamos pelas versões, através da memória e da bibliografia, sobre a história do tear e da tecelagem em Pedro II com o cuidado de não hierarquizar os saberes.

1.1 Planejamento pedagógico e realização das Oficinas de Escuta

As oficinas de escuta para o mapeamento dos lugares de produção e de venda da TeMa foram realizadas entre os meses de junho e dezembro de 2016, com a participação de teceloas, pessoas do público e colaboradores do projeto presentes em feiras no Mercado do Artesão, localizado no centro do município; e com as teceloas integrantes da Associação Artesanal Xique-Xique de Pedro II, em sua sede. Paralelamente, escutas foram viabilizadas nas rodas de conversas que se formaram anteriormente ou após a realização de entrevistas, ocasiões em que as pessoas demonstraram interesse em torno da temática, principalmente nas localidades da zona rural.

Os cidadãos e cidadãs participantes das oficinas atuaram como coprodutores e coautores do conhecimento reelaborado sobre o saber-fazer da tecelagem manual. As oficinas reuniram pessoas de grupos sociais diversos para discutir estratégias do Inventário Participativo (IP), tais como o propósito de mapeamento da produção e comercialização da rede de dormir e a proteção do modo de saber-fazer da TeMa, apreendida como uma atividade representativa do processo histórico do município.



Regidas pelo princípio das cartografias colaborativas - “como um dispositivo de mobilização das memórias, campo de proposições e compartilhamento de conhecimentos e processos” (in: <http://www.iconoclasistas.net/>), as oficinas fundamentaram metodologicamente o mapeamento do saber-fazer e primaram pelo respeito às particularidades de perfil e disponibilidade dos participantes de cada atividade de escuta.

Para isso, foi desenvolvido o seguinte plano de ação para a execução das oficinas de escuta:

1) Temas apresentados:

- ✚ Suas memórias tecem histórias;
- ✚ O que é patrimônio cultural para você?
- ✚ Qual sua relação com a tecelagem manual das redes de dormir em Pedro II?

2) Processo e objetivo metodológico das oficinas:

- ✚ Integrar as memórias coletivas em um projeto de Educação Patrimonial por meio da construção participativa de mapas que traduzam trajetórias afetivas e profissionais, percursos históricos, instrumentos de trabalho, formas de organização social e lugares de produção e comercialização, tendo como protagonista a rede de dormir de Pedro II.

Tempos:

1. Tempo das Narrativas da Memória:

Conte sua história. Compartilhe/disponibilize registros, documentos, fotos e objetos que falem de sua relação afetiva e profissional com o TeMa.

2. Tempo da Memória Mapeada:

Suas memórias integrarão a criação coletiva de um Mapa Cultural – impresso e virtual – resultante do diálogo com o território mapeado: uma representação da memória coletiva. Atividade colaborativa de criação, registro e publicação.

3. Duas Oficinas com teceloas, feirantes, representante da Associação do Artesão de Pedro II e lojistas no Mercado do Artesão – livres, espontâneas; abordagens individuais e rodas de conversas; seguiu com a dinâmica e movimento do espaço público, a feira. Apoio: educadores, colaboradores/parceiros. (Figuras 1 e 2).

Recurso utilizado e produzido: Mapa do território em papel madeira (Figura 4), fotos e anotações.

Figura 1: I Cartografia Social, realizada em 4/06/2016 no Mercado do Artesão; arquivo pessoal dos pesquisadores



Fonte: fotografia de Eugênia Teixeira.

Figura 1: II Cartografia Social, realizada em 11/11/2016 no Mercado do Artesão; arquivo pessoal dos pesquisadores.



Fonte: fotografia de Douglas Brandão.

Figura 3: III Cartografia Social, realizada em 10/06/2016 Associação Artesanal Xique – Xique de Pedro II.



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores.

4. Oficina na Associação Artesanal Xique-Xique de Pedro II – tecelões e artesãs da Associação e interessados. Roda de conversa: como sobrevivem os modos de saber-fazer da tecelagem manual da rede de dormir em Pedro II? Quais as características destes modos de saber-fazer? Como ocorrem os processos de transmissão? Que artefatos/instrumentos se ligam a essa sabedoria ancestral no território?

Recurso/material utilizado e produzido: catálogo, mapa, anotações, fotos e vídeo.

Apoio: colaboradores.

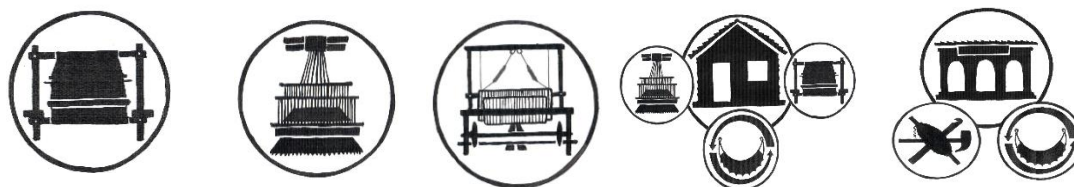
Uma Oficina Aberta com assessores de crédito do Banco do Nordeste, agentes da Agência de Defesa do Piauí – ADAPI; Artistas e educadores – socialização de informações sobre o território, atividades econômicas locais, localização do saber-fazer no mapa, tipos de pontos de rede e análise iconográfica para seleção de pictogramas (Figura 3).

Figura 4: III Cartografia Social, realizada em 10/06/2016 Associação Artesanal Xique – Xique de Pedro II.



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores.

Figura 5: Conjunto de cinco pictogramas elaborados para representar os tipos de teares existentes e os lugares de produção e venda; da esquerda para direita, respectivamente: Tear de Parede, Tear de Três Panos, Tear de Batelão, Lugar de produção e Lugar de Comercialização



Fonte: Desenhos em nanquim produzidos pelo artista plástico José de Arimatéia Guimarães Júnior.

Figura 6: Primeiro mapa confeccionado manualmente na oficina realizada no dia 4/06/2016, com a localização dos lugares com presença da tecelagem manual da rede de dormir no município.



Fonte: fotografia de Ivanilda Amaral.

Figura 7: Tabela com informações cedidas pelos assessores de crédito do BNB

PRINCIPAIS ARTIGOS ARTESANAIS PRODUZIDOS NA ZONA RURAL DE PEDRO II		
TIPO DE ARTESANATO	REGIÃO	FORMA DE PRODUÇÃO
REDE SOL-A-SOL	Felipe, Santana, Olho d'água do meio, olho d'água dos paulinos, lagado, engelhado, cipó, caatingas, lagoa do sucuruju, ingazeira, cachimbos, vitória, olho d'água dos alexandrinos, chá do lambedor, rodriço, golabeira, grota, pequis, tiririca, palmeira dos ferreiras, carnaubinha, chá dos barrocos, placas, pajéu e roça dos pereiras.	Manual / Máquina de costura
REDE DE TRÊS PANOS	Tiririca, olho d'água do meio, e Felipe	Tej de macaco, tej normal
REDE CAPUERAMA / MODA	Toca, roça velha, cotizeirinho	Tej normal
CROCHÊ	Felipe, Santana, Olho d'água do meio, olho d'água dos paulinos, lagado, engelhado, cipó, caatingas, lagoa do sucuruju, ingazeira, cachimbos, vitória, olho d'água dos alexandrinos, chá do lambedor, rodriço, golabeira, grota, pequis, tiririca, palmeira dos ferreiras, carnaubinha, chá dos barrocos, placas, pajéu e roça dos pereiras.	Manual
TAPETES	Piquiá, Felipe, olho d'água do meio	Tej normal, crochê
GRADES DE NÓ / PAREDE	Felipe, Santana, Olho d'água do meio, olho d'água dos paulinos, lagado, engelhado, cipó, caatingas, lagoa do sucuruju, ingazeira, cachimbos, vitória, olho d'água dos alexandrinos, chá do lambedor, rodriço, golabeira, grota, pequis, tiririca, palmeira dos ferreiras, carnaubinha, chá dos barrocos, placas, pajéu e roça dos pereiras.	Manual
TAPETE DE RETALHO RETALHO	Lapa	Máquina de costura
<p>10 Estas informações são baseadas apenas nos registros que visitamos regularmente e que temos clientes que geralmente fazem trancamentos junto ao agrônomo para as devidas atividades, sendo assim há outros tipos de artesanatos que são desenvolvidos nas comunidades e não temos conhecimento. Percebemos também que a produção de redes sol-a-sol é basicamente unânime em quase todas as comunidades, assim como a produção de grades /varandas para redes, outro ponto observado é que poucas comunidades ainda tem famílias utilizando o tej na produção de redes e tapetes, principalmente a tej de macacos.</p>		

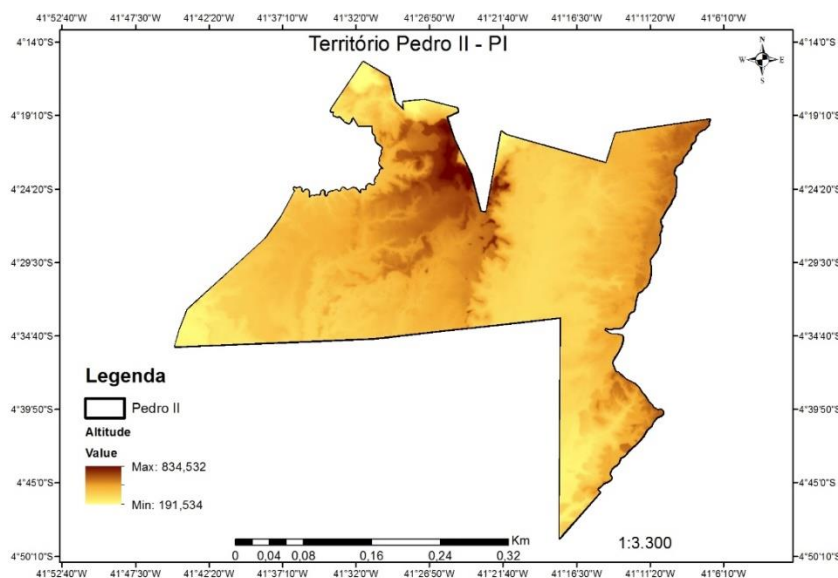
Fonte: Acervo do BNB.

Seguiram-se os passos abaixo para coleta de informações e confecção dos mapas do Tema:

- ✓ Cartografias colaborativas e Oficinas de Escuta para localização dos pontos de produção, comercialização e organização social das tecelagens de Pedro II;
- ✓ Identificação das mestras tecelagens e mestre de ofício das ferramentas de trabalho;

- ✓ Levantamento, georeferenciamento e mapeamento dos lugares de produção e comercialização, assim como as formas de organização social das tecelões em 100% dos pontos levantados;
- ✓ Registrar e fotografar o fazer manual e suas técnicas de produção;
- ✓ Revisão documental e análise de registros;
- ✓ Esboço de ilustrações;
- ✓ Preparação de materiais e seleção iconográfica;
- ✓ Confecção e produção cartográfica, virtual e editorial do Mapa Cultural.

Figura 8: Mapa do Território de Pedro II



Fonte: arquivo dos autores.

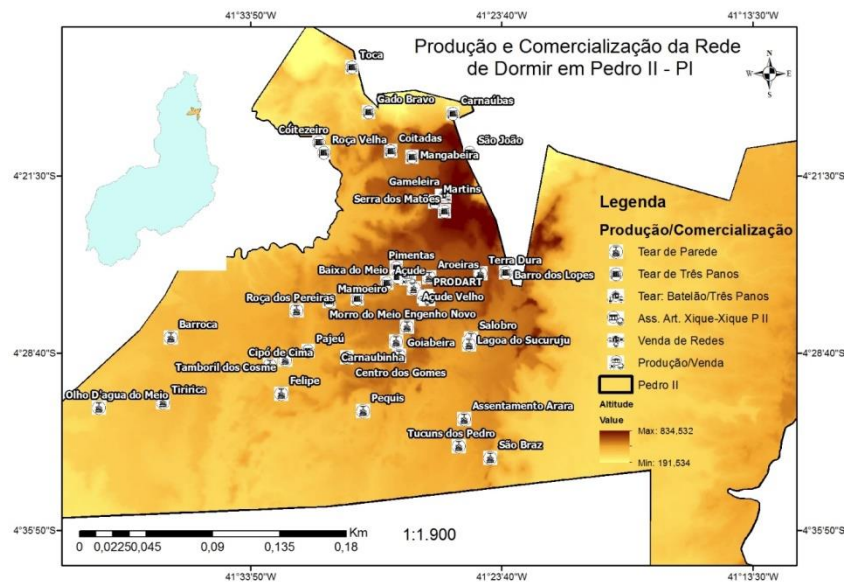
Considerações finais

Os produtos decorrentes do IP e viabilizados pela metodologia adotada – Glossário Especializado e Mapa da TeMa (Figura 5) - têm o propósito de complementar o inventário, composto por fichas analíticas dos modos de saber-fazer da tecelagem manual da rede de dormir. As oficinas de escuta tiveram papel fundamental para a produção dos materiais resultantes da pesquisa-ação, e representaram possibilidades reais de inclusão democrática e direta da pluralidade de visões do universo da tecelagem

manual e de valorização das diferentes contribuições sociais para o processo de reconhecimento da referência cultural.

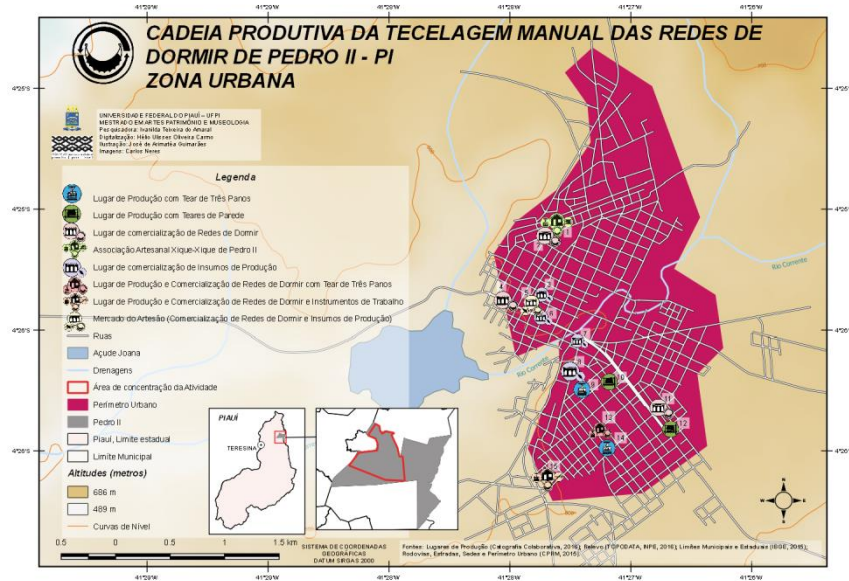
O resultado da pesquisa mostrou que a TeMa concentra-se mais no centro e noroeste do município, optou-se então pela produção de dois mapas que facilitem a visualização. Um na perspectiva geral dos lugares de produção e venda referenciados na zona rural e urbana, e outro só com as referências urbanas, considerando ser essa, proporcionalmente, a menor área geográfica e a de maior concentração dos lugares de venda.

Figura 9: Mapa da localização dos lugares de produção e comercialização da TeMa. Mapa Geral da Produção e Comercialização das Redes de dormir Pedro II – PI.



Fonte: arquivo dos autores.

Figura 10: Produção e Comercialização das Redes de Dormir – Pedro II – PI - Zona Urbana.



Fonte: arquivo dos autores.

Através dessas experiências colaborativas, foi perceptível que a questão de preservação de um bem cultural é atravessada por justiça social, que remete ao reconhecimento e valorização de pessoas detentoras de saberes e fazeres importantes para o desenvolvimento sociocultural e econômico do contexto local. Nesse sentido, é pertinente frisar que o interesse pelo patrimônio aqui focalizado “[...] não se justifica apenas pelo seu vínculo com o passado seja ele qual for, mas pela sua conexão com os problemas fragmentados da atualidade, com a vida dos seres em relação com outros seres, coisas, palavras, sentimentos e ideias” (CHAGAS, 2007:219).

O Mapa da TeMa é um instrumento, um meio e um produto agregador de parcerias e mão de obra colaborativa e voluntária. O resultado parcial é uma coprodução de todos que participaram do processo e para o alcance de todos que almejam a salvaguarda do saber-fazer. A finalização do mapa, através do programa AutoCAD, foi realizada por Francisco Eudes do Amaral, sob a orientação dos pesquisadores. Esse produto encontra-se em processo contínuo de transformação, tendo em vista a dinâmica da própria referência cultural e da metodologia utilizada, além das questões de ordem sociocultural e técnicas que envolvem a atividade. Novas informações poderão ser acrescentadas à medida que mais pessoas colaborem com o processo de transformação.

REFERÊNCIAS:

CHAGAS, M. Casas e Portas da Memória e do Patrimônio. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 207-224, jul/dez 2007.

ICONOCLASISTAS. Mapeo colectivo, cartografías, investigación e imágenes de libre circulación. Disponível em: <<http://www.iconoclasistas.net/>>, acessado em: 20/03/2017.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Portaria 137, de 28 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, 29 abr. 2016, sec.1, n.81, p.6.

NASCIMENTO, F. B. do; SCIFONI, S. O tombamento de Iguape como patrimônio nacional: novas práticas e políticas de patrimônio nacional. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 26-38, jan./mar. 2015. ISSN 1980-6809.

SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, jan-mar 2017. p.5-16. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231/pdf>>, acessado em 18/03/2017.

SILVA, C. F. da. A atuação participativa entre historiadores e comunidade: processo metodológico de inventário participativo. In: **XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Conhecimento histórico e diálogo social, 2013, Natal. *Anais...* Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371346502_ARQUIVO_Claudia_FEIJO_ANPUH_2013.pdf>, acessado em 12/03/2017.

DESCOLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIALOGANDO SOBRE DIFERENÇAS, DIVERSIDADES E CURRÍCULO

*Emanuella Geovana Magalhães de Souza*⁴³

*Ilanna Brenda Mendes Batista*⁴⁴

*Kácio dos Santos Silva*⁴⁵

Resumo: Em nosso contexto contemporâneo percebemos a invisibilização, subalternização e opressão dos conhecimentos produzidos fora do domínio geopolítico europeu, grupos como as mulheres, afrodescendentes, latinos, nordestinos, homoafetivos/as e outros têm seus saberes, conhecimentos e experiências colocadas num lugar de menos valor, sendo desconsiderados pelo currículo escolar e consequentemente nas práticas escolares cotidianas. Pensando nisso, este presente artigo buscou investigar como as diferenças e diversidades estão sendo pensadas e abordadas no currículo escolar, dialogando com a concepção de emancipação epistêmica atravessada pelos estudos relacionados à pedagogia decolonial. Os levantamentos desse estudo mostraram que ainda há muito a alcançar, para que exista uma descolonização da educação, mediada pela inclusão real e não apenas idealizada; mas para isso é necessário mais engajamento, responsabilidade e propostas mais firmes para superar os tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes.

Palavras-chave: Descolonização. Colonialidade. Currículo Escolar. Educação Escolar.

Para começo de conversa


Os conhecimentos, os saberes, os paradigmas e o currículo escolar são constantemente conduzidos por paradigmas eurocêntricos, considerados verdades absolutas. Desconsiderando saberes e conhecimentos formulados por outros grupos, colocados num lugar de menos valor. Como tentativa de romper com essa visão dominante eurocêntrica, mostra-se necessário o processo de valorizar e incorporar os diversos conhecimentos nos currículos escolares, bem como, fora dos muros da escola.

O contexto social contemporâneo ocidental é traduzido por momentos e situações contraditórias, sendo possível perceber a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, lógicas de gestão empresarial e de inclusão social que abrem um fosso entre formas explícitas e implícitas de exclusão (LIBÂNEO, 2005). As escolas e especificamente as salas de aula pouco têm feito para superar as contradições entre a inclusão e exclusão, prevalecendo um currículo fechado que pouco atende as identidades,

⁴³ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPI, Integrante do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência - GEAfro: Roda Griô. Email: slts.emanuella@gmail.com

⁴⁴ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPI, Integrante do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência - GEAfro: Roda Griô. Email: ilannabrenda@hotmail.com

⁴⁵ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPI, Integrante do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência - GEAfro: Roda Griô. Email: kaciosam@hotmail.com




diferenças e experiências dos/as alunos/as, condicionando práticas escolares insuficientes para essas novas demandas.

A educação escolar regida pela concepção de homogeneização se baseia em princípios de “formação geral” e “valores universais”. Será que todos/as os/as alunos/as em suas identidades, particularidades e experiências, são contemplados/as nesses princípios? Essa discussão nos remete a fala de Regina Leite Garcia numa conversa sobre currículo com Antônio Flavio Barbosa Moreira, no qual menciona que “Não nos ensinaram que cada aluno cria o seu próprio método de aprender. Se aprendemos [...] podemos construir coletivamente alternativas pedagógicas que põem em questão essa lógica como a única da escola”. (GARCIA; MOREIRA, 2008, p. 18-19)

Percebemos que as escolas, mais precisamente as salas de aula estão repletas de práticas pedagógicas centradas numa formação única, num único tipo de conhecimento, notadamente eurocêntrico. Os conhecimentos considerados “outros” oprimidos e subalternizados precisam ser introduzidos e requisitados pelas escolas. A escola precisa de mais e outros conhecimentos, histórias e narrativas, até mesmo aquelas construídas pelas/os professoras/es. Histórias são importantes, e narrativas que enfatizam as diversidades são necessitadas, como diria Chimamanda Adichie (2012) na apresentação “O perigo de uma história única”.

Essa problemática nos faz concordar que estamos submersos numa *colonialidade do poder, saber e ser*. A colonialidade do poder refere-se à destruição do imaginário do outro (colonizado) pelo colonizador, impondo-se apenas o seu como melhor e mais adequado, e assim, inviabiliza o outro, colocando-o numa situação de subalterno. A colonialidade do saber é compreendida como repressão a todo conhecimento que não seja de descendência europeia, enquanto a colonialidade do ser, refere-se à negação da condição humana aos povos colocados numa situação de subalternização, como os indígenas e afrodescendentes (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

Pensando nisso, resolvemos neste artigo, investigar como as diferenças e diversidades estão sendo pensadas e abordadas no currículo escolar, dialogando com a concepção de emancipação epistêmica atravessada pelos estudos relacionados à pedagogia decolonial. Para tanto, organizamos esse estudo em cinco partes: a primeira refere-se às questões introdutórias, aqui apresentadas. Posteriormente, discutimos noções sobre educação escolar e currículo. Na terceira parte, focalizamos nas diferenças e diversidades no currículo escolar e na quarta parte, atravessamos os estudos referentes à colonialidade, numa perspectiva de desconstruir os conhecimentos eurocêtricos como



verdades absolutas. E por fim, as considerações inconclusivas, como forma de nos ajudar a refletir e produzir outros questionamentos.


Educação escolar e currículo

No contexto da contemporaneidade, a educação sofre mudanças como uma realidade que se situa no tempo e espaço. Nesse sentido, as teorias e práticas educacionais vão surgindo e se modificando de acordo com as novas visões de mundo, pensamentos e realidades diferentes de cada época, pois convém acreditar que as mudanças sugerem adaptações e novas realidades.

A modernidade com os seus ideais de liberdade e igualdade, exige uma educação escolar que forme sujeitos críticos e autônomos, preparados para sobreviver nesta sociedade. No entanto, as práticas pedagógicas implicam em ações e decisões que envolvem o destino das pessoas; o agir pedagógico da realidade educativa atual além de complexo lida com diversas contradições econômicas, sociais e políticas. Imersos nestas incertezas, as escolas e os métodos utilizados nas salas de aula pouco têm contribuído para superar estas contradições, bem como para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos (LIBÂNEO, 2005). Além do mais, as características do fracasso e exclusão (ou expulsão?) continuam a fazer parte da escola.

Desta forma, torna-se claro que o grande desafio da educação na atualidade é compreender o contexto institucional e cultural da escola, onde transita os objetivos da pedagogia, bem como os modos de ensinar e de aprender. A escola terá êxito se os profissionais da educação compreenderem a complexidade dos processos de ensino e das dinâmicas sociais que estão inseridos, tendo em vista as diferentes formas existenciais de perspectivas sexuais, de gênero, religiosas, étnicas, raciais, culturais, de classe, geracionais, entre outros. Assim, o papel do professor e/ou educador no processo de ensino e aprendizagem que compõe a organização curricular é fundamental como consideram Moreira; Candau (2007):

(O educador) é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (p.19).



Alguns estudos sobre o currículo apresentam uma perspectiva estrutural, de ordem dos conteúdos, dos espaços e pessoas. Onde dividem os diversos campos do conhecimento e enquadram num determinado tempo e espaço. No entanto, torna-se evidente, a relação entre o conhecimento, cultura e o currículo escolar que geralmente estão baseados nos documentos oficiais, nas políticas educacionais, mas também ressaltando a necessidade de outras diretrizes, incluindo no currículo outros conhecimentos relevantes e significativos para os estudantes.


O termo currículo está associado a concepções distintas, que configuram os diferentes tipos de conceber a educação. Tanto nos saberes que se encontram explícitos, como os implícitos, o currículo oculto, presente nas “ausências”, envolvem conteúdos que precisam fazer parte do ensinar e aprender em meio às diferenças e diversidades presentes no cotidiano escolar. Para Silva, o currículo oculto é “o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”. (2000, p. 20)

Moreira e Candau (2007) mencionam que diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuíram para que o currículo venha a ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Para os autores citados, essas concepções não precisam ser tomadas isoladamente como certas ou erradas, mas precisam ser refletidas através de variados posicionamentos, comportamentos e pontos de vista teórico-metodológicos que apresentam. Gomes (2007) considera que para avançar no debate sobre currículo é necessário uma melhor compreensão da educação que nos orienta, pois, existe uma relação próxima entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que orienta as práticas educativas:

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes (GOMES, 2007 ,p.18).




Quando falamos a palavra Educação, talvez a primeira imagem que idealizamos seja a de uma escola, mas se refletirmos, antes das instituições escolares a educação já existia, pois todos os seres vivos estão inseridos num processo educativo. Assim também os seres humanos aprendem a partir das vivências e experiências de aprendizagem em diversos contextos: familiares, sociais, religiosos e escolares. Então, a educação é algo complexo, por isso consideramos não apenas uma educação e sim educações, no plural, como defende Brandão (1985, p.7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

A educação social é aquela ensinada nas relações sociais, primeiramente na família, depois na rua, igrejas, entre outros grupos instituídos em nossa sociedade. A educação escolar é um sistema educacional organizado para alcançar determinados fins e objetivos intencionais. Muitas vezes percebemos que a educação escolar, que também educa e forma o ser humano, pode ser um meio eficaz nas lutas contra as diversas formas de discriminação e exclusão na sociedade hoje. Cada vez mais, a educação como produto da escolarização é mais valorizada. Segundo Bourdieu (1964), com a escolarização acumulamos o “capital cultural”, sobretudo na forma de conhecimentos aprendidos. Porém, é importante perguntarmos: que conhecimentos são esses e como foram selecionados?

Portanto, consideramos que o conhecimento é construído em diferentes espaços sociais no qual circulam os saberes e “a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do (a) estudante a outros saberes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.20). Estas concepções sobre currículo e educação vão além de determinações formais, tendo em vista que se manifesta de maneiras distintas tanto na escola, como em outros espaços que constituem o processo de aprendizagem dos alunos.

Repensando as diferenças e diversidades no currículo escolar




Se olharmos atentamente ao cotidiano e as práticas escolares brasileiras, percebemos uma incessante busca da homogeneização das diferenças. Numa tentativa de padronizar e impor atitudes, concepções, valores e conhecimentos acabam-se desconsiderando as características raciais, culturais, de gênero, orientação sexual e de classe dos/as estudantes e assim, anulando ou tentando mascarar e minimizar essas diferenças (e tantas outras), tratadas como desigualdades.

Por isso, é importante indagar se essa discussão referente às diferenças e as diversidades estão sendo incluídas/questionadas em nossas práticas pedagógicas, nas propostas educacionais e no currículo escolar. Que lugar ocupa as diferenças e diversidades no currículo escolar? Trata-se de um conteúdo específico ou permeia outros conteúdos? Como as dimensões “diferenças e diversidades” estão sendo trabalhadas pelos/as professores/as?

Falar de diferenças parece ser complexo, uma vez que abriga diversos pensamentos e maneiras de entendê-la. Burbules (2003), pensando nisso, tentou organizar oito possíveis formas de compreender as diferenças. A primeira, denominada de *diferença como variedade*, consiste na tipificação de determinada categoria já conhecida, como por exemplo, os diferentes tipos de linguagem. A segunda, *diferença em grau*, sugere as diferenças como pontos diferentes ao longo de um *continuum* de qualidades, presumindo que algumas pessoas, por exemplo, possuem mais qualidades do que as outras, numa espécie de gradiente de qualidades e defeitos.

Outra forma de entender as diferenças seria através da *variação*, no qual, trata-se da combinação de alguns elementos com diferentes ênfases, podemos pensar aqui na existência de diferentes corpos, que não seriam considerados “desvios” de um “corpo padrão”, mas estados alternativos da identidade corporal expressos de maneira e relações diferentes entre si. A quarta possibilidade, *diferença de versão*, se assemelha a diferença de variação, explicada anteriormente. A variação está ligada a um padrão familiar que é alterado pela interpretação, enquanto que na diferença de versão, os elementos-chaves de um determinado modelo ficam inalterados, conferindo-lhes sentido e inflexão diferentes. A quinta visão, intitulada de *diferença de analogia*, como o próprio nome sugere, as diferenças são identificadas a partir de modelos paralelos comparáveis a um quadro de referências mais amplo, como exemplos mais simples temos, os estilos de roupa, as gírias, ornamentação do corpo, dentre outros (BURBULES, 2003).

Essas cinco maneiras de entender as diferenças oferecem um quadro incompleto das mesmas, pois estão diretamente relacionadas com afirmações de similaridades, e mais




do que isso, representam as diferenças como diversidade, numa perspectiva naturalizada, romântica e “pluralista” (BURBULES, 2003). A crítica feita em relação à diversidade se refere à conotação naturalizada constantemente conferida a ela. No qual, as diferenças são celebradas como exóticas sem questionar as relações de poder que nelas estão imbricadas, desconsiderando que as mesmas foram construídas ao longo do tempo, em relações sociais, culturais, econômicas e históricas. Perdendo assim a dimensão relacional e dinâmica própria desse fenômeno. Por isso consideramos que as diversidades precisam ser entendidas para além da celebração do exótico:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. (GOMES, 2007, p. 17)

Pensando nisso, Burbules (2003) ainda destaca mais três possibilidades de entender as diferenças, que seriam *diferença além*, *diferença no interior* e *diferença contra*. A primeira consiste num questionamento aos quadros de referências, sem modelos de similaridade e de analogia. A segunda trata-se da relação dialética entre identidade (aquilo que se é) com a diferença (aquilo que não é), como exemplo, temos a heterossexualidade que é legitimada e imposta pela hostilidade em relação à homossexualidade. E por último, a *diferença contra*, caracterizada como uma maneira de oposição, crítica, questionamento das crenças, pressupostos e valores dominantes.

Silva (2014) menciona algumas abordagens realizadas pelos professores no que tange o trato das diferenças. Destaca-se primeiramente a abordagem “terapêutica” no qual a repulsa pelo outro, pelo diferente, é atribuída a distúrbios psicológicos, dessa forma, a pedagogia e o currículo deveriam trabalhar os ditos “desvios de conduta” com atividades de conscientização para que as/os estudantes mudassem de atitude. A outra estratégia que parece ser a mais utilizada pela escola é a abordagem “superficial”. Nessa abordagem além de não trabalhar a ligação dessas diferenças com as relações de poder, coloca o outro no âmbito do exótico, curioso. É a partir dessas visões que presenciamos estes discursos: “o problema é essa criança, que não possui bons modos, não tem caráter”; “na África temos uma riqueza exótica”; “o povo africano possui uma cultura peculiar”.

O mesmo autor (SILVA, 2014) defende uma estratégia baseada nas contribuições da teoria cultural de inspiração pós-estruturalista, onde identidade e



diferença seriam encaradas como questões políticas. O centro dessa estratégia seria a identidade e a diferença como produções sociais, culturais e históricas. Assim, pretende-se que os/as alunos/as entendam que as concepções de normal, anormal, superior e inferior, foram produções forjadas de uma sociedade etnocêntrica e eurocêntrica.


Que lugar ocupa as diferenças e diversidades no currículo escolar? Trata-se de um conteúdo específico ou permeia outros conteúdos? É possível constatar que as diferenças e as diversidades não aparecem como eixos centrais da orientação curricular, mas como temas numa perspectiva de celebração das diferenças e da pluralidade cultural desconsiderando as dimensões históricas, sociais e políticas das mesmas (GOMES, 2007).

O currículo pode ser caracterizado como uma atividade produtiva construída por sujeitos concretos, em duas dimensões, a primeira, em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz) e a segunda, através de discursos, por corporificar narrativas particulares sobre sujeitos e sociedade (GOMES, 2007). Os discursos escolhidos geralmente deixam a margem os conhecimentos daqueles que são considerados diferentes, como as mulheres afrodescendentes, as juventudes, os/as homoafetivos/as, os/as latinos/as, os/as nordestinas. Reforçando a necessidade de superar o trato pedagógico as diferenças e diversidades de maneira romântica e naturalizada.

As diferenças, são então vistas como desigualdade, inferioridade, “algo ruim”, ameaça, é necessário então trabalhar com as diferenças através de diversas lógicas, perspectivas e olhares, para que não haja a concentração de um modelo padrão e homogeneizante. É imprescindível fugir dessas práticas que homogeneizam e potencializar a inclusão, o acolhimento, a discussão e a desmistificação dos discursos/atitudes estereotipadas e discriminatórias, para então decidirmos de maneira reflexiva e coerente o que ensinar e como ensinar aos alunos/as, principalmente aqueles de grupos sociais oprimidos.

Colonialidade e pedagogia decolonial

No Brasil contemporâneo percebemos que parece existir uma predileção/imposição da cultura e dos saberes eurocêntricos, a partir de uma perspectiva colonialista. O que se configurou sempre como uma problemática, uma vez que nosso país possui grande influência dos povos indígenas que aqui já habitavam e dos povos africanos trazidos forçosamente como escravizados.



A colonialidade tem se estabelecido a partir da condição de modernidade, constituída a partir de um modelo europeu. O paradigma moderno de bases eurocêntricas começa a ser delineado a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolve nos séculos seguintes basicamente no ramo das ciências naturais, constituindo-se num modelo global de racionalidade científica. Aprofunda-se no século XIX, quando sua base epistemológica e suas metodologias são estendidas para o ramo das ciências sociais. Assim Síveres; Santos, (2013, p. 125) destacam que


Pensar a partir da colonialidade, a partir dos oprimidos, implica diversas consequências. Em primeiro lugar, que não basta um esforço sincero de tentar corrigir os excessos e os défices dos pilares da modernidade/ colonialidade, ou seja, não será com mais modernidade/colonialidade que caminharemos para a solução dos problemas que ora se-nos apresentam, muitos deles criados pelo próprio projeto moderno/colonial.

Assim, a colonialidade representa um padrão de poder capitalista, onde a mesma possui condições satisfatórias para se manifestar. No caso brasileiro isso pode ser evidenciado a partir de uma classificação racial/étnica imposta por relações de poder. Quijano, (2007, p.93) explicita que

O conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e, mais, esse conceito, para o autor, exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX.

Assim, podemos perceber que é necessário construir uma epistême não colonial/decolonial valorizando os milhões de descendentes de povos africanos e indígenas brasileiros a partir do reconhecimento da importância de suas culturas, saberes e conhecimentos. Neste sentido, a constituinte de 1988 foi importante para o estabelecimento de um novo momento na educação escolar brasileira, como destaca Candau; Oliveira (2010, 23):

Tal reconhecimento de caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros, que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. Essas discussões se intensificaram nos anos 1990, quando o conceito de afrodescendência ganha força enquanto fator de mobilização social e categoria histórica definidora de um pertencimento étnico. Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, a categoria cultura, associada a categorias como identidade e etnia, passa a ser fundamental nas discussões no campo do currículo e da educação em geral.



A partir deste marco, outras conquistas foram surgindo, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, e mais especificamente a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que foram importantes na implementação/valorização do ensino das relações étnico raciais na educação básica, sobretudo a incorporação do ensino de história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas.


A Lei 10.639/03 depois de aprovada foi motivo de muitas comemorações, mas também de bastantes questionamentos, no qual Candau e Oliveira (2010) revelam que para alguns sua implementação significava imposição, para outros, uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos afrodescendentes no Brasil incorporados nos currículos escolares vêm conquistando espaços como forma de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira.

Neste sentido, é importante investir em uma educação decolonial, não no sentido de promover um apagamento da cultura eurocêntrica aqui existente (algo impossível), mas na intenção de ressignificar/valorizar as matrizes africana e indígena que também compuseram nosso país. Assim a decolonialidade seria estimulada a partir de um processo de interculturalidade definida por Walsh (2007, p. 08) como:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida.

A partir desta ideia de interculturalidade, é possível pensar na desconstrução de práticas hegemônicas cristalizadas em nossa educação escolar, através do enfrentamento e transformação das instituições estruturadas ao longo do tempo que mantinham (e ainda mantêm) as relações sociais pautadas em uma lógica eurocêntrica, racializada e colonizadora.

Assim sendo, evidencia-se a importância de pensarmos que este processo requer atenção e constante vigilância no fazer educativo, na intenção de construirmos uma pedagogia decolonial, tanto do seu ponto de vista teórico, quanto prático. Para assim, continuarmos com os avanços conquistados nos últimos anos, (discussão das relações-



étnico-raciais, a partir da valorização dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes). E não permitir que se dissolvam em meio a crises políticas colonizadoras que tendem ao retrocesso e percas de conquistas, pelo qual o país tem passado neste último ano.

Considerações finais: finalizando sem terminar...

As políticas educacionais, assim como a nossa sociedade, vêm avançando para um cenário ideal mais democrático, de igualdade e justiça, de garantia dos direitos sociais, humanos e culturais para todas as pessoas. No entanto ainda há muito a alcançar, para que exista uma inclusão real, e não apenas idealizada; mas para isso é necessário mais engajamento, responsabilidade e propostas firmes para superar os tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes.

As nossas preocupações em fazer essas reflexões sobre o currículo escolar e outros saberes, estiveram voltadas para um desejo de melhorias na qualidade de ensino escolar, visando uma educação antirracista, onde se possa propor no ambiente escolar um ambiente favorável para todas as pessoas, tanto para os educadores como os educandos. Permitindo a valorização do ser humano e dando espaço para ensinamentos que desperte a dignidade de crianças e jovens sem preconceito racial, ou de qualquer outra ordem.

Descolonizar a educação talvez seja um processo de insistência na busca de outros saberes, espaços, sujeitos, que foram silenciados nessa narrativa padrão daquilo que chamamos de “Modernidade” que atravessa o currículo escolar, a família, a vida das pessoas e também outros espaços.


REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>> Acesso: 09 de abr. de 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.



CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, 2010, p.15-40.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. In: _____. **Começando uma conversa sobre currículo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. 2005. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> . Acesso em: 27.06. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, universalismo e relativismo**: uma discussão com Jean Claude Forquin. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

SÍVERES, Luís; SANTOS, José Roberto de Souza. O Conhecimento como princípio da solidariedade e da colonialidade. **Conjectura**, v. 18, n. 3, p. 124-137, set./dez. Caxias do Sul, 2013.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito, 2005.

DA DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES À (RE)AFRICANIZAÇÃO DA MENTALIDADE: POSSÍVEIS ELEMENTOS DE DISCUSSÃO

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliassé⁴⁶


Resumo: Este trabalho pretende refletir a questão da descolonização das mentes como uma das possibilidades de (re)africanização da mentalidade do povo africano a partir de experiências de educação. Trata-se de um estudo em andamento pensado a partir da experiência moçambicana que questiona como poderão os colonizados, que “hospedam” o colonizador em si, participar de sua libertação? A discussão baseia-se na revisão bibliográfica de autores que estudam esta temática, destacando os pensadores político-pedagógicos Samora Machel, Julius Nyerere e Paulo Freire, os quais assumem um viés testemunhal, que expressa suas memórias individuais e coletivas, buscando interpretar os seus sentidos e conhecimentos que são produzidos num diálogo fundado no comprometimento com o pensamento crítico. Para eles, o conhecimento só pode ser legitimado, epistemologicamente, se tiver origem na prática e, politicamente, se se tornar instrumento de intervenções mais qualificadas nessa mesma prática. Nesse sentido, a libertação definitiva não vem com a proclamação da independência política de uma nação, tampouco com sua libertação econômica; ela só se plenifica quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram enraizadas no solo e na consciência dos ex-colonizados. Portanto, pressupõe-se que à medida que cada um e qualquer um, se descobre “hospedeiro” do opressor pode contribuir para sua própria libertação.

Palavras-chave: Descolonização. Africanização. Libertação. Alfabetização. Educação.

Introdução

Nas décadas de 1960-1970, em geral, o Continente africano viveu a luta pela primeira independência – “essencialmente política” —; passando pela segunda independência considerada “notadamente econômica”; e a terceira Independência provavelmente “cultural” (FAÚNDEZ, 2012, p. 598). Porém, nessas décadas, o cristianismo e suas variantes do marxismo também desempenharam um papel orientador da independência. Por um lado, o pensamento e a ação cristã se concretizavam na educação e formação dos líderes da independência e, por outro, o marxismo foi difundido por movimentos de esquerda em prol da libertação e por algumas universidades europeias. De acordo com Faúndez (2012), Nyerere – líder da Independência da Tanzânia – foi formado nesse sistema, na variante inglesa do cristianismo. Nyerere foi o primeiro a convidar Paulo Freire para participar no processo de educação de adultos na Tanzânia,

⁴⁶ Bolsista do CNPq/Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique (MCT), Professor na Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, Mestre em Gestão do Desenvolvimento pela Universidade Católica de Moçambique e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Grupo de *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, vinculado à linha de pesquisa de Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. E-mail: arcotha@gmail.com.



convite feito via Conselho Mundial de Igrejas, que reunia – com caráter ecumênico – as igrejas protestantes, em Genebra.

Paralelamente a isso, interessa trazer à discussão o pensamento de Nyerere neste trabalho, pelo fato de a fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1962 ter ocorrido na Tanzânia, como se afirmou anteriormente. Interessa, igualmente, dialogar com Freire, tendo em consideração “seus encontros com educadores de diferentes países da África, seus dirigentes, e, sobretudo com as lideranças da FRELIMO, dialogando 'com militantes experimentados na luta'" (FREIRE, 1992, p. 148). Além disso, uma das primeiras decisões políticas feitas pela FRELIMO foi quanto ao papel da educação no contexto de luta, cujo modelo norteava-se pelos seguintes princípios orientadores:

[...] contar apenas com os seus próprios recursos; o dever de todos de ensinar e aprender; a aplicação dos conteúdos e métodos às circunstâncias e realidades locais; a adoção de um sentido de nacionalidade moçambicana e de combate contra o tribalismo; regionalismo e racismo; educação ligada à produção; ligação da teoria à prática; a escola como centro democrático onde se deveriam desenvolver novos tipos de relação entre professor e aluno; combate contra a superstição através da educação com uma base científica para formar o homem novo (JOHNSTON, 1986, p. 34).

Partindo desses pressupostos, considero a Tanzânia como ponto de encontro e “encontramentos”⁴⁷ ideológicos, tanto de convergências quanto de divergências, de sucessos e fracassos dos pensamentos e das práticas educativas de Machel, Nyerere e Freire. Portanto, à medida que vou apresentando suas aproximações, também não escaparão algumas críticas quanto aos seus pensamentos político-pedagógicos. Faúndez (2012) afirmou que o marxismo foi uma fonte inspiradora do pensamento *político-intelectual* ou *intelectual-político* de Amílcar Cabral, originário da República da Guiné-Bissau, que defendia a intencionalidade de incorporar certos aspectos das culturas africanas à luta pela independência. Não vou me deter aqui à discussão do pensamento de Cabral, cabendo-me recordar, simplesmente, que foi a principal liderança na construção do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), e que a sua militância intelectual o tornou um símbolo da luta política pela libertação na África (PEREIRA; VITORIA, 2012). Além disso, a trajetória política de Amílcar Cabral teve

⁴⁷ Refiro-me aos encontros e reencontros espontâneos, geralmente intencionais ou não entre gente (des) conhecida, que cruza caminhos na “estrada da vida”, dialogando sobre o que cada um faz ou deseja fazer, e o que sente com o que faz. Nesses encontramentos se produzem conhecimentos, culturas, identidades, lutas.



uma importante presença no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (FAÚNDEZ, 2012).

Torres (1996 *apud* ROMÃO; GADOTTI, 2012) afirma que:

[...] a experiência na Tanzânia ofereceu a Freire a oportunidade de trabalhar dentro do experimento socialista, com plano centralizado, com um partido socialista revolucionário e um substantivo interesse em educação de adultos como uma real alternativa metodológica para o sistema formal de instrução (p. 59).

Faúndez (2012) aponta que a visão democrática de Paulo Freire sofreu resistência de alguns dirigentes tanzanianos, mostrando contradições vividas no próprio socialismo tanzaniano, no que se refere à política de alfabetização. Contudo, sabe-se que Paulo Freire não só aprendeu muito na sua atuação na África, mas também pôde contribuir no seu processo de libertação. Foi pensando nessa dupla mão que aproximei a discussão de Machel como líder revolucionário moçambicano; de Nyerere, líder africano, não só de um dos países vizinhos de Moçambique, mas, e principalmente, por ser da Tanzânia, país onde era treinado e orientado o movimento de luta de libertação nacional, a FRELIMO.

Reconstituindo o diálogo entre Machel, Nyerere e Freire

O diálogo entre Machel, Nyerere e Freire se funda no comprometimento com o pensamento crítico. Para eles, o conhecimento só pode ser legitimado, epistemologicamente, se tiver origem na prática e, politicamente, se se tornar instrumento de intervenções mais qualificadas nessa mesma prática (ROMÃO; GADOTTI, 2012). Outro aspecto, como veremos, mais adiante, é a ideia de que a “revolução é permanente”, porque a libertação definitiva não vem com a proclamação da independência *política de uma nação*, tampouco com sua *libertação econômica*; ela só se plenifica quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram profundamente enraizadas no solo e na consciência dos “ex-colonizados”. Portanto, fundamentos, princípios, valores, projeções e ideais decalcados nas mentes colonizadas pelo opressor, acabavam por transformar o oprimido em hospedeiro de seu próprio opressor. Por esse motivo o indivíduo lê o mundo com olhos — e a partir da perspectiva da visão de mundo — do opressor, ficando muito mais difícil completar-se a tarefa de libertação. Esses *pensadores político-pedagógicos* propõem, por isso mesmo, a “descolonização das mentes e [...] o processo de conscientização, que é sempre processo de autoconscientização”, conforme Romão e Gadotti (2012, p. 9).

Contudo, a influência tanzaniana é representada pelo pensamento de *Mwalimu*⁴⁸ Julius Nyerere. Nyerere via o “papel da educação no contexto mais amplo da filosofia político-social baseada no socialismo africano: *Ujamaa*” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 225). Para estes autores, o pensamento de Nyerere representava um modelo de “resistência” e alternativa paradigmática ao projeto educativo colonial, visando à reabilitação social e formulando a crítica ao sistema de valores coloniais.

Na perspectiva de Nyerere, para o desenvolvimento precisava-se, essencialmente, de dois componentes: a) recursos financeiros (materiais); b) de pessoas. Portanto, por reconhecer que os recursos materiais são esgotáveis, devia-se confiar mais no fator humano (as pessoas) numa política de *Self-reliance*⁴⁹. Com essa filosofia, Nyerere defendia a ideia de que o desenvolvimento do homem ou de uma nação não podia ser *para* o homem ou *para* a nação: “só pode ser feito pelo próprio homem ou pela própria nação”. A transcrição que se segue, lembrada por Castiano; Ngoenha (2013, p. 231) pode ser ilustrativa dessas ideias:


As pessoas não podem ser desenvolvidas, elas, apenas se desenvolvem. Portanto, é possível que um estranho construa um modelo de desenvolvimento para outro, mas um estranho jamais vai dar o orgulho e a autoconfiança em si mesmo como um ser humano. Trata-se da possibilidade que a pessoa tem de criar-se em si mesma por suas próprias ações e forças interiores. Assim, o homem se desenvolve por aquilo que faz, por tomar suas próprias decisões, ampliando dessa forma a compreensão de si, bem como do que sente com o que faz. Nesse sentido, aumenta seu próprio conhecimento, habilidade e sua participação plena - de igual para igual - na vida pessoal, assim como na comunidade em que vive. (NYERERE, 1969, p. 27. Tradução livre)⁵⁰

De alguma forma, parte das ideias de desenvolvimento de Moçambique foi inspirada nessa visão de *Mwalimu* Nyerere, pois a presença de um grupo de intelectuais e líderes moçambicanos na Tanzânia, no momento da criação da FRELIMO e no decurso da luta, pode ter sido fundamental no desenvolvimento dessas ideias. Esse grupo foi

⁴⁸ O termo *Mwalimo* significa professor em Swahili, um título dado inicialmente pelo fato de ter sido professor secundário, mas também no sentido de que ele era “guia” do seu povo (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Foi o primeiro presidente da Tanzânia, dirigindo o país de 1964 até se aposentar em 1985. Acreditava no pan-africanismo e foi um dos membros fundadores da Organização da Unidade Africana (OUA), tendo apoiado diversos movimentos de luta anticolonial.

⁴⁹ *Self-reliance* representa o centro da filosofia social de Nyerere, que significa “autoconfiança”, “autonomia”, “autossuficiência”.

⁵⁰ People cannot be developed, they can only develop themselves. For while, it is possible for an outsider to build a man's house, an outsider cannot give the man pride and self-confidence in himself as a human being. Those things a man has to create in himself by his own actions. He develops himself by what he does, he develops himself by making his own decisions, by increasing understanding of that he is doing, and why, by increasing his own knowledge and ability, and his own full participation – as an equal – in the life so the community he lives in (NYERERE, 1967, p. 27).



gradualmente alargando sua influência no seio da organização e tornou-se hegemônico a partir de 1968, no II Congresso da FRELIMO, realizado em Matchedje, Província de Niassa. Ao mesmo tempo, o contexto internacional da época e a opção pela luta armada anticolonial reforçaram o papel de referência ao marxismo no discurso nacionalista moçambicano.

Outra referência importante nesse período diz respeito à influência das ideias de Paulo Freire a partir do contato que ele teve quando de sua passagem pelas ex-colônias portuguesas em África, à exceção de Moçambique. Freire (2011), entretanto, assinala ter dialogado com alguns militantes moçambicanos, e particularmente assim se refere a um deles: “aquele encontro em Lusaka⁵¹, tal qual teve em Dar Es Salaam⁵², com a liderança da Frente de Libertação de Moçambique, que me levou ao Campus de Formação de Quadros, num sítio cedido pelo Governo da Tanzânia, me marcou fortemente” (p.204). Mais adiante, Freire (2011) acrescenta em suas palavras que:


[...] afinal, eu era convidado a dialogar com militantes experimentados na luta, cujo tempo não podia ser gasto com devaneios ou com arrancadas intelectualistas. O que eles queriam era entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica, sobre sua prática, sobre sua luta, enquanto um “fator cultural e um fator de cultura” (Cabral, 1976). A sua confiança em mim, como um intelectual progressista, era realmente importante. Eles não me criticavam porque, citando Marx, citava também um camponês. Nem tampouco me consideravam um educador burguês porque eu defendia a importância do papel da consciência histórica (p.205).

O modelo de educação, na perspectiva de Paulo Freire, tinha em vista educar as populações, para torná-las conscientes do seu próprio *status*, da sua luta de libertação, da sua própria realidade, mediante discussões informais sobre os problemas socioeconômicos e políticos que as afetavam. Em seguida, iniciava-se o ensino da leitura e da escrita de palavras escolhidas, relacionadas com esses problemas. Por isso, defendia que o “conteúdo programático da alfabetização – as palavras geradoras e os temas a elas referidos – como o da pós-alfabetização, emerge da compreensão crítica do bairro e das diferentes práticas que nele se possam desenvolver” (FREIRE, 1978, p. 160).

Portanto, o entrelaçamento entre as ideias de Paulo Freire, de Julius Nyerere e, mais tarde, de Samora Machel pode ser constatado na seguinte passagem, quando Freire (2011) refere-se às “minhas conversas com o presidente Nyerere em que discutíamos *Education as Self-reliance* e a Pedagogia do Oprimido” (p.165). Relembro que Nyerere

⁵¹ Capital da Zâmbia, um dos países de África austral, colonizado pelos ingleses.

⁵² Cidade capital da Tanzânia, também ex-colônia inglesa da mesma região africana.




com *Self-reliance* defendia que a educação deveria ser organizada de acordo com valores culturais e objetivos políticos, destacando a relevância dos conceitos de autoconfiança, autonomia e autossuficiência como um dos caminhos necessários para o desenvolvimento do povo. Freire, com a *Pedagogia do Oprimido*, combatendo a proibição da fala e a imposição da cultura do silêncio, ensinava a cada gente a dizer a sua palavra, na sua língua, na língua que conhece.

Note-se que, apesar de esses pensadores pertencerem a contextos diferentes, ambos destacam que tanto para o desenvolvimento quanto para a prática da liberdade se requer uma educação que estimule esforços interiores da pessoa para melhor compreender os outros. Ambos se colocam ao lado do povo, como companheiros de luta e de construção de possibilidades e desejos.

Pela mesma mão, o presidente Samora Machel, também com muitas aproximações com Nyerere na luta pela independência, defende a educação e a cultura como prioridades a serviço das largas massas oprimidas e humilhadas pelo sistema de exploração colonialista. Para Machel (1977), era imprescindível desenfrear um combate enérgico contra o analfabetismo, contra pensamentos obscuros e com teor de exploração do homem pelo homem. Machel via a escola como uma “arma” poderosa para esse combate, bem como uma possibilidade de mobilização do potencial humano para o desenvolvimento e progresso da sociedade.

Severino Ngoenha (2009), em seu texto *Samora Machel: ícone da Independência?*, assinala algumas relevantes questões quanto à justificativa para o reconhecimento da personalidade de Machel como uma das figuras “emblemáticas” africanas a merecer destaque. Ngoenha começa por questionar onde estão, em África, “pessoas com calças” que merecem o juízo da *Maat*⁵³? Onde estão, pergunta ele, pessoas que ousam ter ideias próprias, ideias que não são do marxismo soviético, do maoísmo dos chineses, do liberalismo dos americanos, do cristianismo pós-constantiniano, do protestantismo dos luteranos, do ateísmo dos revolucionários, do gnosticismo dos

⁵³ *Maat* significa deusa da verdade, justiça e da ordem divina que fazia com que os egípcios acreditassem que ela regia os fenômenos da natureza. É uma expressão popular do antigo Egito, que desempenhava um papel importante na hora de decidir se o morto entraria no submundo ou não. Para tal, o morto deveria fazer uma confissão negativa numa lista de coisas que teria evitado fazer em vida. Dentre elas se destaca *não matei, não roubei, não cometi adultério, não menti*, um total de 42 confissões. A pesagem do coração era feita em uma balança utilizando de contrapeso a pena de Maat. Nesse sentido, o coração do morto deveria pesar menos que a pena para que o mesmo pudesse ter a vida eterna. Caso contrário, o morto era devorado por uma espécie de devoradores de almas (Quesnel, 1993, grifo meu).



iluministas, do tribalismo dos antropólogos, do nacionalismo dos europeus, da democracia dos burgueses?


Ngoenha prossegue questionando, ainda, onde estariam os africanos que se diziam “comunistas, socialistas, capitalistas, liberais, democratas, não em função de uma ideia teleguiada, mas por convicção, em defesa de um ideal, por acreditarem que a vida é uma invenção de sentidos”? (NGOENHA, 2009, p. 39). E segue, indagando onde estariam os africanos que não governam em Dakar, sonhando com Paris; que não estariam na praça, pensando em Washington; para usarem um pouco do dinheiro para se despirem, cultivando um culto detestável das suas pequenas pessoas, como se os povos morressem de amores por eles, uma cultura narcisista do seu *eu*, em detrimento da vida, dos meios, dos interesses do maior número? No prosseguimento das suas questões, Ngoenha parece reconhecer a singularidade de Machel no contexto africano, por isso, continua descrevendo as suas qualidades, e eu aqui me limito a reproduzi-las.

Onde estão os africanos que ousam libertar-se da escravatura da dependência, da repetição, da imitação, da reprodução dos modelos existentes [...]. Onde estão os africanos que ousam tomar-se a sério, que não se consideram pessoas em função dos pensamentos alheios, que não procuram sistematicamente uma legitimação no homem branco e ocidental? Onde estão os africanos que não consideram a própria cultura como folclore, as suas línguas como dialetos, os seus pais como ignorantes e analfabetos? Onde estão os africanos [...]; que se tomam a sério, que fixam objetivos e, com abnegação, determinação e sacrifício, se batem para atingir os objetivos que fixaram anteriormente? (NGOENHA, 2009, p. 39).

É nesses termos que Ngoenha descreve Samora Machel como uma das figuras africanas que merece destaque pela sua luta, pela sua capacidade e olhar diferenciado das outras renomadas figuras. Ngoenha vai mais longe, ao afirmar que Samora é, sim, um africano, mas “não é um africano qualquer”, pois, ele:

Não é fundador de um partido como Kaunda, Nyerere, ou Touré! Não era um produtor de ideias como Cabral, Nkrumah ou Diop! Não tinha os diplomas de Mondlane ou de Senghor. Era um socialista, mas provavelmente nunca leu nem Marx nem Engels, Trotsky ou Gramsci... Mas era um homem, e que homem. Samora Moisés Machel; trata-se de Machel, santidade. [...]. Uma personagem curiosa; sem inteligência projetual-utópica de Nkrumah, nem visão histórico-retrospectiva de Diop, mas também sem alienação estrutural de Senghor nem a ambiguidade militante de Mondlane [...] (NGOENHA, 2009, p. 30).

As reflexões de Ngoenha me instigaram a pensar o lugar de Samora Machel no contexto educacional: seria ele também um pedagogo? Mas, sabemos que foi



“Excelência”, “Presidente”, “Marechal”, “Camarada⁵⁴”. Penso que Machel, por sua ousadia; originalidade de ideias *não teleguiadas*; de sua convicção e amor ao povo, parecia ter clareza sobre os problemas pontuais que o país recém-nascido do colonialismo tinha a enfrentar. E que um dos caminhos possíveis a trilhar seria, evidentemente, educar o povo para o novo tempo atravessado pelo país. Por isso, a alfabetização continuava na visão dele como um instrumento fundamental. Mas seriam essas as razões fundamentais que teriam estimulado Ngoenha a levar a candidatura de Machel ao julgamento de Osíris⁵⁵, para o reconhecimento de sua figura? Certamente, não. Talvez se deva à “ressuscitação do seu nome, de sua figura nos *chapas*⁵⁶, teatros, nos *rapes*⁵⁷, depois de muitos anos de silêncio” (NGOENHA, 2009, p.30). Essa ressuscitação é provável que seja uma necessidade para “confrontar a nova orientação do país com os ideais passados, e que talvez ainda não ultrapassados”. Machel foi um líder africano que combateu o racismo, a ponto de que pessoas negras bateram o recorde sobre pessoas brancas na participação em seu governo. Mais adiante, Ngoenha (2009) continua questionando, para ajudar a compreender essa personalidade que parece mais que singular. Será que alguém, pergunta ele:


Conhece um homem que mais se tenha batido pela liberdade e igualdade da mulher? Conhece um homem que tenha combatido o tribalismo? Conhece um presidente que mais tenha combatido a corrupção, que mais tenha amado e defendido a igualdade? Conhece um presidente que mais tenha arregaçado as mangas para trabalhar na recolha do arroz, na limpeza da cidade, na defesa do valor do trabalho? Conhece qualquer país que mais tenha sacrificado o seu povo para ajudar um amigo vizinho como fez Moçambique de Machel com o Zimbabwe e a África do Sul? Conhece um regime político que tenha sido mais internacionalista que o Moçambique de Machel com os refugiados do Chile, da Argentina, de Timor-Leste, do Saara Ocidental? Mas, sobretudo, conhece alguém que mais tenha amado a liberdade do seu povo como o fez Machel? Conhece alguém que estava de tal maneira imbuído pela ideia da liberdade e igualdade entre os homens a ponto de perder quase o sentido da realidade? (p. 31).

⁵⁴ Camarada, termo usado pelos membros e simpatizantes da ideologia política da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) desde a sua fundação como movimento libertador e, posteriormente, Frelimo como Partido Político. Em ambas as situações representa a forma de tratamento amistosa com conotação política entre correligionários ou companheiros de lutas, enfim, de militância política.

⁵⁵ Metaforicamente Ngoenha evoca o Julgamento de Osíris para questionar o lugar de Machel no contexto moçambicano e africano em geral.

⁵⁶ *Chapas* termo popular usado para designar transportes semicoletivos de passageiros nas vilas, nos centros urbanos e suburbanos das cidades moçambicanas, vulgo *mini-bus*.


⁵⁷ *Rap* significa discurso rítmico com rimas e poesias que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. Os seus atores também são conhecidos como *Rappers*. Este termo é usado em Moçambique por jovens músicos com poemas rimados como meio de crítica social e política.



Efetivamente, não se trata aqui de fazer nenhum juízo, pois o recurso a Ngoenha faz sentido neste trabalho como alternativa de busca do pensamento de Machel para compreender a educação de adultos — um dos campos da aposta de Machel tanto durante a luta de libertação quanto após a conquista da Independência Nacional. Para Machel, a escola deveria ser um *centro democrático*.

Sendo a escola um *centro democrático*, era necessário *democratizar os métodos de ensino*, de modo que “os alunos e professores participassem com responsabilidade no processo de criação da escola que valorizasse o trabalho manual como uma das fontes de conhecimento, profundamente ligado à prática, nela se inspirando e servindo o povo”. (MACHEL, 1974, p. 14) Aqui, observa-se que as ligações entre a escola e a comunidade local estavam intimamente forjadas. Nesse sentido, parece-me que o pensamento *macheliano* baseava-se no princípio de “contarmos com as nossas próprias forças”, enfatizando a *austeridade e o trabalho* como palavras de ordem. Por esta visão, o “desenvolvimento econômico é, com efeito, essencialmente o resultado de trabalho” (MACHEL, 1974, p. 12), e quanto mais trabalho maior produção, o que, por sua vez, permitirá melhorar as condições de vida.

Para levar a cabo esta concepção dinâmica da unidade da prática e da teoria, conforme Freire, a escola jamais se definiria como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo. Nem tampouco se definiria como um “mercado” de conhecimento. Portanto, a escola, como “mercado” de conhecimento cederia lugar à escola como “*centro democrático*”, a que faz referência o “Camarada” Samora Machel, no registro de Paulo Freire (1978, p. 116). Freire, dialogando com Machel, afirma que olhar a escola como *centro democrático*, implicava não só o desaparecimento da figura do professor considerado transmissor autoritário de um saber seletivo mas, também, do aluno considerado passivo, ao receber o saber transferido. Em seu lugar, deveria surgir o professor e o aluno militantes. Para Machel (1979) a questão central atravessada na época era a do “*estabelecimento do poder popular*”, de modo que todo o tipo de problemas provenientes de qualquer que fosse a situação, deveria se ter e mente que são do interesse de todos os militantes os quais deveria contribuir ativamente para se encontrar a solução justa. Desse modo, é necessário, colocar a educação e as escolas ao serviço do povo, o que exige, porém uma transformação ao nível das mentalidades e uma “*revolucionização*” do conceito de educação, que deve ser assumida por professores, alunos e por todos. Ela implica o “*combate contra as concepções elitistas e divisionistas da educação burguesa*” e a aplicação a todo o País




das experiências adquiridas e desenvolvidas nas escolas populares, das zonas libertadas, durante a luta de libertação. Na perspectiva de Samora Machel, “a educação nova deve refletir o poder da aliança operário-camponesa, através da “democratização das suas estruturas e métodos de trabalho”, da definição clara dos seus objetivos em cada fase e do seu conteúdo estreitamente ligado a realidade” (MACHEL, 1979, p.3).

Nesse sentido, no entender de Freire e Machel, o professor deve ser aquele que, “ao ensinar, aprende e o aluno que, ao aprender, ensina”. No entanto, admite-se não haver, ainda, no sistema educacional, o clima necessário para a encarnação do educador e do educando militantes, no sentido autêntico em que os definia Samora Machel (FREIRE, 1978).

Novamente, Paulo Freire (1978), nas *Cartas a Guiné-Bissau* ressalta a relevância da confiança crítica que esteve sempre presente na prática de pedagogos-políticos como Amílcar Cabral, Samora Machel, Fidel, Raúl Ferrer, Makarenko, Freinet, Nyerere para citar apenas estes, entre tantos outros. Em suma, retomando o diálogo entre Freire e Nyerere, percebe-se que a proposta de educação por eles defendida, em primeiro lugar, recai na ideia de que nossas escolas primárias deveriam oferecer uma educação completa em si mesma e não uma preparação para a escola secundária, técnica ou universitária. Em segundo lugar, continua Nyerere (1969), deveria oferecer uma preparação para a vida, o que se dá na compreensão crítica da vida que se vive, para ser possível criar novas formas de vida. Freire afirma, na mesma direção, que seu pensamento pedagógico-político empapa-se do real, do concreto, na prática, em cuja transformação ele centra a atividade educativa.

Em uma possível leitura das contribuições desses pensadores no contexto educativo moçambicano nota-se nos princípios político-pedagógicos de um sistema de educação em que se defende que “*uma escola é onde todos aprendemos e ensinamos*” e com a perspectiva de “*contar com as nossas próprias forças*”. Estes princípios, aplicados tanto nas salas de aula, como em locais de trabalho revelam, segundo Castiano e Ngoenha (2013), a ideia de que, durante as aulas, dever-se-ia dar prioridade ao trabalho em grupo e ao individual, como alternativa. O segundo princípio, segundo eles, denota a ideia de que cada escola deveria criar condições de auto-sustentabilidade. Nesse sentido, as escolas deveriam desenvolver campos de cultivo e de criação de pequenas espécies de animais. A partir dessas atividades, os alunos aprenderiam que é pelo trabalho que se pode construir a nova nação. Esse princípio de aprender com e pelo trabalho já estava



consolidado em Moçambique nas aldeias comunais, com as “machambas” (roças) coletivas.


Dessa forma, trabalho e estudo se combinam com atividades regulares na produção, tanto para o financiamento das escolas e combate a atitudes elitistas, que valorizam o trabalho intelectual sobre o trabalho com as mãos, quanto para a criação de “poder popular” nas Zonas Libertadas, pelo estabelecimento de uma estrutura de democracia de base e de participação popular. Os alunos do ensino secundário na Escola da FRELIMO, na vizinha Tanzânia, trabalhavam para desenvolver cartilhas de alfabetização e manuais de professores com os quais ensinavam durante as férias. Durante esse processo, as diferentes formas de educação popular emergiram nas Zonas Libertadas.

Castiano; Ngoenha (2013) seguem afirmando que os princípios de “todos aprendemos e ensinamos” e de “contar com as nossas próprias forças”, acima referidos, “se não coincidem, pelo menos derivam indubitavelmente da visão de Nyerere sobre educação” (p. 43). Esta constatação foi discutida em parágrafos anteriores. Vale a pena, entretanto, destacar que esses princípios são funcionais na perspectiva da necessidade de auto-sustento e autossuficiência das escolas, das pessoas e da nação, tal como Nyerere (1969) defendia.

1. Tecendo conclusão para iniciar o debate

Enfim, as experiências de pensadores *político-pedagógicos* e/ou *intelectuais políticos* descritas no texto denotam sua emergência a partir do envolvimento das massas populares. As ações por eles vividas, em maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social a projetos de dominação que, desde os embates pela libertação nacional, também conformaram e ainda conformam a nação moçambicana. Estudantes, militantes, intelectuais “junto aos grupos populares, desenvolveram perspectivas de cultura e educação popular” (PAIVA, 2009, p. 151), essa que parece tão atual quanto necessária aos nossos tempos. Por isso, trazê-la à discussão pode significar reabertura de outros caminhos possíveis para a educação efetivamente popular, não só como direito e educação em movimento, mas, e principalmente, como resposta a necessidades e anseios do povo.

Outro elemento a destacar em termos do contributo de Machel, Nyerere e Freire na descolonização das mentes tem a ver com o desenvolvimento do pensamento próprio nos diferentes contextos e, principalmente na defesa pela justiça social em favor dos




oprimidos, desfavorecidos e pobres. Portanto, pensadores de diferentes contextos, mas com os mesmos ideais. Partindo desta reflexão pode-se concluir que a escola deve promover cada vez mais pensamento próprio e justiça social aos seus alunos.

Deste modo, reafirmo que o conhecimento da história e da cultura dos oprimidos é essencial, mesmo que seja um lugar construído e atribuído a esse oprimido, por sistemas opressores. Evidentemente, não é novidade ouvir-se e falar-se de que África tem a sua história e tradição cultural “*basicamente dominada pela oralidade*” (GADOTTI, 1997, p.202, grifo meu). Certamente, deve ser uma das verdades (porque parcial) entre várias. Todavia, é importante sublinhar que a *oralidade* não é apenas “um fato tipicamente africano, nem é uma característica exclusiva daquilo que se chama erradamente de ‘*povos indígenas*’. A *oralidade* é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são registradas pela poesia” (COUTO, 2011, p.23).

Por isso, nada justifica a desvalorização das tradições orais, dos seus saberes e percepções do mundo. Além de que pouco ou nada se fala sobre os sentidos e conhecimentos que são produzidos nessa oralidade, tanto para os africanos quanto para outros. Ignorando-se assim, a importância da sabedoria que ela representa para os povos africanos, pois, para estes, “trata-se de um esforço para racionalizar o desenvolvimento social” (KI-ZERBO, 2010, p, 34). Soma-se a isso, a ideia de que os contos constituem elementos de animação e recreação popular, sobre os quais, o sujeito “aprendente”, está imerso num ambiente cultural particular, do qual se impregna segundo a capacidade de sua memória.

Entendo também que a hegemonia na “contação” da historiografia oficial do “mundo”, dois elementos se afirmaram a partir da negação da narrativa dos saberes, contos orais ditos indígenas: o primeiro foi denominar a história oficial escrita enquanto moderna e menosprezar a oralidade vinculando-a a uma ideia tradicional como algo inferior; o segundo, foi eleger uma escrita ocidentalizada/colonizadora como a escrita em detrimento as milhares de escritas africanas e de outros lugares do mundo enquanto escritas inferiores. Ou seja, para se afirmar a historiografia oficial teve que inferiorizar modos outros de existir, da língua e cultura de povos outros, que não europeus.

Desta feita, percebo que o modo de ignorar a sabedoria envolvente nos saberes populares, baseia-se numa série de preconceitos com intuito de subalternizar esses povos já negados pela história. Pois, a “macronarrativa eurocêntrica da história do mundo gerou-se no seu amago a impostura de uma África e dos africanos como sendo pessoas sem história, como forma de desvalorizar a sua humanidade” (MENESES, 2010, p.141). Para



Meneses, pensar os outros a partir de si, e distanciando-se dos encontros culturais parecer ter sido uma das chaves para compreender esse processo. Como descrito por Couto (2004, p.265), “os outros necessitam conhecer-nos. Porque até aqui ‘eles’ tem uma miragem [...] – o retrato feito pelos ‘outros’ – foi produzido pela sedimentação de estereótipos”. No entender de Couto, é que pior que ignorância, é a presunção de saber - essa ignorância disfarçada de arrogância.

Infelizmente, essa perspectiva discriminatória, embora seja uma herança do passado colonial, as suas manifestações continuam presentes, sendo reconstituídas e ressignificadas nos múltiplos espaços políticos, sociais e históricos. O que me leva a crer que apenas houve alteração na “roupagem” que opera sutilmente, baseada numa relação dissimulada do tipo – “braços abertos”, mas de “coração fechado” e/ou de “casa aberta”, mas de “portas fechadas”. É dessa “roupagem”, - que se aparenta querer, sem querer. Contudo, as narrativas africanas vislumbram esses modos *operandi* que a modernidade produziu e continua a produzir. Daí, a necessidade de reconstruir a memória como uma tática não somente de negação de subalternização, mas e, principalmente, de negociação e busca pela sobrevivência nesse lugar que fomos e continuamos a ser colocados.

REFERÊNCIAS:

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Publifix, 2013.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Por um mundo escutador. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA, Teresa Cruz e. **Moçambique e a reinvenção da emancipação social**. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004.

FAÚNDEZ, António. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



JOHNSTON, Anton. **Educação em Moçambique**: uma resenha preparada por Anton Johnston. Maputo: SIDA, 1986.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010.

MACHEL, Samora. **Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo**. p. 3. Maputo: Frelimo, Departamento de Trabalho Ideológico, 1977.

_____. **Mensagem ao povo de Moçambique por ocasião da tomada de posse do Governo de transição em 20 de Setembro de 1974**. Maputo: Ed. Afrontamento, 1974.

_____. A revolução é irreversível. **Revista Tempo**. Maputo, 1979.

MENESES, Maria Paula. Oralidades e textos – pontes para outros conhecimentos na encruzilhada de histórias, esquecimentos e memórias. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

NGOENHA, Severino Elias. **Machel – ícone da 1ª República?** Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, Ltda, 2009.

NYERERE, Julius Kambalange; SVENDSEN, Knud Erik; TEISEN, Merete (orgs.). **Self-reliant Tanzania**. Dar es Salaam: House Publishing, 1969.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP; FAPERJ, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; *et al.* (org.). **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO SOCIAIS E ESCOLARES PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO



AUTORES:

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliase

Ateneia Barros Santos Rodrigues

Eduardo Oliveira Miranda

Lourdes Angélica Pacheco Cermeño

Marcieva da Silva Moreira e Patrícia da Conceição Lima Torres

Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto

DO CONTO ORAL À ESCRITA: POSSÍVEIS ELEMENTOS DE TRADUÇÃO CULTURAL, OUTRAS SABEDORIAS E OUTRAS APROXIMAÇÕES


Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse⁵⁸

1. Introdução

Enquanto ouvinte/leitor e admirador da arte de (re)contar histórias, e também na qualidade de professor, creio que seja interessante pensar na educação como *arte de entramar histórias* (FILE, 2010), um processo de *ensinoaprendizagem* (Oliveira, 2013), que se envolve com as narrativas. Assim, se faz necessário dar foco às narrativas e ampliar a visibilidade das múltiplas possibilidades existentes na produção de uma escola mais plural, admitindo que se encontrem aí, atalhos potentes que permitam mergulhar nos *pensamentos utópicos* (SANTOS 2002). Conforme Santos, tais pensamentos são produzidos com ideias que transformam silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientações.

Portanto, este trabalho resulta da escuta dos sujeitos investigados a partir da “contação” de histórias - *a volta da fogueira*- um espaço coletivo de enunciação, em que as conversas, a palavra “vozeada”, circulam num movimento de (com) partilha de saberes, de memórias, de sentimentos, de saudades, de afetos, de alimentos, de calor do fogo, enfim, de calor humano. Tal processo se deu durante o trabalho de campo, que pelas dificuldades da língua de enunciação dos entrevistados, exigiu a presença de um tradutor em língua nativa e do recurso aos contos orais como *tática de caça* e aprofundamento de outros saberes. Aprendi com Certeau (2012, p. 94), que “a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’”. Porém, tal movimento “depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1998, p. 47). Daí que, as dificuldades de língua,

⁵⁸ Bolsista do CNPq/Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique (MCT), Professor na Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, Mestre em Gestão do Desenvolvimento pela Universidade Católica de Moçambique e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Grupo de *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, vinculado à linha de pesquisa de Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. E-mail: arcotha@gmail.com.



comunicação e o menosprezo dos contos orais como fonte de pesquisa, subverteram-se em elementos potenciais de produção de conhecimento.


Por isso, considero que essas sejam as maneiras que o homem ordinário encontra para transgredir as regras estabelecidas, jogando constantemente com os acontecimentos a partir do “lugar do inimigo”, para transformá-los em ocasiões. Aqui, a tradução operou-se a dois níveis: o linguístico e o cultural. Por um lado, se efetivou ao traduzir as falas dos sujeitos da língua oficial portuguesa para a língua nativa e vice e versa. Por outro lado, a tradução foi usada como um instrumento para ajudar na identificação de preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis (SANTOS, 2007). Nesse sentido, comungo com Morin (2014,) quando afirma que a percepção é uma tradução. Primeiro, porque as próprias palavras são igualmente, traduções de traduções. Depois, porque são reconstruções, discursos, teorias do mesmo. Logo, o problema do conhecimento é muito importante, e é necessário ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução.

Constate-se que, inicialmente, as conversas não permitiram decidir o caminho a trilhar, mas, percursos e travessias foram-se construindo nas interações, nos desvios e nas inquietudes emergentes, ou seja, as falas corriam livremente no seu fluxo, uma puxando a outra e, ambas, tecendo *redes de saberes* com os sujeitos protagonistas e sua vida cotidiana. Desse modo, comungo com Lima, ao enfatizar que:

Quando numa roda, uma pessoa fala, os outros ouvem. E assim se dá um nascimento: os outros a ouvem, a própria pessoa se ouve, vê que estão ouvindo o que ela diz, ouve o que lhe dizem. Ela nasce cada vez que acontece esse fenômeno. Fenômeno em que se compartilham ideias que fabricam uma vida comum (LIMA, 2012, p.33).

Na sequência, um dos encontros fundamentais desse movimento aconteceu num sábado, à noite - *à volta da fogueira* conforme agendado, e definiu-se de acordo com a disponibilidade do mediador, tendo em consideração os seus compromissos profissionais. Com efeito, percebo que a narração de histórias, obedece a certos rituais como assinala Junod:

[...] quando se contam contos: é tabu fazê-lo durante o dia; trata-se de um entretenimento da noite; o que transgredir esta regra torna-se calvo! [...] Penso que esta proibição provém de que, como este jogo é tão popular, os indígenas receiam consagrar-lhe tempo demasiado: perderiam toda vontade de trabalhar, se comessem a jogá-lo logo a meio do dia. Por isso, se interditaram, instintivamente, a narração de contos durante o dia (JUNOD, 1996, p. 191).




Contudo, nada havia sido acenado previamente para que a “contação” de histórias ocorresse à noite, mas de alguma forma, cumpriu-se esse ritual de que Junod se refere. Assim, nesta parte do trabalho, desenvolvo e atualizo a filosofia africana pensada a partir do conto oral, que em suas práticas culturais, traduz-se numa das passagens de acesso à leitura e escrita. Destaco a ideia de que as práticas de escrita interagem com a oralidade e esta, é influenciada pela escrita na medida em que a epistemologia da leitura se faz como instrumento que desenvolve a fala do sujeito.

Dessa feita, é importante considerar a história de vida que perpassa os sujeitos na convivência cultural e social da sua vida cotidiana. Primeiramente, porque essa consideração possibilita que os seus contos orais, as suas histórias, as suas línguas, enfim, as suas vidas, produzam e desenvolvam as suas identidades culturais. Depois, porque contar histórias populares em si, torna-se fundamental a nossa vida. Logo, elas, não só regem a nossa existência, mas também, constituem uma potência na produção (pesquisa) cultural e de conhecimentos nos diversos *espaçotempos*.

Compartilho com Certeau (2012) a ideia de que contar histórias é uma “arte de dizer” porque, de fato é, mas também, acrescento como complemento a essa formulação certeuniana, que - *contar história* - é ao mesmo tempo, uma arte de dizer-se, de escutar e escutar-se, de ler e ler-se, e de escrever e escrever-se. Em seguida, debruçando-me sobre o modo como são tecidas tais narrativas no contexto escolar e/ou fora dele, entendo que, o conto oral pode de um lado, contribuir para *dar voz* aos sujeitos anônimos, do outro, pode ajudar a revalorizar os seus saberes e as suas práticas sociais, que histórica e culturalmente, tem sido subalternizado (e de mais, outro lado, podemos usar o conto oral também para subalternizar mais ainda as pessoas).

Além disso, a “contação” de histórias constitui um espaço de formação humana e um método de pesquisa, em que se discutem questões relativas às práticas pedagógicas emergentes das conversas entre os sujeitos nos encontros à “volta da fogueira” e suas possíveis implicações. Portanto, a reflexão sobre os elementos acima elencados, ajudou-me a compreender complementarmente, os processos de tornar-se leitor e escritor a partir das histórias contadas oralmente. Deste modo, considerei que tais histórias, ocorrem em um contexto da diversidade cultural em atravessamento entre o tradicional e o moderno. Assim sendo, para essa discussão, valeram-me os contos populares narrados pela *Bibi*⁵⁹ e

⁵⁹ Tradução literal da Língua *Chimakonde* falada na Província de Cabo Delgado, Região Norte de Moçambique, que significa “mestre”, alguém com um saber, com arte de fazer alguma coisa. Bibi, foi uma das participantes de pesquisa.



os escritos por Alberto Viegas⁶⁰. Além desses narradores, dialogo com escritor moçambicano Mia Couto (2011), o escritor francês Certeau (2012) e outros autores que discutem esta temática, que de certa forma, também são “contadores de histórias” de suas investigações e produções, por isso, reconheço que:


Os contos bantu são muito antigos, pelo menos os materiais que os formam. Mas são feitos de uma substância plástica, o que permite aos narradores operarem nela, inconscientemente, importantes e incessantes modificações. Estes fatos são interessantes, pois mostram as condições de produção literária nas sociedades oralistas. Essa produção é essencialmente coletiva; os contos não são criados, em todas as suas partes, por autores individuais; são modificados e enriquecidos, pois se transmitem de uma pessoa a outra, de etnia a etnia, de maneira que tipos novos surgem, novas combinações se produzem e disso resulta uma verdadeira evolução (JUNOD, 1996, p. 199).

E, as pesquisas, as histórias oficiais não são assim também? Talvez o que diferencia o conto seja esse assumir com liberdade essa faceta criativa inerente a qualquer narrativa e descrição de algo.

2. “Ouvi dizer”: conto oral como tática de apropriação da leitura e escrita

Quanto ao uso dos contos orais no processo de aprendizagem da leitura e escrita, reescrevo os narrados pela *Bibi*, baseados na tradição oral do povo e língua *makonde* da região norte de Moçambique. Para exemplificar como funcionava a tática de apropriação e práticas da leitura e escrita, *Bibi* iniciou por contar-me uma história, sublinhando antecipadamente que “ouvi dizer”, por isso, um património coletivo. E, seguiu desenvolvendo - “era uma vez”, certa mulher, morava numa aldeia, e tinha uma filha muito linda, conhecida como “a princesa da mata”. As pessoas que a viam questionavam umas as outras: quem casará essa mulher lindíssima? A narradora diz que, pretendentes vinham de vários lugares do mundo e de diferentes meios de transporte, uns, bem luxuosos que outros a fim de pedi-la em casamento. Cada um apresentava sua melhor proposta de riquezas. Porém, a princesa não aceitava as suas propostas, nem saía de dentro de casa para atendê-los. Ela exigia apenas uma condição - que conhecessem o nome dela. Mais tarde, veio um jovem humilde, que consultou aos “velhos sábios da zona”, questionando-os para saber o que deveria fazer para se casar com “princesa da mata”. Então, disseram-lhe os sábios - *o nome dela é Mwatinda* - acrescentando que deveria

⁶⁰ Professor, escritor, contador de histórias e um dos eminentes pesquisadores e divulgadores moçambicanos da cultura *makua* em Nampula, Moçambique.




comprar faca, rícino, cinto e livro (instrumentos de trabalho) e que fosse a casa dela cantando o seguinte:

Mwatinda, mwatinda, mwateketela!
Lá na praia onde fui, comprei a faca, cinto;
Aceita-me lá.
O livro, eu comprei;
Aceita-me lá.
Você é linda, você é minha mulher;
Aceita me lá.

Mwatinda, ao ouvir a canção, ficou “encantada” e apaixonadamente questionou: - quem é essa pessoa maravilhosa que me está a chamar pelo meu nome? Vem meu amor, respondeu Mwatinda! Todavia, ao lado de sua casa estava uma multidão, também esperançosa em casar com ela. Porém, todos se espantaram! Era o pobrezinho - mas, mais rico amor da “princesa da mata”, que chegou a sua casa a pé e descalço. Em seguida, a mãe abriu a porta de casa para que o noivo entrasse, depois, o padre foi convidado para abençoar o matrimônio. Na continuação, o “pobrezinho” saiu de lá dentro transformado em homem rico. Casou-se com a princesa e teve dois filhos. Mais tarde, a levou para apresentar aos seus pais, porém, havia uma recomendação dos “velhos sábios da zona” os quais o haviam alertado que: quando estivesse na travessia do rio, “não deveria deixar a princesa descer da “maca”, nem tocar na água”. Mesmo assim, quando chegaram à travessia do rio, a princesa ordenou: “tira-me deste lugar, quero descer”. Primeiramente, o marido não aceitou. Porém, pela insistência, ele apenas a permitiu que tocasse a ponte. Na sequência, ela pulou para-água do rio e, então, o homem também, pulou numa tentativa de salvá-la. Quando tocou a água do rio, Mwatinda transformou-se em “peixe-mulher”. Afinal, a lindíssima mulher era uma sereia, que escondia o seu mistério na beleza, exclamou-se o marido!

Para esta história, *Bibi* chama atenção para o cuidado com as aparências. Por um lado, diz ela, “a riqueza dos poderosos, esconde a sua fraqueza interior”, pois, mesmo aparentando ter tudo, “não conseguiram conquistar o coração da princesa” que apenas estava interessada no amor. Por outro lado, “a beleza exterior da mulher, pode ser enganadora”, afirmou Bibi, pois, com o tempo ela, desvanece, mas “a beleza interior permanece”. Portanto, tanto os homens quanto as mulheres, na hora de escolher a companheira ou companheiro, é necessário “tomar cuidado com as aparências”, pois, “são as nossas preferências que nos (des)constroem”!




Constate-se que, este conto apresenta um apego ao campo e envolve homens e animais. Além disso, observam-se elementos descritivos, responsáveis pelo “suspense” misterioso que, inicia com o desconhecimento do nome da princesa e termina com sumiço dela, na água do rio. Portanto, a partir duma história como esta, por exemplo, os alunos eram instigados a buscar esclarecimento do “sumiço” da princesa, a fim de decifrar o enigma e imaginar um possível destino de seu marido, ou seja, continuidade, fim e/ou começo de outra história.

Desse modo, em suas aulas, *Bibi*, usava contos orais como meios de estímulo à aprendizagem de seus alunos, a fim de que estes se lançassem a reflexão de diferentes temáticas do cotidiano do seu povo. Taticamente, ela encantava e prendia os ouvintes com a sua voz, auxiliava-se de gestos e movimentação do corpo para descrever as características dos personagens. Além disso, recorria o silêncio para marcar momentos de pausas, admiração; risos e sorrisos para destacar momentos de alegria; gritos para atizar a vitória entre outras manifestações. Portanto, durante a entrevista, ao mesmo tempo, que a escutava, ela fazia-me embarcar na sua viagem imaginária, envolvendo-me com os personagens, fazendo-me viver as emoções decorrentes da história. Assim sendo, entendo que *Bibi*, criava e recriava um método próprio de orientar a aprendizagem de seus alunos. Por seu turno, os alunos eram efetivamente, provocados a pensar numa possível continuidade e alternativas que cada um, adotaria para se escapar das adversidades.

Tal procedimento se aproxima a capacidade de Alberto Viegas (2015) que fascinava os seus ouvintes de tal maneira que também se prendiam às suas palavras, sem sentirem cansaço. O seu método de conversa consistia em esmiuçar assuntos complexos e delicados da sociedade usando pretexto de aproximação ao tema o ângulo de sua cultura de base *makua* para se dirigir ao nacional e ao universal. Neste processo, Viegas cultivou um estilo de fala e escrita peculiarmente africano: “escondia o comportamento das pessoas e os valores *societais* que pretendia criticar através dos seus contos e fábulas por trás dos animais que ‘falam e emitem juízo’” (CASTIANO, 2015, p.20).

Assim, o processo de apropriação da cultura escrita, consistia em fazer com que os alunos recontassem a história oralmente e posteriormente, exercitassem a escrita. Adicionalmente, a professora sugeria que os alunos contassem suas histórias, de sua família, aldeia ou mundo imaginário, o que exigia uma intervenção interpretativa do seu significado e da lição moral de vida que dela podia-se abstrair. Do ponto de vista epistemológico, encontro neste processo àquilo que Paulo Freire (1996) considera de leitura do mundo, no sentido de educar-se como um direito cultural para os seres humanos




perceberem, o que realmente significa dizer a palavra na sua perspectiva existencial. Tal direito deve *dar/ter voz* de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, e principalmente, de decidir e optar, sem privilégios de poucos que dominam a maioria.

Recapitulando, a narrativa revela potencialmente sequências de momentos não lineares de apropriação da leitura e escrita que se podem resumir em: a) narração de conto oral feita pela professora; b) levantamento e colocação de questões relativas à história contada; c) espaço de diálogo com os alunos para recontagem oral da história ou partes dela; d) redação das compreensões retiradas da história; e) produção oral e escrita de um possível fim e/ou continuidade da história; f) cada aluno conta sua história oralmente; g) exercício da escrita de sua história; h) leitura das escritas de cada aluno. Somam-se a isso, outros exercícios práticos de escuta, redação, ditado e cópias.

3. A boa vontade do macaco matou o peixe: conto oral como espaço de (re)produção de identidade cultural

A segunda história, narra sobre a inquietante fábula do macaco que sufoca o peixe com as suas imaginações utópicas. Debruçando-se sobre o papel da Universidade no Desenvolvimento da Comunidade, Viegas dirigia-se a um grupo objetivamente definido, professores, alunos e outros convidados, e iniciou por dizer: “era uma vez”, em belo domingo pela manhã, o macaco julgou ter salvado um peixe que aparentemente estava-se a afogar na água dum rio em que nadava. Para salvá-lo, o macaco retirou o peixe da água para terra firme. Primeiramente, ao ver o peixe mexer-se fora da água, abrindo a boca ao máximo numa tentativa desesperada para respirar, pensou que este estivesse a mostrar-lhe o seu contentamento e que aquele gesto de luta pela sobrevivência, indicava um sorriso. Depois, o macaco afastou-se do peixe, satisfeito porque acabara de “salvar uma vida”. Mais tarde quando retornou ao local, constatou que o peixe estava morto. Mesmo assim, ele afastou-se a assobiar, aparentemente satisfeito e com a sua consciência tranquila porque pensou que o seu amigo, “pelo menos morreu feliz” (porque não afogado), coitado do peixe, exclamou o contador da história. O mesmo conto, em Mia Couto encerra sua narrativa lamentando - “que pena eu não ter chegado mais cedo”. Já para *Bibi*, o pobrezinho peixe não resistiu à vida em terra firme, e morreu por causa da burrice (porque não conhecia o animal) e/ou negligência do macaco. Constate-se que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) como assinala Chartier (1999).




No entender de Viegas, essa história pressupõe que naquele contexto, “o macaco representa a universidade e o peixe a comunidade”. Assim sendo, os universitários podem ser considerados “ignorantes” por procederem como “macacos”, pelo menos pela forma como história pretende mostrar seu comportamento diante das comunidades.

Portanto, nesta circunstância, o narrador considera que analfabeto,

É aquele que não sabe fazer estas coisas mais reais e necessárias na sua vida e que não conhece as normas morais da sociedade. Saber ler e escrever nada diz para o seu viver lá no ambiente geográfico concreto em que ele se encontra enquadrado. Neste contexto, um sábio universitário pode ser analfabeto da vida, visto que no ambiente rural nada saberá fazer para sua sobrevivência e para o seu bom relacionamento com os membros da comunidade onde for viver. Sendo assim, onde é que deve estar o centro de validade dos saberes? Até aos tempos atuais os saberes têm sido validados partindo do ponto de vista do moderno, isto é, do lado literário, é considerado como sendo um analfabeto. [...]. Perante tal situação das coisas, há toda necessidade de existir uma estreita aliança entre saberes literários e [...], socioculturais, um casamento entre o moderno e o tradicional, tomando como o ensino ou educação num sentido de globalidade. (CASTIANO, 2015, p.23).

A filosofia africana se caracteriza por estar aliada à prudência, porque ensina a ter cautela nas afirmações e nos atos, que, em geral, manifestam-se pela aplicação de provérbios, adivinhas, contos e fábulas na resolução de litígios. Assim, a retórica de Viegas pode ser vista como uma reflexão profunda e metodológica, tomada por cima de categorias por ele encontradas na educação tradicional makua. Portanto, trata-se duma arte de tornar-se sábio universal sem ter deixado, no entanto, de ser fiel à cultura particular de origem, onde o narrador tem “*pés firmes*” (CASTIANO, 2015, grifo meu).

Filosoficamente, relaciono a retirada do peixe da água para terra firme, com aquilo que o pensamento eurocêntrico fez e ainda faz com as nossas mentes. Indubitavelmente, nos foi roubado à palavra (porque desviados da plataforma básica) para pensar nossa realidade e/ou simplesmente, nós perdemos a nossa própria capacidade (porque nos desviamos) de olhar, ouvir, tocar, sentir, ler (analisar) e escrever os nossos próprios fenômenos. Ou seja, - “*nos conhecemos mal* – muitos de nós nos olhamos com os olhos dos outros” (COUTO, 2004, p.265). Aqui, incluem-se não só, fenômenos políticos, econômicos, sociais e culturais, mas também, os valores fundamentais como a harmonia, amor, justiça, equidade. Depois disso, afirmo com Mia Couto que, primeiramente, temos que aprender a pensar e sentir de acordo com uma racionalidade que seja nossa e que exprima a nossa individualidade. Como ensina um velho e conhecido provérbio moçambicano que - “*A força do crocodilo é a água*”. Parece-me que, esta seja



uma das formas de educação para acautelar-me que, quando se luta num terreno conhecido, a probabilidade de vencer é maior (porque dominado), o contrário pode dar em derrota. Por isso, Junod, ensina-me que - “não tenteis sair dele: sereis como peixe fora de água”, (JUNOD, 1996, p.192). Sintetizando por outras palavras, diria que a “boa vontade do macaco” – unilateralmente, deliberada para ajudar- “matou o peixe”.

Politicamente, esse ensinamento pode ser aplicável aos nossos dias em que o discurso recorrente da democracia nos incentiva a lutar por ela. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2017), alerta que, aqueles que incentivam a lutar, são os mesmos que atacam em nome da própria democracia, com armas supostamente democráticas. Nesse sentido, a democracia constitui para uns, uma arma de resistência, e para outros, um instrumento do imperialismo. Pois, “destroem-se países e governos legítimos em nome da democracia, dentro de uma suposta normalidade democrática” (Informação verbal)⁶¹, como aquilo que está acontecer no Brasil e mundo, em geral. Parece que vivemos em um mundo cercado de muros invisíveis, que impedem a circulação e transição dos visíveis. Trata-se de um muro não somente imaginário, mas real, que se apresenta de forma maquiada, mas que nos toca, nos desestabiliza. É uma maquiagem, que nos convence a acomodarmos com as diversas injustiças. Certamente, mais do que nunca, estamos diante de um colonialismo forte, duro e suicida que os anteriores. Mia Couto diz que é necessário criar um mundo plural em que todos possam mundializar e ser mundializados, sem hegemonia e dominação. A princípio, deve ser um “mundo que escuta as vozes diversas, em que todos são, em simultâneo, centro e periferia” (COUTO, p.265).


4. Conto oral como espaço de produção de conhecimentos: da teia de aranha à teia da vida humana

Em “o que nos dizem certos animais?” Alberto Viegas, narra a história sobre a aranha para discutir a complexidade relativa ao poder da natureza e do mundo animal.

[...] a aranha coabita em diversos lugares, sobretudo, os abandonados e os não higienicamente cuidados sob ponto de vista do ser humano. Nesses locais, encontramos esse inseto que faz parte da família dos aracnídeos, havendo, portanto, variadíssimas espécies de aranhas, que se difere entre si tanto nos

⁶¹ IX Seminário Internacional, Redes Educativas e as tecnologias: educação e democracia – *aprenderensinar* para um mundo plural e igualitário; Conferência de abertura, uma outra universidade é possível: processos desiguais e combinados para descolonizar a universidade do mundo, realizado no Rio de Janeiro no dia 5 de Junho de 2017, das 18h30 as 20h30.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.




tamanhos como nas cores e outras estruturas físicas suplementares. Algumas “venenosas”, cuja picada pode criar sérios problemas no organismo de quem tiver o azar de, por alguma delas, ser atingido (VIEGAS, 2015, p.47).

A arte da Aranha consiste em utilizar uma substância produzida no seu próprio corpo para sua sobrevivência. Trata-se de uma seda, que no estado líquido, é produzida no abdômen da aranha, que quando puxada pelas pernas posteriores, ela passa para o estado sólido. Desse modo, forma um fio que estende de um ramo para outro, com o qual tece uma rede - a “teia de aranha”. Essa teia serve como refúgio na toca e/ou para capturar de modo “tático” insetos para seu sustento. Dada a sua resistência, em outros contextos, o seu material vem a ser estudado como matéria-prima para produção de fios de redes pesqueiras e coletes a provas de balas.

Outra tática da aranha incide na sua preferência de levar uma vida “solitária”. Por isso, não se encontra em grupo, mas em par, provavelmente um casal que se esconde num dos cantos da sua teia – o seu ninho (com ovos ou com crias ainda pequenininhas). Aqui, fica à espera da presa que há de cair nas malhas da artificiosa rede. Em seguida, sai do seu esconderijo para “dar o golpe de misericórdia ao infeliz caído na sua armadilha”. Por vezes, se encontra “transportando debaixo do seu corpo o casulo, que contém ovos, por chocar” (VIEGAS, 2015, p.40).

Dessa narrativa, alguns sentidos podem ser produzidos e converte-los em fundamentos conforme aponta Alberto Viegas. Trata-se de elementos potenciais e pedagógicos que provavelmente, dialogam com alguns dos princípios da complexidade.

O primeiro fundamento seria o que alude que a aranha recorre aos seus próprios recursos materiais para tecer a rede usada na aquisição de seus alimentos. Deste reconhecimento de recurso produzido no seu próprio organismo, deriva uma convicção quanto a sua autonomia, o que me faz pensar na filosofia africana - Ujamaa, de Julius Nyerere. Com base nessa filosofia, Nyerere (1969) defendia que o desenvolvimento do homem ou de uma nação não podia ser para o homem ou para nação: “só podia ser feito pelo próprio homem ou pela própria nação”. Adicionalmente, a aranha mostra que faz o reaproveitamento de sua proteína para fabricar outras teias, elementos que me parecem terem se afastado tanto no plano individual do “indivíduo” quanto plano nacional, da “nação”. Encontro aqui, uma possível compreensão daquilo que Nyerere considera de noções de - “autoconfiança, autonomia e autossuficiência” que, no meu entender, necessitamos resgatar para os nossos tempos. O recurso a Paulo Freire (1997) se torna, também aqui importante. Pois, ele propõe uma discussão paradoxal que entrelaça a




autonomia e dependência. Nesse entrelaçamento, ser autônomo significa assumir a dependência derivada da nossa finitude. Por isso, a autonomia “se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p.53). Conforme esses autores, o sujeito torna-se autônomo quando constrói em si mesmo a capacidade de impor a lei a si mesmo, de fazer da lei uma qualidade de si mesmo e em si próprio. Nesta concepção, aprende-se quando se emancipa a si mesmo e, ensina-se quando se socializa de modo digno e justo na comunidade dos iguais.

O segundo fundamento, afirma que “vivendo isoladamente” e “não caçando em grupo”, a aranha evita problemas para consigo e para com os outros. Claramente, este fundamento parece-me revelar cautela e prudência. É como se a aranha afirmasse que está disposta a ter amigo, mas não qualquer amigo. Por conseguinte, também não pretende ter nenhum inimigo nas suas proximidades. A inconformidade com esta postura da aranha leva-me a crer que o isolamento seja uma de suas astúcias para manter-se no foco, evitando distração e buscando, conforme Santos, 2002, ser capaz de sobreviver, por algum tempo, às condições da sua criação. Contudo, temos que lembrar que a aranha é um bicho que, vivendo do jeito que vive, se satisfaz, diferentemente de nós que somos bichos que precisamos uns dos outros e não nos satisfazemos com as distâncias na comunidade em que vivemos! Há momentos em que podemos viver só como as aranhas, mas outros momentos em que precisamos compartilhar com os nossos. Além disso, a aranha pode estar a nos ensinar que existem outras formas de “estar juntos”, como por exemplo, cada um trabalhando num universo de todos.

Terceiro fundamento ressalta que “transportando consigo o casulo” onde se encontram os seus ovos ou as suas “criazitas”, a aranha demonstra a solicitude que os progenitores devem ter para com os seus filhos: um exemplo de verdadeiro amor parental, que transborda para o cuidado com a vida alheia, que ao mesmo tempo, é parte de si. Além disso, revela que o nosso crescimento é processual, segue passos que não devem ser ignorados, pelo contrário, acompanhados. Paralelamente, essa formulação permite compreender que tanto o aprender quanto o ensinar, são, ambos os processos não só inseparáveis, mas também, levam seu tempo, por isso, os seus atores devem ter a paciência e amor suficiente para o sucesso dos mesmos.


O quarto fundamento, revela que, mantém-se firme aguardando momento em que a caça cai na rede. Aqui, ensina-me, a saber, esperar e *esperançar* (FREIRE, 2011)



com calma, paciência e perseverança, buscando as brechas para assegurar uma boa caça. Esses mecanismos podem ajudar na obtenção de “pequenos sucessos”, já que, os maiores vêm sempre desses pequenos. Nesse sentido, a esperança torna-se fonte que alimenta sonhos e busca forças para continuar nas lutas que transformam os anseios da promessa em experiência viva por antecipação, que não só já começou a ser cumprida, como também continuará a ser.

O quinto fundamento, central, reside no reconhecimento de que para garantir a caça, ela necessita não só de tecer a própria teia, mas também, de criar um sistema ecologicamente sustentável, na interação com os outros animais. Por isso, a aranha se dedica à fiação e à tecelagem. Desse modo, entendo que o significado de sua teia pode traduzir-se em diversas interpretações pela complexidade dos fatos que se entrelaçam como a própria teia. Assim, compartilho com Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 72), ao asseverarem que o simbolismo do fio tecedor da teia, “é essencialmente o agente que liga todos os estados da existência entre si, e ao seu princípio. Liga este mundo e o outro mundo e todos os seres”. É desse modo que considero necessário pensar as relações entre conto oral e práticas de escrita de textos.

Por último, o sexto fundamento, decorrente do anterior, parte da ideia de que - *a teia de aranha*- nos encaminha ao movimento de tessitura e *redes de saberes/fazer*es para uma compreensão maior da realidade em que vivemos. Por conseguinte, tal movimento se associa à ideia de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007), a mesma compartilhada por Capra, o qual ressalta que a ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. Ou seja, na concepção de Capra (1996) sobre *redes — a teia da vida* — fornece uma nova perspectiva sobre as chamadas hierarquias da natureza que consiste em redes dentro de redes que estabelecem relações entre as várias partes de um todo unificado, mas que transmite seu sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos. Portanto, o autor afirma que, se assumimos que todos os sistemas vivos, em todos os níveis são redes, então, a teia da vida deve ser concebida como sistemas vivos (em redes) interagindo à maneira de rede com outros sistemas (redes) – porque sempre tecidas junto com outras questões complexas. Com efeito, complexidade é o que “tenta conceber a articulação, a identidade, e a diferença de todos, enquanto o pensamento simplificante, separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante” (MORIN, 2014, p.176). A propósito com Boaventura Santos (2007), encontro a crítica a esse



pensamento simplificante ao afirmar que todo conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento.

Em suma, outro aspecto fundamental a destacar nas formulações dos autores a partir das artes da aranha, é o de que os seus pensamentos, conectam-se na visão de que todo o conhecimento está relacionado a uma forma específica de ignorância, bem como no trabalho de valorização do senso comum enquanto um dos caminhos para a não dogmatização da ciência. Do outro ponto de vista, as narrativas, propõem que se continue a refletir pacientemente sobre modo de vida da aranha porque as suas lições para a *teia da vida*, são intermináveis. Portanto, compreendo que, a aranha constitui ao mesmo tempo, um símbolo de autonomia e de tessitura em redes (necessárias) para viver no mundo da complexidade. Daí que, Viegas sublinha dois de seus ensinamentos como princípios ou lições de vida. O primeiro sintetiza a ideia de que “antes só, que mal acompanhado”. O segundo princípio, decorrente possivelmente do primeiro, sustenta que “não sejas um peso para os outros”. Desses dois princípios, acrescento um terceiro, segundo o qual, “se bem acompanhado”, então, - “dá aos outros o seu melhor que desejaria que os outros lhe dessem”.

Assim, reafirmo que os contos orais são uma potência que possibilita pensar e fazer melhor a nossa própria cultura e educação como processos históricos. Primeiro, porque possibilita produzir o nosso lugar com certo cosmopolitismo que pede por uma nova geopolítica do conhecimento. Depois, porque de um lado, se trata de propostas de inspiração utópica (porque futurista), mas que por si só, não garantem práticas utópicas. Do outro, refere-se a propostas memorialísticas do passado-conservador, que não implicam necessariamente ideias de práticas conservadoras de educação. Por fim, porque a tensão e resistência entre o moderno e tradicional não representa uma relação - *dicotômica precisa, nem gradação linear* -, mas uma possibilidade de diálogos, de práticas e saberes *complexos e plenos de nuances e variações* (OLIVEIRA, 2013).

Outro aspecto importante é o que nos dá pistas de termos na sala de aula um professor e alunos (contadores) de histórias (porque eles são em si, memória histórica). Em outros momentos, teríamos um professor e alunos (conversadores) porque é de conversa que se trata “a volta da fogueira”. Portanto, conforme anunciado desde início, considero ser fundamental o uso dos contos orais no *ensinoaprendizagem* da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS:

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTIANO, José Paulino. **Diálogo com Alberto Vieg**a. Ndjira, Maputo, 2015.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. 1945 – **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 14. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Por um mundo escutador. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA, Teresa Cruz e. **Moçambique e a reinvenção da emancipação social**. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004.

FILE, Valter. Tentativas e tentações batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; et al. (orgs.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.


_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JUNOD, HENRI A. **Usos e costumes dos Bantu** (Tomo1: Vida Social). Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique (Documentos 3), 1996.

LIMA, Fernanda Ratto de. **A experiência do cuidado de si**. Niterói: EDUFF, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.



_____. **O método 3: O conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

NYERERE, Julius Kambalange; SVENDSEN, Knud Erik; TEISEN, Merete (orgs.). **Self-reliant Tanzania.** Dar Es Saloolom: House Publishing, 1969.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem ensino: políticas práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro, 2007, 3-46.

_____. **Conferência de abertura do IX Seminário Internacional, Redes Educativas e termológicas: Educação e Democracia: *aprender ensinar* para um mundo plural e igualitário,** Rio de Janeiro: UERJ, 5 Jun 2017.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEGAS, Alberto. **O que nos dizem certos animais.** Nampula: Fundação Girl Move, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Ateneia Barros Santos Rodrigues*⁶²

Introdução


A educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental são os momentos iniciais da escolarização formal das crianças, um período marcado por grandes descobertas, aprendizados e sentidos fora do universo familiar. Estes momentos podem construir significados e representações de mundo marcantes para a vida dos pequenos educandos. O convívio com crianças de diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e étnicas deve ser permeado por práticas educativas multiculturais, ou seja, práticas educativas onde o educador valorize nos mais diversos contextos de aprendizado, os diferentes grupos sociais presentes na escola, proporcionando assim, uma educação plural e democrática nos anos iniciais de escolarização das crianças.

Este artigo é fruto do estudo realizado na disciplina de Alfabetização e Letramento do programa de mestrado em ciências da educação da UNIGRENDAL, também traz as contribuições das memórias de mãe que educa e acompanha o desenvolvimento escolar dos filhos redescobrimo com eles a importância de histórias capazes de nos representar. Estas memórias se apresentam cheias de indagações e comparações a cerca das práticas de alfabetização e letramento vivenciadas pelas crianças de hoje e de outros momentos históricos vivenciados pela sociedade Brasileira. Desta forma este trabalho tem o objetivo de discutir a importância da inserção da literatura infantil afro-brasileira no processo de alfabetização e letramento das crianças brasileiras, compreendendo esta inserção como uma ação afirmativa que valoriza a identidade negra na escola, corrigindo a histórica falta de representatividade das crianças negras e da cultura afro-brasileira nos livros de literatura infantil.

Este trabalho ainda se propõe a refletir sobre as práticas de alfabetização e letramento considerando a abordagem sociohistórica e a perspectiva psicogenética da linguagem escrita, como elementos fundamentais para a construção de uma metodologia

⁶² Licenciada em História – UESPI – Especialista no Ensino de História e Geografia – EDUCON – mestranda em Educação-UniGrendal-membro do Núcleo de Estudos *Roda Griô* GEAFro Contato de e-mail: ateneia2009@hotmail.com.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.




capaz de alfabetizar letrando, e ainda considerando os aspectos culturais e identitários dos educandos. Para tanto, busca-se dialogar com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1996), Vygostsky (1991), Chartier(1996), Albuquerque (2007), Mariosa e Reis(2011) dentre outros. A fundamentação, nestes estudiosos, surgiu por se acreditar que o conhecimento é construído e propagado através das relações sociais que os sujeitos históricos estão envolvidos, tendo a consciência de que a educação escolar deve promover a interação entre estes sujeitos, de forma que possam construir habilidades fundamentais para o desenvolvimento de suas aprendizagens ao longo de sua vida escolar.

Apresenta-se inicialmente uma breve análise do processo de alfabetização e letramento a luz da psicogênese da linguagem escrita, logo em seguida aborda-se a importância da inserção da literatura infantil afro-brasileira no processo de alfabetização e letramento das crianças e finaliza-se com a apresentação de duas sugestões de livros de literatura infantil afro brasileira; **Menina Bonita do Laço de Fita** de Ana Maria Machado e **Menino Nito: então homem chora ou não?** de Sonia Rosa. Acredita-se que estas obras valorizam a identidade negra de forma positiva e contribuem para a compreensão da riqueza da diversidade cultural brasileira pelos educandos e ainda apresentam uma linguagem lúdica e Ilustrações atraentes para as crianças que estão vivenciando o processo de alfabetização e letramento.

O processo de alfabetização e letramento

Uma sociedade letrada é cercada por atividades que requerem o domínio da prática da leitura e da escrita em vários níveis e contextos diferenciados. Portanto, saber ler e escrever é fundamental, um direito que não pode ser negado nas mais diversas sociedades letradas e democráticas. Neste mesmo contexto, quando se faz referência ao processo de alfabetização e letramento, logo se pensa que aprender a ler e a escrever é desenvolver as habilidades de codificação e decodificação do código linguístico. Mas, ao longo do tempo, as metodologias e concepções acerca do processo de alfabetização passaram por uma série de questionamentos sobre a forma como se dá este processo e da metodologia empregada para ensinar as crianças a ler e a escrever.

A psicogênese da língua escrita foi apresentada pelas psicolinguistas argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1974. Nestes estudos as pesquisadoras demonstraram que a criança, mesmo antes de chegar à escola, tem idéias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição




da leitura e da escrita. No Brasil estes estudos foram publicados no ano de 1986 com o título: *A psicogênese da língua escrita*, onde as autoras apresentam o resultado de suas pesquisas enfatizando a importância de se compreender o educando como um construtor de seu aprendizado.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Rompendo com a concepção tradicional de ensino da língua escrita como código, no qual se concebe a aprendizagem através atividades de memorização e repetição, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Neste novo modelo, o estudo do desenvolvimento do pensamento da criança é fundamental para a elaboração de novas estratégias de ensino. Uma das revelações mais importantes da pesquisa é que os percursos de aprendizagem da língua escrita são marcados por fases bem definidas. Pode-se descrevê-las como:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

O processo de aprendizagem da língua escrita não começa na escola, em sociedade a criança desenvolve desde muito cedo conhecimentos e conceitos sobre a escrita. Todo este desenvolvimento depende da convivência com o mundo letrado em que a criança está inserida, como sua família faz uso da leitura e da escrita e se a criança está familiarizada ou não com este universo. Todo este contexto deve ser levado em consideração pelos educadores que se propõem a contribuir com o sucesso da alfabetização das crianças. Neste aspecto, tem-se que levar em consideração os usos e



práticas de leitura no cotidiano das pessoas, fazendo assim o uso das técnicas de letramento.


No Brasil, a partir dos anos 1980, o termo letramento passou a ser utilizado como o conjunto de práticas sociais de uso da leitura e da escrita no cotidiano. Alguns estudiosos, como Marcuschi (2001, p.21), afirmam que “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja letramentos”. Este processo propõe algo além da simples aquisição e compreensão de um código fundado na relação fonemas e grafemas da língua escrita. A escola tem o dever de possibilitar a compreensão e interpretação da linguagem escrita fazendo uso, em sala de aula, dos mais diversos gêneros literários do cotidiano dos educandos.

A Leitura e a contação de histórias, uso de bilhetes, receitas, jornais, histórias em quadrinhos, músicas e tudo que possa ser contextualizado no dia a dia do educando, podem e devem ser utilizados no processo de alfabetização e letramento das crianças, conforme segue:

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever. (ALBUQUERQUE, 2007)

Chartier, Clesse e Hérbrard (1996, p.115) afirmam que “para a criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e outras crianças”. É dentro destes contextos que os antigos métodos de alfabetização (fônicos e sintéticos), que utilizavam textos específicos para a alfabetização e cartilhas de ABC, caem em desuso e cedem o espaço para os livros de histórias infantis, portfólios confeccionados pelas crianças, parlendas, trava-línguas e vários outros materiais pedagógicos, que estimulam a familiarização da criança com o mundo das palavras de forma mais contextualizada. São nestas condições que se evidencia o processo do letramento, possibilitando e estimulando os mais diversos sentidos e usos da língua escrita.

A mediação é fundamental para o pleno desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento das crianças, pois funciona como um instrumento de construção do conhecimento, possibilitando maior interação entre os saberes de educando-educando, educando-professor. A mediação ajuda no levantamento de



questionamentos e hipóteses como também na resolução e reorganização dos conhecimentos construídos pelos pares. Desta forma, Vigotsky (1991) avalia o ser humano como um sujeito ativo, produzido pelas relações sociais e que interage com o meio, elaborando conhecimentos e comportamentos ao longo de sua existência histórica, por isso sua aprendizagem se dá de forma sociointeracionista. Sobre isto Silva (2012, p. 46) destaca:


Mediar na perspectiva vygotskyana não é apenas ser um terceiro elemento na relação aluno e o objeto de estudo; mediar é compreender que o aluno pode (e deve!) ampliar e construir seus conhecimentos a partir das interações das mediações existentes no meio; é compreender que essa mediação exerce um papel de regulador e, sobretudo, de provocador de conflitos, que por sua vez possibilitam aos alunos/sujeitos refletirem, pensarem e construir o senso crítico. (SILVA, 2012, p.46)

O professor que se propõe a desenvolver em sala de aula um ambiente de interação entre os sujeitos, deve se reconhecer como um mediador do processo de ensino-aprendizagem e abandonar as posturas centralizadoras e tradicionais que impedem a interação e a construção do conhecimento. Desta forma, as metodologias de alfabetização e letramento alcançarão maior êxito e se constituirão de maneira mais estimulante e significativa para todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Literatura infantil afro-brasileira

Discutir a importância da literatura infantil afro-brasileira no processo de alfabetização e letramento de crianças é sem dúvidas um grande avanço para a sociedade brasileira, visto que a literatura infantil no Brasil, historicamente não foi dotada de representatividade positiva do negro. Nas histórias e contos infantis, os personagens protagonistas bem sucedidos e admirados pelas crianças sempre foram retratados com o fenótipo e cultura europeia. Personagens como Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel são clássicos exemplos da representatividade da cultura de matriz europeia.

Com estes contos se conhece um pouco da história da arquitetura europeia através dos seus castelos medievais, entende-se um pouco da história política da Europa lendo histórias de nobres e reis e ainda encanta-se com a beleza dos príncipes e princesas de fenótipo europeu. Esta realidade evidencia que, no Brasil, o peso da cultura do povo europeu ainda é muito forte, e coloca as culturas dos povos africanos e indígenas em



segundo plano ou completamente invisibilizadas. Na literatura infantil, os poucos personagens negros, representados neste gênero, quase sempre foram retratados com o perfil estereotipado, caricatural e em sua maioria representavam o vilão da história.

Sobre a temática étnico-racial nas narrativas infanto-juvenis publicadas entre 1979 e 1989, Oliveira (2003) observa que a manutenção do processo de inferiorização do negro esta presente nos seguintes aspectos: 1) associação do negro à sujeira/animalização, através da utilização de expressões como carniça, preto sujo, endiabrado, negrinho terrível etc; 2) utilização de piadas depreciativas; 3) associação: favela/marginalidade, favela/quilombo; 4) ridicularização e humilhação do negro em determinados espaços sociais.

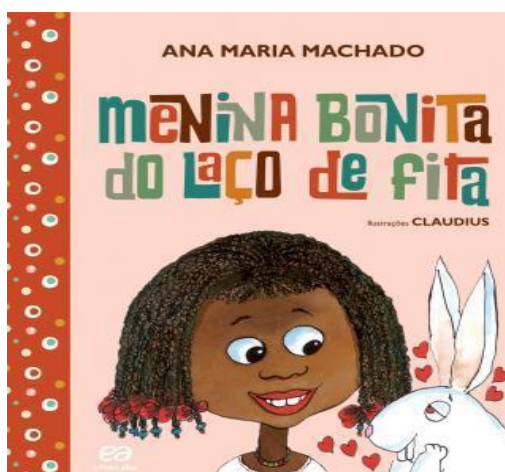
De acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, o Brasil é composto por cerca de 97 milhões de afrodescendentes (pretos e pardos) o que equivale a 50,07% da população (ESTUDO APONTA, 2015). O Brasil também é o segundo país com maior população de origem africana no mundo, ficando atrás somente da Nigéria. É dentro desta realidade que a inclusão e criação de personagens de destaque com características afrodescendentes na literatura infantil se faz tão importante e necessário para a educação brasileira, pois mais da metade da população do país também merece e deve ser representada.

A literatura infantil afro-brasileira ganha espaço e importância para a educação brasileira com o advento da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Essa legislação é considerada uma conquista do movimento social negro.

Mesmo que a educação infantil não faça parte do nível de ensino fundamental, com a publicação desta legislação, já existe uma preocupação de também possibilitar o contato das crianças de 0 a 6 anos com o estudo do universo da pluralidade cultural brasileira, pois sabe-se que, desde muito cedo, as crianças tem contato com informações e valores que vão sendo construídos e resignificados por ela no seu processo de construção da sua identidade. Mariosa e Reis (2011, p. 46) ressaltam que “a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história. Sejam positivos ou negativos”.


A leitura e a contação de histórias são momentos bastante agradáveis e inspiradores para as crianças, pois estimulam a criatividade, dá asas à imaginação e muitas vezes são os momentos que mais possibilitam o contato da criança com os textos e palavras. As ilustrações contidas nos livros também são elementos bastante necessários e valorizados pelos educandos. Abramovich (1993, p. 23) enfatiza que “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!”. Porém, quando a criança se vê mal representada ou invisibilizada, ela é impossibilitada de se imaginar como “a linda princesa de um reino encantado” ou como “o grande herói da história”, todo esse encantamento lúdico e inspirador, pode se converter em um espaço de negação, frustração e baixa auto estima da criança.

Figura 1: Menina bonita e menino nito: inclusão de nossa diversidade.



Fonte: Capa do livro Menina Bonita do laço de Fita, de Ana Maria Machado.

O livro Menina Bonita do Laço de Fita conta a história de uma menina negra que é admirada por um coelho branco pelo simples fato dela ter a pele preta. O coelho declara a sua admiração e o seu desejo de ter uma filha bem pretinha, e sempre faz a seguinte pergunta: “Menina bonita do laço de fita qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” a menina meio que sem saber como responder vai inventando várias explicações: “Deve ser porque tomei muito café quando era pequenina,” ou “Deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina” até que no meio de tantas explicações inventadas a mãe da menina



revela: “Artes de uma avó preta que ela tinha...” e então o coelho percebe que existem semelhanças com os antepassados ou com parentes mais próximos e que se ele quisesse ter uma filha pretinha teria que se casar com uma coelha bem preta.

Nesta história a menina bonita é uma protagonista que desperta admiração, sua negritude é valorizada, seus cabelos são descritos com adjetivos positivos, sua mãe tem uma relação de carinho com ela e a valorização da ancestralidade africana da menina também é retratada de forma positiva:

“Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pulava na chuva. Ainda por cima, A mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África ou uma fada do reino do luar” (MACHADO, 2005, p. 2).

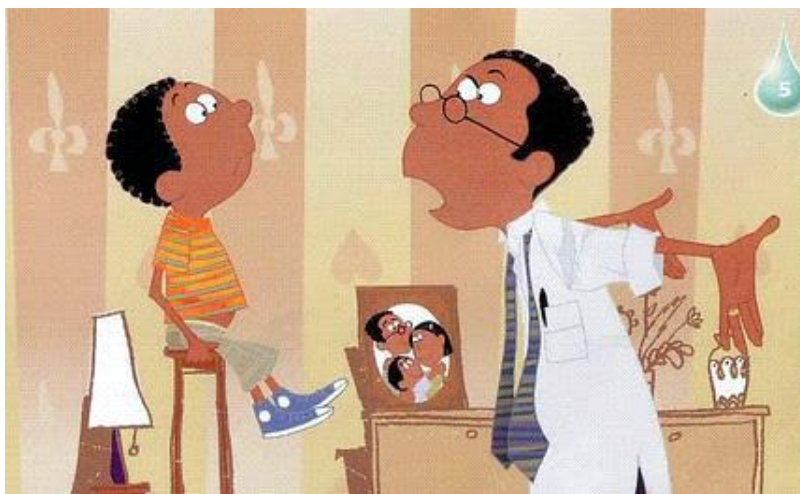
O livro Menino Nito de Sonia Rosa conta a história de um menino negro, muito amado pela família, mais que tem a mania de chorar por qualquer coisa, seu pai preocupado com isso conversa com o menino e o proíbe de chorar utilizando o argumento de que “homem não chora”, depois disso o menino passa a engolir todos os choros ,tanto que se afoga em choro e vai ficando a cada dia triste, desanimado e doente. Sua família chama um médico para avaliar a criança. O médico examina o menino, mas é através de uma conversa que ele descobre o verdadeiro motivo da tristeza e doença da criança, então aconselha o menino a “desachorar” todos os choros engolidos e explica para a criança e para sua família que homem chora sim, só não pode chorar por qualquer coisa. Toda família fica emocionada e começa a “desachorar” junto com o menino. No fim da história, Nito compreende que pode expressar suas emoções através do choro, só não poderia chorar por qualquer motivo.

Esta história evidencia que a temática retratada no livro está relacionada muito mais com a questão de gênero, pois o menino e toda sua família passam por um momento de resignificação e desconstrução da norma de gênero de que homem não pode chorar.

Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de um homem, mulher, criança e gente de idade. Agora vamos parar de papo furado e comece logo a desachorar. [...] Foi uma choradeira danada [...] A mãe chorou junto. O pai chorou, sentido. O médico chorou de emoção (ROSA, 2002

Sendo assim a história do menino Nito não tem como eixo principal a questão étnico/racial, porém é bastante significativo o fato de que a criança protagonista da história ser caracterizada por um menino negro que vive em uma família bem sucedida.

Figura 2: Ilustração da conversa do Menino Nito com seu pai.




Fonte: Rosa (2002).

Considerações finais

Pode-se considerar a inserção da literatura infantil afro-brasileira nos currículos escolares da educação não só como uma pedagogia inclusiva e reparadora de uma injustiça histórica, mas também como uma grande oportunidade de melhorar as relações étnico-raciais no Brasil, mostrando tanto para a criança branca, negra, parda e indígena o valor da diversidade cultural e étnica brasileira. Esta literatura é de grande importância para o processo de alfabetização e letramento, pois a criança afrodescendente se vê retratada na história de forma positiva, também pode se imaginar como um protagonista, construindo uma autoestima e conseqüentemente se sentindo mais atraída pelo universo da leitura.

Valorizar a literatura infantil afro-brasileira também não significa abolir os clássicos da literatura infantil que tão bem retratam a cultura de matriz europeia, deve-se contemplar a diversidade cultural em um país multicultural como é o Brasil. A cultura e a história do povo brasileiro são marcadas pela pluralidade, não se tem uma face, pelo contrário, vários povos e culturas multifacetadas formam o povo brasileiro. Portanto, a literatura que educa e proporciona vivências de letramento deve também ser marcada pela



pluralidade e diversidade, pois assim se edifica um processo de alfabetização e letramento democráticos.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne Marie, **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**/Anne Marie Chartier, Chistiane Clesse, Jean Hébrard:trad.Carla Valduga .— Porto Alegre:Artes Médicas.1996

ESTUDO APONTA, **Distribuição da população por cor ou raça**. Disponível em:<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/11/estudo-aponta-distribuicao-da-populacao-por-cor-ou-raca>Acesso em 07 fev. 2016

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**.2.ed.São Paulo:Cortez.2001

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. G. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Est. Literária, v. 8, p. 42-53, dez./2011.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Disponível em <http://www.uneb.br/seara/revista.htm>. Acesso em 10 Jun. 2015.

ROSA, Sonia. **O menino Nito: então, homem chora ou não?** [Ilustrações Victor Tavares]. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula**.Dissertação de mestrado –Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza,1v, p.46, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**.São Paulo: Martins Fontes,1991.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ÉTNICO-RACIAL: “CONHECER A HISTÓRIA DO POVO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO E VER PESSOAS PARECIDAS COM VOCÊ PROVOCA O ENCANTAMENTO”⁶³

*Eduardo Oliveira Miranda*⁶⁴

Provocações iniciais


A formação docente deve abarcar um mosaico de dimensões epistemológicas com reverberações identitárias que prevaleça a diversidade e a diferença. Isso como processo dialético, onde o educador se perceba, também, diferente e consiga trabalhar com o mesmo realce ao se relacionar com as alteridades, perfazendo um movimento rico em diferenças, mas não em desigualdades.

Nesse cenário, olhar o território escolar como um campo múltiplo de saberes, etnias, desejos, culturas, entre tantos outros elementos subjetivos e concretos, já nos desperta a intencionalidade em buscar dispositivos para que os educadores ultrapassem barreiras visíveis e invisíveis arquitetadas por padrões hegemônicos, silenciadores das diferenças e mantenedores de ideologias verticais, frutos da concepção da *Modernidade Sólida* (BAUMAN, 2001; 2007) para a qual a mitologia, a teologia e demais formas imensuráveis deveriam ser substituídas pela exatidão da razão ocidental com características de previsibilidade do futuro e controle social.

Em muitos casos, a verticalidade instaurada e ideologicamente reproduzida ganha status de naturalizada. Isto, há muito tempo, tem me preocupado, posto que ao acessar as próprias memórias percorro uma história pessoal e acadêmica completamente desenhada para sustentar a segregação, a oficialidade padronizada, já que o máximo que nos é ensinado é afirmar o discurso de *sociedade miscigenada* (CONSORTE, 2000) e *escola multicultural* (CANDAU, 2008). Trago esses dois exemplos, não os encare como ilustrativos, mas sim para argumentar que a Educação, dos espaços que percorri como educando e por onde caminho como educador, legitima uma série de enquadramentos que apenas apontam a diferença, contudo, não as problematizam, não as tencionam com a explanação e exposição dos conflitos.

⁶³ Narrativa de Suiane Leal, egressa da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, ao cursar, sob a minha regência, o componente de Estágio Supervisionado em Geografia e após ministrar a oficina “Ancestralidade e Ensino de Geografia”.

⁶⁴ Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Doutorando em Educação na Universidade Federal da Bahia. Professor da Faculdade de Educação - FACED/UFBA. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS. eduardomiranda48@gmail.com




Dentro disso, surgem tantos questionamentos, o primeiro referente à minha história de vida antes de acessar à acadêmica, similar de tantos outros que cursaram ou não o nível superior: Por que a nossa educação formal e não formal aponta que somos um povo miscigenado? Explicam-nos a origem e opção ideológica que reforça o que é ser miscigenado? Nossas crianças, jovens e adultos se dão conta que miscigenação se configura como uma das estratégias para diluir/negligenciar as discussões étnicas raciais da nossa sociedade? Seria o discurso da miscigenação uma das ações para garantir a previsibilidade do futuro?

Partindo para o outro exemplo, a multiculturalidade abordada nos cursos de formação de professores apresenta um caráter *assimilacionista* (CANDAUI, 2008), posto que visualiza a existência das diferenças e desigualdade, afirma a necessidade de ultrapassar essas barreiras, porém não provoca rupturas de paradigmas, o que implica em transformação individual, coletiva e institucional. Nesse viés, tenciono: O multiculturalismo assimilacionista é reforçado pelo fato de não ameaçar a consolidação das verdades estabelecidas?

A partir desses dois exemplos que perfilam a minha história de vida e de tantos outros indivíduos é que assumo o compromisso de discutir, nos mais variados espaços formativos, os conflitos étnico-raciais brasileiro, com ênfase nas culturas negras. Tenho constatado que o desvelar do que é ser miscigenado reverbera, em muitos casos acompanhados de perto por mim, uma resignificação da identidade docente pautada na prática (multi)intercultural. Por esses veios, que as certezas sólidas da ciência racionalista começam a apresentar fraquezas estruturais ao ponto de provocar rachaduras e desarranjos no convívio social e coletivo. Outras verdades são convidadas a acessar o hall da totalidade instaurada, bem como fertilizar olhares metodológicos que existiam em paralelo, geralmente repercutindo em pequenas comunidades, em guetos, grupos de resistências, tais como os movimentos de saberes africanos e afro-brasileiros.

Discorrer sobre essas questões, em muitos casos, recebe academicamente o rótulo de pesquisa militante, sem critérios acadêmicos, com muito envolvimento do pesquisador, mas Macedo (2015, p. 20) traz uma fala que muito contempla as nossas inquietudes, já que o autor que “às epistemologias militantes, essas tomam os saberes experienciais como base e, de dentro deles, propõem e constroem investigações *implicadas, engajadas*”.

Pensar em uma epistemologia que parte dos desejos produzidos no campo da militância pode apresentar uma série de contradições para os grupos de pesquisas dos



centros universitários. Diversos docentes dos programas de pós-graduações pelos quais as minhas intinerâncias perfilarão, das mais variadas linhas de pesquisa, comumente afirmam que o ideal militante por si só não responde a uma pergunta acadêmica. Mas, questiono: será que apenas a teoria acadêmica é responsável por compreender/analisar/descrever (seja lá qual for o verbo utilizado para se aproximar do fenômeno escolhido) uma problemática que tem como lastro fundante e alimentador às prerrogativas dispostas pelos *ethos*? Nesse cenário, o homem, sendo ele um sujeito social, mutável, implicado, consegue traçar conscientemente ou não uma linha que o conduz a se relacionar com as vivências de forma que o resultado final apresente experiências corporais que a teoria acadêmica, sozinha, não abarca.


Considero este movimento muito relevante do ponto de vista que novas teorias, conceitos, metodologias passam a ser pensadas, elaboradas e utilizadas para atender aos grupos negligenciados, às epistemologias soterradas, o que motiva ainda mais a construção da tese que venho a desenhar no programa de pós-graduação em Educação – FACED/UFBA, onde utilizo as experiências formativas articuladas nas turmas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFBA, sob a minha regência. Portanto, o presente artigo intenta apresentar parte do projeto *Atiba-Geo*⁶⁵ e seus desencadeamentos teórico-metodológicos.

Tríade cíclica: eu racista, eu ancestralidade, eu formação

As questões cognitivas tem o potencial de impulsionar o pesquisador/educador/formador a trazer as questões particulares para o campo da pesquisa acadêmica, contudo, percebemos que ao pensar em escala coletiva entra em cena as perspectivas ética e política necessárias para acionar os temas subalternizados.

As produções em ciências humanas traz um lastro dicotomizador entre o *eu pesquisador* e o *objeto pesquisado*. Este legado científico, apesar das dissertações e teses que desarticula a dicotomia apresentada, encontra intenso processo de reprodução nas oralidades, metodologias, teorias e posturas acadêmicas. Por outro lado, não me vejo construindo uma tese de doutoramento na qual não consiga trazer elementos do que acredito, vivo, ponho em evidencia na minha prática docente, discuto no campo da

⁶⁵ O projeto *Atiba-Geo* vem sendo desenvolvido nas turmas de Estágio Supervisionado em Geografia – UFBA, desde o semestre 2015.2, onde assumi a regência desses componentes e propus aos educandos e educandas correlacionar a Educação Geográfica com as Relações Étnico-Raciais. *Atiba* é uma palavra de origem Yorubá que significa conhecimento.




militância social e profissional (busco vive-las com a mesma intensidade, pois representam o que sou).

Nessa perspectiva, ao propor um estudo com cunho étnico-racial trago as minhas experiências, essas desde o período do *eu racista* (passagem da minha vida na qual reproduzia com muita tranquilidade frases e ações com alto teor racista), passando pelo *eu ancestralidade* (período que iniciei a desconstrução do *eu racista* e comecei a compreender que a minha identidade étnico-racial soterrava as contribuições das culturas afro-brasileiras; para alcançar o *eu ancestralidade* foi necessário reconhecer a existência do *eu racista*) e cheguei ao *eu formação* (intinerância inacabada que cotidianamente requer estudos, pesquisas, trocas e compartilhamentos tanto no âmbito acadêmico como nos espaços não escolares, ou seja, na incompletude cultural da vida).

Tais transições não ocorreram de forma repentina, demandou tempo e ainda requer entrega constante e não aniquilamento existencial do *eu racista*, é preciso tê-lo por perto para não correr o risco de repetir ações que comprometam os fluxos do *eu formação*. São circunstancias que se configuram como processo de reconstrução de práticas, saberes, os quais estão o tempo todo acessando as memórias e reavivando lembranças e, sobretudo tentando buscar quem me antecedeu, já que “[...] o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 23). Portanto, a urgência do *eu formação* instigou e o mesmo tempo oportunizou o trilhar desta pesquisa, a qual não omite a minha trajetória e assim como Abdias Nascimento (2002, p. 79):

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considerar-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação do grupo étnico-Cultural a que pertença, interagindo o contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define.

As minhas subjetividades pedem para ter participação nessa construção ética e política, posto que a mutabilidade identitária pode levar um indivíduo a sair da anestesia étnico-racial que a ele é imposta e/ou assimilada inconscientemente. A saída do campo da anestesia, a depender da forma que é construída, pode levar homens e mulheres a perceber que durante a sua trajetória de vida não conseguiu se dar conta de que a sua realimentação social estava pautada em uma ideologia responsável por soterrar e negar



as linhagens anteriores e responsáveis por constituir parte do que são enquanto seres étnicos-culturais.

Portanto, pensar em uma metodologia de pesquisa que abarque, também, o desvelar de histórias e memórias escondidas requereu de mim uma busca muito intensa em descobrir quem foram os meus ancestrais e compreender o motivo pelo qual, tanto no espaço familiar, quanto no currículo escolar, esses atores e atrizes negras e afro-brasileiras não possuem representatividades. Ao pensar sobre isto, comungamos das ideias da professora Narcimária Luz (2000, p. 30):


Consideramos importante de descendência africana adquira um conhecimento reflexivo sobre si mesma, não só para distinguir e assumir plenamente a sua originalidade, sua riqueza étnico-cultural, mas para permitir um exame analítico de sua situação, de seu destino na sociedade envolvente, para poder participar ativamente na condução desse destino, considerando seu próprio enfoque, experiência, concepções e interesses.

Tem sido muito interessante levar a frente o *Atiba-Geo*, por diversos aspectos, mas pelo fato de ter acesso a histórias de alunos e alunas que visualmente não conseguem esconder a sua origem ancestral, mas que no campo do cognitivo e na esfera política omitem, intencionalmente ou não, e desconhecem as suas ancestralidades. Mais uma vez recorremos a pesquisadora Narcimária Luz (2000, p. 38), ao afirmar:

Ergue-se, aí, uma pedagogia do embranquecimento que, mediante a comunicação escrita, exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e o adestrando-o em função de um espaço e tempo fincados em paradigmas positivista, produtivistas e ascéticos, organizadores do sistema social da modernidade.

Além disso, tenho verificado que sujeitos que visualmente não são enquadrados como afro-brasileiros serem tocados pela discussão, começam a constatar que parte do seu discurso tem um cunho racista, um viés de preconceito racial velado. Em alguns casos são falas e gestualidades reproduzidas automaticamente e que precisam ser debatidas para que ocorra a desconstrução de posturas.

A busca por conhecer e trabalhar com o legado africano e afro-brasileiro é pontual nas rupturas de paradigmas e identificações pessoais, compreendo isso a partir da oralidade de uma educando em Geografia: “*Conhecer a história do povo africano e afro-brasileiro e ver pessoas parecidas com você provoca o encantamento*”. Então, propor encantamentos é uma das nossas propostas, já que esse encantamento traz consigo o



trabalho com a auto estima, representatividade, empoderamento, entre tantos outros aspectos que contribuem para homens e mulheres negros e afro-brasileiros ver significado no currículo escolar.

Durante esses dois semestres de *Atiba-Geo* verifiquei que a metodologia adotada proporciona um despertar étnico-racial, onde os educandos envolvidos começam a ter acesso as discussões, até então soterradas. Com isso, a ideologia da mestiçagem brasileira cai em descrédito e os indivíduos constatam que negar parte da sua história ancestral e pessoal é negar a sua existência enquanto cidadãos e cidadãs.

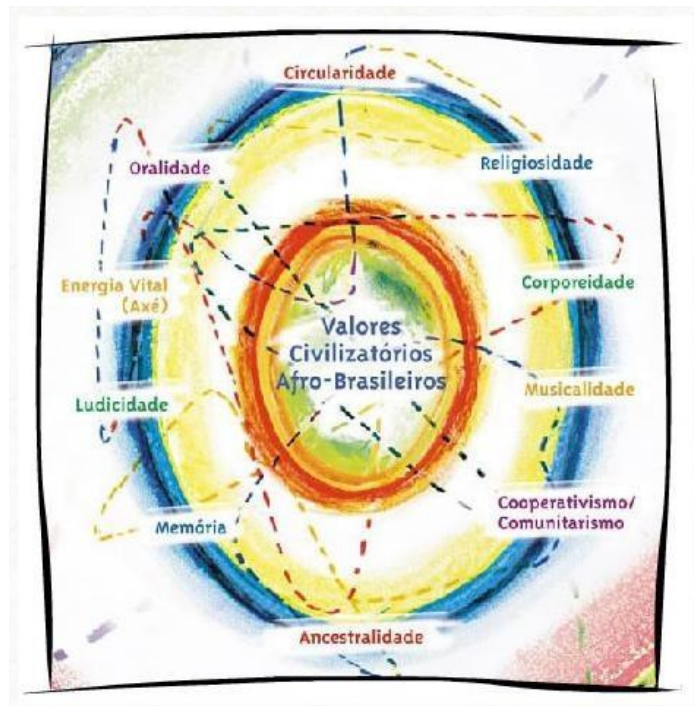
Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Geográfica

Traçar o caminho deste artigo com veios de desconstrução pessoal e ressignificação identitária se deu de forma intencional, visto que acredito ser necessário por em evidencia a minha auto formação, bem como os aprendizados que venho experienciando ao longo das etapas formativas e formadoras. Neste âmbito, ao assumir o compromisso profissional de intensificar a Educação Geográfica Étnico-Racial, tenho tentado estabelecer diálogos com as epistemologias articuladas no Kit a Cor da Cultura, com ênfase no livro *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres* organizado por Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade (2010). Na referida produção textual, as autoras trazem para o centro da Educação os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, que na concepção da pesquisadora Trindade (2010, p. 13):

[...] juntar fragmentos e nos reencontrar com as palavras polissêmicas e polifônicas: valores, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; civilização, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; afro-brasilidade, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as.

Portanto, inserir ou evidenciar os valores civilizatórios afro-brasileiros (Fig. 1) atende ao que Boaventura de Souza Santos (2002) denomina de não desperdiçar as experiências, sobretudo, as experiências dos grupos subalternizados. Com isso, tenho provocados os educandos e educandas que estão em formação em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Bahia a discutir e refletir sobre os seguintes valores: energia vital, ludicidade, territorialidade, corporeidade, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, ludicidade, circularidade, memória e musicalidade.


Figura 1: Valores civilizatórios afro-brasileiros.



Fonte: Modos de Brincar (2010).

Levar em consideração os valores supracitados reverbera em tensionar o currículo da educação básica, assim como a perspectiva educacional pautada no nível superior. Nesse cenário, instaura-se as relações de poder que visa legitimar o que deve ou não ser (re)produzido na formação das crianças, jovens e adultos. Então, ao convidar o professor Milton Santos (1978, p.122) para o diálogo ele nos aponta que “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. Visto assim, é que devemos buscar formas de intensificar os laços entre a ciência geográfica e as relações étnico-raciais para oportunizar que as contribuições africanas e afro-brasileiras caminhe em par de igualdade com os valores ocidentais.

Por esses veios, tenho visto recorrente a fala dos graduandos em Geografia sobre a não ludicidade na práxis da Educação Geográfica. Por tanto me deparar com os efeitos destas narrativas, busquei as leituras do professor Luckesi (2014, p. 18), o qual elucida que a ludicidade ocorre "daquilo que lhe toca internamente". Então, passei a devolver as provocações dos educandos e educandas com a seguinte interpelação: Faz sentido tentar acionar o que "toca internamente" a partir da Identidade Negra? Muitos deles não



conseguiam compreender o que a minha colocação buscava provocar. Destarte, verifiquei a necessidade de convidá-los a trabalhar a Educação Geográfica que dialogasse com o real público estudantil da educação básica do município de Salvador, Bahia, ou seja, maioria de meninos e meninas, homens e mulheres negros e negras. E caminhando, trago o professor Munanga (1986, p. 23), que dialoga:

A memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles.


Talvez, uma das possibilidades para a Educação Geográfica se tornar lúdica esteja no diálogo entre as práticas educativas com as reais corporeidades que compõem o chão da escola. Por enquanto, o olhar monocultural fecunda os discursos formativos.

Diálogos (in)conclusos

Na tentativa de tentar concluir a nossa produção textual, propomos a afirmativa de que “É preciso africanizar o ensino de Geografia”, a qual estabelece contornos com o texto “É preciso africanizar a universidade” de autoria da pesquisadora Narcimária Luz (2013), cuja produção textual evidencia as estratégias ideológicas orquestradas para realçar a *intelligentsia* ocidental e ao mesmo tempo reafirmar que a “universidade não acredita e não consegue conceber que há uma epistemologia africano-brasileira legítima pulsando suas territorialidades negras, [...], e que contemporaneamente entra na universidade através de gerações de afrodescendentes” (LUZ, 2013, p. 176).

Ainda em seu texto, Luz evidencia o fato de que a entrada de afrodescendentes no chão da universidade tem provocado “fissuras profundas no cimento epistemológico europocêntrico” (2013, p. 176). Nesse cenário, tomamos a liberdade de classificar as ações do *Atiba-Geo* enquanto um dos recentes dispositivos que preza pela efervescência da diversidade no compasso de descolonizar a construção do conhecimento.

Sendo assim, encontramos em Eduardo Galeano (1999), a seguinte afirmação sobre a ciência geográfica: “O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra” (p. 323). O que Galeano adjetiva de roubo e mentira, aqui compreenderemos como estratégias de continuidade do poder hegemônico, ou como nos diz Boaventura (2002), a linearidade do tempo propagada pela Razão Proléptica.



Então, até quando iremos legitimar um ensino de geografia que não apresenta as contribuições das Culturas Negras na produção do espaço geográfico brasileiro? Ao negar tais influências estamos autorizando, o que vem sendo feito há muito tempo, cartografias negligentes, portanto, mapas mentirosos, com legados étnicos soterrados, com experiências étnicas descaracterizadas, o que coaduna a suposta homogeneidade da produção do espaço. Nesse compasso, Munanga (2016) nos provoca:

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não só descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, no sistema de educação formal elas não se encontram, elas são simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas (MUNANGA, 2016).⁶⁶

Não temos dúvidas de que devemos intensificar as constantes rupturas que outrora vem sendo realizada por tantos outros afrodescendentes, bem como por homens e mulheres não negrxs. Nesse viés, a ancestralidade potencializa os nossos intentos, posto que a resistência se configura enquanto um dos princípios emancipatórios da epistemologia africano-brasileira. Portanto, o Atiba-Geo “*vem trabalhando feito cupim*”⁶⁷ para alcançarmos uma Educação Cosmopolita, Democrática e Diversa.

Axé!

REFERÊNCIAS:

BÂ HAMPÂTÉ, Amadou. **Amakoullé, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. Palas Athena (SP): Casa das Áfricas, 2003.


BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

⁶⁶ Entrevista disponível no site: <http://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/#gs.2sfVxNY>

⁶⁷ Luz (2013) aponta que Mestre Didi proferia há muito tempo o referido ditado nagô.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n°37, Janeiro/Abril, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. ISSN: 1413-2478. Editora Autores Associados. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> >. Acesso em: 13/06/2017.

CONSORTE, J. G. A mestiçagem No Brasil: Armadilhas e Impasses. **Revista Margem**. São Paulo, v. 10, 2000.

GALEANO, Eduardo. **De Pernas pro Ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. Disponível em: < <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976> >. Acesso em: 02/05/2017.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe**: A Criação de Novos Valores Na Educação. Salvador/Bahia: SECNEB, 2000.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. S. **Educação, região e territórios - formas de inclusão e exclusão**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2013. v. 1. P. 173-199.

MACEDO, R. S. A. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: ática, 1986.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2ª ed. Salvador: BA, EDUFBA/CEAO, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro/2002. Disponível em: < <https://rccs.revues.org/1285> > Acesso em: 30/06/2017.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

TRINDADE, Azoilda L. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). **Saberes e Fazeres, vol 5: Modos de Brincar**. 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v.1 p.1-116, 2010. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf> > Acesso em: 10/07/2017.

PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Lourdes Angélica Pacheco Cermeño⁶⁸

Introdução

Este trabalho nasceu da preocupação de saber como é o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros africanos nas universidades brasileiras. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretendeu-se analisar essa temática e, assim, elaborar um constructo que permita a compreensão desse processo.

Selecionou-se para esse estudo, artigos científicos, dissertações e teses que abordam a temática mencionada. Os anos das publicações situam-se entre 2009 e 2017. Em sua maioria, trata-se de pesquisa realizada na área da Educação, mas também há um trabalho na área de Direito. Constituíram a base teórica dessa pesquisa os seguintes autores: Sousa (2016); Gusmão (2011); Fonseca (2009); Rodrigues (2013), dentre outros.

Inicialmente, aborda-se o ingresso de estudantes estrangeiros no Brasil; em seguida, o enfoque dirige-se especificamente à apresentação de estudos que relataram experiências de afrodescendentes em universidades brasileiras; por fim, esboça-se uma breve reflexão sobre o processo de inclusão social desses estudantes e as barreiras que ainda precisam ser derrubadas para isso.


Estudantes estrangeiros no Brasil

Muitos estrangeiros procuraram e ainda procuram o Brasil para ingressar em uma universidade pública. A formação superior é vislumbrada por muitos como uma oportunidade de ascensão social. “Se esta formação ocorre em outra nação, podemos afirmar que há ainda, um ganho multicultural pelo indivíduo, que tem a oportunidade de assimilar ou vivenciar outras visões de mundo e outras realidades sociais, o que provavelmente, enriquece sua formação técnica” (BARROSO, 2014, p. 189).

Diante de intensa procura e mobilização migratória, surgiu a ideia da criação de um programa de governo para amparar estudantes de outros países, com a finalidade de

⁶⁸ *Mestre em Psicologia Organizacional: Comportamento Organizacional e Recursos Humanos* pela Universidade Ricardo Palma - Peru. Professora Contratada da Universidade Las Américas (ULAS). Professora na ONG Global Light - Peru. E-mail: pacheco.lourdes@yahoo.es

E-Book: *Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência*. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



unificar as condições do intercâmbio estudantil e garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades (BRASIL, 2017).

Desse modo, na década de 1960, foi lançado o primeiro Protocolo do Programa Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G). Segundo Müller e Silva (2016), até a década de 1970, os estudantes eram oriundos especialmente dos países latino-americanos. No entanto, a independência dos últimos países da África nesse período possibilitou a inclusão de estudantes dos países africanos. A partir de então, a entrada e a formação superior de jovens de países latino-americanos, caribenhos, africanos e asiáticos foi regulamentada através do PEC-G, que se configura como o principal meio de ingresso de estudantes estrangeiros nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.


Conforme Soweto e Martins (2016), até o ano de 1967, o programa foi administrado unicamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), porém, atualmente, mantém-se sob a administração conjunta com o Ministério da Educação (MEC), abarcando cerca de 80 universidades brasileiras, em todas as regiões do país, sendo a maioria delas públicas federais e estaduais, e algumas instituições de ensino superior (IES) privadas.

O programa conta com cinquenta e nove (59) países participantes, sendo vinte e cinco (25) da África, vinte e cinco (25) das Américas e nove (9) da Ásia. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Dados estatísticos atuais apresentados pela Divisão de Temas Educacionais revelam que 7.373 estudantes oriundos do continente africano, 2.271 estudantes da América Latina e Caribe, e 65 asiáticos foram selecionados entre os anos 2000 e 2017 (BRASIL, 2017).

Nota-se que a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes selecionados. Entre as nações africanas participantes, destacam-se Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Pires, Berner e França (2016) ressaltam que, parte do número significativo de imigrantes africanos que hoje estão no Brasil, entrou aqui na condição de estudantes. Por esse motivo, não se encaixam exatamente na categoria de imigrante voluntário, por não terem um visto de trabalho, sendo estrangeiros com visto temporário.

Sobre o fluxo de estudantes internacionais para o Brasil, comenta-se:

No caso dos estudantes, pode-se utilizar o termo “migração temporária” (...), pois a maioria desses permanece no Brasil apenas por um período determinado, ingressando no país com o Visto de Estudante “Visto Temporário IV”, o qual é concedido por 365 dias, podendo ser renovado. Essa imigração, geralmente através de acordos bilaterais, em tese, é temporária, devido à condição aceita



previamente da obrigatoriedade do retorno quando do término do curso (FEIJÓ, 2013. p. 77).

A busca por outro país depende inicialmente de habilidades pessoais, como coragem, curiosidade, imaginação e paciência. No entanto, além da esfera pessoal, as esferas de prestígio acadêmico e profissional e as ligadas à história, cultura e economia também concorrem para essa procura (SOUSA, 2016). Nesse contexto, não se trata de um movimento simples de imigração, mas de um processo em que os candidatos selecionados devem cumprir as metas estabelecidas por seus países em termos do próprio desenvolvimento, retornando qualificado ao seu país de origem.


Contudo, “para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo aparente de individualidade, escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e suas famílias” (GUSMÃO, 2011, p. 283-284). Por estas e outras razões, alguns estudantes desistem de voltar para seu país de origem e buscam a regularização como profissional estrangeiro atuando no Brasil, e um dos meios encontrados é o casamento ou a relação estável com brasileiros, o que legaliza a sua permanência no país (FEIJÓ, 2013).

Muitos pesquisadores têm se interessado por estudar aspectos relacionados aos estudantes estrangeiros no Brasil, seja abordando suas motivações (GUSMÃO, 2011), os desafios a sua permanência (SOUSA, 2016), ou seu destino após a conclusão do curso (FONSECA, 2009). No entanto, considerando a representatividade numérica dos estudantes afrodescendentes, o presente estudo voltou-se para a análise de estudos sobre as experiências destes imigrantes, buscando um aprofundamento no que se refere ao seu processo de inclusão social durante sua formação superior em território brasileiro.

Experiências de estudantes africanos no Brasil

A oportunidade de estudo concedida a alunos estrangeiros, além de possibilitar a formação superior e o contato com outra cultura, ampliando a visão de mundo do estudante, também traz consigo diversas dificuldades que devem ser enfrentadas pelos candidatos selecionados, dentre elas, a discriminação.

A abertura e expansão que se coloca como oportunidade aos chamados outros nacionais, sejam eles indígenas, negros, mestiços, brancos ou pobres, envolve também os estrangeiros, e os coloca, a todos, como integrantes de um contexto de ensino marcado por um alto grau de segregação racial, econômica e espacial; e, por relações de hierarquia, diferenciação e poder (GUSMÃO, 2011).



Ao escolher o Brasil para estudar, muitos estrangeiros se baseiam em uma visão idealizada do país, criada por novelas, filmes, reportagens, os quais apresentam um lugar de grande beleza, com pessoas hospitaleiras e felizes. Segundo Müller e Silva (2016), a imagem do Brasil e dos brasileiros como lugar e povo festivo foi recorrente entre os entrevistados em sua pesquisa, além das alusões ao carnaval e ao futebol, e da imagem de país eminentemente negro. Como consequência,

Um dos pontos unânimes dos relatos foi a constatação do alheamento à realidade brasileira, pois, muito do que os estrangeiros conhecem normalmente é fruto de literatura, novelas, reportagens e conteúdos turísticos que endossam o Brasil como país de bonita geografia, gente feliz e receptiva. Essa idealização quase sempre se configura em frustração logo na chegada dos estudantes em solo brasileiro, quando percebem que não há ninguém a esperá-los, nenhum suporte, acolhimento ou apoio oficial (SOWETO; MARTINS, 2016, p. 06).


Contudo, se a discriminação racial e social se perpetua no Brasil contra brasileiros, o que podem então sofrer os estudantes africanos que aqui desembarcam? A análise de alguns estudos sobre essa temática pode contribuir para a compreensão do processo de inclusão social desse público, a partir dos registros de suas experiências.

O Brasil possui uma projeção internacional como país negro e miscigenado, o que influencia os estudantes estrangeiros afrodescendentes, por serem negros e mestiços, a escolherem o país para intercâmbio. Porém, “as características que poderiam facilitar sua inserção na sociedade brasileira, acabam por frequentemente se tornar um dado mais negativo do que positivo” (SILVA, 2015, p. 111).

Nessa perspectiva, o preconceito e discriminação racial sofrido pelo negro brasileiro também é sentido pelo negro estrangeiro, que passa a ser tratado de igual modo, senão pior, pois é de outro país, muitas vezes, desconhecido ou estereotipado.

A migração temporária de estudantes africanos para o Brasil, ao mesmo tempo em que envolve aproximações culturais, geográficas e estéticas existentes entre os povos e territórios daquele continente com nosso país, é tomada por um estranhamento dos estrangeiros com o modo de posicionamento do brasileiro no dia-a-dia. Um posicionamento nem sempre sutil com as questões que dizem respeito à cor da pele, às tenuidades sobre o que é ser negro no Brasil e como se relacionar com ele nos variados ambientes cotidianos (SOWETO; MARTINS, 2016, p. 8).

O tratamento discriminatório faz com que os estudantes afrodescendentes vivenciem situações discriminatórias e constrangedoras no Brasil. Alguns estudos, como Fonseca (2009), Gusmão (2011), Silva (2015) e Rodrigues (2013) trazem relatos de



estudantes que revelam eventos em que sofreram na pele atos e ofensas devido à cor de sua pele. Isso revela que o racismo impregnado no Brasil, fruto do longo processo de escravidão, se estende também para estrangeiros, que são vistos como seres inferiores, inclusive quanto à sua inteligência.


Um dos relatos apresentados por Rodrigues (2013) revelam um episódio de conflito entre uma estudante estrangeira e um professor de certa disciplina, que não mostrou interesse em compreender seus motivos e ajudá-la, mas, ao contrário, fez comentários sobre o seu merecimento de estar na Universidade de Brasília. O impacto desta situação foi tamanho que a estudante decidiu mudar de curso, mesmo sabendo de toda a burocracia que precisaria enfrentar.

Percebe-se que a discriminação contra esse público não se limita apenas ao contexto social, mas também existe dentro dos limites das instituições de ensino superior. O despreparo das comunidades acadêmicas (discentes, docentes e funcionários) para lidar com os alunos estrangeiros faz com que os estrangeiros sejam vistos como “seres exóticos oriundos de culturas arcaicas e portadores de costumes tribais” (FONSECA, 2009, p. 38). O autor atribui esse fato ao desconhecimento sobre a realidade social, política, econômica e cultura de Angola, país dos afrodescendentes sujeitos de sua pesquisa.

No entanto, para além das dificuldades decorrentes do choque cultural que os estudantes sofrem nas universidades brasileiras, alguns pesquisadores, baseados em relatos, ressaltam como saldo positivo a construção de novos diálogos com sujeitos diferentes, favorecendo novas trocas e contribuindo, de certo modo, para a inclusão social do aluno.

Com isso, eles estabelecem, também, novas sínteses identitárias propiciadas pelos seus contatos pessoais e afetivos com amigos brasileiros que vão conquistando e por outras práticas culturais apreendidas no contato com outros alunos, docentes, funcionários, instituições acadêmicas e de pesquisa. Sobretudo, porém, relacionam-se com o universo exterior a essas universidades, como o mercado, as lojas, os bares e restaurantes, os ônibus, os vizinhos e os proprietários das repúblicas onde residem (FONSECA, 2009, p. 39).

A importância dessa troca para a cosmovisão dos estudantes estrangeiros é significativa, pois contribui para seu amadurecimento e se constitui como uma experiência enriquecedora, apesar dos episódios negativos que possam ocorrer. Assim, “estudar fora dos países de origem na condição de universitários faz com que os jovens



demonstrem um bom nível de criticidade sobre assuntos sociais, econômicos, educacionais” (RODRIGUES, 2013, p, 191).

A mudança para outro país, enfrentando dificuldades como a barreira cultura, financeira, linguística, dentre outras, é compreendida por muitos estudantes como uma etapa necessária para alcançar seu objetivo de graduar-se em uma universidade brasileira. Por esse motivo, muitos também suportam o preconceito racial, pois possuem uma meta maior a ser atingida.

Nascimento e Cabral (2016) também apresentam aspectos positivos a partir dos relatos de estudantes estrangeiros cotistas: enunciaram um ganho de capital social e cultural, além da criação de um projeto de vida envolvendo a universidade como meio de ascensão social; destacaram a predominância da identidade racial no ambiente universitário, culminando em uma maior consciência racial; relataram satisfação com o PEC-G. Entretanto, também expuseram problemas, tais como as dificuldades em relação à permanência e a falta de estrutura e de acolhimento durante a chegada no Brasil.


Todas essas situações, boas ou ruins, contribuem para a (re)construção da identidade de cada um desses estudantes. Assim,

Ressignificar suas culturas nacionais; refletir criticamente sobre seu papel nas sociedades de origem; conviver com “o outro” que o diferencia e o classifica; perceber-se negro/estrangeiro/africano no Brasil; gerenciar seus recursos financeiros longe da família, enfim, viver em meio à articulação das diferenças culturais faz com que este jovem universitário vivencie ativamente sua trajetória biográfica (RODRIGUES, 2013, p, 191).

Nota-se que as vivências dos estudantes estrangeiros no território brasileiro é marcada por aspectos positivos e negativos, os quais, de algum modo, serão ressignificados positivamente, contribuindo, ainda que indiretamente, para a construção da identidade desse estudante, além de propiciar amadurecimento em vários aspectos de sua vida. Entretanto, é preciso refletir e buscar melhorias que favoreçam o processo de inclusão desse público, que ainda sofre bastante por diversas dificuldades sociais, culturais, acadêmicas e financeiras.

Reflexões sobre a inclusão social dos estudantes estrangeiros em universidades brasileiras

Analisar algumas experiências de estudantes estrangeiros no Brasil gera reflexões sobre o processo de inclusão social desses estudantes. Trata-se de uma



diversidade a mais para ser atendida pelo sistema educacional brasileiro e, como todo processo de inclusão, possui ainda muitas dificuldades deixando a desejar. “A mobilidade das pessoas gera necessidades de reflexões e ações, fruto também do reconhecimento cada vez maior do pluralismo das sociedades. Para atender democraticamente a diversidade, os espaços educacionais, como outros, precisam de profundas modificações” (SOUSA, 2016, p. 131).

Nesse sentido,

A presença destes estudantes deveria ser melhor aproveitada. É de responsabilidade da universidade criar mais espaços e oportunidades a estes jovens de modo que possam melhor se inserir no ambiente acadêmico, bem como na participação de atividades culturais (programas de extensões, oficinas) (NASCIMENTO; CABRAL, 2016, p. 174).

Porém, as adaptações sociais, culturais e pedagógicas nos âmbitos das instituições de ensino superior não é algo simples. Assim, é importante investir em pesquisas voltadas para entender como intervir de modo a promover práticas educacionais inclusivas.


Nessa perspectiva,

Uma sociedade que se pretenda efetivamente democrática deve ter como uma de suas preocupações centrais o desenvolvimento do reconhecimento igualitário, porque a sua ausência pode constituir uma das formas mais graves de opressão, ao aprisionar uma pessoa ou um grupo de pessoas em uma modalidade distorcida e redutora de ser, o que pode condicioná-lo(s) a uma situação de submissão e violência dificilmente reversível (PIRES; BERNER; FRANÇA, 2016, p. 770).

Ao propiciar oportunidades aos estudantes estrangeiros, é preciso garantir a eles boas condições de inclusão social, as quais passam por adaptações diversas, já mencionadas acima. Nota-se que a busca por melhorias para a inclusão social de estudantes estrangeiros revela-se como uma atitude democrática, como um reflexo do interesse em manter relações diplomáticas com outros países por meio do oferecimento de intercâmbios.

Considerações finais

A mobilidade em busca de novas oportunidades acadêmicas, a fim de construir um futuro profissional melhor, já se constitui como desafio suficientemente grande para



os estudantes que imigram para o Brasil. Além disso, os mesmos se depara com situações diversas de preconceito, sendo muitas vezes discriminados nas universidades por membros da comunidade acadêmica.

Entende-se que a existência de situações que favoreçam a inclusão social pode ajudar a diminuir esses danos. Entretanto, é preciso que mais estudos sejam realizados, a fim de se conhecer mais acerca da pluralidade cultural desses estudantes. Não basta apenas trata-los como africanos, com enfoque em seu continente, desconsiderando aspectos específicos de seu país, além de aspectos pessoais, sociais, acadêmicos etc.

Desse modo, recomenda-se que mais pesquisas sejam realizadas. A maioria dos estudos analisados neste trabalho apresenta e analisa entrevistas dos estudantes, evidenciando aspectos inerentes aos discursos dos estudantes. Esse tipo de abordagem contribui bastante para a compreensão dos sentimentos dos estrangeiros que estudam no Brasil, e deve continuar a ser realizada com estudantes de outras universidades.

Percebeu-se que alguns estudos mostram que há universidades melhor preparadas para receber esses alunos, por meio da implantação de núcleos específicos para recebê-los, além de atividades como recepção aos recém-chegados ao país e eventos que, de fato, incluam esses estudantes. Assim, recomenda-se que mais estudos desse nível possam ser realizados, a fim de enriquecer mais a discussão sobre o processo de inclusão social desses estudantes, partindo-se de exemplos que realmente funcionam no Brasil.

REFERÊNCIAS:


BARROSO, Henrique César Muzzio de Paiva. Bourdieu, capital escolar e a mobilidade social: a percepção de estudantes africanos do curso de administração pública da UNILAB. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, n. 4, p. 187-194, 2014.

BRASIL. Divisão de Temas Educacionais. **Histórico do PEC-G: Introdução**. 2017.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil: estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFRGS**. 2013, 110p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FONSECA, Dagoberto José. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 23-44, 2009.

GUSMÃO, Neusa et al. África e Brasil no mundo acadêmico-Diálogos cruzados. In: **COOPEDU—Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação**. 2011. p. 283-299.



MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SILVA, Áurea Gardeni Sousa da. A experiência de estudantes africanos no Brasil. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 55-70, jan./abr. 2016.

NASCIMENTO, Wagner Lemes do; CABRAL, Frederico Matos Alves. A inserção dos estudantes africanos e afro-brasileiros na Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRGS). **Políticas Educativas**, v. 9, n. 2.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; BERNER, Vanessa Oliveira Batista; FRANÇA, Julia Monteath de. Os estudantes africanos no Brasil na perspectiva da Teoria Crítica dos Direitos Humanos. **Quaestio Iuris**, vol. 09, nº. 02, Rio de Janeiro, 2016. pp. 757-787.

SILVA, Áurea Gardeni Sousa. **A cooperação brasileira em educação: estudantes convênio dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa**. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de. Uma análise de iniciativas individuais e institucionais para a socialização de estudantes estrangeiros. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. (orgs.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios** [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Oikos, 2016.

SOWETO, Damara; MARTINS, Júnia. **Na pele do estudante africano no Brasil: adaptação, racismo e sociabilidade**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Paulo-SP. 2016.

RODRIGUES, Silvia Helena. **Jovens oriundos de países africanos de Língua Portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil**. 2014. 224p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRODESCENDENTE DA JUVENTUDE A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR NA COMUNIDADE RURAL AMOLAR EM FLORIANO-PI

*Marcieva da Silva Moreira⁶⁹
Patrícia da Conceição Lima Torres⁷⁰*

Introdução

As questões referentes à juventude afrodescendente estão na pauta dos movimentos sociais e tem sido evidenciada no cenário acadêmico. Configura-se como um tema importante para empreendemos estudos e pesquisas, bem como reivindicarmos políticas públicas emancipatórias para este setor.


O presente artigo discute o processo de construção da identidade afrodescendente da juventude, tendo como referência a percepção dos alunos e a prática educativa dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Sérgio José de Sousa, na comunidade rural Amolar, em Floriano- Piauí. Nesse sentido, o estudo é norteado pela seguinte problemática: Quais são as contribuições da Educação formal na construção da identidade afrodescendente da juventude da comunidade rural Amolar, em Floriano-PI?

Considerando a situação problema, o objetivo geral deste estudo foi: Identificar as contribuições da Educação formal, oportunizada na Escola Municipal Sérgio José de Sousa, da comunidade rural Amolar, para a construção da identidade afrodescendente da juventude. E como objetivos específicos: analisar o processo de construção da identidade afrodescendente a partir da prática educativa dos professores dos anos finais Ensino Fundamental da Escola Municipal Sérgio José de Sousa; compreender os processos históricos, políticos e sociais que implicam na construção da identidade afrodescendente dos jovens da comunidade pesquisada e relacionar o processo educacional com a Lei 10.639/03 e a construção da identidade e pertencimento da juventude afrodescendente da comunidade.

Para a realização desta pesquisa recorreremos à metodologia qualitativa tendo como técnica a observação participante. Para o levantamento de dados foi utilizado o questionário como instrumento de investigação. Os interlocutores da pesquisa foram

⁶⁹ Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô (UFPI).

⁷⁰ Mestranda em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO - UFPI).



professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Sérgio José de Sousa. Este estudo teve como suporte teórico a Lei 10.639/03, Bastos (2009), Gomes (2008), Munanga (2009) e Hall (2005) dentre outros/as que abordam a temática.

Juventude afrodescendente: uma vivência de pertencimento

Discutir sobre a juventude afrodescendente envolve a história de vida dos seus ancestrais no interior da dinâmica da diáspora africana nas Américas e no Brasil. Falar de jovem, de forma geral, é construir uma pirâmide histórica de suas múltiplas relações de convivência afetiva, motivacional e psicossocial. Na concepção de Bastos (2009), a juventude é denominada como uma categorização social de evidências e relações que hierarquizam na sociedade ou nas associações coletivas de grupos culturais que posicionam as subalternidades do meio capitalista.

A autora afirma:


A juventude como uma categoria analítica passou por várias definições ao longo de sua história, ora focando a faixa etária, ora delimitando construções que associam os (as) jovens como um problema social (delinquentes) ou os colocava como agentes do papel social de transformação (BASTOS, 2009, p.10).

Em consonância com o pensamento de Bastos (2009), compreendemos que os jovens são sujeitos que passam por várias definições e contextualizações, não somente no fator etário ou nos atos sociais que advém as suas funções cotidianas. Quanto aos aspectos do pertencimento, Carrano (2011) é categórico quando define que este representa:

Um mergulho na vivência e cultura do jovem, estabelecendo compreensão e interpretação das suas histórias e comportamentos de rotinas, crenças e relações socioculturais [...]. Esses comportamentos proporciona uma multiplicidade de relações e possibilidades para este sujeito fazer parte de uma diversidade de grupos em momento determinados, escolhidos por ele de forma a (re)afirmar sua posição no universo de artefatos culturais (CARRANO, 2011, p.191)

Identidade: o desafio da construção afirmativa do negro em sala de aula

Há um grande desafio na construção afirmativa do negro em sala de aula, a identidade negra é uma mistura atribuída à objetividade que se apresenta nas



caracterizações culturais, linguísticas, históricas, entre outras, mas às vezes é vista somente no plano subjetivo, no qual se determina o próprio grupo ou esse é determinado pela coletividade.


A construção da identidade surge a partir da conscientização das próprias diferenças entre o indivíduo e o grupo ao qual ele pertence, existindo combinações específicas que descrevem como pode acontecer a construção de uma identidade ou de uma caracterização enquanto personalidade. Como explica Munanga (2009, p.12)

[...] Componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva, a saber: o fator histórico, o fator lingüístico e o fator psicológico. A identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo. Mas, isso seria um caso ideal, pois na realidade encontram-se todas as transições desde o caso ideal até o caso extremo da crise de identidade pelas atenuações nos três fatores distintos. As combinações específicas desses fatores oferecem todos os casos possíveis, individuais e coletivos [...].

Observamos, no autor, uma argumentação estruturada socialmente para conceituar a identidade porque esses saberes são os eixos centrais de conhecimento para afirmar uma identidade cultural negra. Falar desses fatores em meio à construção da identidade do negro em sala de aula é um debate muito distante dos seus valores culturais, pois não há um incentivo ao conhecimento do seu passado, dos ancestrais que percorreram uma geração na história, nem tampouco das suas formas de linguagem e comunicação com suas características de identidade, que acabam se isolando diante das suas estruturas linguísticas e terminam interferindo no seu fator psicológico de afirmação em processo de aceitação social e biológica.

Para compreendermos o processo de construção de identidade étnica racial é imprescindível perceber o sujeito enquanto ser histórico, pois cada pessoa é um ser único em suas diversidades, no entanto, enquanto ente afirmativo é necessário que se tenha a consciência da importância de suas origens para que venha a afirmar sua personalidade diante do que é ser negro.

A identidade não é algo unificado e estável, pois perceber seu conceito recobre uma visão alargada de vários aspectos. Como nos afirma Munanga (2009, p.14), “[...] é englobar fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais”. Colocamos também outra questão: é uma construção cotidiana que pode se desenvolver em decorrência de transformações e variações da cultura, em razões de mudança do ser humano e dos próprios conflitos sociais.




A identidade de um grupo ou do negro se faz mediante um sistema de ideias ou medidas que auxiliam na definição e no confronto com outras realidades grupais, pondo-se sempre o respeito entre a diversidade e a particularidade de cada grupo. A identidade, em termos culturais, é um fator indispensável para a construção do sujeito social, biológico e psicológico. No entanto, para se compreender os elementos essenciais da personalidade do indivíduo é necessário que se entenda a cultura na qual está inserido. Segundo Ramos (2009), interagir às demais identidades, envolve relações de movimentos culturais do grupo social com interferência no individual. Na visão Hall (2009, p.21):

[...] A identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade [...].

Atualmente, compreendemos, como característica da identidade étnica racial, o papel positivado do ser negro na sociedade, tanto nos aspectos políticos quanto social e cultural, devendo-se buscar as transformações que a época contemporânea exige. Desse modo, reconhecer sua própria identidade é respeitar sua origem. É, também, uma forma de perceber-se e trabalhar suas ações valorizando o seu interior, seus costumes, sua cultura, ou seja, entender a sua gênese, para ter consciência de que a negritude é o que faz o Brasil ser Brasil na sua complexidade. Mas, para que isso aconteça é importante a valorização e afirmação do eu enquanto ser diferente, respeitando e aceitando as variações étnico-culturais, pois é sabido que não existem pessoas iguais e se não nos entendermos em nossas multiplicidades e características distintas, a desigualdade e a superioridade em relação uns aos outros permanecerá.

Como já foi salientado, trabalhar a construção da identidade negra na sala de aula atualmente não é uma tarefa muito fácil, precisa de uma formação inicial, pois na população brasileira nem todos os negros reconhecem sua cultura e nem tampouco lutam pelo respeito e combate ao racismo. Para Munanga (2009), a problemática das variações de concepções da cultura negra por parte da ideologia dominante é expressar a inexistência do racismo através da proclamada democracia racial.

Construir a identidade do negro em sala não é segregar o branco ou as outras culturas, mas sim dar subsídio para que esse negro possa absorver diante dos conhecimentos da sala de aula, uma autoafirmação para enfrentar os problemas da



sociedade. Assim, negligenciar esse trabalho diante da prática pode acarretar uma baixa autoestima em razão da sua cor, cultura e história.

A prática pedagógica dos professores pode contribuir no desenvolvimento de estratégias de aceitação do negro em relação às outras etnias e nos fatores culturais, intelectuais, morais e psicológicos. O ser humano é dotado de conhecimentos que podem constituir capacidades diversas, mas é preciso que se estimulem esses mecanismos como proposta de construção da identidade dos alunos.

A escola deveria ter a consciência de que o importante não é incluir o indivíduo somente por sua cor, ou seja, o negro e o branco têm diferenças, mas, sobretudo relativizar, isto é entendê-los a partir da sua cultura e história, porque só teremos um país humano e afirmativo se interagirmos com as culturas na prática educativa. Para Gomes (2008), a instituição escolar tem um relevante papel na construção das identidades dos indivíduos o qual ela assiste, tanto no processo educacional como do seu cotidiano social.


Entendemos que se a escola silenciar diante desses fatores, o negro continuará tendo uma imagem de resistência miserável, ocupando sempre espaços de desvalorização e alienação em relação a toda sua cultura.

Como caracteriza Souza (2008, p.71),

[...] Tal iniciativa marca-se por variados e diferentes fatores: somos filhos/as de uma história reprimida e silenciada; ignoramos, em maioria, a história da África antes do colonialismo europeu, as diferentes culturas e tradições existentes no continente africano, além das diferentes versões de África que podem ser lidas por um olhar mais atento e meticuloso. Estamos encharcados de pré-conceitos e racismos, carregando ainda, dentro de nós, marcas das ideologias invisibilizantes da cultura negra, dentre outras questões.

A educação tem um longo caminho a percorrer diante da história da África e cultura afro-brasileira, como ressalta a autora, pois temos um grande trabalho ligado à diversidade cultural e a escola não pode negligenciar o movimento social nem a pesquisa. Há uma presença étnica racial nas escolas, onde ela própria se redefine em rendimento e interrupção da aprendizagem. Oliveira (2006) salienta que há um conflito interno no próprio sujeito e o seu grupo de origem, no qual, o sujeito rechaçado tenta relegar, repassando para o grupo de negação.

Atualmente, a maioria das escolas assume práticas que reproduzem a cultura vigente, que prioriza os interesses da sociedade burguesa. Embora a escola seja um dos espaços de conhecimento para o desenvolvimento do indivíduo, está contribuindo em muitos momentos para a segregação e exclusão das diversas culturas inseridas ao longo



do processo histórico. Isto é, a escola ainda repassa uma estrutura de classes, através da cultura e ideologia, quando essa instituição educacional deveria priorizar o reconhecimento da pluralidade para afirmar-se como uma verdadeira democracia cuja essência seria o respeito à multiculturalidade. Como afirma Oliveira (2006, p.212):


O compromisso da educação com a formação dos sujeitos que se coloquem a serviço da promoção humana deve perpassar toda a educação, em todos os seus níveis, por que não há incompatibilidade entre os valores humanos e os conhecimentos científicos e filosóficos selecionados para os currículos dos diferentes níveis de ensino.

A autora dar intencionalidade às propostas da Lei 10.639/03, que no sentido de transformar, através das práticas pedagógicas, as visões conservadoras, pois além de acrescentar nos currículos escolares a história e cultura afro-brasileira e indígena, beneficia os educandos enquanto indivíduos e seres em evolução, através da inclusão. A relevância está na desconstrução da prática racista no campo educacional, no processo da construção de novos espaços de diálogos e representações afirmativas, até porque o conhecimento se transforma de forma direta na coletividade e nos conflitos do meio social.

A prática educacional pode buscar por mudança nas hierarquias de poder, pois a transformação pode ser possível, mas só se utilizarmos de argumentos contraditórios à ordem vigente. Segundo Gadotti (2006, p.60):

[...] Da concepção idealista da educação, que crê na possibilidade de uma mudança através da consciência e da quantidade de educação, à concepção dialética da educação, baseada na análise concreta das relações existentes no trabalho, sustenta que o processo de emancipação do homem é antes de mais nada econômico, histórico e não espiritual.

Ou seja, as relações do indivíduo com a sociedade baseiam-se na educação e na cultura desse sujeito, a ideologia vigente impõe sobre esse indivíduo a desigualdade de classes, de etnias e de cultura, e o homem só se transforma quando o grupo e/ou a classe também se transforma. No entanto, para além da questão de classe, também há uma redução na situação do negro e sua cultura na escola, nesse sentido a Lei 10.639/03 é uma possibilidade concreta para que não passe somente de uma revolta da cultura do branco contra a do negro, ou vice-versa, colocando sempre uma mudança nas práticas de formação tanto do aluno quanto do professor.



Compreendemos que ainda há uma imagem negativa em relação ao negro, que muitas vezes internaliza esse constrangimento ao longo da história. Nessa direção, o movimento negro acredita que só podemos contribuir com a identidade afirmativa do ser negro sem a rejeição de sua cultura e história, mas, as práticas pedagógicas também, devem se adequar a essa nova conjuntura social e étnico racial. Como exemplifica Gomes (2008, p.28):


[...] O movimento negro deve continuar o trabalho de intervenção pedagógica, mas é dever também do Sistema Educacional proporcionar, na prática, a realização de atividades didáticas e pedagógicas, vinculadas á realidade dos cidadãos brasileiros, como no caso da população afrodescendente, porque, nos documentos (LDB9.394/96 (1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), Lei Nº 10.639/2003), essa preocupação já existe. Necessitamos apenas operacionalizar as propostas de trabalhos voltados para a diversidade cultural, existente em nossa sociedade.

Entendemos, assim, que os movimentos sociais têm muita força para contribuir na mudança das alterações e dos problemas que poderão ocorrer na política educacional, mas a sala de aula tem uma grande importância na construção da identidade dos alunos. É no chão da escola que estas questões revelam-se e desenvolvem-se também nas capacidades cognitivas do indivíduo.

Os desafios na implantação da lei 10.639/03 nas escolas do campo

A condição de ser jovem, seja do campo ou da cidade, não impede a hierarquização do poder, o que vai mudar nessa questão é a juventude negra do campo dar importância à sua terra. É importante que as práticas educacionais que atendem as comunidades remanescentes quilombolas busquem um fio condutor da história de pertencimento da sua identidade enquanto afrodescendente, até porque esses jovens já enfrentam transições para a vida adulta na qual é muito marcante e, se a escola não fizer esse elo historiográfico, fica difícil a afirmação da sua identidade de pertencimento afrodescendente e afro-brasileiro. É preciso de um efetivo trabalho para a construção afirmativa do ser jovem afrodescendente do campo, porque há, historicamente, uma intensa desigualdade tanto material quanto simbólica entre cidade/campo, fazendo com que, em muitos momentos, os jovens negros das comunidades, ao saírem do seu meio, não se afirmem enquanto afrodescendente. Como afirma Cardoso (2011 p.126)

Compreender as comunidades no momento atual do Brasil é entender a forma



como elas gerem diante e organizam o território com base em suas próprias dinâmicas. Este é um dos aspectos importantes para consecução de direitos territoriais.

Com base nas descrições do autor, vale ressaltar que compreender as questões do jovem, ou dos resistentes do campo não se resume apenas aos aspectos de lutas, mas, também, questões sócio territoriais. Em muitos casos, esses jovens, ao saírem do campo, tornam-se flexíveis às vivências capitalistas da sociedade e terminam deixando-se autoidentificarem por outras identidades atribuídas aos cenários do mundo fora de sua matriz.

A Educação é uma forma resistência e emancipação dos povos do campo, esta deve formar e cultivar identidades, autoestima, valores, memórias e saberes, até porque a identidade das escolas do campo é definida não exclusivamente por sua situação espacial não urbana, mas, prioritariamente, pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a convivem.

As práticas educativas do campo, na qual estão inseridas as comunidades quilombolas, devem articular-se à trajetória histórica própria da região, de suas relações territoriais específicas da ancestralidade relacionadas à resistência quilombola do campo. Os processos educacionais que assistem à população campestre precisam relacionar-se aos laços de pertencimento e às tradições culturais do processo histórico e de identidade dos povos de comunidades, assentamentos, quilombos e lugares de resistência campestres. Como reza a própria LDB 9.394/1996:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A educação a qual defendemos é uma ação contextualizada com a diversidade e pluralidade das manifestações da cultura afro-brasileira. A LDB 9394/1996, torna obrigatório o ensino da História da África e afro-brasileira nas escolas:

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-



Brasileira.

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

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

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


A lei sugere um enfrentamento na perspectiva não somente de colocar nas salas de aula a História da África e dos afro-brasileiros, mas desenvolver questionamentos e atitudes em razão do reconhecimento e do pertencimento enquanto sujeitos, que têm direitos e deveres em função de seus sentimentos e costumes perante a sociedade. Em Gomes (2011, p.233) encontramos o seguinte esclarecimento:

[...] O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa à divulgação e produção de conhecimentos e de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, respeitando igualmente seus direitos, valorizando sua identidade e, assim, consolidando a democracia brasileira.

No que diz respeito à prática educativa do professor, é preciso que este tenha uma formação inicial e continuada, pois o currículo escolar deve estar aberto para a interdisciplinaridade dos conteúdos educacionais e da vivência das comunidades. Diante das dificuldades que encontramos no meio em que estamos inseridos, percebemos que a cultura e a educação são pontos favoráveis para a desconstrução das consciências enquanto indivíduo negro, porque existe toda seletividade nessas práticas e é necessário que busquemos o estatuto e diretrizes para fundamentarem discursos e ações igualitárias na sociedade e escolas. Como ressalta Gomes (2011, p.80):

Como toda política, a ação afirmativa deve ser acompanhada, avaliada e aperfeiçoada. Por isso, é preciso ter cautela quando vários educadores e educadoras e intelectuais se juntam para apontar os limites da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares.

Entender a dimensão da implementação da Lei 10.639/03 como prática pedagógica é efetivar uma prática de liberdade para o respeito e a igualdade aos indivíduos, porque a educação dentro da lógica racial não supre e nem cumpre o seu dever, e somente a aplicação da lei poderá construir possibilidades para novos olhares e



alertas para a mudança diante da história e da cultura étnica racial na escola. Na visão de Gomes (2011, p.85):

É importante frisar que a Lei e as diretrizes são mais do que um ganho pedagógico. Elas são resultados da luta política em prol de uma escola e de um currículo que insiram a diversidade. Por isso elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas- com limites e contradições- no contexto educacional brasileiro [...].


A autora faz uma interpretação de como essa lei traz um texto político para o embasamento ao debate em razão de ações que podem ser trabalhadas para a problematização do papel do negro na sociedade e das suas significações no contexto social, fazendo sempre uma estruturação pedagógica e política para a relativização no campo escolar.

Além do plano político, a lei faz uma interação para a conscientização de identidade, onde os negros não tinham uma história destacada nos livros e nem oportunidade em relação às outras culturas. É interessante observar como a noção do rompimento traz toda uma reflexão sobre a vida do afrodescendente na vivência escolar. Esse exercício é percebido através de toda uma participação tanto no campo social, educacional, cultural quanto religioso, pois estabelece uma transmissão nos diversos momentos para a prática da lei e do próprio conhecimento. Como descreve Motta (2012, p.107) “a lei nº 10.639/03 permite abrir para o debate questões pertinentes ao cotidiano da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que observam valores e costumes de um grupo social [...]”.

Por conseguinte, a autora fala dos ganhos que essa lei traz para o cotidiano escolar e para a promoção de informações enriquecendo os processos históricos. As reformas feitas na lei têm uma experiência para possibilidade de interação aos grupos negros, buscando sempre autonomia para o processo de representação da aprendizagem e das ações educativas. Existem muitas intencionalidades para a não efetivação da Lei, pois há muitas dificuldades em se alterar os currículos aplicando a cultura negra, e a educação pública brasileira vem caminhando de forma tardia em relação a essa temática.

No entanto, a Lei vem rompendo com silêncios em razão do racismo e da própria construção de ideologias, existe uma grande luta nas contra-ideologias, até porque há uma consciência ideológica de dominação racial, ou seja, a escola é um campo em disputa.

O objetivo dessa luta é acompanhar a efetivação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino, local propício e fecundo



para debates a respeito do que é o movimento ideológico. Como afirma Rocha (2009, p.55):

Era fundamental para os colonizadores e para os mercadores de escravos uma justificativa para a naturalização da escravidão. Para tanto, os africanos e indígenas deviam ser compreendidos como seres inferiores e não civilizados[...]. A construção de ideologia de dominação racial envolve diversos setores da elite dominante. As igrejas católicas e protestantes da época, por exemplo, para legitimar a escravidão e o tráfico de africanos, utilizaram-se de uma interpretação bíblica bastante duvidosa.


Assim, a partir das considerações apresentadas por Rocha (2009), evidenciamos que essa categorização é essencial para compreendermos como ocorreu essa naturalização sobre as ideologias, no contexto das relações raciais no Brasil, até porque existe uma série de ideias que tentam justificar a escravidão. Discutir os saberes curriculares diante da legislação é contribuir na tentativa da desconstrução das verdades ditas sobre a história e cultura afro-brasileira, o compromisso com o trabalho étnico racial nas escolas do campo envolve todos os docentes, pois sabemos que somos diferentes tendo sempre os mesmos direitos enquanto ser social.

Análise do perfil dos jovens da Escola Municipal Sérgio José de Sousa

Para discutirmos sobre a construção da identidade da juventude afrodescendente na escola, aplicamos questionário para 04 (quatro) alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada e observada, ao longo do processo de investigação. Os alunos interlocutores da pesquisa estão identificados pela letra “A”, para assim manter um sigilo do entrevistado.

Inicialmente perguntamos: A escola ajuda na construção de pertencimento, identidade afrodescendente? Todos os alunos responderam que sim. Entendemos que é importante que o jovem veja a escola como um espaço que pode contribuir na construção de sua identidade.

Em seguida questionamos: Você se aceita como jovem afrodescendente? Dos jovens entrevistados, 03 (três) afirmaram que sim e 01 (um) que não. Ficou perceptível que os jovens ainda têm uma inconstância de autoidentificação de identidade, ou seja, vivem variáveis de comportamentos físicos, psicológicos, cognitivo, social e de identidade. Como afirmam os interlocutores na questão seguinte: Como você se identifica enquanto jovem?

- 
- A1 – Como uma pessoa que pode fazer qualquer coisa;
A2 – Uma moça estudiosa, determinada e muito sonhadora;
A3 – Eu mi identifico como uma pessoa linda e normal;
A4 – Uma pessoa estudiosa;

A escola é um lugar que deve promover a socialização de fatores culturais e sociais, além de construir identidades próprias e constantes das histórias e culturas. Como caracteriza Moreira (2011, p.38), “[...] nas escolas e salas de aula em que trabalhamos, faz-se necessário precisar nossa concepção de identidade, bem como analisar de que forma ocorrem as velozes modificações”.


As descrições nos fazem refletir como a escola pode contribuir no pertencimento afrodescendente, em principiante dos jovens que são sujeitos inconstantes e de variáveis culturais, deixando um querer de anseios e inquietações de como os jovens da comunidade sentem a necessidade de experienciar a afrodescendência. Os jovens descrevem e deixam lacunas nas suas falas, sempre oscilando os conceitos de juventude e identidade, porém existem fatores de motivos afrodescendentes que vale dizer que esses jovens se reconhecem, tem orgulho de sua cor, reconhecem a representação de sua comunidade, além de saber a importância de pertencimento que lhes traz.

O questionamento seguinte foi: A escola valoriza seu pertencimento enquanto jovem afrodescendente?

- A1 – Acho que sim, na hora certa;
A2 – Não proporciona;
A3 – Não. Mas, seria bom se proporcionasse;
A4- Não proporciona;

As informações levantadas nos faz refletir como esses jovens sentem a necessidades de diálogos, de conhecer as questões a respeito da Lei 10.639/03 e os temas sobre história da África e afro-brasileira como descrevem nos depoimentos. Em seguida fizemos outro questionamento: Existe algum projeto voltado a Lei 10.639/03 para a construção de pertencimento e história afro-brasileiro na sua escola? Para tanto, os jovem afirmam desconhecer quaisquer projeto em relação à Lei 10.639/03.

A contribuição da escola, nesse sentido, torna-se uma lacuna, pois não desenvolve projetos que valorize as questões de identidade e pertencimento desses jovens, e, tampouco, vivem esse processo de construção de identidade. Na maioria dos relatos ficou nítido que existe uma negligência das práticas pedagógicas, dos currículos e também



do próprio apoio educacional no que diz respeito à temática. Compreendemos que as práticas educativas devem contribuir para o reconhecimento das diferenças, no pertencimento e na construção de identidades. Perguntamos, então: Existe algum debate ou conversa nesse sentimento de pertencimento dentro da sala de aula?

A1 - Teve alguma vez;

A2 - Não existe;

A3-Na sala de aula que eu estudo até agora nunca teve debate sobre o assunto. Seria bom se tivesse, eu penso que deveria ser debatido mais.

A4 – Não


A contribuição da escola para o debate da História africana e afro-brasileira e para a construção da identidade afrodescendente dos jovens se torna uma lacuna. Os dados da pesquisa comprovam esta a falta de diálogo e de práticas educativas que possam fortalecer o pertencimento e a construção da identidade dos jovens afrodescendentes da comunidade Amolar, em Florianos-PI.

Considerações finais

É preciso de um currículo que atenda aos anseios da juventude afrodescendente, no qual eles se sintam protagonistas de sua história e da própria escola. As práticas educativas devem, além de trabalhar o conhecimento científico, os inter-relacionar com as questões étnico-culturais, pois não se faz ou constroem as práticas de ensino sem pensar nos indivíduos que irão vivenciá-las.

Os jovens interlocutores da pesquisa consideram que, de certo modo, a escola contribui na construção de sua identidade afrodescendente, porém há relevantes análises e variações de conceitos dos jovens pesquisados. Ficou perceptível que os jovens ainda têm uma inconstância de auto-identificação de identidade, ou seja, vivem variáveis de comportamentos físicos, psicológicos, cognitivo, social e de identidade. Os dados também mostraram que 20% dos professores têm conhecimento acerca da Lei 10.639/03, porém não vivenciam sua praticidade.

A partir das concepções dos autores lidos e da realidade observada na escola, há uma negação na afirmação enquanto ser afrodescendente, como um silenciamento na prática docente nessa questão. Entendemos, no entanto, que já não cabe mais nos silenciarmos diante deste desafio, sobretudo no que tange à discussão e desvelo dos processos para as afirmações da cultura da juventude afrodescendente em todo o campo



educacional, como uma prática pedagógica e não como uma utopia existente apenas “no papel” da legislação educacional brasileira.

Portanto, a prática de professores deve ser cotidiana e a necessidade de conhecer a Lei 10.639/03 inquestionável, pois funciona como instrumento de luta contra todos os preconceitos estabelecidos ao jovem e aos outros indivíduos, tanto na sala de aula como na sociedade. A contribuição da escola na construção de identidade afrodescendente e no debate da História africana e afro-brasileira ainda configura-se como uma lacuna na prática educativa.

REFERÊNCIAS:

BASTOS, Priscila da Cunha. **Entre o quilombo e a cidade**: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. Rio de Janeiro: UFFRJ, 2009.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/08/2016.

CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. Direito e território quilombola na ilha de Marajó. In: ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos et al. **Terra, território e sustentabilidade**. São Paulo: Contexto, 2011. Página 119-142.


CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. RJ: Vozes, 2011. p. 182-206.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. In: **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? UFMG, MG. [S.L.]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004>. Acesso em: 27 Nov. 2015.

_____. e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. RJ: Vozes, 2011. p. 182-206.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. RJ: Vozes.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, I; SILVA, P.; PINTO, REGINA (org) **Multiculturalismo e identidade escolar:** desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro/Niterói, v. 6. p. 35-47.

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica:** como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2009. 246p. ISBN 978-85-224-5425-9.

PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES

*Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto*⁷¹

Algumas observações introdutórias


Este artigo é fruto das leituras e discussões realizadas durante o elemento curricular Prática Educativa do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, atendendo a linha de pesquisa Formação de professores e Prática de Educativa e objetiva proporcionar reflexões e questionamentos sobre a relação entre prática educativa e a perspectiva de uma educação para as diversidades.

A prática educativa é vista neste artigo em sua complexidade sendo um fenômeno social universal, uma atividade humana existente em todas as sociedades, logo é produto do encontro com o diferente que mistura culturas, sentimentos, visões de mundo permeadas por relações de poder e significados de saber que envolvem as sociedades em diferentes contexto, sendo assim é sempre uma construção que envolve responsabilidade social e se volta para as questões da ética como princípio humano de se colocar no lugar do outro.

Tendo em vista todo um emaranhado que envolve as práticas educativas me questiono nesse artigo: o que são práticas educativas? Como elas se relacionam, com os diversos saberes existentes? De que modo às práticas educativas dialogam com a proposta de uma educação para as diversidades? Como as práticas educativas, no contexto do Ensino profissional e tecnológico, vem dialogando com uma educação para as diversidades? Esses e muitos outros questionamentos impulsionam a escrita desse artigo onde a pretensão não é apresentar respostas fechadas, mas problematizar/ questionar o tema em questão.

A estrutura do artigo está apresentada nos seguintes tópicos: “Algumas observações introdutórias”, “Práticas educativas: significado, abrangência e relação com a perspectiva de uma educação para as diversidades” e “Observações que problematizam para contextualizar”. No primeiro tópico, apresentamos as circunstâncias, as quais foram

⁷¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Mestra em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU e Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Participa dos núcleos de estudos NEABI/IFMA- Núcleo de estudos Afrobrasileiros e Indio-descendentes e Roda Griô –UFPI. leudmichelle@yahoo.com.br.




produzidas o artigo, bem como o objetivo traçado para a tessitura e os itens utilizados para tanto. No segundo tópico, desenvolvemos nosso entendimento de prática educativa, sua relação com a educação para as diversidades, destacando um diálogo com meu objeto de estudo de tese e, no terceiro tópico, mostramos algumas observações e questionamentos sobre as discussões trabalhadas.

Práticas educativas: significado, abrangência e relação com a perspectiva de uma educação para as diversidades.

Pensar a prática educativa é problematizar um emaranhado de motivações e interesses que envolvem o fazer educacional, este jamais é neutro é sim permeado pelas relações de poder e saber que permeiam as ações dos/as envolvidos/as, assim as práticas educativas que também envolvem a prática pedagógica e a atuação docente sendo, porém de uma amplitude mais abrangente que estas, devem ser pensadas sempre enquanto algo em construção/processo, como participe de determinados contextos históricos e culturais, ora reforçando concepções conservadoras de educação, ora também tentando dialogar e romper com tais direcionamentos.

Estamos falando de educação, prática educativa, prática pedagógica atuação docente, tudo isso seria a mesma coisa? Representaria apenas modos diferentes de dizer similaridades? Guardariam aproximações e diferenças? Segundo Franco (2012) as significações de prática educativa, prática pedagógica e prática docente são tidas como sinônimas ou unívocas, porém quando vistas de perto guardam especificidades, campos de atuação e abrangências distintas, vamos a algumas considerações.

Franco (2012) destaca que, as práticas educativas são práticas que ocorrem para a concretização de processos educativos. Já prática pedagógica são práticas sociais, organizadas para concretizar expectativas educacionais, tendo como objetivo a realização de processos pedagógicos. Nesse sentido, a educação como uma prática teria uma abrangência mais ampla influenciando a vida das pessoas de modo difuso e imprevisível e a pedagogia se configuraria como um conjunto de práticas sociais que forneceria direcionamento, se organizando de modo intencional para atender expectativas educacionais, desse modo, a prática docente só seria prática pedagógica quando se inserisse com uma ação intencional, planejada detentora de criticidade e responsabilidade social.



Nessa direção, Sousa (2009, p.50) aponta que pedagogia é reflexão e teoria da educação, não apenas uma ciência da prática pois elabora teoria na medida que formula uma concepção de formação humana, já educação, como atividade humana existente em todas as sociedades, é toda atividade cultural na qual se dá o processo de ensino aprendizagem, escolarizado ou não escolarizado, manifestaria sempre as divergências, interesses e conflitos presentes numa determinada sociedade que acontece meio a seus antagonismos culturais.

Charlot (2013) chama atenção para o triplo processo que perpassa a educação, esta seria composta por humanização, socialização e subjetivação/singularização essas seriam dimensões indissociáveis, a educação evidencia que as relações entre as gerações não são apenas uma questão de transmissão biológica, mas sim, e fundamentalmente, uma herança cultural, um movimento pelo qual uma geração recebe, amplia e transmite criações culturais de gerações antecedentes.


Não podemos deixar de apontar que existem várias concepções de educação tanto ao longo do tempo, como numa mesma temporalidade, como enfatiza Brandão (2006, p.9) “não há uma única forma nem um modelo único de educação; a escola não é o único local onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante”.

Assim, quando falamos de prática educativa estamos englobando diferentes saberes, envolve saberes do mundo acadêmico, sistematizados e com um direcionamento teórico, como no caso da prática pedagógica, mas envolve também outros saberes com dinâmica e intenções distintas dos acima especificados, como por exemplo os saberes africanos, afrodescendentes e indígenas.

A prática educativa é plural e relacionada a campos de força e poder. Seria uma prática plural porque ligada a modos de existir plurais, envolve uma multiplicidade de modos de existir, ser, pensar; nessa diversidade, os saberes docentes precisam interagir com as culturas existentes.

Nessa perspectiva de pensar a cultura no plural, cultura seria algo que nos constitui e a educação seria algo também constituído pela cultura. As noções de cultura simbolizam que nem sempre os diferentes saberes e povos foram vistos como detentores de cultura sinalizando que à medida que a noção de cultura se amplia, amplia-se também o olhar para os diferentes saberes.

Desde a antiguidade, “cultura”, como cultivo, emerge sob o signo do etnocentrismo, desse modo, Alves (2010) destaca que, para os gregos, os bárbaros, por




não ter o cultivo intelectual e tampouco desejar “sair” da ignorância, não possuíam “cultura” assim, nem todos os homens tinham capacidade de atingir formas superiores de cultivo, ter ‘cultura’ seria privilégio, um elemento que diferenciava os povos. A proposta iluminista não eliminou a análise etnocêntrica de cultura, pois mesmo reconhecendo a existência de culturas, hierarquizava níveis culturais, acreditando estarem as sociedades em diferentes estágios evolutivos.

Numa análise contemporânea, o termo cultura não faria sentido no singular, nem seria passível de hierarquização, aprisionada às estruturas ou fixa; as culturas teriam um componente ativo e construído nas relações sociais. Como assume Geertz (1989), a cultura seria uma teia e sua análise, uma ciência interpretativa, que não tem como foco encontrar leis e sim significados.

Assim, entender as práticas educativas em determinado momento é entender também todo um conjunto de relações sociais permeadas de intenções e interesses, sendo algo complexo, marcado pelo encontro com o diferente que mistura culturas, sentimentos, visões de mundo.

Pensar práticas educacionais voltadas para uma educação para as diversidades é um desafio. Nossa sociedade brasileira é um caldeirão de culturas, aqui povos indígenas, Africanos, Europeus, Asiáticos se encontraram e esse caldeirão cultural forma uma sociedade plural, a questão/problema é que esse “encontro” não foi nada amigável/respeitoso, ele foi se configurando e tomando características, marcadas pelo eurocentrismo, etnocentrismo, imposição cultural, nesse contexto indígenas, africanos e afrodescendentes foram vistos, como bárbaros e sem cultura ou de cultura inferior. Frente a esse desrespeito gestou-se uma sociedade que tem, no racismo, um pilar fundacional e que mesmo após a instauração de um sistema republicano, “dito” democrático, não consegue mover essa “pedra” do racismo em direção a uma liberdade de modos de saber, ser e existir.

Na direção acima mencionada, Candau (2011) destaca como, no âmbito das instituições educativas, a cultura escolar dominante construída a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade ainda prioriza o homogêneo, o comum, o uniforme apresentando uma ideia de universal em que as diferenças devem ser ignoradas ou quando muito, devem ser encaradas como um problema a resolver. Assim, a homogeneização pretendida para o bem da educação, ainda se faz com padrões eurocêntricos que ditam o bom, belo e inteligível onde tentam silenciar ou invisibilizar saberes, cores, crenças e sensibilidades.




Sobre os riscos dessa homogeneização Souza (2009, p.102) ressalta que “Homogeneizar significaria destruir uma enorme riqueza cultural. Esta, representada pela diversidade de formas de viver a humanidade que os seres humanos temos inventado na busca de não apenas por viver, mas por existir pela convivência intra e intergrupar”

Esse processo que primou pela homogeneização, tendo ao centro de suas referências o legado Europeu foi um processo, sobretudo educacional, e educacional no sentido amplo do termo, onde família, escola, meios de comunicação, dentre outros, se coligaram, em grande parte, para construir uma história única que teve o preconceito como alicerce e o racismo como um pilar estrutural. Assim, acredito na necessidade de um esforço educacional, também amplo, envolvendo, escola, família, meios de comunicação, movimentos sociais, dentre outros, para que novas histórias, histórias inclusivas, histórias de presença significativa na diferença sejam construídas.

Apesar de demonstrar que a cultura escolar dominante ainda se desenvolve de forma eurocentrada, Candau (2011) aponta que é possível identificar alguns marcos na direção de um discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro. Aponta que, na primeira metade do século XX, contribuições da psicologia e da Escola Nova abordaram a diferença tendo como foco o indivíduo e suas especificidades. Nas décadas de 1960 e 1970 a psicologia behaviorista pensou a diferença entre os alunos como algo no qual deveria ser respeitado o ritmo individual de cada um/a. No final da década de 1970 a Nova Sociologia da Educação (NSE) ampliou o olhar sobre o cotidiano escolar sobretudo nas dimensões sociais e econômicas, a autora destaca também a importância dada à cultura nas análises de Paulo Freire que já adiantava aspectos importantes da perspectiva intercultural.

Freire (2011) defendia, com base na perspectiva crítica, uma educação como prática da liberdade. A prática educativa de viés libertador desenvolveria um nível de consciência crítico perante os contextos massificados e alienados pela ordem dominante. Desse modo, as pessoas não se limitariam a meros receptores dos conteúdos programáticos, já que assume a criticidade no processo educativo.

Observa-se, então, que o discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro parte de tendências que apresentaram contribuições centradas exclusivamente nos aspectos individuais e psicoafetivos, apresentando possibilidades limitadas por praticamente ignorar as dimensões sócio- histórica e cultural, como no caso das duas primeiras mencionadas, e os poucos vai apresentando uma discussão que enfatiza mais aspectos sociais e culturais, o que contribui para entender a questão da diferença não como



um problema individual, de quem está fora dos padrões construídos como certo em nossa sociedade eurocêntrica e racista, mas como aspectos que perpassam relações de poder que desrespeitaram e inferiorizaram culturas construindo uma sociedade como diria Fanon (2008) de pele negra e máscaras brancas.


A perspectiva intercultural entende a cultura em contínuo processo de construção, desestabilização, reconstrução, sendo as relações culturais atravessadas por relações de poder marcadas por preconceitos e discriminações a determinados grupos socioculturais, daí a necessidade de diálogo entre diferentes saberes, descartando qualquer tentativa de hierarquiza-los, valorizando o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos assumindo os conflitos que emergem desse debate (Candau, 2011).

Na direção da perspectiva intercultural, a pedagogia interétnica segundo Boakari (1999) visa a utilização de estratégias que proporcionem a adoção de práticas e atitudes que valorizem a diversidade, respeitando as diferenças étnicas dos grupos, dando a devida importância a suas diferentes contribuições, assim essa proposta multicultural poderia contribuir, para construir uma realidade social, que reconheça as diferenças como valores dignos de respeito o que ajudaria a questionar a necessidade de incorporar aos currículos escolares temas que tratem mais objetivamente das diferentes culturas e diferentes grupos étnicos os quais ainda são vistos de modo racializados biologicamente em nossa sociedade o que dificultaria até falarmos em etnias na sociedade brasileira tendo em vista que a herança biológica ainda configura-se como fator de discriminações.

Cruz (1987) destaca a pedagogia interétnica, como um sistema pedagógico que objetiva estudar o modo como o etnocentrismo e racismo foram transmitidos nas diferentes práticas educativas e a partir de uma análise crítica, propor medidas educativas para combatê-los e reconhecer os valores dos seres humanos enquanto membros desse ou daquele grupo étnico.

Observamos assim, que se foram construídas, na sociedade brasileira práticas educativas que seja nas escola, na família, nas igrejas, comunidades etc. sobre o signo do eurocentrismo cravadas de preconceitos e fortalecedoras de racismos, também observamos sobretudo na contemporaneidade, mas não só, a luta pela existência de práticas educativas, que questionam esses racismo e apresentando propostas por uma educação multicultural, inclusiva e que valorize nossas diversidades e diferenças, como é o exemplo da pedagogia interétnica.

Não podemos esquecer que, a adoção de práticas educativas que valorizem nossas diferenças ainda é um grande desafio, encontram muitas resistências, necessita, para além




de boa vontade, muito conhecimento, disposição física e espiritual para entender que problematizar nossos racismos e lutar por uma educação onde ele não esteja presente é uma questão não só de conteúdo, mas de mudança de perspectiva de vida, do modo de se olhar e olhar o outro.

No contexto de pensar práticas educativas que descolonizem nossa mente e nos proporcione saber outras histórias, pensar novos referências de saber, aprender com eles e assim dar vida a ancestralidade africana que está em nós, Petit (2015) propõe a “pretagogia” que seria uma pedagogia potencializadora de aprendizados da nossa ancestralidade africana, um referencial teórico metodológico que pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral.

Para tal empreitada Petit (2015) vai buscar o suporte da tradição e literatura oral africana para repassar valores dessa cosmovisão entendendo que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas da Mãe África. Dentre os elementos da cosmovisão africana destacados pela autora estão: a constante interação entre o visível e o invisível, ser humano envolvido no coletivo com sua formação ligada ao grupo, força vital como manifestação do sagrado que se manifesta na palavra, tempo muito mais voltado ao passado que ao futuro nele residindo respostas para os mistérios do tempo presente; interação da morte com a vida, produção como um processo de apropriação coletiva, dentre outros.

Dentre os ensinamentos da pretagogia aponta: autorreconhecer-se afrodescendente, apropriação da ancestralidade, religiosidade de matriz africana como base e entrelaçamento de saberes, o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes, tradição oral, circularidade, território formando complexa rede de relações sociais, a compreensão do lugar historicamente atribuído ao afrodescendente, são alguns exemplos de ensinamentos propostos.

Desse modo, a pretagogia aponta a necessidade quebrar as barreiras entre e escola e espaços de saberes afrodescendentes, pois a não valorização não significa ausência. Segundo Petit (2015, p.110) os valores afrodescendentes foram “repassados explicitamente ou não, de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas tradicionais (diversas artesanais), nas festas populares e em toda sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo”. A autora chama atenção para a necessidade de práticas educativas que valorizem esses



saberes, práticas que descolonizem e que essa descolonização se faça presente também nas escolas.

Como aponta o título do artigo de Luz (2013, p.196) É preciso africanizar a universidade, e para esse propósito é necessário ser cupim,

Penetrar nos interstícios das instituições que se alimentam das relações de prolongamento colonial no Brasil, e, lentamente, ir desestabilizando, esvaziando, tornando oca a estrutura de valores que recalcam e denegam os modos e formas de sociabilidade próprias característicos das comunidades que vivem o *ethos* e *eidos* africanos


O combate ao racismo perpassa o desvelar da história única que nos foi contada sobre africanos e afrodescendentes, essa história única é marcada por um complexo de superioridade da cultura eurocêntrica o que é perceptível, ainda hoje, na dificuldade de aceitar outras culturas que não a sua, pois tende a considerar-se superior, isso nos demonstra a força do pensamento colonial e nos faz questionar: o quanto ainda somos/ temos do pensamento colonial?

A desvalorização do afrodescendente trouxeram várias consequências, dentre tantas, a negação da ancestralidade se configurou como estratégia de dominação, a educação formal também negou/omitiu/inferiorizou essa ancestralidade, sendo urgente descolonizar nossas práticas educativas, tendo em vista que como diz Luz (2013) o racismo é um patrimônio político e ideológico que atravessa séculos regendo as relações inclusive no âmbito das universidades.

O mesmo racismo que inferiorizou grupos sociais como africanos/as, afrodescendentes e indígenas possibilitou muitos privilégios para aqueles não são socialmente vistos como “negros/as”, “índios/as” o repensar a esses privilégios e a proposição de medidas que visem a subvertê-los faz parte das lutas de poder que envolve essa questão. Assim, como nos sugere Certeau (2014), é preciso observar as táticas e estratégias possíveis para repensar as práticas educativas que temos e queremos.

Dentre os autores que nos ajudam a pensar/problematicar um conceito de prática educativa, destacamos Michel de Certeau em seus estudos sobre cotidiano e sua elaboração de conceitos como o de tática e o de estratégia que nos ajudam a pensar uma concepção de prática educativa, bem como as artimanhas que envolvem esse fazer.

Assim, Certeau (2014, p. 45) chama de estratégia “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável do ambiente”. Já tática seria “um cálculo que não pode contar com um próprio,



nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível” seria então a arte do fraco que não tem por lugar senão o outro.


A prática educativa passa a ser analisada como uma ação permeada de estratégias e táticas, estratégias em que as instituições de diferentes formas, dentro das relações de poder elaboram todo um arcabouço teórico que tentam delimitar/circunscrever ações, porém todas essas estratégias não são facilmente mensurável ou possibilitam uma prática educativa sempre previsível tendo em vista que os sujeitos que a operacionalizam apresentam as suas táticas de fazer do seu modo específico.

Essa relação entre estratégias e táticas é sempre permeada pela possibilidade inventiva dos seus praticantes, Como diz Certeau (2014, p.38): “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Assim, as práticas como por exemplo, a prática educativa seriam maneiras de fazer, permeadas de táticas e estratégias de seus participantes daí serem sempre plural.

Essas questões apontadas por Certeau nos levam a ver que, na educação formal, por exemplo, para além do que definidos em currículos, diretrizes e legislações, as táticas, para fazer presente ou ausente o debate sobre as relações raciais, dependem muito da sensibilização e conhecimento docente. Essa é uma questão em que as imposições legais tem lá a sua importância, mas, onde o fazer cotidiano da sala de aula, assim como pode direcionar para uma educação não racista – de alguns professores que mesmo antes das legislações inclusivas lutavam como passarinhos, tentando apagar um incêndio e mesmo assim conseguiam fazer diferença – podem ser também criadas táticas para não serem trabalhadas essas questões no sentido de desmistificar preconceitos. O que fazer então? Eis a questão.

Em meus escritos para tese, que venho desenvolvendo sobre o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, em tempos de educação para as diversidades, essa discussão acima é um ponto pertinente e que proporciona reflexões/questionamentos no sentido de entender os desafios e possibilidades de efetivação de uma educação para as diversidades.

As legislações que oportunizam a obrigatoriedade do ensino de história dos afrodescendentes e indígenas como a Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), bem como a presença de concepções e diretrizes que direcionam, nos documentos institucionais, para necessidade de uma educação para as diversidades podem ser lida como uma estratégia, nos dizeres de Certeau, para a efetivação dessa perspectiva educacional. Mas, tendo em vista que a prática educativa é feita por sujeitos: docentes,



discentes e todo o corpo pessoal que envolve o fazer pedagógico em uma instituição, entendendo que perceber as táticas utilizadas para viabilizar/ dificultar ou inventar práticas educativas que se relacionam de modo diferentes com essa temática devem ser levadas em consideração quando se quer entender o fazer cotidiano da instituição.


Enfim, temos que saber o que os sujeitos que participam do fazer institucional “fabricam” com essas legislações e diretrizes, que são um direcionamento, mas que pode se desenvolver de modo particular se relacionando com as histórias de vida e as escolhas profissionais de cada um/a. Desse modo, ao utilizar entrevistas com professores/as e /ou gestores/as da instituição, IFMA, pretendo perceber, não apenas o que diz as legislações e documentos institucionais, ou se está sendo colocado em prática ou não, mas fundamentalmente, como essas estratégias institucionais dialogam com práticas que são sempre inventivas, permeadas de intenções e interesses que funcionam dentro de relações de poder.

Observações que problematizam para contextualizar

O presente trabalho contribui para refletir e problematizar o significado e abrangência de prática educativa, nessa perspectiva observamos a presença não de uma prática educativa específica capaz de abranger a educação como um todo, mas a existência de práticas educativas e o modo como estão ligadas as relações de poder existentes na sociedade.

Na sua pluralidade, as práticas educativas englobam a prática pedagógica e a prática docente, mas falar de práticas educativas não significa se limitar aos muros das escolas ou da educação formal, perpassa, no meu entender, sobretudo pensar a relação entre as práticas em diferentes esferas e contextos, pensando como elas se relacionam e podem se retroalimentar dando outros/novos sentidos às ações dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, nos questionamos: o que nosso cotidiano, nossos saberes familiares, ancestrais tem a ensinar para nossas escolas, institutos, universidades? Quais as possibilidades de aprendermos com outros saberes para além do mundo acadêmico? Como permitir que esse mundo acadêmico faça cada vez mais sentido para o reconhecimento de nossas identidades, de nossas diferenças? Esse é um diálogo que urge, e penso que a perspectiva de educação multicultural com a sua proposta de uma educação para as diversidades que não se abdicam de pensar meio a uma tensão cultural, podem nos indicar algum caminho, caminho esse cercado de incertezas porque é muito difícil



causar fissuras na sociedade racista, mas elas existem e cada dia se tornam mais nítidas, possibilitando “entrelugares” / “fronteiras”.


Essa tensão cultural se faz presente em diferentes aspectos da sociedade, as imposições, preferências e valorizações que envolvem as relações a nível global afetam também, as especificidades institucionais locais. A abordagem clássica de cultura caracterizada por ser etnocêntrica e eurocentrada está na base da proposta pedagógica das antigas Escolas Técnicas, hoje Institutos Federais. O foco não seria pensar os saberes e fazeres locais, entendidos então como tecnologicamente atrasados, nem pensar a complexidade das culturas humanas e suas diversidades; o objetivo era uniformizar diferenças, para encontrar um coro unânime, nos rumos do progresso no mundo de trabalho marcado pela produtividade em série e voltado para atender as necessidades do mercado.

O questionamento à lógica de uma cultura eurocêntrica, com foco na produtividade; a necessidade de pensar nas diferenças culturais, na relação entre o particular e o universal, os debates sobre a valorização dos saberes locais, não se limitam aos muros das universidades, impulsionou também à educação tecnológica repensar suas práticas educacionais.

Todo esse debate relacionado a pensar cultura no plural, as relações de poder e as identidades apresentaram reverberações nos documentos recentes de criação dos Institutos Federais em 2009, porém, essa “nova” proposta, ainda esbarra numa cultura institucional eurocentrada, que desenvolveu relações institucionais que defendiam uma espécie de “evolucionismo” entre as áreas do saber e que entende avanços tecnológicos na perspectiva da tecnocolonização acima mencionada.

Com as ditas verdades sendo questionadas e os limites epistemológicos tornando-se, com diz Bhabha (1998), fronteiras de outras vozes, de outros discursos possíveis, percebemos que esses questionamentos teóricos nos permitem pensar não só nos centros, mas também nas margens, nas margens de caminhos cruzados, de fronteiras possíveis e de identificações múltiplas, inclusive profissionais.

Pensar na fronteira é pensar com o outro, nesse sentido, Bhabha (1998, p.20), destaca o “entre-lugar”, esse seria composto por “momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais” e que forneceriam “terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação-singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação”.



É no sentido acima apontado por Bhabha que entendo, por exemplo, a pedagogia interétnica e a pretagogia. Apresentam uma proposta que questiona o eurocentrismo e os racismos formulados nesse contexto; buscam outras histórias, sobretudo que valorizem culturas que estavam nas margens desse processo de educação eurocentrado; demonstram que é possível educar de outro modo, porém tentam fazer tudo isso envolto a um racismo que ainda forma e deforma pessoas, sentimentos, simbologias enfim, entendo que a perspectiva da educação para as diversidades está na fronteira e tem potência para causar fissuras na sociedade racista e quem sabe um dia essas fissuras conseguiram deformar o racismo e formar uma nova cultura, utopia? Essa é para nós também o sentido de práticas educativas descolonizadoras. Essa é a nossa luta!

REFERÊNCIAS:

ALVES, Paulo Cesar. Origens e constituição científica da cultura. In: ALVES, Paulo Cesar (org). **Cultura**. Múltiplas leituras. Bauru-SP: EdUSC; Salvador: EdUFBA, 2010, pp.21-48.

BÂ, Amadou Hampâté – **A tradição viva**, em História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 jun. 2014.

BHABHA, Homi, K. **Introdução: locais da Cultura**. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, pp. 19-42.

BOAKARI, Francis Musa. Uma Pedagogia Interétnica para a Educação Brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista Linguagens, educação e sociedade**, Prog. de Mest. em Educ. Teresina, nº 4, p.99-120, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf



CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: _____ **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. p. 157-182.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 63. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, pp. 13- 41.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz, SANTANA, Elizabete Conceição, AQUINO, Maria do Sacramento (Org.). **Educação, região e territórios**: formas de inclusão e exclusão. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 173-20.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da lei 6.639/03. Fortaleza: Ed. UECE, 2015, p. 107-140.

CAPÍTULO 4: PSICOLOGIA, ARTE, SOCIOPOÉTICA E AFRODESCENDÊNCIAS: DESCOLONIZANDO COSMOVISÕES E EPISTEMOLOGIAS



AUTORES:
Eduardo Oliveira Miranda
Maria do Socorro Borges da Silva e Shara Jane Holanda Costa Adad
Rafael Martins de Meneses e Valdenia Pinto de Sampaio Araújo
Samara Layse da Rocha Costa e Maria Dolores dos Santos Vieira

TRAVESSIAS DO ESTÁGIO DOCENTE: “QUANDO NÃO SOUBERES PARA ONDE IR, OLHA PARA TRÁS E SAIBA PELO MENOS DE ONDE VENS”⁷²

*Eduardo Oliveira Miranda*⁷³

Resumo: O texto apresenta uma experiência docente articulada durante a travessia do autor pelo programa de pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade -UEFS, precisamente no componente curricular Estágio Docente (PIMENTA, 2011), no qual assumiu a regência de uma turma de Desenho Artístico ofertada como atividade optativa para turmas de graduação. Assim como a educação básica a Universidade é constituída pela interculturalidade que pode proporcionar ao estagiário desde o primeiro contato perceber a relevância da diferença no trato com as questões pedagógicas, visto que nos deparamos as diversidades culturais, sexuais, de gênero, étnicas entre tantas outras que são responsáveis pela construção da academia. Nesse cenário, trabalhou-se com a categorias Desenho (FERREIRA, 2005, 2007; GOMES, 1996), Imagem e Símbolo (MORIN, 1975, 1999) com a prerrogativa de compreender a realidade dos educandos a partir da projeção gráfica e como eles podem explicar as suas intersubjetividades a através dos traços e linhas. Nesse cenário, criaram-se desenho elucidativos das populações negras o que proporcionou as discussões sobre as corporeidades afro-brasileiras. Portanto, o estágio docente passou a ser compreendido como uma experiência rica para a validação da práxis educativa ao passo que o mesmo pode oportunizar as mutabilidades identitárias. Os diálogos criaram outras vias de conhecimentos e verifiquei que a partir daqueles encontros as identidades de muitos dos educandos e educandas passaram por ressignificações intersubjetivas. Nesse cenário, cheguei naquele espaço como um mero observador, sem pretensões de envolvimento afetivos, mas acabei desconstruindo uma série de certezas sobre o papel do Estágio Docente para a profissionalização do professor. Portanto, realizar a construção desta produção textual tem a prerrogativa de voltar no tempo, acessar as minhas memórias, refletir sobre as ações pautadas na minhas formação, ou seja, “quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens” (Provérbio Africano).

Palavras-chave: Estágio docente. Desenho. Símbolo.


Desenhos iniciais

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens”.
(Provérbio Africano)

Iniciar as reflexões com as colocações do provérbio africano elucidada o potencial que as nossas histórias abarcam no trato com a identidade que apresentamos no momento presente. Refletir sobre as questões que forjam o nosso atual corpo é de suma relevância no âmbito da profissionalização docente, o qual, pode ter o início nos cursos de licenciaturas e continuar a se constituir no decorrer das múltiplas trajetórias de vidas.

⁷² Provérbio Africano.

⁷³ Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Doutorando em Educação na Universidade Federal da Bahia. Professor da Faculdade de Educação - FACED/UFBA. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS. eduardomiranda48@gmail.com



Nisso, verificamos a direta associação do componente Estágio Docente aos momentos de formações inicial nas licenciaturas. Contudo, não podemos silenciar as formações das identidades docente oportunizadas na pós-graduação stricto sensu, pois para muitos mestrandos e mestrandas se configura como a primeira oportunidade de efetivar a práxis educativa em turmas de Nível Superior.


Sendo assim, o estágio configura-se como um conjunto de atividades de aprendizado social, cultural, político, profissional, momento de aproximação com o espaço no qual futuros mestres terão a oportunidade para desenvolver práticas de ensino. Destarte, é no estágio que reconhecemos as realidades educacionais, as dificuldades, desafios e possibilidades que o ambiente acadêmico abarca. Dessa forma, apresentaremos um relato de experiência articulado no período em que estive na condição de aluno do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade – PPGDCI da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, unidade localizada no semiárido baiano.

Se ater a esse período da minha formação profissional e pessoal é compreendido aqui como um convite para vislumbrar que “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (ALARCÃO, 2005, p. 99).

Ao estagiário faz-se necessário o olhar observador, investigativo e reflexivo que aproveite minúcias do cotidiano para pensar a prática de ensino de uma forma mais ampla, onde a autorreflexão deve ser constante. Partindo do pressuposto de que a formação dos professores deve ser continuada, entendo que a reflexão sobre a própria prática é um elemento relevante no processo engenhoso que infere na construção da identidade docente, nas escolhas metodológicas, políticas e éticas as quais são de suma importância para o professor. Segundo Freire (1998, p.44):

[...] 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 à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O estágio é um momento único na prática docente, visto que se percebe, de fato, a efetivação da práxis, ou seja, o encontro entre a teoria e a prática. O passo em que o estagiário se reconhece como futuro professor e, porque não dizer, como responsável no




momento de vigência do estágio pela mediação na construção de conhecimento dos alunos, sua ação pedagógica é favorecida por meio da reflexão acerca do compromisso com a aprendizagem significativa, o desenvolvimento e execução de projetos de ensino, o uso de conteúdos interdisciplinares, novos métodos avaliativos e metodologias.

A intervenção aqui explanada apresenta uma proposta de ensino desenvolvida como pré-requisito da disciplina Estágio Docência e que teve a sua aplicabilidade no componente curricular optativo Desenho Artístico ofertada pelo Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Encontramos uma turma mista com a predominância de discentes oriundos da Licenciatura em Matemática, sobretudo do 5º semestre.

A escolha da disciplina Desenho Artístico se justifica pelo fato da ementa dispor de bases de informações que reverberam na construção do conhecimento acerca da categoria de análise Desenho. Além disso, o espaço educativo apresentou elementos fundantes na tessitura da minha dissertação, posto que a metodologia explicitada no plano de curso teve respaldo no simbólico e na visualidade, sendo que ambas compõem a hermenêutica que fundamentaram a pesquisa de mestrado.

Para alcançar a proposta de intervenção escolhemos o conteúdo “O Desenho como manifestação criativa”. A partir disso, traçamos o objetivo geral: Proporcionar que os sujeitos envolvidos na prática pedagógica compreendam que o desenho é concebido inicialmente no plano mental e que dessa forma os elementos simbólicos que constituem o seu gosto musical podem ser representados graficamente. Em seguida, criamos: Específico: Desenhar os três territórios que compõem o circuito da micareta de Feira de Santana; Representar graficamente no papel, com auxílio do lápis preto, 1 elemento simbólico relevante para eles e que tenha relação com um dos estilos musicais apresentados no vídeo; Construir em coletivo um painel no qual estejam representados graficamente os elementos simbólicos dos estilos musicais que remetem a Micareta de Feira de Santana.

Então, para desencadear o movimento textual que estamos compondo neste relato sentimos a necessidade de evidenciar à luz da teoria científica como compreendemos algumas categorias centrais acessadas durante a intervenção pedagógica. Portanto, a seguir faremos um levantamento acerca dos conceitos: Símbolo e Desenho. A escolha dessas duas categorias não se deu de forma aleatória, muito pelo contrário, ambas foram elencadas por serem potentes no ator de expor subjetividades, emoções, conhecimentos, entre tantas outras particularidades que compõem os nossos corpos-



territórios “que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias” (MIRANDA, 2014, p. 69-70).

Simbolismo: o Mítico, o Simbólico e o Mágico


A consciência da imagem modificou a visão que os nossos ancestrais, neandertais, concebiam acerca da sua própria existência. A percepção do duplo através do reflexo da autoimagem na água ou em pedras polidas proporcionou uma relação diferenciada com a sua espiritualidade.

Diversos estudos apontavam que a origem do homem sapiens estava atrelada a fatores que variavam desde a organização em sociedade e/ou desenvolvimento da fala. No entanto, a sepultura e as pinturas se caracterizam como marcos que fundamentam a origem dos primeiros homens dotados de estruturas cognitivas mais complexas. Essa nova forma de encarar o mundo representou “uma irrupção da morte na vida humana, mas também modificações antropológicas que permitiram e provocaram essa irrupção”. (MORIN, 1975, p. 102)

Edgar Morin (1999), compreende que o envolvimento dos nossos ancestrais com a morte está articulado ao modo de conhecimento simbólico/mitológico/mágico. Para explicar esse modo de pensar o autor divide a análise em “símbolo”, “mito” e “magia”. Vamos nos ater ao entendimento do termo *símbolo*, sobretudo na visão de Cassirer apud Moura (2000), Morin (1999) e Araújo (2008).

No texto “O simbólico em Cassirer” a filósofa Moura (2000) aponta que o símbolo serve para designar criações humanas que variam de acordo com as experiências de cada grupo social e os seus respectivos indivíduos. Sendo assim, a religião, a arte, a linguagem e a história são criações humanas dotadas de símbolos relevantes para determinadas culturas.

Nesse prisma, Cassirer apud Moura (2000, p. 76) defende que “deveríamos definir o homem como animal *symbolicum* e não *rationale*”. O pensamento racional analítico não consegue compreender as contradições que fazem parte da humanidade, posto que “a vida e a cultura humana, na radicalidade de suas formas expressivas, são tecidas pela trama da heterogeneidade, das contradições e das ambiguidades que são irreduzíveis aos modelos fundados na homogeneização” (ARAÚJO, 2008, p. 107). Ou seja, a multiplicidade que caracteriza a existência humana não se reduz ao pensamento racional que essencialmente percebe o outro de forma universalizante. Nesse movimento,



o outro é percebido como diferente, inadequado de acordo com os valores que tecem a visão dos indivíduos que compõem as civilizações nas quais o pensamento técnico/empírico predomina de forma homogeneizadora.


Ainda com fundamentação em Cassirer entendemos que os símbolos carregam sentidos que viabilizam as interlocuções entre as coisas do mundo e o espírito. Outra característica do símbolo está na sua etimologia, a qual conota a ideia de ligação e reunião. O poder de reunir permite a conjugação do visível com o invisível e “entrelaça e religa os polos e as instâncias diversas dos fenômenos” (ARAÚJO, 2008, p. 109).

Nesse viés de compreensão, todo símbolo deve ser entendido como luz e sombra, numa linguagem típica do pensamento duplo, o qual tece uma interpretação que varia de acordo a identidade que simboliza. Esta relação íntima com cada grupo social estabelece sentidos que independe de explicação científica racional analítica: “o símbolo não se explica; nos implica com a in-tensidade e a complexidade dos fenômenos do existir nos levando a senti-los e a compreendê-los, encharcados em seu vigor seminal, em suas dimensões anímicas” (ARAÚJO, 2008, p. 111).

Em consonância com Cassirer, Morin (1999) intenta estabelecer cinco características que correspondem aos símbolos: 1) o símbolo admite uma identificação com o seu referencial materializado; 2) o símbolo materializado tem o poder de evocar uma série de significados; 3) O símbolo congrega um “coagulom de sentidos” que representam uma infinidade de significações; 4) O símbolo não depende do pensamento racional/empírico para existir e ser significativo; 5) O símbolo tem significado para a cultura no qual foi instaurado. Os pontos elencados por Morin evidenciam a dualidade presente no espírito humano e no ethos que reverberam sua identidade, bem como seus valores, mitos, sentidos e crenças. Aqui, percebemos a importância da tradição e sua dinamicidade no desenhar da vivência do sujeito enquanto ser inventivo de: religião, arte, história e linguagem.

Dessa forma, concebemos que é através das variações e descobertas acarretadas pelas experiências humanas que o símbolo continua a existir. Ele não deve ser encarado como uma estrutura fixa, visto que a flexibilidade faz parte da sua origem, bem como da sua reprodução. O símbolo deve ser encarado como um elemento constitutivo do espírito humano, carregado de complexidades, valores, sentidos, crenças e percepções e que extrapola o entendimento do pensamento empírico/técnico/racional.

Desenho e Imagem como aportes evocadores de Símbolos




A díade conceitual aqui elencada não se desvela de forma amíuáde ao contexto temático do presente texto. Embora cada um possua expressividade e consistência teórica particular, os conceitos de Desenho e Imagem estabelecem conexão direta entre si, tendo em vista o conjunto de atributos que lhes conferem sentido e significado. Araújo (2008) assevera que as formas expressivas (imagens, desenhos, pinturas) e seus símbolos constituem-se enquanto elos entre os fenômenos e o imaginário dos sujeitos. Ou seja, tais conceitos não somente entrelaçam-se, como são bases representativas do pensamento simbólico.

A categoria Desenho enseja uma breve ilustração posto a sua dimensão epistemológica. Para tanto, inicialmente recorreremos ao dicionário Aurélio a fim de estatuir denotativamente o conceito supracitado. Segundo o dicionário, *desenho* refere-se ao resultado do ato ou ação de desenhar, representar sobre uma superfície formas e/ou um tema real ou imaginário. Em seguida, o verbo *desenhar* é designado como descrever, representar, projetar.

Entendemos, pois, o desenho enquanto concepção mental que nasce, é pensado, configurado e, por conseguinte projetado. Portanto, o pensar também se constitui enquanto desenho. Nesse prisma, faz-se oportuno elucidar que para além da ação, do concretamente esboçado no papel e tido enquanto arte ou qualquer outra coisa que o valha, o desenho tem em seu cerne o caráter inerente de comunicar haja vista o intento de quem desenha.

Gomes (1996), entende tal categoria como “uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos” (p. 13). Ainda nesse prisma, Ferreira (2001) afirma que o desenho vem a ser um sistema de signos ou sinais que comunicam, expressam valores, ideias, significados, sentidos. Ou seja, por meio do desenho é possível representar, comunicar, o que o torna substancialmente uma linguagem que contém elementos que não se limitam ao concretamente visível e que, necessariamente diligenciam interpretação. É, talvez, nesse contexto que o pensar sobre o desenho caminha em paralelo com a imagética.

Ciclos da experiência: como aconteceu a intervenção



O estágio é uma etapa fundamental na construção do conhecimento pedagógico e da identificação ou não do profissional com o seu campo de atuação. Durante a observação tem-se a oportunidade de analisar a prática de um professor regente com a titulação de doutor e com vasta experiência profissional, o que possibilita um auxílio, o trajeto de construção das nossas escolhas enquanto futuros profissionais do ensino superior.


O ato de ser professor está em constantes transformações, pois a pós-modernidade exige dos educadores a inserção de temas, pouco debatidos, na construção da identidade docente, por exemplo, o multiculturalismo, como afirma Arbaché (2000, p. 46):

Uma vez apto a enfrentar tais situações, esses professores tendem a compreender, respeitar e valorizar as diferentes culturas de seus alunos fazendo com que as mesmas sejam ponto de partida para o seu fazer pedagógico cotidiano.

Mais uma vez percebe-se a importância do educador no processo de valorização sobre o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula. Para que o processo sócio construtivista seja eficiente, faz-se necessário que o professor indique atividades que proporcionem as trocas de vivência e de acordo com cada fala, retire temas geradores, os quais devem ser debatidos com a finalidade de modificar a prática social do grupo.

Durante o estágio tive a oportunidade de observar/analisar quatro aulas. Em tese, trata-se de uma atividade fácil, já que necessita apenas aguçar o olhar crítico de observador e tecer ideias acerca da aula, da postura do professor, da dinâmica da sala de aula e afins. Contudo, ao ver na figura do regente a responsabilidade pedagógica e profissional de quem deve mediar uma sala de aula no nível superior, notei que não seria tão fácil somente observar, posto que o docente responsável pela turma apresenta uma didática e metodologia que foge do tradicionalismo reproduzido em boa parte das aulas da graduação. Aproveito para frisar que tal constatação também teve respaldo nos relatos de todos os graduandos do referido semestre.

A primeira observação apresentou um caráter tímido. O professor regente me recepcionou e apresentou à turma. No meu imaginário estava programado que deveria ter uma postura que pouco fosse percebida pelos demais sujeitos presentes naquele espaço. No entanto, o convite para participar das construções me surpreendeu. A atividade proposta pelo docente consistia em desenhar uma composição que continha algumas



frutas. Inicialmente relutei, mas em seguida aceitei o desafio e comecei a rabiscar. Percebi que aquela aula não obedecia a um cronograma pré-estabelecido, posto que as dúvidas, bem como as dificuldades dos educandos é que serviam de temas geradores a ser trabalhado em coletivo. No final do encontro consegui apresentar um desenho com aspectos infantis, visto que não tenho o hábito de praticar a projeção gráfica.

Na segunda aula estava ansioso para saber qual seria o próximo desenho de observação. Então, o professor solicitou que desenhassemos, a partir da observação, uma flor. Os traços de uma flor são extremamente delicados. Apresentei imensa dificuldade para projetar no papel. No entanto, observei que tais dificuldades é que aproximava os discentes do docente. Nesse movimento, tive a oportunidade de me aproximar dos educandos e trocar experiências, desejos, angústias, dentre tantos outros elementos que compõem as subjetividades de cada sujeito.

A terceira observação continuou com o desenho da flor. Fomos conduzidos a realizar uma projeção que se aproximasse do real. Mais uma vez deparei-me com a dificuldade em desenhar. Porém, risquei, apaguei, risquei novamente até conseguir um desenho. O interessante do desenho de observação é que mesmo projetando um objeto cada indivíduo desenha com os traços peculiares ao seu olhar. Ainda nesse encontro, nos foi proposto a projeção de um banco, o que aparentemente seria uma tarefa fácil, no entanto os traços perpendiculares exigem imensa concentração e habilidade com a dimensão.

Na quarta e última observação o professor regente ensinou no quadro como desenhar um rosto humano. Para tal projeção existem algumas técnicas indispensáveis. Tal momento caracterizou a única vez que presenciei o docente utilizando o quadro como recurso. Em todas as outras oportunidades o ensino ocorreu com ajuda do lápis preto e o papel branco.

Após esses quatro encontros, chegou o dia de assumir a turma e apresentar uma proposta um pouco diferente daquela que vinha sendo abordada em sala. De início, realizei a explanação do que venha a ser o conceito de Desenho abordado na minha dissertação. Nesse tecer apresentei o texto de Ferreira (2007) para o qual desenho deve ser encarado como algo que nasce do campo do imaginário, plano mental, e posteriormente pode ser projetado com ação manual ou com a ajuda de máquinas. Ao findar essa explanação exibi um vídeo contendo algumas fotografias da micareta de Feira de Santana e músicas que representasse cada um dos contextos demonstrados. O vídeo apresentou dois blocos, sendo o primeiro com imagens do circuito principal, onde desfila

os blocos de trio com os artistas de renome nacional, sobretudo do Axé Music. O outro bloco organizado com imagens e músicas que continham elementos da cultura africana e afro-brasileira. Ao produzir a película tive a certeza que o primeiro bloco iria sensibilizar muito mais os jovens educandos. Para a minha surpresa, atribuíram a maior relevância aos blocos afro e afoxés. Ao questionar os educandos, obtive a seguinte resposta de uma das alunas: “*O batuque dos tambores fala mais alto. A cultura negra corre pelo nosso sangue*”.

Como atividade da aula, solicitei aos alunos que projetassem no painel os elementos mais significativos (Fig. 1), aqueles que apresentassem maior relevância e simbolismo com a sua realidade. O painel final apresentou desenhos extremamente coloridos e sobressaíram os símbolos da cultura afro-brasileira.

Figura 1: Painel com desenhos simbólicos.



Fonte: Elaborado pelos discentes do componente curricular Desenho Artístico – 2014.

Nesse mosaico de cores e formas, a turma entrou em acordo e decidiram discutir acerca de duas imagens que na perspectiva deles dialogava com o recorte afro-brasileiro do vídeo, bem como, trazia para o âmbito das nossas discussões um outro olhar perante as corporeidades negras. Destarte, a (Fig. 2) “*apresenta a face de uma mulata*”⁷⁴, que de acordo com o responsável pelo traçado está caracterizada com a estética das Mães de Santo, ou seja, as senhoras responsáveis pela resistências dos terreiros de Candomblé.

⁷⁴ Fala do educando responsável pela projeção gráfica.

Figura 2: Mulher Negra/Mulata.



Fonte: Elaborado pelos discentes do componente curricular Desenho Artístico – 2014.

A referida projeção desenhística intensificou os nossos diálogos o que me levou a tensionar o significado histórico do termo mulata. Para os envoltos no processo de ensino-aprendizagem a utilização da nomenclatura mulata representava o processo de miscigenação da população brasileira com destaque para a beleza corporal da mulher negra. A partir disso, elucidei a problemática exposta por Munanga (2008, p.86) o qual infere:

O Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. O desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, na proporção de uma mulher para cinco homens, conjugado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou os últimos a um monopólio sexual das poucas mulheres existentes. Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis, vulneráveis a qualquer agressão sexual do senhor branco, foram, em sua maioria, transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. É absurdo apresentar o mulato que, na sua origem, é o fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. Ele evoca o ditado popular "branca pra casar, negra pra trabalhar, mulata pra fornicar", para apoiar a ideia geral de que a mulher negra foi prostituída. Já que a existência da mulata significa o produto do prévio

estupro da mulher africana, a implicação está em que, após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social.

Portanto, repensar as terminologias empregadas aos corpos negros frutificou outros olhares sobre o que nos impõe a historiografia oficial, bem como, traçarmos um compromisso de dilatar os nossos conhecimentos sobre questões de etnia e raça. Aliado a isso, a professora Narcimária Luz (2000, p. 30) afirma que as populações negras do Brasil devem se ater a investigar a história e cultura dos seus ancestrais, pois:


Consideramos importante de descendência africana adquira um conhecimento reflexivo sobre si mesma, não só para distinguir e assumir plenamente a sua originalidade, sua riqueza étnico-cultural, mas para permitir um exame analítico de sua situação, de seu destino na sociedade envolvente, para poder participar ativamente na condução desse destino, considerando seu próprio enfoque, experiência, concepções e interesses.

Ainda no campo das corporeidades, um dos discentes desenhou um homem negro com o instrumento de percussão ao lado (Fig. 3). Podemos visualizar um indivíduo sorridente ao realizar o ato de produzir sonoridades ao manusear o instrumento musical.

Figura 3: Percusionista.



Fonte: Elaborado pelos discentes do componente curricular Desenho Artístico – 2014.



Ao falar sobre a composição gráfica projetada no papel, o educando expressou imensa satisfação por ter tido a oportunidade de acessar as suas memórias e relembrar um período da sua vida no qual participou de um grupo de percursionistas no bairro que reside. Porém, apesar de muito envolvimento, teve que se afastar das atividades musicais por conta das demandas da universidade, assim como, pela necessidade de trabalhar para se manter na graduação. Nesse viés, voltamos mais uma vez a trazer as contribuições de Narcimária Luz (2000, p. 38), ao afirmar:

Ergue-se, aí, uma pedagogia do embranquecimento que, mediante a comunicação escrita, exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e o adestrando-o em função de um espaço e tempo fincados em paradigmas positivista, produtivistas e ascéticos, organizadores do sistema social da modernidade.


Achamos necessário ressaltar que o educando responsável pelo grafismo se considera um homem negro, periférico e que escolheu a profissão docente por compreender que a Educação pode modificar a realidade do seu bairro e de outras territorialidades. Com isso, se afastar dos elementos lúdicos das comunalidades afro-brasileiras obedece, também, às prerrogativas do sistema capitalista, da sociedade com forte viés ocidental e ao fazer acadêmico que exige, em diversos momentos, corporeidades engessadas e dispostas a acatar dos dogmas positivistas.

Os diálogos criaram outras vias de conhecimentos e verifiquei que a partir daqueles encontros as identidades de muitos dos educandos e educandas passaram por ressignificações intersubjetivas. Nesse cenário, cheguei naquele espaço como um mero observador, sem pretensões de envolvimento afetivos, mas acabei desconstruindo uma série de certezas sobre o papel do Estágio Docente para a profissionalização do professor.

Possibilidades (in)conclusivas

O estágio é um momento de confronto ou como muitos autores afirmam é o momento de constatação da práxis, ou seja, atividade teórica e prática educacional, da transformação da realidade docente (Pimenta, 2011). Um encontro entre a teoria e a prática docente. De fato, é caracterizado pelo embate dos nossos embasamentos metodológicos com as questões reais da sala de aula.

Assim como a educação básica a Universidade é constituída pela interculturalidade que pode proporcionar ao estagiário desde o primeiro contato perceber



a relevância da diferença no trato com as questões pedagógicas, visto que nos deparamos as diversidades culturais, sexuais, de gênero, étnicas entre tantas outras que são responsáveis pela construção da academia.

No estágio, realizado durante cinco encontros, tentei articular a práxis, pois desde o início, com as observações e pela regência, percebi o confronto das bases teóricas com a prática na sala de aula. Agradeço a gentileza e sensibilidade do professor regente, não apenas por ter permitido a minha inserção, mas, sobretudo por ter sido extremamente generoso, compreensivo e humilde. Aproveito e parabenizo os educando e as educandas pela dedicação e empenho nas atividades, bem como na construção do espírito coletivo.

O estágio e a minha proposta de intervenção reafirmaram as minhas concepções acerca da categoria Desenho. Garantiram um retorno de que a minha escolha teórica tem respaldo no campo educacional. Posso afirmar que o desenho apresenta simbologias que em muitos casos só podem ser interpretados pelos indivíduos que os projetam, vivenciam e os reproduzem.

Portanto, realizar a construção desta produção textual tem a prerrogativa de voltar no tempo, acessar as minhas memórias, refletir sobre as ações pautadas na minhas formação, ou seja, “quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens” (Provérbio Africano).

REFERÊNCIAS:


ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA. 2008.

ARBACHE, R. B. Ana Paula. A identidade docente no contexto multicultural: implicações para o fazer pedagógico. **Revista de educação CEAP**, Salvador, n° 30, p. 37-48, Set/ Nov 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 9 ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 1998.

FERREIRA, Edson Dias. Desenho e Antropologia: influencias da cultura na produção autoral. **In Anais: Graphica**, 2005. Disponível em: < <http://www.lematec.net.br/CDS/GRAPHICA05/artigos/edsonferreira.pdf> >. Acesso em 24/07/2017.



FERREIRA, Edson Dias. Desenho, fotografia e cultura na era da informática. **In Anais do VII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design**. Curitiba: 2007. Disponível em: <
http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/DESENHO,%20FOTOGRAFIA%20E%20CULTURA.pdf>. Acesso em 30/06/2017.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: A Criação de Novos Valores Na Educação**. Salvador/Bahia: SECNEB, 2000.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **“O negro do pomba quando sai da rua nova, ele traz na cinta uma cobra coral”**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo afoxé pomba de malê. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade - PPGDCI) - Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS: Feira de Santana, 2014. 182 f.

MORIN, Edgar. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. 2 ed. Portugal: Publicações Europa-America, 1996.

MORIN, Edgar. Um Animal Dotado de Desrazão, In: **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

MOURA, Marinaide Ramos. O simbólico em Cassirer. **Ideação**, N. 5, p. 75-85, jan./jun. 2000.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

“CÍRCULO” DESCOLONIZADOR NO MODO DE PESQUISAR EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O GRUPO-PESQUISADOR NA SOCIOPOÉTICA

*Maria do Socorro Borges da Silva*⁷⁵
*Shara Jane Holanda Costa Adad*⁷⁶

Resumo: Este artigo analisa a potencialidade da Sociopoética como método de pesquisa descolonizador do pensamento cartesiano, destacando o princípio de constituição democrática do grupo-pesquisador e da produção de dados na prática de pesquisa, usando o dispositivo da arte e do corpo em oficinas temáticas. Descreve e analisa o primeiro momento de pesquisa de doutorado com um grupo de professoras, objetivando criar seu heterônimo, o Personagem Conceitual do Educar em Direitos Humanos, denominado de Cidadão Persi, usando argila e objetos descartáveis. Revezes teoria e prática a partir da leitura de Deleuze e Guattari (2010), Foucault (2014a, 2014b), Certeau (1994), Gauthier (2010, 2012), Baldi (2004, 2014), Petit (2015) e Santos (2010). O grupo-pesquisador de professoras se identificou com a Sociopoética como abordagem descolonizadora do pensamento e da prática de pesquisa, sendo um momento intenso de formação e de transformação de si, ao passo em que as protagonizam como sujeitos criadores a partir de suas próprias experiências, um corpo coletivo, capaz de intervir, resistir na emergência de suas necessidades e limitações estruturais. As co-pesquisadoras perceberam sua potência justamente na capacidade de ser um coletivo, um grupo, um círculo de vários círculos na escola. Ao constituir-se um grupo-pesquisador, há uma dissolução de identidades, provocando uma desconstrução de si e sua reinvenção na relação com outro como ser múltiplo, plural, híbrido, diverso, inclusive na condição de gênero e etnia, empoderando outro modo de produzir ciência, a partir da sua cultura e contexto de trabalho como lugares de circulação de saberes e poderes válidos cientificamente na forma democrática, inventiva envolvendo o corpo todo e a arte de fazer. O próprio método Sociopoética apresenta-se como possibilidade de Educar em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Pesquisa. Sociopoética. Descolonização. Educação. Direitos Humanos.

Introdução


Este artigo faz um recorte da vivência com a abordagem filosófica e metodologia Sociopoética, desenvolvida na segunda fase de pesquisa de doutoramento⁷⁷, tendo o “Educar em Direitos Humanos” na vida de crianças e de adolescentes da educação básica como tema gerador, e com a perspectiva de potencializar práticas inventivas de outros modos de educar em direitos humanos a partir dos processos de criação e dos saberes da experiência dos próprios professoras no cotidiano da vida escolar, destituindo as formas abissais⁷⁸ de produção da ciência e do conhecimento, bem como, provocando a

⁷⁵ A autora é docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI), doutora em Educação, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e o Observatório de Juventudes e Violência na escola (OBJUVE). Email: msocorrobs@ufpi.edu.br

⁷⁶ A co-autora é docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI), doutora em Educação, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e o Observatório de Juventudes e Violência na escola (OBJUVE). Email: shara_pi@hotmail.com

⁷⁷ Doutorado de Maria do Socorro Borges pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI).

⁷⁸ Por abissal, entende-se um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: “deste lado da linha” e “[do] outro lado da linha”. Santos (2010) destaca a ciência e o direito como instituições responsáveis por essas distinções na modernidade, produzindo o feito de uma violência epistemológica e a exclusão social.




descolonização do pensamento das práticas de pesquisar e educar, pois a colonialidade é uma face da modernidade (BALDI, 2014) que continua operando de modo sutil. Por isso, é preciso pensar em termos de “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p. 23).

Como ponto norteador de problematização, a questão: como a Sociopoética se constitui em abordagem filosófica e metodológica descolonizadora das formas de pesquisas tradicionais e colonizadoras, de véis cartesianos, no momento da formação do grupo de pesquisa e na produção de dados, para se pensar outros modos de educar em direitos humanos? Assim, potencializamos o significado da formação do grupo-pesquisador, como é denominado na Sociopoética, quando se refere ao seu primeiro princípio metodológico e ao uso do corpo inteiro e das expressões artísticas do grupo-pesquisador na produção dos dados, quebrando com a noção de coleta de dados e com a relação de objeto de pesquisa e pesquisador.

De modo mais objetivo, buscamos analisar a potencialidade da abordagem Sociopoética como método de pesquisa descolonizador do pensamento, na prática de pesquisa em Educação em Direitos Humanos, dando ênfase ao processo como se desenvolveu a pesquisa na fase de constituição do grupo-pesquisador e na criação do seu heterônimo, o personagem conceitual do Educar em Direitos Humanos.

Metodologicamente, fazemos descrição e análise do processo de pesquisa vivenciado nessa fase do doutorado, com um grupo de 15 professoras que participaram de experiências anteriores de formação docente em Educação em Direitos Humanos, fruto do projeto de extensão entre o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e o Observatório de Juventudes e Violência na escola (OBJUVE), da Universidade Federal do Piauí, em parceria com a Associação Daniel Comboni e seu Projeto Educativo “Mãos Dadas” no Parque Alvorada, território de vulnerabilidade social principalmente para as demandas infanto-juvenis (MACEDO, BOMFIM, 2007) entre as cidades de Timon (MA) e Teresina (PI). Por meio de oficina temática com o tema gerador “Educar em Direitos Humanos”, com uso de dispositivos artísticos, foi constituído o grupo-pesquisador e seu heterônimo, o Personagem Conceitual do Educar em Direitos Humanos, Cidadão Persi, com o qual passaram a se identificar. Ressaltamos que neste artigo faremos um recorte do que significou esse momento, destacando a ideia do grupo pesquisador, não sendo possível adentrar em



outras questões que a experiência e os dados apontaram nesse momento de vivência da pesquisa.

Numa abordagem contemporânea de pesquisa, tomamos como principais referências teóricas Deleuze e Guattari (2010), Foucault (2014a, 2014b), Certeau (1994), Gauthier (2012), Larrosa (2016), Baldi (2004, 2014), Petit (2015) dentre outros que comungam desse pensamento. Esses autores foram fundamentais nesse momento da pesquisa em função das categorias e dos conceitos que eles proporcionam na relação com o objeto de pesquisa, como por exemplo: personagem conceitual, experiência, criação, invenção, território, grupo-pesquisador.


A estrutura do artigo constitui-se de linhas introdutórias, nas quais apresentamos pistas para compreender a produção; e, no desenvolvimento, tentamos romper com a visão dicotômica entre teoria e prática, na medida em que não dividimos um momento teórico de discussão das categorias, para somente depois, descrever o percurso de pesquisa e analisá-la, mas fazemos um revezamento entre teoria e prática de pesquisa, finalizando com algumas considerações.

A Formação do Grupo-Pesquisador: A artesanaria que cria o sujeito coletivo, o heterônimo Cidadão Persi.

Para nós, sociopoetas, a formação do grupo-pesquisador é um dos momentos dos mais delicados, pois, a partir dele, deve surgir com intensidade o desejo nos sujeitos da pesquisa de serem copesquisadores, de formarem o grupo-pesquisador, sobre o qual Gauthier (2012, p. 78) explica:

O hífen é importante, porque não se trata de um grupo que pesquisa, mas de um ser coletivo, que se institui no início da pesquisa como grupo-sujeito do seu devir. Gostamos de dizer que ele age na pesquisa como se fosse um único pensador, percorrido de caminhos diversos, às vezes contrários, que se encontram, tecem juntos ou divergem. (GAUTHIER, 2012, p.78).

Iniciamos o encontro numa roda de conversa, cujo objetivo fundamental foi negociar o processo de pesquisa, falando da temática e dos objetivos de pesquisa, pois na Sociopoética primeiro negocia-se o direito de pesquisar e as condições de pesquisa. Ressaltamos as implicações com essa comunidade e com o grupo, com o qual havíamos desenvolvido o Projeto de Formação Docente em Direitos Humanos na área da Infância e da Juventude entre 2011 e 2012.




Alegria – emoção que nos atravessava a alma ao ter ao alcance de nossos olhos um grupo de 15 professoras⁷⁹. Significava uma vitória frente às dificuldades que comprometiam esse passo, pois o previsto no projeto de pesquisa eram 12. Constituir o grupo-pesquisador era o maior temor nessa fase da pesquisa, devido os dilaceramentos ocorridos na comunidade em razão das dificuldades financeiras para manter os projetos e das mudanças influenciadas pela política administrativa local, alterando o quadro de gestão e de professores que, em geral, nessa escola, são contratados, portanto, sofrem diretamente os efeitos das flutuações políticas do poder público municipal.

Em nossas andanças semanais na comunidade, onde fizemos, na primeira fase, uma Cartografia, tudo falava, e nossa percepção foi aguçada, apontando-nos desafios e a necessidade de cautela e de sabedoria no modo de iniciar a nova fase, um quadro se apresentava: muitos professores que participaram do primeiro projeto não estavam mais ali, os que estavam, mantinham-se em condições de muito trabalho em turmas de ensino integral, sobrecarregados demais dos problemas que ali enfrentam diariamente. Além disso, o próprio Centro de Referência em Direitos Humanos, criado a partir das discussões feitas no projeto executado anteriormente, tinha sido fechado por conta da falta de recursos. Portanto, em contextos assim, o interesse para o foco da pesquisa pode ser menor, devido às demandas e às emergências que precisam diariamente de respostas. Tudo isso foi alimento para investir na Sociopoética como abordagem metodológica, pois, por meio dela, o corpo, o prazer, a criação ganham vida. A Sociopoética trabalha com a experiência, com o que nos toca, o que nos acontece (LARROSA, 2016) e dela, criam-se os conceitos e os problemas vivenciados no aguçamento dos sentidos do corpo.

Assim, trouxemos no momento da exposição sobre a Sociopoética, a potência do método. E apresentando os cinco princípios da Sociopoética, fomos afetando o grupo, os olhos lacrimejavam, a voz tremia, o coração palpitava por vezes mais rápido, o corpo falava. Um encantamento crescia ali, e os olhos daquelas professoras nos diziam, de modo antecipado, que o grupo se constituiria! Em cada princípio sociopoético que expúnhamos, criávamos um elo com aquele lugar e com aquelas pessoas, potencializando suas experiências e saberes. Isso nos lembrou de Foucault (2014a), indicando-nos um dos fundamentos teóricos de sustentação inicial da nossa tese, que consiste em ativar saberes

⁷⁹ Não foi estabelecido um critério para que se tornasse um grupo de mulheres. Isso ocorreu naturalmente. Embora todos os que participaram integralmente do primeiro projeto (Formação Docente em Direitos Humanos na área da Infância e da Juventude) tenha sido convidados, apenas 17 mulheres compareceram e 15 delas constituíram de fato, o grupo co-pesquisador




locais, descontínuos, considerados desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns, em nome do único saber da formação que nasce das universidades e não do chão da escola. Entendemos a escola como uma microfísica ou uma rede de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo *sujeito-professor* e para o *corpo-coletivo-professor*, na mediação com seus pares, educandos crianças e jovens, que são também pontos de saber-poder. Em nossa compreensão, reside aí uma ideia fundamental de escola como corpo coletivo de pessoas, como lugar das resistências.

Retomando a questão do método sociopoético no processo de produção de dados, Jacques Gauthier, seu criador, propõe cinco princípios. O primeiro trata da *instituição do grupo-pesquisador*, no qual todos os envolvidos participam ativamente de todas as etapas da pesquisa, inclusive, dos devires da pesquisa, potencializando formas variadas de racionalidades e outras fontes de conhecimento, não racionais, emocionais, intuitivas, sensíveis, imaginativas e motrizes. Este artigo trata, especificamente, desse momento e desse princípio. Para Gauthier (2010, p. 9):

A instituição do grupo-pesquisador como autor da pesquisa é um aspecto essencial da Sociopoética. Ela é um ato político de inclusão de todos e todas no mundo da pesquisa científica. O nosso desafio é o de incluir os excluídos, marginalizados, oprimidos e humilhados, de convidá-los no centro da academia, onde coisas importantes e inovadoras acontecem.

Vemos neste princípio um elemento da nossa afrodescendência, a circularidade que tem um caráter holístico de uma cosmovisão habitado no corpo, perpassada pelo sagrado e pela ancestralidade (PETIT, 2015), uma experiência de poder grupal vivenciada no círculo, na comunidade. Um dos confetos (conceitos + afetos) criados pelas copesquisadoras sobre o que é Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes, foi justamente: “[...] os círculos são justamente pela diversidade de pessoas e de situações [...] são várias situações vividas por diversas pessoas diferentes que formam vários círculos dentro desse grande círculo que é a escola”. O grupo-pesquisador quebra com a visão universalista da ciência, pois sendo uma particularidade, um campo de imanência localizado, é o meio que a Sociopoética institui para manter essa visão global, ao passo que faz a convocação da “[...] intuição, das sensações, das emoções e da imaginação ao lado da razão – mesmo de várias formas de razão – é nossa garantia



para mantermos o globalismo suficiente, fonte de cientificidade dos resultados obtidos” (GAUTHIER, 2010, p. 27).

Esse princípio se relaciona ao segundo princípio, *a valorização das culturas dominadas e de resistências*, que significa pensar a partir de outras maneiras de produzir saberes não eurocêntricos, de culturas marginalizadas pela colonização capitalista, como a cultura africana, a qual a Sociopoética tem usado como um dispositivo para descolonizar o pensamento abissal eurocêntrico. É importante dizer que a instituição educativa que escolhemos para desenvolver a pesquisa, o Projeto Educativo “Mãos Dadas”, da Associação Daniel Comboni, é localizado no Grande Parque Alvorada, em Timon-MA, na fronteira entre os estados Maranhão e Piauí, é historicamente reconhecido como território de vulnerabilidade social de crianças, adolescentes e jovens, possui trajetória de luta pela vida e pelos direitos humanos, principalmente os educacionais, constituindo-se uma espécie de entrelugar, ou seja:

Terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade [...] Uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (BHABHA, 1998, p. 20).

O terceiro princípio, *pensar, conhecer, pesquisar e aprender com o corpo inteiro*, busca o equilíbrio entre razão e emoção, sabendo que existem diversos saberes que não se expressam por palavras, reconhecendo que o corpo fala e faz falar. Para pensar desse modo, é necessário que haja uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p. 23). Ou seja, criar outro modo de pensar para além do paradigma cartesiano abissal e excludente, binário e linear. Aqui, é essencial o entendimento que o grupo pesquisador é um corpo, coletivo de professoras.

O quarto princípio privilegia as *formas artísticas de produção dos dados*, que expressam a capacidade criadora do corpo, revelando fontes inconscientes de conhecimento. E o quinto princípio destaca a *responsabilidade ética, política, poética e espiritual do grupo-pesquisador* no processo de pesquisa, possibilitando a produção de desejos devires (GAUTHIER, 2012).

Portanto, a escolha pela Sociopoética tem a ver com nossas implicações, de nossa constituição como pesquisadora, inspiradas em abordagens inovadoras a partir dos anos de 1960 e 1970, como “[...] a análise institucional, a pesquisa-ação e pesquisa

participante, pedagogia do oprimido [...]” (GAUTHIER, 2012, p. 75), metodologias que têm caracterizado nosso modo de pesquisar encarnado na vida.

Após a negociação da pesquisa, passamos ao segundo momento significativo desse encontro: criar o personagem conceitual, ou seja, é o heterônimos do filósofo, o nome do filósofo, o pseudônimo (Deleuze, 1992) de identificação do grupo-pesquisador, o sujeito coletivo⁸⁰. Iniciamos a técnica com o relaxamento. Na Sociopoética, o relaxamento é importante, pois torna as energias corporais mais fluídas, os movimentos flexibilizam o pensamento, favorecem a integração do ser ao relacionar razão e emoção, sensação e intuição (GAUTHIER, 2012). Nesse momento, em que todas ficaram sentadas no chão, em círculo, foram feitos exercícios de respiração para distensionar e buscar concentrar-se no próprio corpo. Em seguida, fizemos a massagem coletiva nas mãos e nos pés. Nossa intenção era tornar potentes essas partes extremas do corpo: **as mãos**, pois nosso desejo filosófico foi potencializar a mão como a arte de fazer (CERTEAU, 1994), a artesanaria, algo extremamente relevante para a filosofia do Projeto Educativo “Mãos Dadas”; e **os pés**, para expressar a pesquisa como um ato de caminhar, de pisar o chão, de pertencer ao lugar, de estar inserido na realidade. Assim, esse momento, constituía-se também um preparo do corpo para o momento seguinte.

Fotografia 1: Formação do grupo. Fotografias 2 e 3: massagens nas mãos e nos pés.



Fonte: Arquivo da pesquisa.



Fonte: Arquivo da pesquisa.



Após esse estado de relaxamento, fizemos um deslocamento corporal, a partir do qual cada participante percorreu o lugar da escola em silêncio, caminhou em seus espaços e com um pequeno saco de lixo nas mãos, catou coisas, objetos que lhe afetassem

⁸⁰ Como dissemos antes, o personagem conceitual é o heterônimo do filósofo, o nome do filósofo, o pseudônimo (Deleuze, 1992). Nesse caso, o personagem conceitual é o Cidadão Persi, o sujeito filosófico que expressa o pensamento do grupo-pesquisador.

no caminho, no percurso, tendo como disparador filosófico norteador o tema gerador “Educar em Direitos Humanos”. Ao retornar para a sala, cada participante espalhou o que colheu sob uma esteira, na qual já estava inserido o seguinte material: argila, pote com água, cola, fotografias, velas, lã, diários, livros, cartolina branca, plástico.

Fotografia 4: Catar objetos.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Fotografia 5: Objetos coletados.



Fonte: Arquivo pessoal.

No centro da sala, sentadas sobre mantas, desenvolvemos a técnica de produção do personagem conceitual. Orientamos para que o grupo criasse uma **escultura do personagem conceitual** (heterônimo, sujeito coletivo), ou seja, o **Personagem do Educar em Direitos Humanos** que se constituiria na identidade do grupo-pesquisador, usando como dispositivo o que foi coletado, argila, água, e todos os objetos expostos sobre a esteira.

Usando apenas as *mãos* como modo de linguagem, a técnica se desdobrou em dois momentos de produção. Primeiro, a produção individual, na qual cada participante pegou uma pequena porção de argila, os objetos colhidos na caminhada para fazer a ligação entre eles e produzir uma escultura individual com aquele material, atribuindo-lhe, em seguida, uma característica que o **Personagem do Educar em Direitos Humanos**

deveria ter. Assim, foram produzidas as seguintes significados para as produções artísticas individuais, significando as características do Personagem do Educar em Direitos Humanos: ‘Busca’, ‘Base’, ‘Lixo’, ‘Coração angustiado’, ‘Respeito e cuidado’, ‘Afetividade’, ‘Apoio’, ‘Família’, ‘Tranquilidade’, ‘Visão’, ‘Suporte’, ‘Esperança’, ‘Amor’ e ‘Construir juntos’

Fotografia 6: Produção individual do heterônimo.



Fonte: Arquivo pessoal.


Fotografia 7: produção ‘Construir Juntos’.



Fonte: Arquivo pessoal.

O segundo momento da técnica de criação do Personagem Conceitual do grupo foi uma produção coletiva. Com mais argila e água, as participantes juntaram todas as esculturas individuais, para produzirem um único personagem do **Educar em Direitos Humanos** na relação com crianças e adolescentes, que a partir daquele momento identificaria o grupo-pesquisador durante todo o processo de pesquisa, por meio do qual o grupo passaria a ser filósofo coletivo institucionalizado. Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 78), o personagem conceitual:

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem



conceitual e de todos os outros que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens.

Na Sociopoética, as identidades individuais dissolvem-se no coletivo, desafiando o grupo a exercitar formas democráticas de produção do conhecimento.

Durante o desenvolvimento da técnica, em que os modos de linguagem eram as mãos, os corpos falavam da dificuldade de produzir esse dado. Inicialmente, pelo próprio fato de os participantes terem que destruir suas primeiras produções individuais, juntar em uma só, para produzir algo novo do qual não se tinha o controle, a visão total, pois seria o resultado das mãos coletivas, de várias racionalidades, emoções, sensações. O efeito da desconstrução da escultura individual soa como uma desconstrução de si e dos interesses individuais, como o próprio grupo afirma:

O mais difícil foi cada um mexer na sua arte pra desmanchar e fazer a outra. O que acontecia era que cada um perdia seu espaço. Quando você olhava, sua arte estava toda desfigurada. Ninguém gosta que entre no seu espaço, naquilo que é seu, só que, aí, o intuito é a coletividade, é a união. Depois que a gente construiu, foi que a gente percebeu a importância da união, a importância de se trabalhar juntos. É interessante é que foi uma bagunça muito grande pra nós chegarmos até ele. Porque tinha uma destruidora no grupo que só sabia destruir tudo aqui e, aí, era cada um pensando numa coisa, mas, aí, ninguém tinha começado. Quem começa vinha lá um e destruí, tem a questão da interferência, até que nós chegamos nele e a princípio ninguém tinha muito a ideia clara do que sairia e, agora, a gente olhando, a gente analisando, cada um colocou um pouco de si e a gente viu que construímos algo bem significativo para o grupo mesmo. (GRUPO-PESQUISADOR).

É importante pensar sobre o poder da destruição como força criadora. Pois,

“[...] sem a destruição não há processo criador. É ele que mantém a vida, a sua força. Força que, ao se voltar a si mesma, vai além de si, para de novo voltar a si mesmo e retomar o processo criador [...]. A destruição como consequência de uma superabundância da vida, é prenha de futuro. (DIAS, 2004, p. 137).

Mas, aos poucos, a produção começou a ganhar forma e vida, expressão do pensamento coletivo, surpreendendo o próprio grupo.

Saiu algo que estava dentro de nós. Inconscientemente nós fomos colocando aquilo que a gente sente. Aquilo que a gente faz no dia a dia, então foi uma coisa assim muito espontânea, muito natural e, agora, na nossa reflexão, a gente tá chegando a essa conclusão. Até então, aquilo que era abstrato, de certa forma, não era nem imaginário pra todas nós, mas agora está aí algo concreto, bem firme mesmo, muito interessante. (GRUPO-PESQUISADOR).

E nasceu o heterônimo do grupo, o sujeito filosófico, o Personagem Conceitual, que depois de uma longa negociação entre as participantes, recebeu o nome de *Cidadão Persi*.

Fotografias 8 e 9: Produção do Personagem Conceitual e negociação da identidade do Personagem.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O momento da socialização foi mobilizado pela construção de um consenso em torno da identidade da produção do Personagem Conceitual do Educar em Direitos Humanos, ao qual o grupo-pesquisador denominou de **Cidadão Persi**, atribuindo-lhe os sentidos das suas características humanas e definindo-o:

Firmeza, comunicação, como se ele estivesse falando com o grupo. Ele carrega um coração nas mãos, sugerindo que o grupo se comunique. Expressa a *dinâmica do caminhar*, que *passa por obstáculos*, mesmo assim, ele *persiste*. Por isso, nós fizemos a escolha de *Persi*. Pois mesmo tendo os obstáculos, continuamos caminhando. Os obstáculos do nosso dia a dia. Cada dia a gente tem que passar por alguma coisa e, aí, no final da tarde a gente diz “obrigada, porque aconteceu tudo bem” e amanhã é um novo dia. Porque todo dia a gente vai ter uma coisa pra vencer. O nosso trabalho é esse, é *vencer a cada dia uma nova etapa*. E ele está posicionado dessa maneira com um *coração na mão*, dá a ideia de *passar amor*, caminhar com o coração na mão, mostrar que o outro é importante, que essa união, esse *olhar para o outro com amor, com dedicação*, fazer com que o outro sinta que é importante no meio. A questão dos obstáculos é que eles são realmente *desafios*, mas que não são desafios que não possam ser superados. Tanto é que existe a *esperança* simbolizada pelo verde e que o que vai prevalecer é a questão do *amor*. O amor é necessário em tudo e a qualquer momento e pra toda e qualquer pessoa. Nessa questão do Educar em Direitos Humanos não tem como não pensar na questão do *Ser Cidadão*, de exercer sua cidadania e ter seus direitos garantidos e respeitados. Ser um *cidadão consciente e persistente*. E essa questão também do caminhar, do olhar, porque ele está no sentido do *olhar para frente*, as mãos estão na direção bem vertical, do *olhar positivo*, a visão de ter sempre essa *positividade, de olhar, de caminhar sempre em frente*. E no meio do caminho, *ele não está só*. Ele está *junto com outros corações*. Ele vai *junto com outras pessoas*, com outros corações para exercer a sua cidadania, porque sozinho ele não consegue.


Ninguém é cidadão sozinho. A cidadania se constrói com outras pessoas. Tem também a questão de vencer os obstáculos, vencer as dificuldades que o que a gente realmente quer buscar. Então, essa forma que ele está em pé, significa que ele vai ser sempre firme e vai ter que decidir, no que nós queremos conseguir nessa busca. Sempre firme no que deseja. Dedicção, é o que a gente percebe na postura, a gente consegue perceber que ele se dedica. É tanto que ele está nessa posição das mãos de levar o coração é muito interessante, que ele repassa esse amor com muita dedicação. E a posição das mãos significa que ele é incansável. Por que ficar todo tempo assim? Significa que é incansável a busca pela educação em direitos humanos. (GRUPO-PESQUISADOR CIDADÃO PERSI).

Percebemos que a performance existencial do heterônimo, sujeito coletivo e filosófico que define o grupo-pesquisador possui uma estética da existência e uma prática de si mesmo (FOUCAULT, 2014b), carrega no corpo um modo de educar em direitos humanos em meio à vida, que consegue ver o obstáculo como possibilidade de criação, como invenção de si. Ser firme, comunicativo, caminhante, persistente, vencedor de obstáculos, ter entre as mãos um coração, olhar para o outro com amor, um ser cidadão de superação de desafios, esperança, dedicação, carrega uma positividade no olhar, não age sozinho, mas caminha junto com outras pessoas, está sempre de pé, é um ser desejante, incansável, é ser um sujeito ético com uma maneira por meio da qual esse indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações.

O grupo também não se limita a definir sua performance ética e política, traz uma identidade étnica do heterônimo, destacando seu caráter múltiplo, diverso, plural, híbrido (BABHA, 1998; SILVA, 2000), ele são vários: o professor e o aluno; a criança e o adolescente; o negro e o branco, ele é um ser de autoafirmação de sua identidade, que se constitui em meio às situações de violação e de negação de seus direitos e que acontecem na vida cotidiana escolar, como o preconceito, o *bullying*:

A questão do cabelo simboliza a questão do preconceito, do bullying. A gente pensou na questão da mistura em si, de envolver um pouquinho de cada um. Que tem muito isso no meio dos adolescentes, do preconceito, do bullying entre eles. Ele tem um narizinho bem afinadinho. Ele tem o cabelo de negro. Assim, a gente colocou algumas características que vai mostrar que são várias pessoas, vários corações, várias personalidades e que cada um tem sua própria característica e que essas características, juntas, são trabalhadas em conjunto. Na construção, ele estava sendo pensado no professor e no aluno, na criança, ele tem muito disso na construção. A autoafirmação também. Porque a gente precisa passar esses direitos para o adolescente e a criança terem a questão da autoafirmação. (GRUPO-PESQUISADOR CIDADÃO PERSI).

Algo muito forte que nos chamou a atenção foi o fato de que, sendo o grupo constituído de mulheres, a identidade sexual e de gênero que prevaleceu foi masculina, “Cidadão Persi”, embora suas características acentuadas expressem uma performance




feminina. Pensamos que isso tem a ver com as implicações da ciência, da religião, da educação que tiveram e até do direito, instituições que reforçaram a cultura machista, tendo o homem como modelo único de expressão social, política e pública. Quando se pensa em política e espaço público, cidadania, ainda prevalece o papel do homem. Elas, como grupo-pesquisador, parecem não ter atentado para isso, sendo o silenciamento em relação a essa identidade o modo de operar nos corpos aquilo que prevalece como uma cultura dominante do machismo.

O próprio fato de que apenas as mulheres deixaram-se afetar pela proposta da pesquisa e constituir-se como grupo-pesquisador, embora houvesse homens no grupo de professores do Projeto de Formação Docente em Direitos Humanos desenvolvido anteriormente, revela-nos uma tendência a que muitos autores chamam de “feminibilização do trabalho docente” na educação básica e no trabalho com crianças e adolescentes, sob o discurso de que elas, as mulheres, tinham “por natureza” a inclinação para o trabalho com crianças, eram “naturais educadoras”, sendo o magistério apenas uma “extensão da maternidade”, lugar perfeito para vivenciar sua “vocação”, como demonstram os estudos de Guacira Louro (1997). Mas essa mesma autora nos adverte para vermos o que escapa a esse destino da mulher na educação, dizendo-nos:

As mulheres, nas salas de aula brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com os homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram o poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história *às avessas*, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. (LOURO, 1997, p. 479).

Nesse sentido, preferimos afirmar o valor que tem o fato de o grupo-pesquisador ter se constituído por mulheres, que não apegadas a uma representação de si, colocaram-se num plano de existência e de imanência como o *Cidadão Persi*, o sujeito que usa desse modo de existir para subverter a ordem das coisas, criar planos de fuga, constituir-se de outro modo, sob a roupagem identitária do discurso dominante, territorializa-se, cria-se, desterritorializa-se, e se recria, pois o *Cidadão Persi* é uma potência feminina. Vejamos a tática como a arte de guerra do “fraco” sobre a qual alerta Certeau (1994, p. 102), pois “as táticas são circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às



relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos”.


Como educador, o personagem *Cidadão Persi* é um sujeito que tem óculos para ver a realidade, para ver os detalhes, dá importância aos pequenos detalhes no trabalho com as crianças, como, por exemplo, no que pode a palavra. Como cuidador das crianças, dos adolescentes e dos jovens, ele também cuida de si (FOUCAULT, 2014b). É um sujeito que age com o coração, o que significa uma sensibilidade no educar, com afetividade, possui outra racionalidade, não só a científica, mas educa com a emoção, esse educador é uma relação. É um sujeito implicado, encarnado na realidade (NAJMANOVICH, 2001), que tem um suporte, um chão, um alicerce, de onde vem a força, a potência:

Ele passa um pouco pela questão dos detalhes, na construção, a gente pensou em cada detalhe, até uns óculos foram colocados. São esses pequenos detalhes que a gente precisa pensar para trabalhar com as crianças, no como falar, como aqui no espaço em a gente está, pensamos em fazer o melhor. Acho que esse coração também está passando que o professor não só educa, ensina, mas, também, ele cuida e se cuida no cuidado com a criança, todos, os jovens, os adolescentes como pessoa que se preocupa com a questão do cuidado. A questão do coração que professor não é só a razão, ele também é sentimento, é em relação a se envolver com algumas situações. A gente não consegue ficar alheio, a gente está sempre se envolvendo, querendo ou não. Quando se refere a essa questão, de vários corações, é sobre essa questão da afetividade. É interessante que na construção, a primeira coisa que a gente pensou foi na massa, o suporte. Poderíamos ter feito ele só em cima do papel, mas a gente fez logo a massa. Então, a massa é o suporte pra sustentar e dar aquela força. (GRUPO-PESQUISADOR CIDADÃO PERSI).

O grupo-pesquisador ao relatar, apresentar, definir seu heterônimo, manifesta uma alegria, parece estar definindo a si mesmo, mas, sobretudo, construindo uma invenção de si, um educador-devir do educar em direitos humanos na relação com a vida de crianças e de adolescentes, inseparável do seu plano existencial, das práticas cotidianas, na arte de inventar a vida. Como disseram: “Parece que cada vez que olhamos para ele temos algo para nos suprir, para adicionar, e cada vez que a gente olhar para ele a gente vai ver uma possibilidade nova em cima desse boneco, dessa criação.” (GRUPO-PESQUISADOR CIDADÃO PERSI).

Conclusão

O percurso de pesquisa desenvolvido com a abordagem Sociopoética – por meio de oficinas com o eixo temático “Educar em Direitos Humanos” na relação com a vida



de crianças e adolescentes da educação básica, na fase de constituição do grupo-pesquisador e de seu heterônimo Cidadão Persi – , revela que os sujeitos da pesquisa foram empoderados nesse modo de produzir ciência, pois seus saberes experiências, sua cultura e o contexto do trabalho foram potencializados como lugar de saber e poder válidos cientificamente na forma democrática, inventiva, criativa de como se constituiu o grupo-pesquisador de professoras e a produção de dados envolvendo o corpo todo e a arte de fazer, rompendo com uma perspectiva cartesiana de pesquisa em que o racionalismo, o objetivismo e a suposta neutralidade garantiriam o resultado.

Assim, a Sociopoética contribuiu para a descolonização de um pensamento único sobre como pesquisar e educar em direitos humanos, já que o próprio modo de pesquisar ensaia em contextos de resistência uma perspectiva metodológica viável no trabalho com crianças e adolescentes. Nesse sentido, o modo de pesquisa é, também, um modo de aprender e de ensinar, encarnado na realidade e nos saberes docentes de professoras no próprio espaço escolar, rompendo com os modelos prontos, uniformes e universalizantes de uma política pública de formação e educação em direitos humanos, como geralmente são endereçadas às escolas e aos professores, vendo-os como executores, mas desconsiderando sua potencialidade de criar seu próprio caminho, já que cada cultura tem suas especificidades.

Percebemos como o grupo-pesquisador de professoras se identificou com a Sociopoética como abordagem descolonizadora do pensamento e da prática de pesquisa, sendo um momento intenso de formação e de transformação de si, principalmente ao diluir as identidades no grupo causando um efeito de desconstrução de si e sua reinvenção na relação com o outro, constituindo um ser plural, múltiplo, híbrido, diverso inclusive na questão de gênero e etnia. Protagoniza as co-pesquisadoras como sujeitos criadores a partir de suas próprias experiências, um corpo coletivo, capaz de intervir, resistir e mudar na emergência de suas necessidades e limitações estruturais. As co-pesquisadoras perceberam sua potência justamente na capacidade de ser um coletivo, um grupo, um círculo de vários círculos na escola.

REFERÊNCIAS:

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.



BALDI, Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. RJ, SP, Recife: Renovar, 2004.

_____. **Descolonizando o ensino de Direitos Humanos?** 2014. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2329>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos a experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiências e sentidos).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3. ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIAS, Rosa. A vida como vontade criadora: por uma visão trágica da existência. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre Alegre: EdUFRGS, 2004. p. 140-149.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28. ed. Trad, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. RJ e SP: Paz e Terra, 2014b.

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

_____. **Sociopoética: o livro do iniciante e do orientador**, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências**. Teresina: Expansão, 2007.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores**. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AFROTRA(NS)VESTILIDADES: PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NO ÂMBITO JURÍDICO

Rafael Martins de Meneses⁸¹
Valdenia Pinto de Sampaio Araújo⁸²

Resumo: A importância da problematização das relações entre os gêneros e as raças é reiterada quando existe nas sociedades poderes forjados sob construtos sociais acerca dessas temáticas. Este texto traz à baila essas problematizações ancoradas nos ditames do Direito achado na rua com intuito de identificar os corpos da pesquisa, que no estudo refere-se às travestis e às mulheres trans afrodescendentes. Cunhou-se o neologismo afrotra(ns)vestilidade para referir-se à elas intencionando (re)(des)construir as concepções heterossexistas, tanto nos papéis binários (mulher e homem) quanto nas orientações sexuais. Considerando que este cenário tem contextos de violências ligadas aos gêneros e às sexualidades, outro fator intensificador aparece fortemente marcado: o racial. E, por serem afrodescendentes, tendem a sofrerem julgamentos remetendo-se aos vieses da criminalidade, baixa intelectualidade e demais estereótipos descaracterizadores e descredenciadores. A identidade afrotra(ns)vesti esbarra nas perspectivas identitárias definidas por um mercado de consumo direcionado para o público cisgênero, urbano, europeu, jovem e integrado às relações de produção e trabalho estabelecidas pelo mundo branco, heteronormativo. Neste contexto, o pluralismo jurídico defende que o Direito não possui apenas uma fonte e, desse modo, deve considerar outros saberes para a produção e efetivação jurídica, uns dos pressupostos fundamentais do Direito Achado na Rua. A relevância desse estudo é observada nas poucas, quase nulas, produções acadêmicas, literárias e artísticas que abordam a transfobia negra, reflexo dos reprocessos excludentes que as interseccionalidades subordinativas, através da tentativa hegemônica/colonizadora histórica de impedir falas e espaços. Doravante, o Direito achado na rua pode traduzir essas demandas, visibilizando modos ser oprimidos, para assim, produzir direitos e deveres democráticos que assegurem a liberdade nas/das diferenças. Quando se desmarginaliza esses sujeitos, pode-se (re)(des)construir a ideia limitada de sujeito de direito. Os principais autores/as que auxiliam nas reflexões deste escrito são: Butler (2015), Santos (2004), Adad (2015), Fortes (2013), Lima & Cerqueira (2007), Oliveira (2017).

Palavras-chave: Direito Achado na Rua. Afrotra(ns)vestilidades. Gênero.

(Des)construções de gênero, raça e discriminações


Ao compreender que as relações humanas estabelecem regramentos que podem incluir e excluir determinadas características das/nas (con)vivências, percebe-se a dinâmica social normalizadora de corpos e performances. Constata-se, também, a inclusão e exclusão de pessoas por causa de elementos inerentes e/ou construídos perante sua existência e pode-se citar os (des)encontros decorrentes das identidades de gênero e de raça.

A importância da problematização das relações entre os gêneros e as raças é reiterada quando existe nas sociedades poderes forjados sob construtos sociais acerca dessas temáticas. Conseqüente, problematizar faz parte da pesquisa e está ligado immanentemente a esta pois, “problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir

⁸¹ Graduando do curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: rafaelmartinsm98@gmail.com

⁸² Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). E-mail: valdeniasampaio@gmail.com

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.




a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los (BUTLER, 2015, p. 6)”. Sobre esse viés, propõe-se a analisar os conflitos histórico-psico-socioculturais que envolvem as pessoas travestis e/ou transexuais afrodescendentes elencando considerações jurídicas. Destarte, cunhou-se o neologismo afrotra(ns)vestilidade com intuito de identificar os corpos da pesquisa, que no estudo refere-se às travestis e às mulheres trans afrodescendentes.

De início, deve-se considerar suas diferenças para visibilizá-las, direcionando para o entendimento de que a diferença não deve ser discriminada, nem negligenciada. A discriminação e negligência se perpetuam também quando negamos e desvalorizamos a visibilidade das especificidades dos indivíduos. Entende-se que a população não-heteronormativa corresponde àquelas/es que não vivenciam a heterossexualidade ou de algum modo não correspondem ao padrão idealizado de heteroafetividade e, por isso, é discriminada, excluída e violentada. Do exposto, percebe-se a importância de se (re)(des)construir as concepções heterossexistas, tanto nos papéis binários (mulher e homem) quanto nas orientações sexuais (BUTLER, 2015).

Reiterando as assertivas, no ano de 2016 contabilizaram-se no Brasil 343 casos de assassinatos de LGBTQI (Sigla referente à população Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Transgênero, *Queer*⁸³ e Intersexo), onde 144 (42%) vítimas eram travestis e/ou transexuais. Esses dados e números não indicam a totalidade dos casos, uma vez que, parte significativa dos LGBTQIcídios não são identificados como tal (GRUPO GAY DA BAHIA, 2016). Esse fato se dá pelas invisibilidades: institucional que oculta a identidade das vítimas ao limitar as descrições somente ao sexo biológico nos boletins de ocorrência; jurídica que não considera o crime de LGBTQIcídio uma categoria criminal/penal e a social que, em suas nuances excludentes, se apresenta quando os familiares se sentem envergonhados em assumir que a vítima é LGBTQI.

Os contextos de violências ligadas aos gêneros e às sexualidades apresentam outro fator intensificador: o racial. O grupo pesquisado apresenta marcadores estéticos e performáticos (in)visibilizados fortemente, visibilizados por trazerem externamente máculas construídas, como a pele negra e o corpo estranho/*queer* e invisibilizados devido a não aceitação das/os não-incluídas/os na normatividade branco-hétero-cristão, que

⁸³ Termo em inglês de cunho pejorativo. Aquela/e considerada/o estranha/o, excêntrica/o, geralmente usado para ofender às pessoas não-heteronormativas. Atualmente refere-se a um grupo que não se identifica com a heteronormatividade e outros padrões performativos. A denominação Teoria *Queer* foi usada pela primeira vez por Teresa de Lauretis (MISKOLCI, 2012).




impõe um padrão ideal masculino, europeu, heterossexual e adepto do cristianismo. Assim, as afrotra(ns)vestis aglutinam em si uma (r)existência intensamente discriminada e desempoderada. Traz-se para o debate a interseccionalidade, conceito utilizado nos estudos das discriminações e seus eixos opressores, como o gênero, raça e classe. Crenshaw (2002) evidencia a ocorrência de múltiplas discriminações, possíveis de interseccionarem sobre um único sujeito. A autora elucida que

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, É distinto do patriarcalismo que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. [...] grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o ‘tráfego’ que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao ser tra(ns)vesti, comumente, ela está exposta a ter mínimas oportunidades de emprego, limitando-se como profissionais em salões de beleza ou profissionais do sexo, em grande maioria. E, por ser afrodescendente, tende a sofrer julgamentos remetendo-se aos vieses da criminalidade, baixa intelectualidade e demais estereótipos descaracterizadores e descredenciadores. Em colisões simultâneas, as afrotra(ns)vestis são alvos de fluxos de subordinação distintos que se chocam, potencializando-se. Visualiza-se um dos danos interseccionais quando são supererotizadas e lhes é imposto um espaço de fetichismo e outras práticas sexuais rejeitadas pela maioria da população (LIMA; CERQUEIRA, 2007).

Desse modo, indaga-se a (des)importância destes sujeitos trans(in)gressores da/na sociedade, logo que, entende-se que esses corpos transgridem, ingressam e resistem nos conceitos de corpo, sociedade, direito, liberdade e demais questões da humanidade.

Constituição das afrotra(ns)vesti




Analisando as (re)(des)territorializações desses corpos e as inter(re)ferências destes nas normas sociais/legais voltadas para essa comunidade, tendo em vista, sua movimentação e (sobre)vivência conflitantes com o ideário de sistema normativo-civilizatório. Os escritos de Lima & Cerqueira (2007) tratam dos sujeitos homossexuais negros e as implicações destes dois campos discriminatórios: a afrodescendência e a homossexualidade. Conforme as ideias dos autores, o corpo afrotra(ns)vesti também é amplamente marginalizado, experimentando negação no mundo heterossexual, como no homossexual – seus clubes, boates, espaços de socialização, trajetórias pessoais modelares, representações, mídia, sua perspectiva de poder e padrões de consumo, sempre têm como referência o heterossexual ou homossexual branco. A identidade afrotra(ns)vesti esbarra nas perspectivas identitárias definidas por um mercado de consumo direcionado para o público homossexual, cisgênero, urbano, branco, jovem e integrado às relações de produção e trabalho estabelecidas pelo mundo branco, heteronormativo (LIMA; CERQUEIRA, 2007).

A constituição da afrotra(ns)vestilidade permeia diferenciações e singularidades. A presença de elementos femininos e a construção corporal que infringem a regra sobre binarismo de gênero, pois

Durante o processo de construção de suas identidades, as travestis e transexuais se diferenciam em alguns pontos, contudo ambas carregam em si símbolos e elementos femininos. A construção do corpo feminino começa muito cedo, na infância ou adolescência, quando percebem e se identificam com símbolos da figura feminina. São várias as mudanças corporais, desde as primeiras intervenções, como as unhas pintadas, maquiagem, o uso de perucas, sapatos e roupas, até os processos mais profundos e significantes de mudança, como os pelos e cabelos, a voz, a arte de esconder o pênis sob a roupa, as cirurgias plásticas, a aplicação de hormônios e, no caso das transexuais, a cirurgia de transegenitalização ou redesignação sexual, uma vez que elas buscam esta cirurgia para adequar a aparência física ao seu sexo psicológico. Ambas buscam, em todo seu processo de transformação, aquilo que chamam de feminino (SILVA, 2015, p.365).

Buscando o feminino, as trajetórias e territórios dessas pessoas percorrem entre-lugares, permeando as ideias de masculino/feminino, homem/mulher, homossexualidade/heterossexualidade, negritude/branquitude, criando novos discursos sobre essas temáticas. Sua corpo-(re)atividade (re)inventa conceitos e descoloniza padrões e normas, contudo, essa (sobre)vivência ameaça poderes estruturais construídos por meio de colonializações de saberes e (r)existências. Essas (r)existências adentram no campo linguístico-simbólico, na Conferência de Durban, por exemplo, foram



reconhecidas diversas opressões e foi elaborado um documento em combate às discriminações, o documento


Ao se referir às pessoas africanas e de descendência africana, utilizou o termo “afrodescendente”, afastando o uso do termo “negro”. Embora, segundo alguns cientistas, o primeiro ser humano tenha nascido na África, e, por isso, sejamos todos afrodescendentes, em um mundo real, de discriminações e exclusão, ainda é preciso chamar de afrodescendente um grupo específico, que carrega características fenotípicas semelhantes. Tal ocorre não como uma segunda forma de segregar, como muitos acusam, equivocadamente. O uso do termo “afrodescendente” fez-se necessário na elaboração do documento, uma vez que este grupo é vítima de mecanismos específicos de opressão em função da discriminação racial praticada e, por isso, faz-se necessária implementação de medidas específicas para conferir dignidade a essas pessoas, o que é devido a todos os seres humanos em todos os cantos do mundo (FORTES, 2013, p. 36).

No mesmo liame que Fortes (2013) elenca os motivos da adesão do termo afrodescendente, ocorre a busca de parte majoritária do grupo trans⁸⁴ por uma representação na linguagem. Essa representação objetiva a utilização do artigo feminino “a” invés do masculino “o”, para referir-se as travestis, assim, desconstruir a identidade masculina impositiva na reprodução discriminatória “o travesti”. Butler (2015), mediante as contribuições de Monique Wittig, elenca a ligação tênue entre a linguagem e a “marca do gênero”, onde reproduz-se uma economia significativa heterossexual falocêntrica. Ou seja, os significados e significantes linguísticos são controlados pelos conceitos da heteromasculinidade, subordinando ao feminino e a /ao não-heteronormativa/o subjetividades de inferioridade.

A figura do feminino, repudiada e excluída dentro do sistema, instiga críticas e criações de rompimento para esse esquema conceitual hegemônico, que hierarquiza as relações e difama a ideia de feminilidade, ligada a fragilidade, domesticidade, e variados significantes impostos ao Outro, não-homem (BUTLER, 2015). As afrotra(ns)vestis mais afeminadas causam maior estranhamento, por sua (des)montagem e performatividade corporal, ocasionando na quebra lógica da binariedade heteronormativa compulsória de sexo, gênero e sexualidade.

Diálogos com o direito achado na rua

⁸⁴ Abreviação de travestis, transexuais e transgêneros.



Apesar da positivação legal dos Direitos Humanos e do princípio de isonomia, no artigo 5º da Constituição Brasileira, muitos processos opressores repercutem na realidade jurídica. Assim, os espaços vão se alterando em um devir alheio a essas pessoas, suas identidades e (re)conhecimento também são afetados. Consequentemente, as noções de sujeito de direito são desorientadas, dificultando a criticidade que Freire (2014, p.141) aponta ao dizer que “os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”. Coadunando com Freire (2014), os escritos de Sátiro (2015) sobre desenvolvimento humano, fiscalização e efetivação dos direitos, explicam que

[...] o direito humano ao desenvolvimento engloba dimensões jurídicas como também extrajurídicas, de modo a ser enquadrado enquanto direito subjetivo com caráter ‘metajurídico’ (FERREIRA, 1992) em razão da permanente interação dos fatores exógenos (sociais, políticos, culturais, históricos, ambientais e morais) com os elementos endógenos (jurídicos-positivo). Esse direito também apresenta a peculiaridade de afirmar o caráter subjetivo na figura do sujeito participativo necessário no processo de desenvolvimento (SÁTIRO, 2015, p. 4).

Ao falar sobre um direito subjetivo, a autora deixa pistas sobre a realidade jurídica plural, onde elementos internos e externo contribuem para a construção do Direito, sendo essa exterioridade e interioridade baseadas no positivismo jurídico e sua dogmática, geralmente inflexível. Por outro lado, o pluralismo jurídico defende que o Direito não resumem-se à positivação de normas e leis, antagonicamente à teoria monística, e, desse modo, deve considerar outros saberes para a produção e efetivação jurídica, uns dos pressupostos fundamentais do Direito Achado na Rua.

Tratando-se de uma parte excluída estruturalmente das instituições, afetos e convívios sociais, as afrotra(ns)vestis necessitam de aparatos sociais emergentes. Sobre essa questão, Santos (2004, p. 813) postula a interlocução social-jurídica, onde o “trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é o trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social”. Reiterando as ideias de Santos (2004), Assis da Costa Oliveira (2008) analisa que

Considerado o nível mais restrito, o sistema judicial se consolida justamente em seu fechamento democrático, na medida em que o seu conceito de acesso mina possibilidades de participação popular na interpretação de direitos; esgota a porosidade entre ordenamentos jurídicos hegemônicos e contra-hegemônicos constituídos e instituídos pela prática dos movimentos sociais. O nível restrito do acesso à justiça, portanto, se reafirma no sistema judicial. O nível mais

amplo do mesmo conceito se fortalece em espaços de sociabilidade que se localizam fora ou na fronteira do sistema de justiça. Contudo, ambos os níveis se referem a uma mesma sociedade, na qual se pretende o exercício constante da democracia (p. 161).

As afrotra(ns)vestis ao serem **jogadas nas ruas**⁸⁵, nos casos de discriminação interseccional, são colocadas em condição de subalternidade, porém, essas personalidades e demandas em **situação de rua**⁸⁶ têm potencial para (re)(des)construir a efetivação de seus direitos e deveres quando oportunizadas à dialogar e externar suas necessidades (SANTOS, 2004). O Direito Achado na Rua, como o nome sugere, é uma alternativa que permite a acessibilidade de novas epistemologias para fomentar novos saberes jurídicos, conseguinte, promove a inclusão de pautas, sujeitos e conhecimentos marginalizados. Nesse âmbito, as especificidades das afrotra(ns)vestis podem ser resguardadas nesse Direito alternativo e, desta forma, humanizar esses corpos que são “aqueles que a própria humanidade é negada e estão relacionados a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importantes (OLIVEIRA, 2017, p. 93)”.


Considerações finais

Os problemas abordados carecem de maior espaço e profundidade no campo científico para, assim, desmistificá-los e socializá-los no/em âmbito sociopolítico. Ao expandir as noções sobre o Direito, com as concepções do pluralismo jurídico, percebeu-se que a humanidade busca e defende determinados saberes. Em contrapartida, entende-se que esses saberes interferem no campo jurídico, que não deve ser excludente, mais sim, integrador.

A relevância desse estudo é observada nas poucas, quase nulas, produções acadêmicas, literárias e artísticas que abordam a transfobia negra. Isso é, possivelmente, reflexo dos reprocessos excludentes que as interseccionalidades subordinativas, que invisibilizam determinados sujeitos e discursos, fazem através da tentativa hegemônica/colonizadora histórica de impedir falas e espaços. A população afrotra(ns)vesti ainda habita um entre-lugar imposto, semelhante a localidade inicial do feminismo negro nos Estados Unidos, onde a identidade feminista contemplava apenas

⁸⁵ Grifo nosso.

⁸⁶ Grifo nosso.



as mulher brancas. O movimento negro comumente silencia essas demandas evidenciando a presença de pensamentos colonialistas de sectarização e exclusão, longe da visão pós-colonial de amplitude democrática/inclusiva (OLIVEIRA, 2017).

Doravante, o Direito achado na rua pode traduzir, nos modos de Boaventura (2004), essas demandas e modos ser oprimidos e reservados ao invisível, para assim, produzir direitos e deveres democráticos que assegurem a liberdade nas/das diferenças. Quando se desmarginaliza esses sujeitos, pode-se (re)(des)construir a ideia limitada de sujeito de direito.

REFERÊNCIAS:

ADAD, Clara Jane Costa. **Candomblé e Direito: o encontro de duas cosmovisões na problematização da noção de sujeito de direito.** Dissertação (Mestrado). 124f. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 717-188, jan. 2002.

FORTES, Ana Carolina M. **A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente.** 148 f. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.


GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil.** Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

LIMA, Ari; CERQUEIRA, Felipe de Almeida. A identidade homossexual e negra em Alagoinhas. **Bagoas**, v. 1, n. 1, p. 269-286, julho/dezembro. Natal: 2007.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO; 2012.

OLIVEIRA, Assis da Costa. O Direito Achado na Rua: Concepção e Prática, de José Geraldo de Sousa Júnior. **Revista Insurgência**. v.1, n.2. Brasília: 2015.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 190 f. Tese de Doutorado



apresentada à ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SÁTIRO, G. S.; MARQUES, V. T.; OLIVEIRA, L. P. S. O reconhecimento jurídico do direito ao desenvolvimento sob a perspectiva emancipatória dos direitos humanos. **Revista Jurídica Eletrônica da Universidade Federal do Piauí**. v. 2, n. 2, julho/dezembro, págs. 02-22. Teresina: 2015.

SILVA, Rogrigo G. L. B., *et al.* Os impactos das identidades transgênero. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. Setembro/dezembro, págs. 364-72. São Paulo: 2015.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade**: O Direito Achado na Rua experiências populares emancipatórias de criação do Direito. 338f. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Brasília. Brasília: 2008.

MAPAS DO CORPO DA *LGBTFOBIA* NA ESCOLA: UMA INSPIRAÇÃO SOCIOPOÉTICA

*Samara Layse da Rocha Costa*⁸⁷
*Maria Dolores dos Santos Vieira*⁸⁸

Resumo: Este artigo é parte de pesquisa realizada em 2016, para a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC), tendo sido realizada com discentes do último período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Com o objetivo de investigar as concepções de *LGBTfobia* dos discentes e as possíveis práticas de enfrentamento no ambiente escolar. Foram referências para a construção desse estudo Abramovay (2004), Adad (2014), Fry (1985), Petit (2014), Rios (2009), Spargo (2006), dentre outras/os. Como procedimento metodológico utilizamos o método Sociopoético que “é um novo método de construção coletiva do conhecimento e tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação)” (PETIT, 2014, p. 21). A análise dos relatos orais trouxe 4 dimensões do pensamento do grupo-pesquisador, a saber: os sentimentos dos graduandos acerca da *LGBTfobia* na escola; os conceitos/confetos de *LGBTfobia*; as críticas aos processos educativos e as estratégias de enfrentamento da *LGBTfobia* e os sentimentos da pessoa que sofre *LGBTfobia* na escola. Estas dimensões evidenciaram que a *LGBTfobia* é um sentimento que existe em todos nós; é um bicho criado no cotidiano que se alimenta das pretensões e dos sonhos das crianças e jovens; revela que a universidade não prepara professoras/es para trabalhar essas questões em sala de aula e a escola silencia diante de tal tema perpetuando-a, quando deveria usar a diversidade para expulsar o monstro da *LGBTfobia* de dentro da escola e trabalhar o incentivo às diferenças, ao respeito e o acolhimento ao outro/a.

Palavras-chave: *LGBTfobia* na escola. Práticas de enfrentamento. Discentes de Pedagogia. Sociopoética.

Linhas introdutórias

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”


(Michel Foucault)

A educação está relacionada ao meio social no qual estamos inseridos, através dele aprendemos suas concepções, valores e juízos que estabelecem a maneira de cada ser humano ver o mundo ao seu redor. No ocidente, estes princípios advêm de uma hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã que influenciou e, ainda, influencia o discurso estatal, médico, jurídico e, principalmente, educacional. Tais princípios

⁸⁷ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPI, integrante do Observatório de Juventudes, Violências na escola e Cultura de Paz – OBJUVE. E-mail: samaralayse@hotmail.com

⁸⁸ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPI, professora do Departamento de Fundamentos da Educação- DEFE/UFPI, integrante do Observatório de Juventudes, Violências na escola e Cultura de Paz – OBJUVE. E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



contribuem para o fortalecimento da heteronormatividade⁸⁹, excluindo as demais sexualidades e reprimindo os indivíduos LGBTs.

A escola é reprodutora dessa norma⁹⁰ heterossexual, pois, mesmo que de maneira implícita, assume o discurso segregador e atua difundindo as ideologias da classe dominante, reprimindo ideias contrárias e disseminando métodos educativos excludentes. Atua omitindo as discussões que jugam polêmicas, preservando o preconceito e perpetuando a invisibilidade LGBT.

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada em 2016, para a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC), com discentes do último período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Com o intuito de investigar as concepções de LGBTfobia⁹¹ dos discentes e as possíveis práticas de enfrentamento no ambiente escolar.

Como procedimento metodológico utilizamos a pesquisa Sociopoética que “é um novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação)” (PETIT, 2014, p. 21). O método da Sociopoética foi fundado pelo filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, tendo grande contribuição da professora Doutora em Enfermagem Iraci dos Santos.


Toda pesquisa Sociopoética começa com a negociação para a formação de um grupo-pesquisador, no qual os pesquisadores oficiais se tornam facilitadores e o público alvo se torna copesquisador/a de um tema-gerador. Nela, os dados não são coletados, mas sim produzidos⁹² durante a realização das oficinas que começam com um relaxamento ou

⁸⁹ Heteronormatividade ou norma heterossexual refere-se a um arsenal de valores, normas, dispositivos por meio do qual a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual (Warner, 1993), de modo a se fazer perceber a homossexualidade, a transgeneridade e qualquer prática sexual não reprodutiva como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. A heteronormatividade se fundamenta na crença da divisão binária e “natural” dos sexos (“dimorfismo sexual”): surgem aí sexos “opostos”, correspondentes a gêneros distintos, também definidos de maneira binária. À produção da sequência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade se vincula a construção de corpos, sujeitos e identidades forçosamente sintonizados com a heterossexualidade. (JUNQUEIRA, 2009, p. 2)

⁹⁰ A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2010, p. 43).

⁹¹ Este é o termo mais utilizado para se referir as práticas discriminatórias contra LGBTs. A recomendação foi feita na plenária final da 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais ocorrida entre os dias 24 a 27 de abril de 2016 em Brasília/DF. A sigla compreende todos os indivíduos que em nossa sociedade são classificados como homossexuais, ou seja, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

⁹² Na Sociopoética utilizamos o termo produzir dados, pois não existe nesta abordagem coleta de dados, tendo em vista que o movimento de coleta pressupõe que os dados estejam esperando pelo pesquisador para serem coletados.



exercícios que levam as/os copesquisadoras/es a vivenciarem experimentações que as/os despertam para que haja associações com o tema gerador. Assim, é perceptível que


Os copesquisadores expressem, numa linguagem simbólica e criativa, os seus conceitos referentes ao tema-gerador. Chamamos de *confetos* (= conceito + afeto) os conceitos produzidos mediante os dispositivos sociopoéticos por estarem perpassados de razão, intuição, emoção, sensação (PETIT, 2014, p. 32, 33).

Realçamos que esse método está pautado em cinco princípios: o primeiro princípio trata do pesquisar entre as pessoas de um grupo; o segundo princípio diz respeito ao pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem; o terceiro princípio dar conta do pesquisar com o corpo todo; o quarto princípio nos guia pelo pesquisar utilizando técnicas artísticas e o quinto princípio traz a importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa (ADAD, 2014).

Desta maneira, a produção dos dados aconteceu por meio da formação do grupo-pesquisador e com a realização de oficina com o uso da técnica artística “mapas da LGBTfobia no corpo” para a construção do conhecimento coletivo, tendo em vista o tema-gerador como enfrentar a LGBTfobia na escola. No percurso foram utilizadas brincadeiras em dupla e em grupo para o acolhimento e sensibilização das/os copesquisadoras/es. O grupo-pesquisador foi formado por 5 (cinco) jovens, discentes do último período do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI que produziram máscaras as quais deram nome que foram apresentados na pesquisa. Os mesmos foram criados a partir da técnica mapas do corpo da LGBTfobia e constam neste recorte do texto identificando copesquisadoras e copesquisadores em seus relatos orais individuais.

O desejo paradoxal de não saber aquilo que já sabemos: a questão da lgbtfobia na escola

Atualmente, embora as mídias, em especial a televisiva, veiculem inúmeras situações de diversidade sexual através de anúncios, comerciais e novelas, esta temática ainda é considerada um tabu nos currículos escolares o que é refletido nos livros (didáticos ou paradidáticos) utilizados pelas escolas que colocam as relações heterossexuais (pai, mãe e filhas/os) como modelo, promovendo a crença de que o que difere dele é anormal ou desviante.



Dessa forma, os sujeitos são “fabricados” no espaço escolar através do currículo que é responsável pela produção e concepção de uma noção única e incontestável dentro da nossa cultura sobre gênero e sexualidade, sustentando como normal e sadio apenas as relações sexuais entre homem e mulher. Conforme mostra Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*, para o autor:


A disciplina “fabrica” os indivíduos; ela é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Mesmo que os livros não façam alusão à LGBTfobia, eles não mencionam os homossexuais como se simplesmente não existissem ratificando a concepção de que não existe a possibilidade de haver relações afetivas e conjugais entre eles. Nesse sentido, a escola, que é/ou deveria ser, lugar de acolhimento às diferenças, adotando a orientação inclusiva e valorizando a diversidade humana de cada um acaba por ser via de negação e reprodução de preconceito e discriminação, quando oferece pouca ou nenhuma oportunidade para que alunas/os LGBTs assumam sem culpa ou vergonha as identidades de gênero que realmente são.

É na escola que as/os jovens LGBTs amargam as primeiras situações de preconceito através dos xingamentos, desprezo, segregação, violência física e verbal, sendo recorrente a linguagem pejorativa contra as/os mesmas/os. Nesse cenário, a escola precisa se movimentar no sentido de desenvolver ações interventivas que possibilitem a mudança de postura e do pensamento homofóbico, mas nem sempre ela realiza esse movimento e ao contrário reforça e naturaliza o discurso.

É importante destacar a linguagem porque por ela se apresenta visões de mundo, representações e também a nomeação do outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar. No caso da escola, em que o verbo é matéria-prima, o cuidado com a linguagem, com os discursos de alunos e de professores ganha mais relevância, indicando problemas no objetivo do projeto escolar, de formar mentalidades por parâmetros de igualdade. (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 286)

A indiferença da escola e das professoras/es com tal linguagem denuncia certa cumplicidade com a LGBTfobia, pois em sua maioria consideram que as expressões de conotação negativa em relação aos homossexuais são apenas brincadeiras sem



importância e não uma manifestação de agressão e preconceito que magoa e fere a dignidade das vítimas. É importante afirmar que, uma vez pronunciadas

Não são simplesmente palavras lançadas ao vento. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumas gravados na memória e no corpo (pois a timidez, a insegurança, a vergonha são atitudes corporais resultantes da hostilidade do mundo exterior). Uma das consequências da injúria é o remodelamento da relação com os outros e com o mundo – é, portanto, a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser. A violência em estado puro que representa a LGBTfobia psicológica não é nada mais que a internalização paradigmática de uma atitude anti-homossexual, a qual atravessa a história das sociedades (BORRILO, 2001, p. 21).

O silenciamento parece garantir a norma imposta pela sociedade. Entretanto, não falar das pessoas consideradas diferentes, faz com que elas não existam? Ao agir dessa forma, a escola nega as suas histórias e deixa de reconhecê-las como sujeitos históricos, cristalizando uma educação homofóbica alicerçada no preconceito e na falta de sensibilidade com LGBTs.


Em tempos de políticas de inclusão (deficientes, cultura afrodescendente entre outras), a escola emudece no que se refere à sexualidade, sendo o tema abordado, em geral, nas disciplinas de Ciências e Biologia com foco principal nas doenças sexualmente transmissíveis e na gravidez seguindo os padrões heteronormativos e negando outras formas fora desse padrão, visto que elas não são mencionadas.

Destarte, a escola que é alicerçada em leis, estatutos e normatizações (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, por exemplo) pautados na inclusão, respeito, liberdade e integridade humana se contradizem, sendo coniventes com práticas homofóbicas.

Sabemos que é possível e necessário discutir as questões relacionadas à sexualidade no âmbito escolar, pois a escola é formadora de identidades e de sentidos que contribuem para a construção dos sujeitos, é nela que se constroem pensamentos capazes de contribuir para uma sociedade mais igualitária. Pensamos a partir disso que ela deve:

Valorizar ensinamentos que promovam a interatividade, além de despertar o sentido da autonomia, autoestima, respeito mútuo e noções de justiça social entre os/as estudantes, pois cada vez mais se noticia a violência nas escolas para com a população LGBT, seja das/os discentes, muitas vezes das/os professoras/es e das/os demais funcionárias/os da escola de uma maneira geral (ARAÚJO, 2012, p. 48).

Reconhecemos que a escola enquanto instituição formadora depois da família é a instituição mais potente no sentido da formação, entretanto, diferente da primeira, ela




educa um contingente humano que além de diverso se apresenta em grande quantidade. Passam assim, pelo espaço escolar, diferentemente de outros lugares, gerações, então, ela não pode se furtar ao trabalho da descolonialidade, do desfazimento dos modelos impostos de ser e de viver enquanto masculinos e femininos. Rematando, ainda, o pensamento de Araújo, Borrilo completa:

Ela deve propagar o entendimento de que a igualdade de gays e lésbicas é responsabilidade de todos. Nos cursos e nas apostilas, a homossexualidade e a bissexualidade devem ser apresentadas como manifestações tão legítimas e plenas quanto a heterossexualidade. Além disso, faz-se necessária uma melhor inclusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não-discriminação de homossexuais, na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade. Durante muito tempo, a polícia, os juízes, os médicos, os psiquiatras, entre outros, participaram ativamente da repressão a gays e lésbicas; é dentro dessas atividades que convém, então, desenvolver ações pedagógicas (2001, p. 44).

Faz-se necessária a articulação entre os conteúdos dos livros didáticos e as questões sociais, pois o discurso sobre identidade de gênero é motivado pelo contexto de cada sociedade e, portanto, é reflexo da cultura e das relações de poder. O papel do professor na construção de significados sociais diferentes é de suma importância na edificação de um novo pensamento. Contudo, trabalhar com temas que geram discussões e conflitos em sala de aula é um tanto quanto desafiador, visto que também temos uma posição/opinião sobre aquilo que acreditamos e que durante a exposição dessa opinião podemos influenciar diretamente as pessoas que, por sua vez, poderão influenciar muitas outras. Ousamos uma questão provocadora: Que influências, nós professoras/es, queremos exercer com nossas/os alunas/os?

Desvendando os mapas do corpo da lgbtfobia na escola

Para a análise foram utilizados os relatos orais produzidos durante a oficina, observado cada um dos mapas produzido pelas/os copesquisadoras/es. A partir dessas observações e da escuta sensível ao grupo-pesquisador, tendo em vista os objetivos da pesquisa, definimos quatro categorias de análise, a saber: Categoria 1 - sentimentos dos graduandos acerca da LGBTfobia; Categoria 2 - conceitos/confetos de LGBTfobia; Categoria 3 - críticas aos processos educativos e às estratégias de enfrentamento da LGBTfobia no ambiente escolar e Categoria 4 - sentimentos da pessoa que sofre LGBTfobia na escola.



Como já afirmamos, anteriormente, a respeito da Sociopoética, este método de pesquisa nos permite inovar em termos da condução do pesquisar, assim, escolhemos manter o máximo da integridade da fala das copesquisadoras/es de modo que aquilo que emergiu em meio ao transe produtivo da técnica artística mapa do corpo da LGBTfobia foi transcrito com o desejo de manter o registro do pensamento no fluxo em que ele se deu. Na sequência passaremos a apresentar os relatos orais.


Os sentimentos acerca da LGBTfobia dos graduandos apresentaram uma linha muito próxima entre si e destacaram os valores e a história de vida de cada um como os principais causadores da LGBTfobia na escola. Ao descrever seu mapa a Copesquisadora Maria relata que

A escola é o reflexo da sociedade, mas também é o reflexo daqueles que estão coordenando. Os professores muitas vezes reproduzem o que veem ou ouvem na diretoria, coisas que eles debatem lá eles levam para a sala de aula. E tudo isso que acontece na diretoria também vai passar não só pela razão, mas vai passar pelos sentimentos, pelos valores e pela história de vida que cada um tem. E essa mistura entre a razão, os sentimentos e os valores é o que acaba sendo repassado na sala de aula tanto no momento do pátio como no momento que ocorre em sala de aula (Copesquisadora Maria).

Notamos que a escola e o seu corpo docente são perpetuadores da LGBTfobia, tanto nas relações interpessoais entre professoras/es e alunas/os, na estrutura do aprendizado que é centrado em uma matriz curricular que se compara a uma grade, porque busca mostrar aos alunos/as somente aquilo que a sociedade heteronormativa permite apresentar e nas próprias divisões arquitetônicas que são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu lugar, digamos assim. Dessa forma, fica nítido que existem formas sutis de normatizar as pessoas segundo os anseios da sociedade heteronormativa.

Na Categoria conceitos/confetos, o relato da Copesquisadora Opala, mostra que a LGBTfobia é um bicho e que ele é construído dentro das pessoas durante as suas experiências de vida, a saber:

BICHO-LGBTFOBIA é uma construção dentro da gente, é uma maldade para o ser humano, por essa coisa ter sido criada e ter sido ensinada. Porque a gente não nasce preconceituosa, mas se torna preconceituoso por diferentes experiências que a gente experimenta em nossa vida, isso se constrói onde a gente passa: na universidade, na escola, no grupo de amigos. A gente é um grande perpetuador da LGBTfobia (Copesquisadora Opala)



Identificamos complementaridades entre o pensamento da Copesquisadora Felicidade e a Copesquisadora Opala: uma descreve a LGBTfobia-bicho e a outra a LGBTfobia-sementinha de modo que tanto uma quanto a outra precisam de cuidados para se desenvolver e no sentido tanto da LGBTfobia-bicho quanto da LGBTfobia-sementinha, elas têm sido alimentadas e desenvolvidas, particularmente, na escola. Foi nessa direção que a Copesquisadora Felicidade declara:


É como se fosse uma sementinha que está lá, tá em baixo dos outros pensamentos, das outras personalidades das pessoas, mas nem por isso deixa de existir, a LGBTfobia tá lá mesmo que escondida, mesmo que silenciada. (Copesquisadora Felicidade).

Recorremos mais uma vez a Borrilo (2009, p.18) para alargar o entendimento sobre a LGBTfobia e ativar o olhar que enxerga a dor, o sofrimento e o desrespeito que não pode ser disfarçado em brincadeiras ou piadinhas de malgosto. Por que a escola, professoras e professores não se posicionam quanto a esses comportamentos? Por que muitas vezes esse tratamento vem de educadoras e educadores na ambiência escolar? Na raia das ideias desse autor a LGBTfobia

É um fenômeno complexo e variado. Podemos entrevê-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista.

Em meio a contextos homofóbicos que se mostram no interior das escolas sentimos a ausência de ações muito mais do que de críticas aos processos educativos assim como da criação de estratégias de enfrentamento à LGBTfobia. Ao refletir sobre provocações como estas Monstro da Indiferença, outro copesquisadora, mostra que:

Muitas vezes a criança está sofrendo LGBTfobia, o adolescente está sofrendo ataques, mas a escola, os professores não fazem nada para diminuir esse sofrimento ou então, trabalhando isso com os agressores. Muitas vezes a escola tem essa pretensão de proibir, de dizer o que é certo e o que é errado, eu acho que não é esse viés proibicionista que a escola e os professores devem tomar e sim mostrar que existem as diferenças e que estas diferenças podem ser até um potencial para gente abordar as diversidades e outros temas também. Muitas vezes os professores nas sutilezas não percebem essas situações e seria muito interessante pegar essas situações para trabalhar com os alunos. Algumas pessoas pela sua formação, pelas experiências que tiveram conseguem tirar essas vendas dos olhos, então é difícil você escolher uma pessoa pra ajudar a enfrentar a LGBTfobia, mas eu acho que receber as diferenças, o respeito, a tolerância com o outro, vivenciar mesmo as diferenças seriam recursos que poderiam trabalhar diariamente para poder expulsar esse monstro que tá alojado na escola. (Copesquisador Monstro da Indiferença).



Os sentimentos relatados na quarta categoria são de copesquisadoras/es que sofreram LGBTfobia na escola e que imaginam como se sente quem sofre ou sofreu LGBTfobia, ou seja, do copesquisador/a que apresenta empatia com a dor do outro, vejamos explicitados o sentimento e a emoção de uma copesquisadora em relação isso:


Não é fácil você passar por esse tipo de situação porque muitas vezes, principalmente crianças, você se vê numa situação difícil, muitas vezes você não entende o que está acontecendo com você, porque eu não me via de maneira diferente, mas as pessoas me tratavam de maneira diferente, seja com as piadas ou com outras situações que eu considerava ridículas. Muitas vezes eu já fui vítima de agressão e não é fácil isso, principalmente, você criança e ter que sair da escola com outros amigos por que você está sendo ameaçado de ser agredido na rua e eu não conseguia entender por que as pessoas faziam isso, mas com sorte com o tempo eu fui amadurecendo e vendo os meus potenciais até conseguir chegar à universidade e realmente me descobrir como *gay* e o meu papel na sociedade (Copesquisadora Dulce).

Atravessando a expressão da copesquisadora Dulce, a Copesquisadora Opala entra no diálogo e fortalece o pensamento de que a LGBTfobia pode passar despercebida, que ela precisa ser vista nas sutilezas, nos discursos, nas brincadeiras reiterando a necessidade de professoras/es estarem alertas e atentos à situações de exclusão. São estas as palavras que a Copesquisadora Opala utiliza:

Eu acho que a LGBTfobia, ela dói quando ela é grande e mexe com as pessoas, mas eu acho que ela está nas sutilezas daquelas piadinhas tipo: veadinho ou sapatona, não sei! Tá naquelas mínimas coisas que dói. Eu sou heterossexual, mas eu acho que dói, dói muito! Essas coisinhas pequenas que vão sendo guardadas e que quando junta tudo aquilo dói muito, deve ser uma coisa terrível. (OPALA).

Seguindo essa linha de pensamento encontramos respaldo em Spargo (2006, p.28) quando o autor invoca a pedagogia do armário e nos convida a pensar sobre os sentidos que esta pedagogia tem no contemporâneo. Podemos considerar que para lésbicas e gays, estar fora ou dentro do armário tornou-se uma marca crucial de sua política sexual. Sair do armário sugere emergir do confinamento e da ocultação, realizar um movimento do sigilo para a afirmação pública.

É nítido o tamanho do sofrimento de uma pessoa vítima de LGBTfobia ao ser tratada diferente das demais, devido a sua orientação sexual, sobretudo quando se é criança e ainda está descobrindo o mundo ao seu redor. É importante ressaltar que existe a rejeição do emprego de opção ou escolha sexual em favor do termo orientação sexual,



pois “a homossexualidade (assim como a heterossexualidade) não é uma ‘opção’ consciente de alguém, mas é uma ‘orientação sexual’. Ninguém nasce, opta ou é simplesmente convencido a se tornar homossexual ou heterossexual” (JUNQUEIRA, 2009, p. 20).

Entendemos que para situações como essas deixem de acontecer é indispensável a implementação de ações de formação inicial e continuada de professoras/es, bem como projetos de intervenção que abordem esses temas na escola, pois “sabemos que precisamos deixar para trás uma educação normalizadora, (re)produtora de naturalizações e de clivagens opressivas, que procura sufocar o vivido e as novas possibilidades existenciais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Juntemos a isso, o esforço de superar os padrões heteronormativos impostos pela sociedade.


Algumas considerações finais

Nesta pesquisa, fomos ao encontro do desconhecido, dos considerados sem voz e vez, diferentes, anormais, e chegamos às linhas do pensamento do grupo-pesquisador, o qual surpreendeu com a criatividade e criticidade para falar de um assunto considerado complexo, carregado de mitos e tabus, como é o caso da LGBTfobia na escola. Deste modo, os principais dados desta pesquisa foram as ideias e confetos das/os copesquisadoras/es revelados nos relatos orais e estabeleceram relação com o tema negociado com o grupo-pesquisador.

De acordo com a dimensão: os sentimentos das/os graduandas/os acerca da LGBTfobia na escola ficou evidenciado que para o grupo-pesquisador a LGBTfobia existe em todas as pessoas e é um sentimento que está escondido em meio aos outros.

Em conformidade com este pensamento, entendemos que o grupo-pesquisador ver a escola como grande perpetuadora desse sentimento, ou seja, da LGBTfobia através das relações interpessoais entre professoras/es e alunas/os, da matriz curricular que mostra somente aquilo que a sociedade heteronormativa permite mostrar e das divisões arquitetônicas, sobretudo os banheiros que separam o masculino do feminino.

Em outra dimensão do pensamento o grupo-pesquisador revelou os conceitos/confetos de LGBTfobia e a identificou como sendo um bicho, um monstro, algo construído na escola, família, grupo de amigos e que se alimenta das pretensões e dos sonhos das crianças e jovens. Com esse pensar sobre a LGBTfobia observamos que o



grupo-pesquisador esgarçou o tecido da naturalização e das normas coercitivas que controlam os corpos na escola assim como também o faz em outros espaços sociais.

Com esse posicionamento atinamos que, no diz respeito às críticas aos processos educativos e às estratégias de enfrentamento à LGBTfobia durante a graduação sendo as críticas relacionadas a não formação do professor/a para trabalhar essas questões em sala de aula, ela é pertinente, visto que no curso de Pedagogia o assunto é abordado em apenas uma disciplina e de maneira superficial.


Na outra ponta, as estratégias utilizadas pela escola passam pela cristalização da LGBTfobia, pois ela se comporta como cega por não ver ou negligenciar os preconceitos e agressoras/es. Nesse sentido, as estratégias de enfrentamento para expulsar o bicho da LGBTfobia da escola sugerem o uso das diferenças como potencial para abordar a diversidade sexual, o respeito e a tolerância que esperamos sejam mais do que isso, se revertam em acolhimento ao outro.

A última dimensão do pensamento do grupo-pesquisador foi relacionada aos sentimentos da pessoa que sofre LGBTfobia na escola, nela os conceitos foram bastante aproximativos tanto para quem sofreu quanto para quem imagina como seja essa dor, ou seja, para quem teve empatia com a dor do outro revelando que ela dói e está nas sutilezas das piadas e chacotas. Nessa categoria ficou nítido o tamanho da dor que uma pessoa vítima de LGBTfobia sofre ao ser tratada diferente das demais, sobretudo quando é criança e ainda está descobrindo o mundo ao seu redor.

Diante do exposto e discutido a partir das linhas do pensamento do grupo-pesquisador, podemos concluir que os objetivos da pesquisa foram alcançados, e que foram produzidos dados para além deles, os quais poderão ser ampliados, pois são informações preliminares que estão abertas a outras/os pesquisadoras/es para despertarem um olhar minucioso sobre a LGBTfobia na escola e para que outros trabalhos sejam realizados a fim de contribuir para minimizar ou evitar tal problema, especialmente no espaço escolar e nos cursos de formação de professoras e professores.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.



ADAD, Shara Jane Holanda Costa de. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Orgs). Tudo que não inventamos é falso: dispositivos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza: Eduece, 2014.

ARAÚJO, Valdenia Pinto Sampaio. **Educação e diversidade(s):** qual a cor da LGBTfobia no arco-íris da escola? (Dissertação de mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2012, 139 f.

BORRILO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona Bellaterra 2001.

_____, Daniel. A Homofobia. IN: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.) **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: letraslivres: Ed Unb, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Tradução de Raquel Ramallete. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico**. Revista Espaço do Currículo. V.2, N. 2, 2010.

_____. Rogério Diniz. Diversidade sexual e Homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009c.

PETIT, Sandra Haydée. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Orgs.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética**. Fortaleza: Eduece, 2014.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria queer**. Tradução Vladimir Freire – Rio de Janeiro: Pazulim; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. 67 p. (Coleção Pós-Modernos, 5)

CAPÍTULO 5: COMUNIDADES QUILOMBOLAS, TRADICIONAIS E POVOS AFRODESCENDENTES BRASILEIROS



AUTORES:

Ariosto Moura da Silva

Áureo João de Sousa

Luciana Soares da Cruz e Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa

Lygia de Oliveira Fernandes

Raimunda Ferreira Gomes Coelho

O ETHOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA QUILOMBOLA

*Ariosto Moura da Silva*⁹³


Resumo: O artigo tem como objetivo discutir as práticas educativas no contexto da educação escolar quilombola no quilombo Sítio Velho, em Assunção do Piauí. O texto é parte da tese de doutorado apresentadas no ano de 2017 ao Programa de Pós-graduação em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Trata-se do resultado de um estudo de natureza qualitativo que utilizou a observação participante, a entrevista e o questionário para acessar as informações e teve como aporte teórico Anjos (2006), Arruti (2010), Bhabha (1998), Boakari; Gomes (2006), Leite (1996), Chauí (2003; 2008), Da Matta (1987), Gomes (2003), Gomes; Pereira (2004), Guarinello (2001), Moura (2005), Oliveira (1985), Oliveira (2004), Priore (1994); Sacristán (2000), Verger (2004), Vilhena (2005). A análise das práticas educativas no contexto do processo de escolarização na escola Antonio Nazário da Silva revelou que a escola no quilombo precisa desenvolver uma proposta de trabalho que transforme a escola no quilombo em uma escola do quilombo com ajustes nas políticas de formação de professores e na adequação curricular.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Currículo. Práticas Educativas. Quilombo. Diretrizes Curriculares.

Introdução

As comunidades afrodescendentes rurais, historicamente, travam uma batalha pela regularização das terras que ocupam. A inserção do Art. 68 da Constituição Federal de 1988 - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), regulamentado pelo Decreto 4.887/2003 diz que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Posterior a esse imperativo constitucional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais, adotada em Genebra, em 1989 e ratificada pelo Brasil, pelo Decreto nº 5051 de 2004, reconhece os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que essas populações tradicionalmente ocupam. Além da luta pela posse de terra agora são incorporadas novas demandas sociais, como por exemplo, o direito a uma educação específica, dentre outras. Em 2003, com a vigência da lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96, nos seus artigos 26-a e 79-b, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas em todo o país, como eco da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (Declaração de Durban em 2001), a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, reconheceu

⁹³ Ariosto Moura da Silva, licenciado em Filosofia e bacharel em Direito. Professor efetivo da Educação do Campo da UFPI. Mestre em educação e Doutor pelo Programa de Pós-graduação da UFPI. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa Roda Griô. Contato: ariosto.moura@hotmail.com / ariostomoura@ufpi.edu.br
E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.




que a educação voltada para os quilombolas passasse a ser entendida a partir de expressões da diversidade, mais do que isso, fosse entendida como uma modalidade própria de educação. Nesse artigo problematizamos se é possível, no contexto da escola real que temos, concretizar essa proposta de educação. Como construir uma educação que articule as práticas educativas nas comunidades afrodescendentes rurais, sem, contudo, deixar de lado o currículo oficial? Ou seja, como ensinar as universalidades do currículo articulando as singularidades dos sujeitos?

O parecer Nº. 16/2012 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica aponta um caminho. Essas diretrizes são um avanço, tanto com relação a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, como em relação a organização e oferta da educação escolar quilombola, como modalidade de ensino, seja no âmbito da rede pública como privada, ou seja, é um parâmetro que pode nos ajudar a reconhecer a escola quilombola como aquela localizada nas comunidades reconhecidamente quilombolas, mas também, aquelas existentes nos estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebam parte significativa de estudantes oriundos desses grupos.

As palavras dos mais velhos que ligam os mundos e guardam o passado

Com os avanços estabelecidos no arcabouço jurídico das legislações afirmativas no Brasil se faz necessário voltar a ouvir as palavras dos mais velhos. Essas palavras dão sequência ao que aprendemos dos nossos ancestrais. Elas representam “[...] fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara [...], os velhos são guardiões do passado” (CHAUI, 2008, p. 18). Segundo a citada autora, o sistema capitalista oprime, isola, não valoriza as pessoas na sua velhice e, principalmente, investe na destruição da memória e no bloqueio dos caminhos das lembranças. A história oficial, segundo a referenciada autora, na maioria das vezes nos é imposta com um sequestro do sentido, da transparência e das versões que mais se aproximam da verdade dos fatos.

As palavras dos mais velhos, no entanto, não ecoam no vazio. Estão inseridas em contextos mais amplos que explicam a si próprios e encontram ressonância nas práticas educativas e culturais de muitas comunidades remanescente de quilombos. No entanto, não podemos ignorar a persistência do silenciamento na maioria das escolas




públicas e privadas sobre as tradições africanas e afrodescendentes. Este silenciamento não vai desaparecer por força de lei. Entretanto, a presença de um *ethos* das práticas educativas possibilita recriar e ressignificar o cotidiano, fortalecer o imaginário e alimentar a memória das dos mais velhos que se mantem firme, ligam os mundos e demarcam o momento da nossa história. Memória e esquecimento andam juntos, ora a lembrança é valorosa, ora o esquecimento e os lapsos de memória podem nos dizer coisas que ainda não compreendemos plenamente.

Frente a essas considerações preliminares, estabelecemos como objetivo da nossa reflexão compreender as práticas educativas no contexto da educação escolar quilombola no quilombo Sítio Velho, em Assunção do Piauí. Para isso, tivemos que acessar as memórias dos mais velhos, no contexto das expressões culturais afro-brasileira e afrodiáspórica, recorrendo a uma epistemologia centrada na experiência da memória ancestral e da tradição oral (OLIVEIRA, 2004). Todavia, essa forma de acesso nem sempre revela totalmente o sentido exato dessas memórias, algumas vezes, trechos ou pedaços delas, deixam lacunas na nossa própria compreensão. De acordo com Chauí: “ a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo[...] (CHAUÍ, 2003, p.158)

Na pesquisa realizada no quilombo do Sítio Velho, no município Assunção do Piauí, localizado a 279 km de Teresina, capital do Estado do Piauí, acessamos algumas das memórias dos mais velho através das tradições culturais e religiosas. Identificamos práticas educativas que acontecem no interior das casas e resistem ao modelo hegemônico centrado no ensino que vem do ambiente escolar, da instituição forjada sob o estatuto da dominação colonial. Essas práticas educativas são formas de resistência à dominação colonial. Nessas ações educativas as palavras dos mais velhos deixam de ser simples signos dos objetos e das significações para habitar as coisas e veicular novas significações. Leite (1996) explica que:

A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante estatuto de manifestação do poder criador, como um todo, transmitindo vitalidade e desvelando interdependência. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem (LEITE, 1996, p. 106).




Na comunidade afrodescendente rural do Sítio velho alguns costumes e hábitos influenciam comportamento (instituições, afazeres etc.) e a cultura (valores, ideias ou crenças) ancorados na tradição oral. Esse ethos revela uma força que permeia a vida das pessoas, sedimenta a memória coletiva e articula saberes e símbolos que orientam a vida da comunidade. São narrativas e metáforas sobre aprendizagens que acontecem de maneira paralelas às práticas da educação escolar, porém, não podem ser vistas como respostas prontas e acabadas, mas como criações e ressignificações que o quilombo do Sítio Velho constrói. Essas práticas educativas funcionam como *insights* para trazer à tona a memória rebelde da comunidade e revelam antigos e novos saberes que operam a partir de uma visão de mundo afro-brasileira.

Nas práticas educativas a palavra é criadora. Por isso, no contexto do Sítio Velho a tradição oral é percebida, não só nas palavras, mas também nos gestos, emoções e silêncios impregnados de experiências de vida, em uma tentativa sabia de ajustar os lampejos de memória à ordem do mundo vivido. Sendo assim, nesse texto falamos de duas expressões nas quais a educação ocorre como forma de transmissão e de expressão de conhecimentos: as festas e o benzimento.

As festas como práticas educativas no quilombo

Uma das formas de expressão da tradição oral da comunidade quilombola do Sítio Velho é expressa por meio das festas. Desde a preparação, na qual se cria uma teia de significados, de tramas e de urdiduras entrelaçadas na construção do tecido cultural até a sua consumação da festa, em que se junta o passado ao presente e se reelabora a herança cultural dos ancestrais (MOURA, 2005, p. 73). As festas ressignificam as identidades culturais, as tradições locais, sem, contudo, ficarem congeladas no passado. Ao tempo que as festas preservando algo do pretérito, elas também reinventam coisas novas.

O conceito de festa é construído dependendo da forma como estamos inseridos nela. Para um devoto, a procissão ou a romaria pode significar um ato litúrgico ou religioso. Para quem dela apenas participa, pode ser um momento festivo. Para uns, os bailes podem significar confusão, encrencas, mas, para outros, pode significar danças, dentre outros aspectos. Segundo Guarinello (2001, p. 970), a festa não é outra coisa senão um acontecimento que não é neutro ou simples, mas algo político e complexo, pois sua definição mexe conosco, com nossos valores, com nossa visão de mundo. Diz o autor que:




[...] o que é uma festa? A que nos referimos quando empregamos esta palavra? Não existe, na verdade, uma conceituação minimamente adequada do que seja uma festa. Festa é um termo vago, derivado do senso comum, que pode ser aplicado a uma gama de situações sociais concretas. Sabemos todos, aparentemente, o que é uma festa, usamos a palavra em nosso dia a dia e sentimo-nos capazes de definir se um determinado evento é, ou não, uma festa. Contudo, essa concepção quase intuitiva de festa choca-se, frequentemente, com a diversidade de interpretações de um mesmo ato coletivo: o que é festa para uns pode não ser para outros. Pode ser descrito como baderna, bagunça, manipulação, como a morte da própria festa. Um baile funk é uma festa? Um comício eleitoral? Um show de rock? Uma procissão religiosa? Os sentidos que o próprio senso comum atribui a festa são, dessa forma, bastante fluidos, negociáveis, contestáveis (GUARINELLO, 2001, p. 969).

Retirando as particularidades de cunho histórico e cultural, encontramos nas festas características comuns de um evento social, com demandas de preparo, de custo, de corpo participante, de suspensão temporal, de objetivo (material ou imaginário), de fator de produção social, seja na ordem material, na comunicativa ou na significativa, e de mobilização de pessoas. Trata-se, segundo Guarinello (2001), de:

[...] uma produção do cotidiano, uma ação coletiva que se dá num tempo e lugar definidos e especiais, implicando a concentração de afetos e emoções em torno de um objetivo que é celebrado e comemorado e cujo produto principal é a simbolização da unidade dos participantes de uma determinada identidade. Festa é a confluência das ações sociais cujo fim é a própria reunião ativa de seus participantes. Festa, portanto, afirma identidade (GUARINELLO, 2001, p. 973).

As festas no Sítio Velho não são somente mecanismos que estabelecem, mantêm e revitalizam vínculos afetivos, são expressões de resistência e de demarcação de um território identitário. Nesse sentido, a trama cultural que permeia as festividades confere a essa comunidade um espaço no qual ela se apropria do corpo em uma dimensão lúdica. Sendo assim, as festas são ocasiões de aproximação entre gerações que, por motivos diversos, vivem distantes e retornam à comunidade para reencontrar os parentes e estreitar contato com as raízes culturais. Ademais, são momentos efervescência das memórias nas quais e pelas quais são feitas as (re) leituras do mundo que cerca os indivíduos e a comunidade, em um tempo-espaço expresso na e pela oralidade. As festas são práticas educativas difusas em todos os espaços da comunidade quilombola Sítio Velho.

De acordo com a historiadora Priore (1994), as festividades simbolizam espaços privilegiados de participação de diferentes setores das camadas sociais. Elas denotam locais onde os mais diversos significados se expressam, como solidariedade, alegria,



tradição, luta. São, portanto, meios utilizados para reestabelecer vínculos afetivos, resistir e ajudar a demarcar o território identitário.


Para Da Matta (1987), os eventos festivos, não só unem o sagrado e o profano como, também, reinventam os fatos do cotidiano sob novas feições. Dessa forma, a festa se constitui em um ritual que caracteriza a sociedade que a promove. Sendo assim, o ritual da festa é uma maneira que os diferentes grupos encontram para expressarem ideais consideradas fundamentais. Segundo o citado autor, o ritual é o domínio de uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores. Assim, o ritual nos permite tomar consciência de certas cristalizações sociais mais profundas, que a própria sociedade deseja situar como parte de seus ideais “eternos”, imutáveis.

No quilombo Sítio Velho há uma variedade de festas: festas da Santa, festa das crianças, festa da Consciência Negra e festas como empreendimentos lucrativos. Nesse artigo damos ênfase à festa em homenagem à santa católica

A festa de Nossa Senhora da Imaculada Conceição

A principal festa do Sítio Velho ocorre no âmbito religioso, nos meses de maio e de dezembro, em devoção a santa católica denominada de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, representada por uma pequena imagem, esculpida em madeira, com altura de aproximadamente 20cm e que se encontra, a maior parte do tempo, no oratório construído especialmente para ela, na casa da matriarca da comunidade. Trata-se de uma festa com traços familiares, cuja realização alimenta a fé dos moradores e dos frequentadores do festejo, além de revitalizar os laços de amizade e de parentesco entre os comunitários, projetando assim, no campo do simbólico, a existência de uma cultura religiosa que demarca aspectos identitários do agrupamento.

A festa de Nossa Senhora da Imaculada Conceição no quilombo Sítio Velho é considerada pela comunidade uma tradição. Trata-se de uma religiosidade de rito católico, de origem incerta, herdada dos antepassados por uma moradora de nome Ana a 105 anos atrás aproximadamente (INCRA, 2006). Em outros tempos, de acordo com registros do RTDI (INCRA, 2006), essa festa implicava em fazer sacrifícios, mesmo para aqueles que não eram da comunidade. Muitos participantes faziam longas caminhadas, às vezes, com crianças de várias idades, para participarem do festejo. Até hoje, em função dessa festa, se organiza uma impressionante rede de entreatada, uma teia que se entrelaça




em torno dessa celebração. Na entrevista com a matriarca da comunidade, ela falou sobre a organização e a realização do festejo da santa:

Desde o começo, quando eu passei a conhecer mesmo as rezas, que a “veinha” (D. Ana Nazário) achava que eu tinha vocação para cantar com ela. Ela sempre dizia que quando morresse entregaria a santa “pra” mim. Eu dizia que não, que não sabia de nada. Mas ela insistia. Às vezes, quando ela errava (esquecia), devido à idade, eu completava. Mas ela tinha vocação, eu não. Foi quando ela adoeceu e deu uma rouquice tão grande que não podia falar de jeito nenhum (perdeu a voz), só veio a falar de novo no dia que morreu (1985). Nesse dia ela mandou me chamar “pra” eu rezar os benditos de sua devoção: “Maria, valei-me”, “divina pastora” e “Virgem Maria”. Eu disse “pra” ela que não sabia. Mas ela insistiu. Enquanto isso, ela me disse que a santa era “pra” mim, eu ia festejar a santa e as festas eram para o Luís. Enquanto ele quiser, as festas seriam dele. Ela própria já não fazia mais festas. Repetiu de novo que a novena e o leilão eram “pra” mim. Enquanto eu exaltava as rezas de devoção dela, ela morreu. Aí, eu trouxe a santa “pra” minha casa. O velho Luiz fazia a festa lá. As comidas eram feitas aqui (na minha casa), mas o leilão era lá, no terreiro da santa. O “veio” Luís fez uma quadra, mas logo desistiu. Foi embora para São Miguel e nem me disse nada. Os encarregados eram nós dois. Então, eu soube que ele vendeu a quadra. Em 1992, tomei a decisão de inventar um “chiqueiro” “pro” povo dançar. Comecei com um pedaço pequenininho, e a depois já estava pequeno. Aí, eu aumentei de novo [...]. Mas tenho receio de que, com minha partida, o festejo acabe. Comprei até várias novenas para deixar aí... quem sabe com a morte minha apareça um que pelo menos fique lendo nos catecismos, pois tudo que aprendi foi ouvindo a “veinha” exaltar. (Fragmento da entrevista com D. Peta, em 11/11/2016).

A matriarca é reconhecida como “protetora” da santa. Esse fato tem um entrelaçamento com os tempos difíceis pelos quais a comunidade enfrentou em razão da persistência da seca. Nesse sentido, utilizamos a palavra “matriarca” para nos referir a liderança, seja no campo cultural ou no religioso. Sendo assim, a história do festejo da santa revela muito mais do que uma celebração, ele traz consigo a história da comunidade. A entrevistada diz que:

Quando eu tomei de conta da santa, ela não tinha mesa, era num jirau, um jirauzinho feito num buraco cavado no pé da parede com quatro forquilhas e algumas rasas. O altar da santa era isto aí. Quando eu recebi a santa, o altazinho era de vara. Eu comprei uma mesa pra botar à santa, e, durante um tempo, ela ficou lá (na mesa). Foi quando, no ano passado, mandei fazer um local de tijolo pra ela. Construí um altar e coloquei cerâmica no quarto dela todo. Hoje, o local onde ela fica tem uma grande diferença com relação a quando eu recebi, não porque eu seja rica, mas porque tenho um cuidadozinho. A “veinha” passava fome demais e não tinha nada “pra” santa. Nem toalha a santa tinha, porque no inverno, quando os recém-nascidos morriam, os anjinhos, ela dava as tolas. Aqui morria anjinho demais. De um tempo “pra” cá foi que diminuiu muito. (Fragmento da entrevista com D. Peta, em 11/11/2016).



Nesse relato, Dona Peta demonstra o cuidado que tem com o festejo. Sua religiosidade se expressa na devoção e na realização do festejo em homenagem a santa católica, organizado conjuntamente com outras práticas religiosas tais como rezas nos velórios, reza do terço, rezas de cura, dentre outras. Essa devoção é tradicionalmente seguida pelas mulheres mais velhas da comunidade.


O cuidado de Dona Peta para com o festejo reflete a evolução dos aspectos sociais e econômicos da comunidade. Segundo Boakari (2005), as terras do Sítio Velho foram compradas pelo bispo de Campo Maior, Dom Abel Alonso Nunez, de um dos fazendeiros das redondezas por meio de negociação com o Instituto de Terras do Piauí (INTERPI). Na descrição que o autor fez da comunidade, na década de 1990, Sítio Velho era um local sem eletricidade, que utilizava lamparinas a óleo diesel, com precárias condições para o consumo de água, tendo os moradores de andar, obrigatoriamente, um quilômetro para encontrar água potável, retirada de uma cacimba identificada como olho d'água, sem falar dos altos índices de mortalidade infantil (mortes dos “anjinhos”) devido à falta de assistência à saúde das crianças e das mulheres gestantes da comunidade.

No contexto da festa em homenagem à santa católica encontramos aspectos educativos que se manifesta por meio da linguagem, no discurso utilizado para unir o sagrado e o profano; do saber, pelo domínio que tem das rezas e louvações utilizadas na liturgia do festejo e do fazer, na organização e condução de uma rede de apoio e cooperação que se materializa a demarcação do território identitário. Essas práticas educativas são vivências construídas por relações sociais estabelecidas através de uma dinâmica daquilo que está “dentro” (ensinamentos da família e da comunidade) e daquilo que vem de “fora” (negociações, tensões e relações de poder).

Além das festas na comunidade do Sítio Velho, encontramos também a prática de cura realizada por meio das rezadeiras, em geral mulheres, que cultivam, mantêm e repassam pela oralidade o conhecimento sobre a cura por meio de ervas e orações.

As rezadeiras: mulheres curadoras e cultivadoras das ervas e das rezas

No quilombo Sítio Velho a prática do benzimento, práticas que remontam, supostamente, aos saberes ancestrais africanos, indígenas e à religiosidade popular católica e que existem antes mesmo do período colonial, herança das senzalas, dos quilombos e da religiosidade popular. Nesse sentido, Anjos (2006) afirma que:




A prática terapêutica de benzedeadas e rezadeiras, mulheres que curam usando ervas e orações das mais diversas, é muito antiga e se liga no caso das comunidades quilombolas, a dois fenômenos: o primeiro, à transmissão oral dos conhecimentos, saberes particulares transmitidos de geração em geração. O segundo, à força da matriarcalidade. São as mulheres curadoras as cultivadoras ancestrais das ervas e das rezas que restituem a saúde. Uma resistência fundada na religiosidade e na fé em divindades das mais diversas (ANJOS, 2006, p. 89).

Consideramos as práticas das rezadeiras ou benzedeadas não só como práticas culturais, mas também como práticas educativas de resistência, construídas com base em um conhecimento familiar, por meio da empiria cotidiana e da sabedoria popular, criadas e recriadas ao longo do tempo, sem nenhuma homogeneidade, variando de lugar para lugar e sendo ressemantizada de acordo com o tempo e o espaço. Segundo o entendimento de Vilhena (2005),

[...] essas práticas são ensinadas e aprendidas no contexto familiar ou em relações primárias, quando mães passam seus conhecimentos para as filhas mais velhas, pais para seus primogênitos, mestres sem escolas para seus discípulos. Não sendo de domínio público, entretanto, referem-se a uma dimensão da vida social, posto que rezadores e rezadoras são conhecidos pela comunidade e aglutinam à sua volta pessoas que necessitam de seus serviços e reconhecem seus poderes (VILHENA, 2005, p. 92).

Em geral, as práticas de benzimento estão mais concentradas no meio rural, mas isso não significa que elas não ocorram no espaço urbano. Para Priore (1997), essas atividades refletem a realidade histórica e social e as condições de vida das pessoas que aprendem a lidar com a sabedoria das plantas e delas extraem saberes para a produção de remédios que curam, mas, também, que podem matar. Em geral, os conhecimentos necessários para essa atividade são transmitidos por meio da oralidade, especialmente entre as pessoas empobrecidas e oriundas do meio rural.

Segundo Oliveira (1985), em sua maioria, a prática do benzimento é liderada por mulheres devotas ao catolicismo, em um contexto de relações marcado pela afetividade familiar e comunitária. Em decorrência de suas condições de vida, essas mulheres se tornam especialistas do sagrado e utilizam suas rezas como forma de rogar por uma intervenção divina para curar ou minimizar o sofrimento de alguém. As benzedeadas recriam um universo de experiências marcado por símbolos sagrados e, paralelamente, estabelecem uma relação muito forte com a natureza, extraíndo dela um saber prático de classificação e de seleção de plantas, de ervas e de raízes para uso terapêutico. Uma parte




desse conhecimento é socializado com a comunidade, enquanto que, uma outra fica reservada ao segredo do ofício, transmitido aos iniciados em condições muito especiais.

No Sítio Velho, a prática de benzimento se concentra na matriarca da comunidade, Dona Peta. Ela é considerada uma mulher que cura por meio de suas orações. Para a comunidade ela é uma guardiã dos saberes tradicionais, das orações e dos usos das ervas medicinais. Mesmo sem o domínio da leitura e da escrita, Dona Peta aprendeu os conhecimentos relacionados ao manuseio de plantas e de ervas e às orações necessárias para curar por meio da oralidade e da experiência com a mãe e os mais velhos, Ela relata:

Eu mesma não rezava em ninguém, mas a minha mãe sim. Eu aprendi sozinha, vendo e ouvindo ela rezar. Aí, num dia, adoeceu a menina de uma sobrinha minha. Primeira pessoa em quem rezei foi na Dora da Sinézia. A coitada “estava” quase morta. Subi “pra” sentinela da menina quando, bem acolá em “riba”, encontrei o compadre Mané, que me chamou para amarrar Sinézia, porque a menina dela já ficou com a vela na mão. Ela não podia ficar só senão ela ficaria louca. Quando cheguei lá, estavam com a vela na mão da Dora. Mas, aí, a Dora voltou, ela não morreu. Foi aí que me entregaram a menina. Pedi uma tesoura e comecei a rezar. A menina agarrou no sono. Quando ela acordou, lá pelas tantas da madrugada, falou e pediu água. Pensei, então, que ela ia morrer mesmo. Ela estava tão doente e já “tá” falando. Bebeu água e pediu comida, tomou um chá. Rezei de novo. Quando amanheceu o dia, a menina já estava espertinha, já comendo bem. Aí, eu rezei ainda três vezes neste dia. Pedi “pra” mãe dela não falar “pra” ninguém. Desde então, passei um tempo sem rezar, mantendo este segredo. Mas depois apareceu gente do Cajueiro lá em casa pedindo “pra” eu rezar sobre os quebrantes nas casas de lá. Decidi, então, rezar. Deste tempo “pra” cá, todo mundo que vem aqui eu rezo (D. PETA, 2016, FRAGMENTO ENTREVISTA).

O ritual de benzimento é uma cerimônia cheia de gestos simbólicos (ritos) portadores de intencionalidades religiosas com origem na mistura de vários elementos de tradições africanas, indígenas e europeias. No início, a rezadeira utiliza o sinal da cruz na frente da pessoa; na sequência, pronuncia orações como o Pai-Nosso e Ave-Maria; e, logo depois, coloca as mãos abertas sobre a cabeça do doente para distribuir as bênçãos que, por meio de súplica a Deus e aos santos, espera afastar os espíritos ruins. Entre uma oração e outra, a benzedeira pronuncia algumas palavras que nos parecem enigmáticas. Ao final do ritual, ela aplica novamente o sinal da cruz na frente do doente.

A prática do benzimento na comunidade Sítio Velho é tradição matrilinear, ou seja, segue uma linha sucessória demarcada pelo matriarcado, mulheres curadoras e cultivadoras das ervas e das rezas. Esse ofício é aprendido vendo e ouvindo os mais velhos fazerem. É portanto, uma prática educativa de resistência aos conhecimento hegemônicos, monoculturais da ciência colonizadora.




Segundo Verger (2004, p. 35), no ritual de benzimento, a rezadeira utiliza plantas para preparar remédios e pronunciam palavras que, segundo a cultura dos iorubás, um dos maiores grupos étnico da África Ocidental, são palavras de encantações (ofó). Sem pronunciar essas palavras, os remédios e os trabalhos não funcionam. Ou seja, a palavra dita pela benzedeira no contexto dessa liturgia tem uma espécie de poder de encantamento, uma capacidade de trazer os deuses e as forças cósmicas para o meio do mundo e de levar os humanos até o interior do sagrado (CHAUÍ, 2003). No final do ritual, a benzedeira recomenda a utilização de chás. Dessa forma, é comum o cultivo de ervas medicinais no próprio quintal da casa da rezadeira ou a colheita de ervas nas matas nativas para a produção do chá, da garrafada ou do banho.

O ato de rezar ou benzer é, sem dúvida, uma prática educativa. Ela é uma espécie de súplica que o ser humano aprende a invocar desde o dia em que sentiu sua fragilidade diante da natureza, passando, então, a rogar aos céus por sua proteção (GOMES; PEREIRA, 2004). Nesta prática educativa aprende-se a religação entre realidades aparentemente díspares. Nesse sentido, a palavra pronunciada no ritual tende a produzir uma eficácia na reconstrução da unidade ameaçada, no sentido de retirar a doença e colocar a saúde, restaurando o equilíbrio, a harmonia entre o corpo e o espírito. Esse aprendizado permeia a vida da comunidade.

A escola no e do quilombo.

Qual a mensagem que a festa em homenagem à santa católica e a prática do benzimento enviam para a educação escolar? Entendemos que essas e outras práticas educativas na comunidade ensinam que as pessoas e os seus contextos de vida estão ligados entre si por histórias comuns; de que essas histórias estão impregnadas de ensinamentos e de aprendizagens; de que o cotidiano está permeado pela sabedoria dos mais velhos e de que todas as formas de viver e de fazer o cotidiano passam pelo ethos da comunidade. Neste sentido, a presença da escola em uma comunidade remanescente de quilombo pode criar a possibilidade de diálogo entre práticas educativas locais e o currículo ensinado na escola. Porém, é preciso que os processos educativos que acontece em casa, no espaço da comunidade atravessem a instituição de ensino, o currículo escolar e a formação inicial e continuada dos professores.

A escola no Sítio Velho surgiu em 1989. Ela recebeu o nome de Antônio Nazário da Silva em homenagem ao pai, avô e tio, ao parente de quase todos da comunidade. A



escola tinha uma estrutura física rústica (2 salas de aula, cantina, banheiro e sala da direção). A partir de 2014 a Associação do quilombo da comunidade Sítio Velho conseguiu a construção de um novo prédio que seguiu o projeto de espaço educativo rural do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).


No entanto, o espaço físico não é neutro. Ele está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais. O espaço tem um sistema de valores implícitos que podem contribuir, ou não, para que se transforme em lugar de laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento.

Após analisar alguns planos de curso dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia, constatamos a existência de um vácuo com relação as questões inerentes à cultura, aos conhecimentos, aos saberes, às lutas e à memória da comunidade, não expressas nos componentes curriculares, como no ambiente físico. A escola segue as orientações curriculares e administrativas da Secretaria Municipal de Educação de Assunção do Piauí. Pelo que nos foi relatado pelo coordenador da escola, a instituição escolar segue a mesma orientação adotada para as demais escolas rurais, inclusive com o mesmo projeto político-pedagógico, currículo e o mesmo calendário letivo.

O currículo oficial da escola segue uma orientação muito próxima a proposta de trabalho pedagógico voltado para a educação do campo, como se nota, por exemplo, pelo uso frequente do material didático utilizado nas escolas rurais. Os livros didáticos, quase sempre, são os únicos recursos disponíveis para a pesquisa e, em geral, a maioria dos professores torna esse instrumento a principal, se não a única, fonte de planejamento das aulas.

O quadro de professores, resguardadas as diferenças inerentes às pessoas, sobretudo as experiências de vida, é constituído, na sua maioria por pessoas que compartilham do mesmo campo linguístico e das mesmas lógicas simbólicas culturais. O quadro funcional da escola é constituído por sete educadores, um coordenador pedagógico, dois diretores, dois auxiliares administrativos e seis auxiliares de serviços gerais. Grande parte dos professores nasceram e moram no quilombo e se consideram parentes uns dos outros. Alguns docentes são de fora do quilombo.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) como modalidade de ensino da Educação Básica requer do poder público e do movimento social quilombola discussões sobre questões que não podem ser deixadas de lado, como, por exemplo, a adequação do



espaço físico, adequação curricular, formação continuada dos professores, material didático adequado e gestão escolar da comunidade. Essas discussões são incipientes na comunidade Sítio Velho. Da mesma forma como ela aparece de maneira tímida nas agendas dos gestores da educação local e é invisibilizada na maioria dos currículos das instituições responsáveis pela formação de professores. É preciso romper com esses silenciamento.


Nesse sentido, a Escola Municipal Antônio Nazário, do quilombo Sítio Velho, precisa construir bases sólidas para que possa desenvolver uma educação emancipadora tanto para os seus alunos como para o conjunto da comunidade onde está inserida, como possibilidade real de que eles tenham chance de vencer na vida e de que a instituição não se torne uma escola que ao buscar incluir, na verdade exclui, devido não cumprir o que lhe é atribuído como instituição de ensino.

Considerações para continuar o diálogo

A educação escolar quilombola é algo imprescindível para melhorar as condições de vida das comunidades remanescentes de quilombo. A pergunta que se faz é: qualquer educação escolar serve para as comunidades quilombola? Não se trata de uma pergunta retórica, mas de percebermos qual é a finalidade desse ensino. Uma coisa é escolarizar para satisfazer as necessidades do mercado, outra coisa, é educar para a emancipação e a libertação do racismo, do sexismo, do machismo e da homofobia e, sobretudo, para formar cidadãos. A educação escolar é um ato político e como tal pode conduzir a uma consciência crítica no exercício dos direitos e dos deveres de cidadão. No entanto, fazer esse tipo de educação escolar é bastante desafiador.

Para que a escola Antonio Nazário da Silva desenvolva uma Educação Escolar Quilombola adequada às suas necessidades, os professores precisam encontrar um outro fundamento epistemológico e didático que rompa com o silenciamento da instituição de ensino sobre o racismo, gênero, homossexualidade, sexualidade, drogas, violência, preconceito, diversidade cultural, morte, dentre outros assuntos. Esse tipo de prática educativa tem como base uma sensibilidade racial que possibilite aos docentes fazerem da sala de aula e da escola espaços de problematização.

A escola Antônio Nazário da Silva pode ir além do que expressa as leis de configurações afirmativas. Ela pode, inclusive, repensar o modelo de gestão e reformular seu currículo no sentido de proporcionar mais possibilidades de interação da escola com



as raízes culturais da comunidade. Na visão de Sacristán (2000), o currículo é a situação ideal para estabelecer elo entre a cultura, a sociedade exterior e a educação; entre o conhecimento, a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Nesse sentido, o currículo é um jogo de forças, um “entre-lugar” (BHABHA, 1998) que consiste na relação de forças entre a tradição e o processo de negociação cultural. Nessa relação de forças o currículo, a cultura, a identidade e as relações de poder estão profundamente entrelaçadas, pois se espera que o currículo expresse diferentes e conflitantes concepções de vida social, aquilo pelo qual um grupo luta, um modo de ser, de ver e de dialogar com o mundo.

A presença da escola na comunidade quilombola não pode se reduzir às formalidades legais, ou seja, à criação das associações para responder à organização e à representação moldadas pelo Estado (ARRUTI, 2010). É necessário que a Associação dos quilombolas, os professores, os pais e os gestores criem condições reais para instaurar mudanças pedagógicas que reflitam no ambiente escolar e que façam da instituição Antônio Nazário da Silva não somente uma escola no quilombo, mas uma escola do quilombo.

REFERENCIAS:

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombolas: Tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

ARRUTI, J. M. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: Paraná. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. – Curitiba: SEED – 2010.


BHABHA, H. K. **O local da cultura**. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Souza. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EDUFPI, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Relatório Técnico de identificação e delimitação**, novembro de 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**, n. 18-19, p. 103-118, 1996. Disponível <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp->



content/uploads/2012/11/Valores-civilizatorios-em-sociedades-negro-africanas4.pdf.>
Acessado em 04 de maio de 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. - São Paulo, 13a. Ed. Ática, 2003.

_____. Os trabalhos da memória –Apresentação, 1979 In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008
Constituição Federal de 1988.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: ANPED. Revista Brasileira de Educação, n.23, 2003, p.75-85. GOMES; PEREIRA, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, trabalho e cotidiano. In JANCSÓ, István e KANTOR, Iris (org) **Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2001, v. II, p. 969-975. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos, v. 3).

MOURA, Gloria. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. SECAD/MEC, Brasília, 2005, p.69-82.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é Benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas. In: SOUSA JÚNIOR, Wilson Caetano. **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERGER, Pierre Fatumbi. **EWE- Uso das plantas na sociedade IORUBÁ**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VILHENA, Maria Ângela. **Ritos expressões e propriedades**. São Paulo: Paulinas, 2005.

**ETNICIDADE E TERRITORIALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA
CUSTANEIRA/TRONCO, MUNICÍPIO DE PAQUETÁ,
ESTADO DO PIAUÍ, BRASIL**

Áureo João de Sousa⁹⁴


Resumo: Este artigo se constituiu a partir de uma pesquisa realizada com o objetivo de perseguir as perguntas e as respostas possíveis a estas: Quais são as identidades que se inscrevem e se apresentam na comunidade quilombola de nossos dias, na realidade piauiense e na realidade específica da Comunidade Rural Quilombola Custaneira/Tronco, município de Paquetá – PI, no Brasil, e como essas identidades estão relacionadas com os acontecimentos fora da comunidade quilombola Custaneira/Tronco, e fora do Piauí? Como essas identidades foram construídas durante a história de vida das pessoas, das famílias e da comunidade? Quais são os acontecimentos ou as “coisas” que serviram e/ou ainda servem como alicerces ou como motivos – por afirmação, por negação, por resistência e/ou acomodação - para a construção dessas identidades e desse território? A construção da pesquisa científica foi orientada por fundamentos da Etnografia e da Observação Participante, bem como sob a perspectiva da Epistemologia do Saco ou Epistemologia da Roça, esta do autor. A construção leva em consideração as histórias contadas pela população quilombola pesquisada, bem como as informações e histórias construídas do lado de fora do grupo da comunidade, mas que se comunicam com a construção, manutenção e reconfiguração das suas fronteiras étnicas. Para tanto, o lugar (material e subjetivo) estratégico da construção desta pesquisa firmou nas interações etnográficas presenciais e as subjetividades do pesquisador com a Comunidade, resultando em nove meses de duração e 165 dias de intenso convívio direto, de onde nasce o conteúdo deste trabalho. A obra principal apresenta elementos (materiais e simbólicos) da dimensão econômica/produtiva, do meio físico-natural, da infraestrutura, das estéticas, das religiosidades e religiões, das formas de organizações, das relações internas e externas do grupo sociocultural e outras expressões e representações consideradas importantes para os processos identitários e sua territorialidade. Neste artigo, trazemos um fragmento da obra.

Palavras-chave: Etnicidade e Territorialidade. Comunidade quilombola. Custaneira/Tronco.

A Comunidade rural Custaneira/Tronco é uma Comunidade Quilombola que proclama a autodefinição de sua identidade étnico-racial. Esta comunidade quilombola configura em demanda para realizar procedimentos técnicos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombo de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição da República Federativa do Brasil/1988.

A Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco está situada no território político-geográfico do Brasil, com localização na Região Nordeste do País, pertencendo à unidade

⁹⁴ Áureo João de Sousa. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí UFPI (2015), com a pesquisa sob o título Etnicidade e territorialidade na Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco, município de Paquetá-PI, Brasil; Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente, com o título Etnicidade e identidade quilombola: marcação e demarcação de identidades e territórios de quilombolas, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2013), sob promoção e coordenação do Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência/IFARADÁ; Licenciado em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí – FAERPI (2011); Poeta e Assuntador. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência Roda Griô, no Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: aureojoao@yahoo.com.br; aureojoao@gmail.com. Blog: www.aureojoao.blogspot.com.br



da Federação Estado do Piauí, com endereço geográfico e político-administrativo dentro dos limites do município de Paquetá – PI, especialmente a partir de 26 de janeiro de 1994, cuja data demarca a criação legal do município, por força da Lei Estadual do Piauí nº 4680/1994.

A dinâmica da população negra-quilombola de Custaneira/Tronco está estabelecida em uma teia de relações permanentes e contínuas com as dinâmicas geográficas, políticas, administrativas, comerciais, socioculturais e familiares com a vida social dos municípios de Paquetá – PI, Picos – PI, Santa Cruz do Piauí – PI e Oeiras - PI, a partir de cuja posição na teia de relações territoriais estabelece sua vida política, sociocultural e étnica.

A Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco conhece, com precisão histórica e antropológica, o território onde construiu seu itinerário, onde marcou suas pegadas étnico-históricas, mas também onde constrói os seus dias atuais e, ainda, as possibilidades que comportam uma visão positiva de futuro.

Para os fins deste trabalho de pesquisa, grupos constituídos por pessoas idosas e adultas foram convidados para diálogos de pesquisa com o objetivo de construir um mapa do território imediato marcado pelas circunstâncias de trabalhos, de moradias, de extrativismos, de mística ou cosmologia.

A etnografia e a participação observante nos permitiram revisitações à memória da comunidade e suas manifestações territorializantes, a partir de cujas mediações o mapa cognitivo do território ganha configuração entendível.

[...] O ponto que eu mais trabalhei e fiz piseiro foi a Malhada Vermelha, fora aqui a nossa área (Luís de Ciriaco);

[...] Eu nasci e me criei aqui, no Tronco, mas morei fora, na residência de Arabutão, oito anos, um mês e quatro dias ... Arabutão é depois de Gameleira e do Chila ... Eu morei daquela casa ali [Casa Grande da Fazenda Arabutão] prá frente um pouquinho; só não avistava a casa [a Casa Grande da Fazenda Arabutão] por causa da mata, né?, mas que era pertinho; onde eu pegava água, assim que eu cheguei lá prá morar, num olho d'água que tinha dentro daquela rocinha, onde tinha a casa velha (Donana).

[...] Aqui, nesse baixão de Custaneira, plantamos muito arroz aí, muitos anos, com esse pessoal de Zé Gonçalo (Donana).

[...] Trabalhamos muitos anos nos Morrinhos, do outro lado do rio [Rio Itaim]; ... nos Morrinhos, papai [Ciriaco Ferreira de Sousa] trabalhou 25 anos, sem falhar um ano; [...] Eu trabalhei muito nas Carreiras, também; Curralinhos, também trabalhamos... no Buritizinho também (Alcides).

[...] Essa beira de rio aí, todinha, nós trabalhamos ela todinha (Severo de Ciriaco).

[...] Nessa redondeza que nós já falamos, todo mundo já trabalhou dentro dela (Zé Preto)

[...] Nós plantamos ali na Malhada Vermelha [Gleba Malhada Vermelha], em terras que estão sendo do Chico Chicaca; já plantamos no Arabutão [Fazenda

Arabutão], também (João de Ciriaco)... [...] é lá onde eu morei (Donana de Ciriaco);

[...] plantamos na Gameleira [Gleba Gameleira] (Zé Preto; João de Ciriaco);

[...] lá, na Gameleira, eu mais Zeca plantamos oito anos (Dona Divina);

[...] já plantamos aqui, no Saquim [Gleba Saquinho], pagando renda para os proprietários.... desde muitos tempos (Alcides de Ciriaco);

[...] desde o tempo de meu pai [Ciriaco Ferreira de Sousa], que a gente planta nessas terras... porque o que era da gente [o pedaço de terra de propriedade da família] não dava prá gente plantar para o nosso consumo; para aumentar a lavoura, a gente plantava fora..., meu pai plantava fora, né? (Donana de Ciriaco)

[...] Agora, as terras que mais a gente tem trabalhado, pagando renda, é a Malhada Vermelha, do tempo de Edvaldo Neiva; meu irmão morava lá...; toda vez que aradava, os tronquistas [população negra do Tronco] era quem plantava lá... pagando renda, né?. Começamos *na meia* [condição em que metade da produção obtida com o trabalho da família quilombola tinha de ser entregue ao dono da terra], depois botou para *quatro uma* [condição em que três partes da produção obtida com o trabalho da família quilombola fica com a família e a quarta parte tinha de ser entregue ao proprietário da terra]; depois entregou por conta da gente, né? (Alcides de Ciriaco); [...] trabalhei muito, lá; muitos anos (Luís de Ciriaco).

[...] Trabalhamos uns anos prá acolá, que papai [Ciriaco Ferreira de Sousa] arrendou lá, na Veneza [Gleba Veneza]; ... e no Jenipapeiro [Gleba Janipapeiro]; já se plantou ali nas Carreiras; (Alcides de Ciriaco; Donana de Ciriaco)

[...] Nesse baixão aqui, de Custaneira [Fazenda Custaneira], de Zé Gonçalo, plantamos muitos anos aí, arroz e milho; cansei de descer mais ele [seu pai, Ciriaco Ferreira de Sousa], de manhã, e passar aqui no escurecer [escuro da madrugada]... a gente dormia cedo, acordava três horas da madrugada, fazia o almoço, já levava a marmita para a roça, almoçava na roça; no horário de meio dia [intervalo entre o pós almoço e o início da jornada da tarde] a gente passava lá e voltava de tardezinha. Lá, com Zé Gonçalo, quando a gente plantava, a gente pagava era *de três uma*; e passamos a trabalhar com Manoel de Antônio João pagando *na meia*; a gente só entregava com raiva, eu não vou mentir!!! ... fazer o quê, né? Se desse doze jacá de milho, seis era dele e seis era nosso (Donana de Ciriaco); [...] Se desse uma espiga de milho, tinha que partir no meio...; na meia, o senhor sabe como é que é, né? (Luís de Ciriaco); ... [...] tinha que pagar porque se assujeitou, né? (Alcides de Ciriaco).

[...] Quando Joaquim de Moura comprou isso aqui [a Fazenda Custaneira] de Né Aristarco [Manuel de Souza Martins], Cícero Tomé mais Eva Osório já moravam aqui. Eva Osório chegou aqui em um [1901], com cerca de seis a oito anos de idade; quando ela chegou aqui, com o pai dela, o avô dela já trabalhava nessas terras; tem arcabouços de casas velhas aí, que muita gente não sabe contar, que os pais e os avós de Eva Osório moraram aí...; lá no Jasmim era lugar dos Osórios; a prova é tanta que as cercas e as roças: a *roça velha*, a *roça redonda*, o *cercadinho*, foram desbrungadas⁹⁵ e botadas por

⁹⁵ **[Desbrungar]**. “*Desbrungar*... o sentido, prá nós, é trabalhar a preparação de uma terra para se plantar; é trabalhar ali na mata bruta; desbrungar é fazer daquele bruto um espaço trabalhado; porque quando a gente chega num determinado terreno de mata virgem, a agente diz: “aqui é um terreno bruto, de mata bruta”, e quem faz o trabalho... ele [ele, pessoa que realizou o processo] desbrungou com a brutalidade da mata e plantou a terra; e isso, tem terrenos que ganhou nome como: *cercadinho*, que era mata bruta e que tem até um pé de imbu, que eu acho que esse pé de imbu foi plantado por eles [Né Osório, Cícero Tomé e Eva Osório], ainda hoje tá lá o pé de imbu, na frente da casa dele tinha dois pés de imbu, mas que veio a morrer no ano passado; o pé de imbu do *cercadinho* tá lá; e que esse *cercadinho*, e roça adotada por eles [os Osórios] como a *roça redonda*, que chamava terra do mamoeiro, e a *vazantinha*, tudo, eram terrenos que eles [os Osórios] trabalharam e que deram nome àquele terreno, àquele pedaço de terra; eles [os Osórios] deram nome para identificar aquele determinado lugar; quem desbrungou ali foram eles [os Osórios]; fez o preparo da terra; transformou da terra bruta para uma terra trabalhada; que muitos [os fazendeiros, proprietários das terras], antigamente, quando queriam pegar um trabalho de outras pessoas,

Cícero e Né Osório; isso aí era deles; quando Joaquim de Moura chegou aí [na Fazenda Custaneira], já achou eles aí, com as roças deles e as vazantes deles; eles nem pagavam renda dessas terras aí. Depois, no dia que disse bem assim “Eva Osório fechou os olhos mais Cícero Tumé”, aqui, Inácio Ramos tinha um bom criatório de bode, Zé Gonçalo passou essa cerca bem aqui... foram os avanços que fez para impedir Inácio Ramos de criar esses bodes. Eu não era nascido na época, e se fosse era pequeno, mas eu sei que essas cercas bem aqui foram feitas, esse beco bem aqui, para tirar o criatório de bode de Inácio Ramos daí (Naldinho).

Nos diálogos construídos com a mediação do desenho e nos demais diálogos estabelecidos com o objetivo específico de conhecer o território da comunidade, enquanto expressão manifesta nas dimensões da terra ou imóvel rural, busquei uma delimitação orientada por movimentos de tendência territorializante, concebido em Anjos (2006)

[O movimento] de tendência territorializante [constitui-se naquela manifestação] que reivindica a permanência [da comunidade no lugar-território] na medida em que ela garante as estratégias de estabilização social (ANJOS, 2006, p.45).

Neste processo de construção da territorialidade étnica da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco ou, melhor dizendo para este estudo, a construção da representação formal dessa territorialidade negro-quilombola, a memória buscada e externalizada durante as reuniões de trabalhos com o grupo foi relevante.

[...] a memória tem significativa força territorializante. Só é possível falar de território se houver memória enraizada no corpo social, ligando afetivamente os ocupantes à “localidade de origem” (ibidem).


[...]

Chamo de territorialização a esse fenômeno em que a memória, no ato de reconhecer uma origem, estabelece delimitações, coloca o passado sobre o presente, cria um “nós, os da origem” (ANJOS, 2006, p.46).

[...]

Da *origem* ao presente, a memória vai tecendo um *nós* demarcado *deles*. A memória ordena, seleciona e enquadra os acontecimentos em função das tensões do presente. Nesse trabalho de enquadramento, a memória se solidifica em determinados pontos [os locais de moradias, as roças onde desenvolveram atividades, cemitérios onde jazem seus antepassados, relações desenvolvidas no cenário] que se constituem como os referenciais do grupo (idem, p.54).

diziam: “eu te dou essa terra por um ano ou por dois anos” – teve muito isso, aqui -, aí, você [a pessoa que ‘recebia’ a oferta] desbrungava aquela terra e plantava o primeiro ano e o segundo ano sem pagar renda; aí, depois disso, você já não tinha mais a terra [disponível para trabalhar]; dali por diante, se você plantava, era pagando uma renda, ... era submetido a pagar uma renda e, se você não quisesse aquela terra ali [não quisesse pagar renda para continuar com o uso daquela terra], ou o próprio dono ia plantar ou arrendar para outras pessoas. Como eles tinham uma inteligência do serviço, eles [os fazendeiros, proprietários das terras] ficavam dizendo: “olha, esse pedaço aqui é bom” e, aí, a cada ano a pessoa ia só desbrungando e deixando ali a terra e eles [os fazendeiros, proprietários das terras] recebendo a terra já preparada. Teve muito isso aqui” (Arnaldo de Lima – Naldinho, Informação verbal, 04 de abril de 2015).



Resultou deste trabalho coletivo, o desenho ou mapa cognitivo materializado em tinta e papel, do território da Comunidade Quilombola Custaneira//Tronco, haja vista que a oralidade da população da comunidade já o tem descrito, desenhado e inscrito através e com as experiências religiosas, econômicas, socioculturais das tradições e nas relações étnico-raciais. Este primeiro desenho forneceu referências e balizas para a continuidade do processo de construção dialogada de uma poligonal do território étnico.

Com esse conteúdo histórico, o grupo de trabalho definiu contornos de um território marcado pela presença de seus antepassados, pelo testemunho e vivência dos mais velhos atuais da comunidade e pelas pegadas de seus descendentes nas operações cotidianas de nosso tempo presente.

O Senhor Inácio Ramos, segundo homem mais velho da comunidade, contou-me história que explicitou a existência de um processo de hierarquização e subalternização (ele usa as expressões “sujeição” ou “grande sujeição”), promovido pelos proprietários brancos em desfavor dos moradores das terras – estes últimos todos negros e negras. “As terras... aqui... tudo era dos brancos; negro não tinha terra, não...” Perguntei a ele: “...e um negro podia namorar a filha de um branco e casar-se com ela?” O senhor Inácio, à maneira de um gesto automatizado e repentino, respondeu-me: “nem pensar!!!... não podia...; não podia não!!! O branco não aceitava, não..!”, de modo a evidenciar uma aguda assimetria racial imposta pelos brancos locais.

Havia casos de relações de compadrio entre “branco” e “negro”, mas nessa relação nota-se a ausência dos fundamentos de um *ethos* de amizade e solidariedade racial?

Papai tinha uma ajudinha muito fraca, assim, porque ali, o Quinca Ulisses era compadre dele... de filhos, duas vezes, aí sempre dava uma mãozinha... era meio coisado, mas esses outros aí não dava chance prá ninguém não, esses outros brancos. Essa velha Raquel [Rachel Clementino] aí era uma empresarona aí, dona do mundo todo, porque o dono do mundo é Deus, mas ela se julgava [dona do mundo] porque tinha muita coisa, era rica; essa aí era tarasca, ... nêgo, aí, foi da cozinha prá trás. Quinca Ulisses, aí, se dava com ele [com o Pai do Senhor Joel], era compadre e tudo..., mas ele [Salustiano] dizia “mas compadre eu não me fio [confio] em branco porque branco é como estrume de gado (fezes de gado bovino): por cima tá seco e por debaixo tá fresco; branco é falso; quem se fia [confia] em branco, em branco se enfia”; ele [o pai do Senhor Joel] tinha esse dizer com ele [Quinca Ulisses], mas Quinca Ulisses dizia: “não, compadre, nós somos é amigos firmado mesmo”. Ele [Quinca] se mostrava muito, aqui; o finado Quinca, aqui, com meu tio Ciriaco, pai desses meninos aí, o que precisasse aí, dentro do poder que ele tinha, era servido; às vezes, exigia dia de serviço prá que papai mandasse trabalhar lá [mandasse aos filhos do próprio Salustiano]... ele [Quinca] falava prá pagar e ele pagava mesmo, mas papai dispensava... os meninos aí davam três ou quatro dias de adjunto, assim, que ele fazia uma lavra... aí papai dizia:


“ó!, não é prá cobrar não, ... não; do compadre Quinca, não!!!”. [...] É, papai se dava, ali, com Quinca Ulisses – o Quinca Ulisses era desses crimintinos [Clementinos] mesmo, da gema -, mas papai jogava, ali na brincadeira, na graça, papai jogava essa piada prá ele. [...] nessa divisão das terras, aqui, com Quinca Ulisses mais a velha Raquel..., papai mais o finando Ciriaco ficaram só com esse corguinho aqui e, aí, ficaram um bocado de posse aí, solta na fazenda que papai tinha o direito de tirar [posse de terra], mas Quinca Ulisses mais a velha Raquel disseram: “não!, você vai tirar é lá na chapada do bonito..., suas posses vão pegar é lá...!!! [posterior à sede do município de Paquetá-PI], uns vinte quilômetros daqui [do Tronco]; papai sabia que tava sendo passado prá trás, mas, aí, ele não tinha força... ele desconfiava porque o direito dele tirar [direito de posse] era aqui [no Tronco], mas eles [Quinca Ulisses e a velha Rachel Clementino] tomaram o círculo todo, por esperteza, porque sabiam que o outro [Salustiano e Ciriaco] tinha moradia; eles traziam os agrimensores [agrimensores] tudo por conta deles e botavam do jeito que eles queriam... (Joel Salustiano de Oliveira – Joel Caboclo, janeiro, 2015, informação verbal).

A fazendeira *branca* Rachel Clementino, com uma característica mais enfatizada, aparece na configuração do cenário do Comunidade, construído na fala do Senhor Joel Caboclo, com nuances importantes.

Esses outros brancos aqui, prá esse lado [lado do Tronco] não ajudaram negros não; essa velha Raquel [Rachel Clementino], aqui, não deixava apanhar água prá beber e nem lavar...; essa não dava Santo prá ninguém beijar, não!; a velha era ruim; [...] a velha Raquel, aqui, não dava prá tirar nem um garrancho, nem água ela não dava prá ninguém...; a velha Raquel, quando acordava assim amuada, passava o dia enfurnada, com um rifle na mão [...] ela era a dona dessas terras daqui até o Arabutão [...] essa aí era tarasca [...] (Joel Salustiano de Oliveira – Joel Caboclo, janeiro, 2015, informação verbal)

Nessa ambiência assimétrica, o desenho construído define uma poligonal antropológica do território quilombola, sem a precisão da cartografia técnica convencional. No entanto, as informações da definição coletiva também permitiram ao grupo estabelecer o possível local de precisão técnico-cartográfica. Com este último propósito, o grupo reunido designou uma equipe para me acompanhar e me orientar aos locais onde deveriam servir de vértices cartográficos para o fim de confecção de um mapa técnico-cartográfico correspondente ao desenho construído ao modo cognitivo da comunidade.

As falas da comunidade invocam a encruzilhada para inscrever a vida e a morte; o passado e o presente, manifestas na evocação dos antepassados, alguns sepultados dentro do território, mas trazidos aos dias atuais, presentificados no discurso e nos sentimentos, para ressignificar a história da comunidade, e também para estabelecer uma linha cruzada entre o presente e o futuro, com os velhos, adultos e crianças de hoje, e a continuação da afrodescendência da comunidade.



Linha cruzada, encruzilhada fechada, encruzilhada aberta, cruzamento de praia, assentamento, ir ao chão, isolar, cruzar, são parte de uma série de noções espaciais por meio dos quais o religioso afro-brasileiro constrói toda uma cartografia. A maior parte das oferendas são realizadas na encruzilhada. [...] Se fosse um imperativo sistematizar esse pensamento que escapa por todos os poros a qualquer síntese, diria que a encruzilhada é o ponto zero no processo de subjetivação.
[...] a encruzilhada como ponto de encontro de diferentes caminhos que não se fundem numa unidade, mas seguem como pluralidade.
[...] A linha cruzada constitui um território onde as diferentes linhas se cruzam sem a fusão numa síntese.
(ANJOS, 2006, p.17; p.18; p.21; p.60)


O mapa do território pode representar uma espécie de elo de identidade do grupo, enquanto projeto que assume diferentes significados quando acionado pela memória de seus agentes.

Os contornos desse território desenhado estão sendo configurados no movimento de uma história construída nas contradições entre interesses de negros-afrodescendentes-quilombolas e interesses “dos brancos” proprietários que promoveram as “grandes sujeições” em desfavor da população de afrodescendentes-negros-quilombolas da comunidade Custaneira/Tronco; entre o Estado e as instituições estatais públicas que oprimem e promovem o racismo institucional contra afro-brasileiros e o mesmo Estado e instituições que operacionalizam as leis criadas para defesa e garantia dos direitos dos negros-afrodescendentes-quilombolas.

Numa tentativa de aproximação conceitual, é possível notar que o exercício, a pretexto da territorialidade, gera uma fala anunciadora de uma identidade de resistência que se afilia às históricas resistências gestadas com as lutas empreendidas pela população afrodescendente-negra-quilombola, no Brasil.

A identidade de resistência é criada por atores que se encontram em posições e condições desvalorizadas e/ou estigmatizados pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições [dominantes] da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]; as identidades de resistências podem estar referenciadas em valores tradicionais e também construídas por movimentos ativistas ou em torno destes; [...] recusam e se opõem aos dominantes de sua época e contexto (CASTELLS, 1996/2002, p.24; pp.419-427).

As falas produzidas no interior do grupo fornecem conteúdos que nos permitem sugerir uma aproximação com a formulação teórica em Castells (1996/2002). A *identidade de resistência* empírica está sendo posta indissociada à territorialidade



quilombola em conhecimento e análise. Os *dominadores* contra quem essas identidades de resistência se opõem estão constituídos pelos brancos-fazendeiros que lhes promoveram “grandes sujeições”, mas também entes públicos estatais que ainda negam direitos fundamentais à população afrodescendente-negra e, dentro desta, as comunidades quilombolas.


A circunstância propositada e orientada para a organização de um conhecimento territorializante, também evidenciou uma demarcação de identidades contrastivas entre *negros* e *brancos*. No mesmo território desenhado, as fronteiras étnicas foram constituídas no interior das relações raciais assimétricas impostas pelos brancos-fazendeiros-coronéis à população afrodescendente-negra-quilombola, de modo a nos fazer notar as relações e os entrecruzamentos de fronteiras da etnicidade, com evidenciada assimetria de relações étnico-raciais estabelecida entre “brancos” e “negros”.

[...] os brancos estão unidos desde que eles chegaram aqui, para escravizar o negro....; toda vida, o branco foi unido com o branco para matar e tomar o direito do negro [...] sempre quem está nas Prefeituras são os ricos, prá mandar e desmandar no direito da gente, tomar os nossos direitos [...] branco, descendente de rico, de coronel, nenhum é amigo de pobre; nunca foi, nem vai ser, principalmente de negro. [...] Cassiana Nêu – tá no documento dela, quando completou 100 anos, aí – foi quem olhou [cuidou] a Velha Celé e tudo isso e aquilo outro...; no dia que Cassiana Nêu casou, foi morar de moradora em outras fazendas, com tanta terra que Marica do Irajá tinha, mas não deixou ela de moradora, nem deu um palmo de terra prá ela [Cassiana Nêu] com a família dela... onde foi que ficou a consideração? [...] Nós temos que tomar cuidado!!! quem é filho de negro é nós!!! (Naldinho)

[...] se nós não tivéssemos coragem, nós não estávamos mais aqui não. Se nós não tivéssemos coragem, nós não estávamos mais nem vivos, aqui, porque os massacres foram humilhantes com o povo que aqui está; o sofrimento que negro passou, sem ter direito, foi grande; [...] negro, antigamente, comia uma vez por dia...; negro que comia duas vezes ainda tava contando de grande; vivia na necessidade [...], porque trabalhavam para os coronéis; [...] mas lá nos caixões das casas grandes tinha fartura, mas aí pergunta: quem é que ia trabalhar na cana prá botar a rapadura guardada lá, a farinha e o milho, o arroz e tudo? Eram os filhos deles [dos coronéis]? Era não!!! Era nossos avós, nossos primos, nossos parentes que ali estavam, rapaz!!! (Naldinho); [...] Eram os negros (Tuta);

De primeiro [em tempo passado], o morador morava era assustado, em uma casa dum rico, porque, por qualquer coisinha, tavam [os proprietários estavam] mandando jogar os cacos fora; prá ir embora da casa... [...] (Pedro Paulo)

Óh..., Dominga deve lembrar...! Eu tava lá, no *Calumbi*, quando Anchieta [fazendeiro *branco*] chegou lá, numa D-20 (Camioneta, modelo D-20), com dois homens de Picos,... disse que ia botar os cacos..., inclusive deixou os cacos de Militão do lado de fora; ... trouxe até, ainda hoje eu me lembro, uma quarta de café e dois quilos de açúcar, e deu prá tua mãe [mãe de Domingas] fazer café para o povo. [Anchieta] Tomou o café e disse: ‘Ó, negão, vou botar os cacos de Militão prá fora, agora de noite!!!’... e botou!, botou prá fora mesmo. Um dia de noite, à noitinha; eu nunca esqueci disso. Nesse dia, deu até uma chuvinha. E chegou lá, Áureo João, chamou o pobre velho, que era o vaqueiro, aí, o que foi que ele fez: chegou lá, de noite, botou os dois cabras de Picos, desconhecidos, né? Aí, meu amigo, o pobre do Militão se assustou e bateu




dentro da roça [correu por dentro da roça], no matagal. Aí, ele [o Anchieta] disse: ‘bota os trem prá fora!’”. Aí, [Anchieta] chegou na rua [na cidade] e ainda disse: ‘eu ainda fiz uma boa com ele: não botei os trem prá fora não, botei na área!!!’. De manhazinha, Militão passou procurando um carro e ele [Anchieta] disse: “tu tem até às sete horas, prá tirar teus trens de lá; se tu não tirar, eu vou mandar a policia...!!!” [...] Anchieta fez muita coisa horrível aí [...] (Antônio Ivo).

A assimetria nas relações está sendo no processo histórico, perpassando cenários de suas ocorrências no interior da sociedade da escravidão imposta pela elite branca colonizadora à população negro-africana e afrodescendentes brasileiros, piauienses e da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco, mas também as situações das relações estabelecidas em condições análogas à escravidão, promovidas pelos brancos-fazendeiros à população negra da comunidade. No cenário atual, essa história é contada com receios, com mandingas nas falas (estratégias de comunicação) e evidência de resistência deliberada.

A combinação das falas conclusivas da coletividade indica uma visão positiva do futuro da Comunidade Custaneira/Tronco, ou seja, o grupo visualiza um futuro possível onde a materialidade e a subjetividade da população afrodescendente-negra-quilombola se realizarão em outras relações e com outras configurações. Este projeto futuro leva em consideração um passado experienciado, presentificado através da memória seletiva do grupo, numa dinâmica histórica que o grupo percebe-se em transformações e operando transformações de realidades diante dos desafios que lhes foram impostos, e das suas lutas empreendidas, e as que virão.

Quanto à origem de sua população, a comunidade está ancorada em quatro troncos familiares predominantes, que fornecem as referências ancestrais às unidades familiares e às pessoas singulares. São estes os troncos familiares: 1- Tronco familiar dos “Tomé e Osório”, que fornece identificação aos seus descendentes com sendo da “Família dos Osório e Tomé” ou da “Família dos Osório” ou, ainda, da “Família dos Tomé”; 2- Tronco familiar de “Norberto e Ana”, que fornece identificação aos seus descendentes como pertencentes à “Família dos Norberto” ou da “Família de Norberto e Ana”; 3- Tronco familiar dos “Germano de Lima”, que transporta-se às suas gerações sucessoras a identificação de pertencimento à “Família dos Germano de Lima”; e 4- Tronco familiar dos “Gagá”, que dá identidade de pertencimento como “Família dos Gagá” aos seus descendentes. Na atual população, há entrecruzamentos entre todos estes troncos familiares. Estes quatro troncos familiares predominantes dão alicerce para a formação da população afrodescendente negra-quilombola que dá materialidades e imaterialidades




do território e das identidades da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco. Vincula-se ao território desde, pelo menos, o início do ano de 1860.

Enquanto origem étnico-racial, a população negra-quilombola de Custaneira/Tronco reivindica, por autodeterminação, sua ancestralidade com os povos africanos que foram trazidos ao Brasil. Embora tenha miscigenação e mestiçagem com índios e com brancos, a referência étnico-racial é a negro-africana que dá âncora e significado ao quilombo Custaneira/Tronco.

Neste caso, a ancestralidade africana da população de Custaneira/Tronco encontra âncora na noção antropológica defendida por Eduardo Oliveira. Este autor, em se tratando da cosmovisão africana no Brasil, sistematiza as categorias “*cultura*” e “*identidade*” “[...] sob a lógica da ancestralidade, [...] – elemento constituinte da dinâmica civilizatória dos afrodescendentes [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 81, destaque da citação), que não se traduz [a ancestralidade] em habitar no passado imóvel. Nesta acepção, a etnia está reivindicada como elemento identificador e distintivo com o objetivo de estabelecer as negociações, confrontações e acomodações nas relações sociais vigentes, para a construção de uma sociedade de melhor qualidade, dialeticamente contraditória, sem perder o zelo e o respeito às diferenças; e sem perder a consciência de que se trata também de luta de classes. Constitui empreitada para descolonizar a cultura da monocultura:

[...]Ancestralidade, inicialmente, é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. Ela não é, como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. Ela já não se refere às linhagens de africanos e seus descendentes; [...]” [...]Posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sociopolítico fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. [...]converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. [...]Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo” (OLIVEIRA, 2009).

A população da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco manifesta consciência de sua identidade negra afrodescendente e, dentro desta identidade geral, sua identidade quilombola, ancorada nesta ancestralidade que fundamenta Oliveira (2003; 2009).



Em caráter de complementaridade a esta noção socioantropológica, tomemos uma conclusão do trabalho de pesquisa de doutoramento do Prof Dr Leonardo Soares, sob o título *Triagem de hemoglobinas variantes e caracterização molecular dos haplótipos ligados ao gene da globina β e da talassemia alfa em comunidades quilombolas do estado do Piauí*⁹⁶. A Tese foi apresentada, no ano de 2011, ao Programa de Pós-graduação em Biotecnologia da Rede Nordeste de Biotecnologia como requisito para a obtenção do título de Doutor em Biotecnologia, na Área de Concentração em Biotecnologia em Saúde. Conclui:


O presente estudo acrescenta informação genética relacionada às origens étnicas de indivíduos com DF [Doença Falciforme] do estado do Piauí, demonstrando que esses indivíduos são descendentes de escravos(sic) trazidos do Benin e República Central Africana (Angola, Congo, Moçambique) e que provavelmente tiveram o estado da Bahia e de Pernambuco como origem, além de terem seguido o fluxo de comércio via Bahia em direção ao Pará e Maranhão (SOARES, 2011).

As origens étnicas da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco também apresentam laços com nações de índios que povoaram o cenário. O projeto de pesquisa concebido para a construção central deste estudo com a etnicidade e a territorialidade quilombola não nos permitiu viabilidade para investigar a etnicidade e a territorialidade dos índios que estabelecem inter-relações com os quilombos em análise.

Com o objetivo de estabelecer conexões étnicas entre afrodescendentes-negros-quilombolas e índios, observemos referências oportunizadas por Dona Rita Gagá.

Minha bisavó, minha mãe [mãe biológica] dizia que ela foi pegada a dente de cachorro; a minha bisavô, avó da minha mãe. A minha mãe legítima [biológica] era Maria Benedita da Conceição e minha avó era Benedita da Conceição, casada com meu avô Cecílio Pereira da Silva. Agora, eu não estou me lembrando do nome de minha bisavó; eu só sei é que minha mãe contava que ela tinha sido pegada a dente de cachorro aqui nessa chapada do Jacu; era índia. Tem muita gente que me pergunta se eu sou índia. Ela [referindo-se à bisavó índia] era diferente; minha mãe contava que minha bisavó não gostava das carnes que nós come e, às vezes, quando eu não queria comer um tipo de carne, minha mãe dizia “tu tem a quem puxar: os índios!!!!”. Ela [a bisavó índia] foi pegada a dente de cachorro, por vaqueiros, na chapada do Jacu, no município de São João dos Tocós... São João da Varjota... município de Oeiras [Piauí. Município de Oeiras, parte atualmente pertencente ao Município de São João da Varjota - PI]; nós não temos parentes [antepassados] da família da minha mãe aqui não; aqui nesse território não; a família de minha mãe verdadeira [mãe biológica] é toda desses lados aí [Oeiras; São João da Varjota

⁹⁶ cf. SOARES, Leonardo Ferreira. *Triagem de hemoglobinas variantes e caracterização molecular dos haplótipos ligados ao gene da globina β e da talassemia alfa em comunidades quilombolas do estado do Piauí* / Leonardo Ferreira Soares _ Salvador: 2011. 105 fls. Tese (Doutorado em Biotecnologia) Renorbio, 2011



- PI]. Minha bisavó produziu uma família, que é nós; *ninguém* conhecia outros parentes dela não; ela foi roubada da família dela, dos índios; ela só teve duas filhas: minha avó e outra. [...] Tem muita gente que me pergunta... têm milhares de pessoas, quando eu trabalhava no mercado, no meu hotel, que chegavam de fora e perguntavam assim: “Dona Rita, vou-lhe fazer uma pergunta: a senhora é de família de índio?” e eu dizia: “rapaz, minha mãe não era índia, mas minha bisavó era índia”. [...] eu não sei quem era o marido de minha bisavó, mas só sei que era negro... negro [...] Agora me lembrei: eu não tô bem presente, mas parece que o nome do meu bisavô, casado com minha bisavó índia, era Zé Felipe, irmão de Francisco Felipe do Buritizim, da *Família dos Felipe*, ele era desse povo aí *dos Felipe*; eram negros, não eram negros fechados, eram pretos da pele fina (Rita Maria da Conceição ou Rita Gagá, informação verbal, 21 de fevereiro de 2015).

De maneira semelhante da história contada por Dona Rita Gagá, a senhora Francisca Pedrina dos Santos da Silva conta-nos sua história de vínculo descendente de índios do cenário histórico em que se insere a construção do território Quilombola Custaneira/Tronco.

Minha avó, Ana Maria da Conceição, mãe de meu pai, era assim da minha cor, tinha o cabelo liso e bem grande [comprido]; ela era filha de uma índia. Meu avô, pai de papai, era negro. Minha avó, eu conheci, era bem cabocla, de pele morena e do cabelo bem liso; mas minha bisavó eu não conheci, nem me lembro do nome dela; sei que foi aqui, nesse território que pegaram ela; foi nessas chapadas *áí prá dentro...*, porque, de primeiro, era muito mesmo que tinha por aqui [refere-se a muitos índios na região]; aí, os vaqueiros andavam caçando gado e, aí, viram ela...; quando viram ela, correram atrás dela e pegaram ela; os outros [índios do grupo da menina] foram embora. Pegaram ela e trouxeram prá cá..., era menina; mas eu não sei quem criou ela. Ela [a bisavó paterna] foi pegada no mato, por vaqueiros com cachorros; ela andava com outros índios; ela foi pegada e os outros não. Eu não tenho nem muitas informações prá dizer porque nem o nome dela eu sei. Eu procurei lá, nas Carreiras [na localidade *Carreiras*, município de Paquetá - PI], sobre documento dela, mas ninguém deu notícia. Eu faço um cálculo que minha bisavó foi criada na Passagem Funda, município de Picos – PI, atualmente município de Aroeira do Itaim, porque têm muitos parentes de minha avó lá (Francisca Pedrina dos Santos da Silva, informação verbal, 29 de fevereiro de 2015).

Por conseguinte, a população da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco também está ancorada em laços com os povos originários do Piauí, com cujos entrecruzamentos étnicos constitui a etnicidade e a territorialidade quilombola.

A população atual da Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco está constituída, conforme dados construídos durante esta pesquisa, por 167 pessoas, em 48 unidades familiares. Deste total, 86 são homens e 81 são mulheres. Há 18 pessoas idosas, 70 pessoas adultas, 37 pessoas jovens, 08 adolescentes e 34 crianças.

A Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco está constituída por 165 (cento e sessenta e cinco) pessoas negras, que equivalem a 98,80% (noventa e oito vírgula oitenta

por cento) de negros/negras da comunidade, mais 02 (duas) pessoas brancas, que equivalem a 1,20% (um inteiro vírgula vinte por cento) da população total da comunidade quilombola.

É razoável considerar que esta pesquisa, construída no contexto específico do Mestrado em Sociologia, por sua complexidade etnográfica, suscitou questões dignas de serem estudadas com maior profundidade científica.

Para melhor aprofundamento sobre esta pesquisa etnográfica, com uma leitura densa à maneira da descrição densa demandada sob os fundamentos de uma etnografia, segue um apêndice com título idêntico, em 61 (sessenta e uma) páginas.

REFERÊNCIAS:

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. 1.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006. 126p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 62/2009, pelo Decreto n° 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010, 540p.


CASTELL´S, Manuel. **O poder da identidade [The power of identity]**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996]2002. 344p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2)

_____. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer; colaboração Klauss Brandini Gerhardt; atualização para a 6ª edição Jussara Simões. 6.ed., 14. reimp., São Paulo: Paz e Terra, 1999/2011. PP.39-118. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1)

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003

_____. **Epistemologia da ancestralidade**. Entrelugares. Revista de Sociopoética e Abordagens Afins. Vol. 1, n.2, março/abril/2009, 10p. Disponível em: <<http://WWW.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/Eduardo.pdf>>.

SOARES, Leonardo Ferreira. **Triagem de hemoglobinas variantes** e caracterização molecular dos haplótipos ligados ao gene da globina β e da talassemia alfa em comunidades quilombolas do estado do Piauí / Leonardo Ferreira Soares _ Salvador: 2011. 105 fls. Tese (Doutorado em Biotecnologia) Renorbio, 2011



SOUSA, Áureo João de. **Etnicidade e territorialidade na comunidade quilombola Custaneira/Tronco, município de Paquetá – PI, Brasil.** Dissertação (Mestrado) - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015. 454 f.: Il. (“Orientador: Prof Dr Ferdinand Cavalcante Pereira”.)

O TERRITÓRIO DO BRINCAR: A CONSTITUIÇÃO DA TERRITORIALIDADE DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS E DA APRENDIZAGEM HORIZONTAL

*Luciana Soares da Cruz*⁹⁷

*Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa*⁹⁸

Resumo: O presente trabalho discute sobre as brincadeiras das crianças moradoras do Quilombo Olho D'água dos Negros – Esperantina (PI), tomando-as como espaço-tempo de sociabilidade no qual meninas e meninos incorporam e elaboram os significados de sua cultura através de uma aprendizagem horizontal ao mesmo em que produzem e são produzidas por uma noção de territorialidade. O mesmo é resultado de etnografia realizada com crianças quilombolas durante meu mestrado em Antropologia sendo esta orientada pelos recentes estudos da Sociologia e Antropologia da Criança e Infância que percebem as crianças como sujeito que produzem significados a partir de sua experiência e que participam ativamente do processo de reprodução e transformação da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Crianças quilombolas. Territorialidade. Brincadeiras. Aprendizagem Horizontal.

Introdução


O presente trabalho discute sobre as brincadeiras das crianças moradoras do Quilombo Olho D'água dos Negros – Esperantina (PI), tomando-as como espaço-tempo de sociabilidade no qual meninas e meninos incorporam e elaboram os significados de sua cultura através de uma aprendizagem horizontal ao mesmo em que produzem e são produzidas por uma noção de territorialidade.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de etnografia realizada sobre/com crianças quilombolas durante meu mestrado em Antropologia. No intuito de compreender como as crianças participam da constituição de seu do território⁹⁹ e significam a experiência de ser quilombola, dediquei-me durante o período de realização da pesquisa em estar com elas em suas brincadeiras. Juntas, percorremos o território do quilombo,

⁹⁷ Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí.

⁹⁸ Professora Dra. do Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí.

⁹⁹ A definição de território que orienta esta pesquisa segue o pensamento dos autores abaixo especificados que reconhecem o território para além do espaço físico. A autora Emília Godoi afirma que “[...] o território antes de se exprimir por uma ligação a um lugar particular, é uma relação entre pessoas e se refere à organização do espaço carregada de história.” (GODOI, 2014, p. 449). A autora explica ainda que a territorialidade refere-se aos processos de construção do território, ou seja, a apropriação, controle e atribuição de significados a um lugar que é a garantia da reprodução física e cultural de um grupo (GODOI, 2014). Little (2002) define territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a, assim, em seu ‘território’ ou homeland” (LITTLE, op.cit, p. 3). O autor apresenta o conceito de “cosmografia”, definido como “os saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território”. (LITTLE, op.cit, p. 4). Segundo ele, a constituição do território engloba fatores como: o uso social dos espaços, a luta pelo reconhecimento de direitos e o sentimento de pertença em relação ao lugar.



não apenas o território físico, geográfico, mas o simbólico, o vivido, brincado e produzido por elas através de sua experiência.


Ao pesquisar sobre/com crianças quilombolas, considerei em primeiro lugar a particularidade de seu contexto histórico, reconhecendo que as infâncias são vivenciadas de maneiras diversas e estão diretamente relacionadas ao lugar de vivência das crianças. Segundo, minha escuta priorizou a fala e das meninas e meninos da comunidade. Sem a intenção de negar a influência dos adultos sobre a vida das crianças, me preocupei em entender como as mesmas significam, em suas experiências de brincar, os saberes e valores presentes na comunidade.

Tia, a gente não vai brincar?

Na Comunidade o dia amanhece com um céu azul quase sem nuvens e um vento fresco que, a essa época, anuncia a chegada do mês de maio. Enquanto aguardo as crianças no quintal da “minha casa”, organizo os bancos confeccionados com troncos de madeira em formato de círculo. O quintal é uma área ampla com muitas árvores frutíferas. Não tarda e elas começam a aparecer. Um dos meninos, logo ao chegar, questiona-me se “*hoje nós vamos brincar*”. Respondo que sim e ele abre um largo sorriso. As crianças ignoram os bancos e passam a correr pelo terreno, subir e descer das árvores e entrar e sair da casa. Observo que para meninas e meninos a brincadeira já começara. Aproveito esse momento de espontaneidade das crianças para perceber como as relações entre pares acontecem nesses momentos de ludicidade. Depois, peço para brincar junto e então elas me ensinam algumas de suas brincadeiras. Pulamos corda, brincamos de queimada e cabo de guerra. A brincadeira do *cola americano* acontece em meio às discussões entre meninos e meninas sobre as regras da brincadeira. Os meninos ensinam como se brinca de *vaquejador*, folguedo que praticam nas áreas de mata do Manibú. O tempo de brincar é veloz e as crianças não se dão conta que a manhã já chegara ao fim. Aviso a elas que nosso encontro terminou e que precisam voltar para suas casas. As crianças protestam e dizem querer “*ficar mais um pouquinho*”. Comprometo-me a realizar um novo momento de brincadeiras e, feita a promessa, elas se despedem e partem. (Diário de Campo, maio de 2015).

O convite para as crianças brincarem no quintal de “minha casa” decorreu de provocações das próprias crianças que, vez por outra, questionavam-me sobre quando iríamos brincar. Como nossos encontros eram negociados, constatei ser importante atender a esse desejo e respeitar o lugar de protagonista que elas assumiam na pesquisa.

Como informado acima pelo fragmento do diário de campo, ao chegarem a minha casa, as crianças não necessitaram de nenhuma orientação ou solicitação de minha parte para que iniciassem suas brincadeiras; pelo contrário, o simples fato de ir até lá, para elas, já se configurava como brincadeira. O entra e sai de minha casa, o corre-corre



pelo quintal e os cumprimentos excitados dirigidos a mim e a cada criança que chegava demonstrava que ali se tratava de um momento de interação permeado pela ludicidade.

A razão de ter escolhido o quintal de “minha casa” para atender ao pedido de brincar das crianças se assentou em minha preocupação em “dar conta” de tantas crianças ao mesmo tempo e registrar esse momento. Desse modo, o espaço do quintal transformou-se no espaço da pesquisadora e as atividades que ocorriam ali vez por outra no tempo da pesquisa.

Esse espaço-tempo da pesquisa foi vivenciado por mim e pelas crianças através das brincadeiras partilhadas entre nós. Ao tempo que elas me ensinavam suas atividades lúdicas, eu era provocada a fazer o mesmo, o que me levou a relembrar as brincadeiras da minha infância e a brincá-las novamente¹⁰⁰.


Para além das brincadeiras que ocorriam no quintal de “minha casa”, também estive com crianças em vários outros momentos de suas atividades lúdicas. Elas acontecem em praticamente todos os espaços da Comunidade, pois as crianças associam o brincar às várias atividades que realizam no seu diaadia: dançar, jogar capoeira, pescar, catar o buriti, por exemplo. No entanto, escolhi para a análise os espaços que considerei mais significativos.

Segundo observei, a atividade lúdica atravessa o território e cotidiano das crianças do Quilombo o que corrobora com a definição de brincadeira defendida pela antropóloga Ângela Nunes (2002) que afirma que esta “é inerente às crianças e do que delas emanam, seja o que quer elas estejam fazendo.”

Ainda dentro dessa perspectiva, Emilene Sousa (2014) atenta para a importância das brincadeiras na constituição da territorialidade por parte das crianças capuxu, o que, segundo a pesquisadora, ocorre por meio de uma “consciência territorializada” das mesmas (SOUSA, 2014). Nas palavras da antropóloga:

Essa consciência territorializada é caracterizada não só pelo domínio das estações do ano, da época de determinados frutos, da utilidade de determinadas

100Além das brincadeiras de minha infância, ensinei para as crianças algumas brincadeiras de origem afro-brasileira como: labirinto, pegue a cauda e meu querido bebê. Esta última fez muito sucesso entre as crianças. A brincadeira ocorre da seguinte maneira: Um jogador é escolhido e sai. Os outros escolhem outro jogador para ser o “bebê”. O “bebê” deita no chão e os outros jogadores desenharam o seu contorno. O “bebê” se junta aos outros jogadores. O jogador que saiu volta e tenta determinar quem é o “bebê”, baseado no contorno desenhado. Se acertar pontua e continua em uma nova rodada. Caso contrário, outro assumirá seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos. Minha intenção ao ensinar essas brincadeiras para as crianças ao mostrar para elas algumas atividades lúdicas (muitas delas já brincadas pelas crianças como a brincadeira do terra-mar) foi o de incentivar o conhecimento e valorização das características da cultura afro-brasileira.



ervas e da utilização da carne e demais elementos dos animais. Ela está presente também em cantigas e brincadeiras infantis, que remetem aos animais e plantas. (SOUSA, 2014, p. 362).

Durante o período em que estive em campo, observei que a territorialidade é vivida pelas crianças do Quilombo também através da experiência de seus corpos que produzem sobre o território significados particulares criados a partir da relação entre pares e natureza. Dessa maneira, as brincadeiras emergem como oportunidade em que meninas e meninos incorporam conhecimentos sobre o lugar no qual vivem de maneira prática e lúdica.


Maria Lídia Pessoa (1992) afirma que relacionar as categorias espaciais com as brincadeiras infantis permite compreender as redes de significados que perpassam as relações estabelecidas entre os sujeitos que habitam um determinado território e, ao mesmo tempo, refletir sobre como meninas e meninos pensam e organizam o espaço cotidiano a partir da ludicidade.

Brincando, as crianças estabelecem uma relação entre corpo e movimento que atua como um caminho trilhado em direção à sua percepção e conhecimento sobre o ambiente. Essa percepção, como bem sugere Tim Ingold (2010), não está restrita às ideias transmitidas de forma intergeracional, pois ela resulta especialmente da experiência entre a pessoa e o contexto que a circunscreve. Ingold afirma ainda que:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que representam aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a taskscape – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo. (INGOLD, 2010, p. 21)

Nessa perspectiva, o saber é traduzido no fazer, ou seja, enquanto brincam, as crianças incorporam e produzem saberes sobre o seu território. Sua percepção sobre o ambiente é constituída, também, através de uma experiência que ocorre a partir de um engajamento corpóreo.

“Brincar junto”: sociabilidade e territorialidade



Nas brincadeiras realizadas na Comunidade, observei que a idade não é um critério decisivo na participação (ou não) das crianças em determinadas brincadeiras. Embora a maioria delas escolha brincar com amigos de idade aproximada, não é difícil encontrar um grupo formado por meninas e meninos de diferentes idades brincando juntos.


O brincar junto é outro ponto importante que observei nas brincadeiras das crianças da Comunidade. Muitas brincadeiras, eu diria mesmo a maior parte delas, envolvem várias crianças juntas e, nesses momentos de sociabilidade, elas exercem sua liberdade para percorrer vários espaços do Quilombo e, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem uns com os outros.

Com relação às brincadeiras que envolvem crianças maiores e menores, Pessoa (1992), em sua pesquisa com as crianças de famílias oleiras de Teresina, informa que:

O tipo de brincadeira depende mais da imaginação e criatividade do momento. Neste tipo de relação entre menores e maiores, ocorre, às vezes, uma inversão. Os menores transformam-se em objetos das brincadeiras, ou melhor, em brinquedos, segundo o interesse dos maiores. Nesta passagem, os menores não aceitam passivamente, expressando através do choro ou seu descontentamento, ao mesmo tempo em que os maiores se divertem, dando gargalhadas e fazendo barulhos. (PESSOA, 1992, p. 85).

Situação semelhante encontrei no Quilombo, pois as crianças menores passam boa parte de seu tempo convivendo com crianças maiores, sejam elas irmãos, primos ou mesmo vizinhos. No entanto, é importante dizer que as crianças menores recebem uma maior atenção quando estão brincando. Brincando dentro de casa ou no terreiro da frente da casa, elas geralmente são supervisionadas por um adulto ou mesmo pelas crianças mais velhas. Por outro lado, isso não as impede de participar de alguma maneira das brincadeiras das crianças mais velhas e, na Comunidade, é comum ver as crianças menores sendo carregados por meninas e meninos que brincam com eles de fazer caretas, jogar para cima ou de cavalinho.

Em grupos, as crianças distribuem-se no *Campinho das mulheres* e no *Manibú* para brincar. Algumas brincadeiras envolvem a participação de meninas e meninos outras, porém, acontecem em grupos organizados segundo o gênero. As crianças experimentam nas brincadeiras momentos de maior liberdade de ação, ou seja, cabe a ela a decisão de quem irá participar da brincadeira, onde esta acontecerá, os papéis desempenhados por cada uma delas, as regras a serem seguidas (ou não) e como se dará



o seu desfecho. São momentos de negociação e interação em que produzem e compartilham conhecimentos.

Nessas ocasiões as crianças exercem com mais facilidade sua agência e estabelecem entre si relações marcadas, principalmente, pelas negociações que orientam os rumos que a brincadeira irá tomar. Desse modo, por exemplo, quando o entendimento prevalecia, a brincadeira acontecia sem interrupções; do contrário, ela era interrompida bruscamente por uma ou duas crianças que, apesar dos apelos das demais, se negavam a continuar brincando.

É o que acontece, a título de exemplo, com a brincadeira do *cola americano* que acontece entre meninas e meninos e que me foi explicada por Rose durante uma conversa no quintal da “minha casa” enquanto as crianças brincavam:


Luciana: Como funciona a brincadeira do cola americano?

Rose: *Primeiro nós passamos, aí o que fica, cola. Aí se colar, o outro tem que ficar com as pernas abertas e passar por debaixo (nesse momento, Júnior interrompe a explicação para pedir que Rose faça, com ele, os movimentos próprios da brincadeira). Ele (aponta para Júnior) tá colado. Tem que passar debaixo das pernas para descolar.* (Diário de Campo, maio de 2015).

Era uma manhã ensolarada de domingo e, durante a brincadeira, meninas e meninos se distribuíram pelo terreno a fim de evitar o cola. Vítor, que fora o escolhido para colar os demais, corria incansavelmente atrás dos amigos para colá-los, mas quando conseguia realizar o feito, outro participante passava por debaixo das pernas daquele que estava parado, descolando-o. Nesse cola e descola a brincadeira se estendeu até o fim da manhã sem que as crianças demonstrassem cansaço. Na verdade, ela chegou ao fim devido aos desentendimentos ocorridos entre meninas e meninos.

A brincadeira exige das crianças muita agilidade, algo que elas fazem sem muita dificuldade. O *cola americano* também acontece em meio a discussões que envolvem reclamações das meninas sobre o comportamento dos meninos, os quais elas consideram muito “bagunceiros” e “salientes”, e disputas para saber quem explicará as regras e conduzirá a brincadeira. No momento de brincar, os grupos de meninas e de meninos se unem no intuito de criar estratégias para beneficiar seus pares.

A hesitação de proximidade de corpos no decorrer das brincadeiras demonstra como a interpretação da sexualidade como “saliente”. Na brincadeira do *cola americano* percebo que as crianças utilizam a simbologia do gênero para delimitar comportamentos que consideram próprios da masculinidade e feminilidade. Apesar de algumas não



quererem participar, no entanto, isso não impede que as crianças brinquem juntas e que se utilizem da negociação pela palavra e pelos gestos corporais para solucionar os conflitos e continuar se divertindo.

Outra brincadeira que acontece com a participação de meninas e meninos é o *cabo de guerra*. Nessa brincadeira as crianças se distribuem em dois grupos que se posicionam em lados opostos do terreno demarcados por uma linha desenhada no chão. Os grupos então esticam uma corda feita de diferentes materiais (cipó, pano, barbante) resistentes e passam a puxá-lo em sua direção. Vence a equipe que permanecer no seu lado do terreno sem ultrapassar a linha até o término da brincadeira.


Registrei as brincadeiras das crianças através de vídeos que produzi com a ajuda delas. Quando assisti aos vídeos em momentos posteriores à realização da pesquisa de campo, percebi que, durante as atividades lúdicas, é quase imperceptível a palavra, pois o que predomina são gritos, risadas, muito barulho.

O *cola americano* e o *cabo de guerra* são atividades lúdicas que testemunham a sociabilidade das crianças da Comunidade. Nelas, meninas e meninos trocam, negociam incorporam e produzem saberes que dizem respeito tanto à brincadeira que realizam quanto ao meio em que ela ocorre. É assim, por exemplo, quando as crianças mais velhas ensinam às mais novas os lugares ideais para brincar de esconde-esconde ou o melhor tempo para empinar pipa. A sociabilidade também é permeada por conflitos que evidenciam-nas como as demarcações de gênero determinam certos comportamentos corporais.

O futebol é praticado pelas crianças através da formação de times de meninas e de meninos. O jogo ocorre principalmente no *campinho das meninas* sendo o campo dos homens mais utilizado pelos adultos. Entretanto, os marcadores da Comunidade identificam um espaço como o *Campo dos homens* e que é utilizado nas partidas de futebol dos homens adultos.

Mas, diferente dos homens, as crianças têm acesso ao *campinho das mulheres*, e utilizam esse espaço para realizar a brincadeira do futebol dos times de meninas e de meninos que acontecem sempre ao entardecer ao final das aulas na escola.

Minha interpretação é que o uso desse espaço pelas crianças para realizarem algumas de suas atividades lúdicas ocorre porque o mesmo fica mais próximo das casas das crianças e seu tamanho é menor se comparado ao *campo dos homens*. Além disso, entendo que a existências dos dois campos pode ser interpretada como um marcador da



diferença entre ser criança e ser adulto, especialmente na questão da masculinidade, pois apenas a partir da adolescência os meninos têm acesso ao campo e aos times dos homens.

Em algumas oportunidades, observei algumas garotas se utilizando do argumento do uso restrito do *campinho por mulheres* para expulsar os meninos no intuito de estender por mais tempo a sua brincadeira. Os meninos, por outro lado, tentavam questionar a atitude das garotas, mas acabavam se dando por vencidos e transferindo seu jogo para o *campinho do Manibú*.


Observei que as brincadeiras praticadas pelas crianças aparecem sempre relacionadas com o espaço-tempo no qual ocorrem. Nas regiões de mata, na qual o tempo é livre, é comum que as crianças, especialmente os meninos, brinquem de caçar passarinhos, subir nas árvores para colher frutos e pescar. É um tempo de brincar orientado pela sazonalidade, ou seja, as brincadeiras acontecem segundo as características das estações do ano. Desse modo, por exemplo, colher frutos é algo que as crianças fazem no período da safra do caju, da manga ou de outro fruto.

Na escola, o tempo é controlado e as principais brincadeiras praticadas por meninas e meninos são: roda, o cola americano e pular corda. No *campinho das meninas*, elas brincam de futebol, peteca, empinar pipas, cola americano e queimada. No entanto, nos períodos festivos, no *campinho das meninas* são armadas barracas com produtos alimentícios comercializados durante as festas, o que impede que as crianças brinquem ali.

Evidente que o universo de brincadeiras das crianças do Quilombo é bem mais amplo. As exemplificações acima servem apenas para demonstrar como as atividades lúdicas agregam, ao mesmo tempo, a sociabilidade entre pares e a experiência corporificada do ambiente por parte das crianças.

As brincadeiras exigem que as crianças compartilhem algumas informações que possibilitam a realização da mesma. É assim, por exemplo, com a brincadeira de empinar pipa. Para realizá-la, as crianças antes devem saber que materiais utilizar, onde encontrá-los, como confeccionar a pipa e as condições climáticas ideais para pô-la no ar. Esses saberes são repassados entre as crianças em processos repetitivos que envolvem o observar e o fazer.

Nas oportunidades em que acompanhei as crianças em suas atividades lúdicas, pude constatar que muito dos seus conhecimentos sobre os elementos da fauna e da flora são adquiridos por elas enquanto brincam. Lembro, a título de exemplo, que Zé Pretinho e Vítor, enquanto brincavam de subir nas árvores para colher seus frutos, me falavam



sobre as frutas de cada estação e que os meninos, com seus estilingues na mão, me falavam sobre as diferenças entre as cores e o canto dos pássaros que caçavam.

Sobre os conhecimentos transmitidos de forma horizontal, Camila Codonho (2007) em pesquisa realizada com as crianças Galibi-Marworno informa que:

Evidenciou-se ainda que a percepção e vivência de tais conhecimentos se dá nas atividades cotidianas, em que em meio a brincadeiras e responsabilidades, as crianças encontram-se na companhia de outras descobrindo, compartilhando e retransmitindo-os umas às outras. Logo, nota-se que todo o repertório adulto a respeito dos conhecimentos tradicionais, tão utilizados atualmente nas políticas voltadas à preservação ambiental, constrói-se pouco a pouco desde a infância, fase da vida em que entre pares se aprende e compreende. (CODONHO, 2007, p. 101).


Nessa mesma perspectiva, Gilles Brougère (1998) afirma que a cultura lúdica não é isolada da cultura geral e que a mesma não resulta apenas de uma transmissão intergeracional, pois a criança é sua coprodutora. Ela decorre de uma interação social que ocorre entre crianças e adultos e entre seus pares e das significações e interpretações dadas pelas crianças à mesma. O autor afirma ainda que “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.” (BROUGÈRE In: KISHIMOTO, 1998, p. 26)

O corpo é o limite: corporeidade e territorialidade

No Quilombo, o corpo das crianças emerge como principal instrumento de suas brincadeiras. Não apenas porque ele desempenha, nas atividades lúdicas, as técnicas corporais necessárias à realização das mesmas, mas porque, em muitas ocasiões, elas fazem do corpo o seu brinquedo.

No período em que estive em campo, em poucas oportunidades, observei as crianças com brinquedos industrializados, havendo uma prevalência de brinquedos produzidos de forma artesanal por elas mesmas. Entre os brinquedos industrializados utilizados pelas crianças constavam bolas, bicicletas, videogames e bonecas. Já entre os brinquedos artesanais figuravam estilingues, pipas, varas de pescar, telefones feitos de latinhas e bastões de madeira.

No entanto, que mais chamou minha atenção foi o fato de que em boa parte das brincadeiras o brinquedo está ausente. Mesmo quando os momentos de brincadeiras eram sugeridos pelas crianças, elas apareciam em minha casa sem brinquedo algum. É necessário explicar que não estou afirmando que as crianças não façam uso de brinquedos



em seus momentos de ludicidade, o que constatei em minha pesquisa de campo é que: primeiro, o universo dos brinquedos das crianças da Comunidade são, em sua maioria, produzido por elas com materiais que encontram no ambiente; segundo, as brincadeiras têm como principal recurso os corpos das crianças.


Os brinquedos produzidos pelas crianças com os materiais disponíveis no meio revelam o caráter inventivo, fantasioso e imaginativo de meninas e meninos da Comunidade. Através de um processo criativo em que atuam como protagonistas, as crianças associam o conhecimento sobre os materiais existentes na natureza com a sua capacidade corporal de produzi-lo.

Nesse processo criativo das crianças da Comunidade, pude constatar como elas estabelecem de maneira participativa uma relação com o ambiente que as circunscreve, o que é traduzido em uma experiência sensorial que contribui para maneira como elas significam sua territorialidade e o seu estar no mundo. A esse respeito, Walter Benjamin afirma que:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior. (BENJAMIN, 1984, p. 77).

No que concerne ao uso do corpo como principal recurso para as brincadeiras que acontecem entre as crianças do Quilombo, tomarei como exemplo a brincadeira conhecida como *vaquejador*.

Sendo esta a preferida do grupo de meninos entre sete e treze anos, essa atividade lúdica acontece da seguinte maneira: nas áreas de mata, os meninos organizam grupos de cinco a sete pessoas no qual todos assumem o papel de vaqueiro. Os meninos adentram na mata com o intuito de capturar os animais que estão pastando na região. O objetivo é capturar os bois, bodes, cabras soltos na mata. Ganha quem conseguir acumular, derrubar ou capturar a maior quantidade de animais. Para essa brincadeira, os meninos usam camisas de manga longa e proteção nos joelhos que eles mesmos produzem a fim de evitar os arranhões decorrentes do contato de seus corpos com a vegetação e mesmo com o solo.



Essa atividade lúdica carrega elementos das atividades laborativas presentes na região na qual a comunidade está inserida. No território dos cocais (norte do PI), a criação de gado é uma prática que remonta aos primórdios da colonização do estado, na qual a pecuária representava a principal atividade econômica e definia as relações sociais estabelecidas nas fazendas entre fazendeiros, vaqueiros, indígenas e escravos.

Os meninos brincam reproduzindo esses elementos e, ao mesmo tempo, recriando-os. Assim, enquanto em uma situação real o vaqueiro é subordinado ao fazendeiro que, por ser proprietário dos bois e da fazenda, assume a figura de autoridade na relação patrão-empregado, os meninos atribuem ao vaqueiro o papel de destaque na brincadeira. O que importa, na verdade, não é a posse do boi e sim a habilidade do vaqueiro em capturá-los.


Durante a brincadeira do *vaquejador*, os meninos desafiam o próprio corpo que é exercitado e colocado à prova na tarefa de capturar e derrubar os animais. Sobre desafiar o corpo, Nunes (2002) informa que:

O corpo está em constante exercício, desafia e é desafiado, multiplicando-se o repertório de brincadeiras. o próprio corpo transforma-se em brincadeira à qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos, em inúmeras formas e possibilidades. Outras crianças, alguns objetos, a topografia, as estações do ano e as condições climáticas, entre outros fatores, ajudam a compor essa espécie de laboratório no qual a criança experimenta o seu próprio crescimento. Embora o que mais se evidencie sejam as experiências físicas, embora sejam essas as desencadeadoras das demais, as emoções e as elaborações mentais não menos intensamente participam desse processo conjunto. (NUNES, 2002, p. 87).

Correr pela mata, subir e descer das árvores, empinar pipas são maneiras das crianças vivenciarem de forma corporificada a sua territorialidade. Em seus momentos de sociabilidade, elas brincam e, ao mesmo tempo, incorporam, recriam, produzem conhecimentos sobre sua cultura e território. Isso me faz pensar que a permissividade concedida a elas para transitar pelos vários espaços do Quilombo seja uma das maneiras pelas quais os saberes são compartilhados entre os moradores da Comunidade.

Conclusão

No Quilombo, a experiência de mundo das crianças é, também, territorializada, pois as percepções de meninas e meninos em relação ao lugar em que vivem resultam de



uma combinação entre os elementos presentes em sua cultura e ambiente e em seu modo particular de vivenciar o seu território.

Durante as brincadeiras que envolvem tanto a corporeidade quanto a sociabilidade, as crianças percorrem o território e produzem significados que dizem respeito ao seu sentimento de pertença. Através de uma aprendizagem horizontal, elas trocam saberes e experiências sobre o a fauna, a flora, os costumes e história do Quilombo.

Por fim, na Comunidade, ser criança significa tanto correr o chão do Quilombo atrás de uma pipa em uma manhã ensolarada de domingo quanto jogar futebol no *campinho das meninas*. E se a territorialidade é constituída pela historicidade, pelo pertencimento, pela relação com a terra e pela afetividade, posso afirmar que, no Quilombo, as crianças são, também, responsáveis pela criação de seu território.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas Cidades/Editora 34, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias**. Cengage Learning Editores, 1998, p. 19-32.

GODOI, Emília Pietrafesa de. Territorialidade. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio (org). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 443-452.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia**, nº 322. Brasília, 2002.

Nunes, Angela. "No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante." **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global (2002): 64-99.

PESSOA, Maria Lídia Medeiros de Noronha. **A criança, a brincadeira e a rua: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina**. Dissertação de Mestrado:UEC, São Paulo, 1992.

SOUSA, Emilene Leite **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância** / Emilene Leite Sousa; orientadora, Antonella Maria Imperatriz Tassinari - Florianópolis, SC, 2014. 422 p.

QUANDO OS SABERES SE ENCONTRAM: APONTAMENTOS SOBRE UMA PRODUÇÃO OUTRA DE CONHECIMENTO

Lygia de Oliveira Fernandes¹⁰¹

Resumo: Na potência ecológica do encontro, onde cruzam-se conhecimentos e ignorâncias, está o diálogo e a tensão, a voz e o silêncio, bem como o que não pode ser esquecido e as marcas de dominação que sustentam as hierarquizações. Assim, mais do que reconhecer a diversidade, é necessário romper, posto que a intencionalidade do encontro entre saberes que emergem de lugares distintos não corresponde a minimização ou o agenciamento de conflitos. Ao contrário, para entender o saber outro é necessário despir-se de determinadas prerrogativas, é preciso desaprender o aprendido para voltar a aprender, uma vez que a ideia aqui não é uma educação para a diversidade. Aprender o que a universidade não ensina e principalmente aquilo que é negado por ela é um desafio de desobediência ao patriarcalismo, racismo e a não agência dos subalternizados. A universidade ao simbolizar todo o poderio hegemônico, tem a capacidade de subalternizar, mas não de eliminar, por isso é necessário acessar saberes resistentes para elaborar novas práticas e estratégias de intervenção intelectual. Deste modo a partir de experiências vividas no contexto do projeto Encontro de Saberes o presente trabalho pretende refletir sobre as existências e não existências que marcam o espaço da universidade, bem como se colocar na luta para que outras histórias negras, indígenas e caiçaras possam compor o currículo acadêmico. Por isso, as discussões aqui instauradas terão como viés a voz e o silêncio que impera nos fazeres da universidade, e que de algum modo corroboram para o anúncio de certas histórias em detrimento de outras.

Palavras-chave: Produção de Conhecimentos. Encontros. Saberes.

Texto completo

“Os conceitos e ideias mais complexos e mais importantes, segundo Goethe, sempre podem ser representados em forma visível, podem ser mostrados por meio de um desenho esquemático ou simbólico, de um modelo ou figura adequada”¹⁰²

¹⁰¹ Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Proped/Uerj. Pedagoga, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, cuja coordenação está sob responsabilidade da Prof^{ra} Dr^a Mailsa Carla Pinto Passos. E-mail – lygiaof@yahoo.com.br

¹⁰² BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal/ Mikhail Bakhtin, prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6^a ed. - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 228.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.

Figura: Sala ambientada para o Encontro de Saberes na UFF, 2017.




Fonte: fotografia do acervo da autora, 2017.¹⁰³

Era um sacerdote e uma sacerdotisa. Pai Roberto de Kavungo e Mãe Márcia de Kakpata foram convidados para compor o corpo de mestres e mestras de um dos módulos da disciplina oferecida pela Universidade Federal Fluminense, no contexto do Projeto Encontro de Saberes.

A proposta do projeto Encontro de Saberes da/na UFF é refletir sobre as existências e não existências que marcam o espaço da universidade, bem como se colocam na luta para que outras histórias possam compor o currículo acadêmico.

O que ocorre na Universidade Federal Fluminense pertence a um projeto maior: o Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras. O projeto, sediado na Universidade de Brasília e coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho, se configura como uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e integra o programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A intencionalidade principal do projeto é proporcionar o encontro entre o mundo

¹⁰³ No primeiro semestre de 2017 o projeto Encontro de Saberes da/na UFF elaborou duas disciplinas oferecidas simultaneamente pelo Departamento de Artes e pelos Departamentos de Educação e Psicologia. A disciplina foi dividida em módulos e um deles, Saberes de Terreiro, contou com a presença de sacerdotes das religiões de matrizes africanas. No primeiro dia, houve a necessidade de preparar a sala. Houve a necessidade de tornar o ambiente permissivo a bons encontros. Havia folhas, muitas folhas que permitiam uma experiência sensorial desafiadora quando há a tentativa de traduzí-la em palavras.



acadêmico letrado exclusivamente orientado pelos saberes moderno ocidentais e o mundo dos saberes tradicionais¹⁰⁴ cuja base está na transmissão oral de conhecimentos e na preservação dos conhecimentos africanos e indígenas acumulados pelas mais diversas comunidades. A disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" oferecida pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília representou este *primeiro encontro*.¹⁰⁵

Frente às inúmeras questões que emergem da ideia do projeto, e mediante os sem número de peculiaridades que cada instituição apresenta ao incorporar a prática dos encontros, o que se torna latente é a necessidade da construção de conhecimentos outros por meio de metodologias outras, uma vez que o Encontro de Saberes não pretende ser meramente uma alternativa ao que está hegemonicamente posto.


Falar de modos “outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno- ocidental- colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade. Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata. Ver Mignolo, op.cit. (WALSH, 2009, p.25)

Quando os saberes se encontram é necessário desaprender. “*O que nós sabemos que vocês não sabem?*” Aí está um questionamento feito pelo Pai Roberto de Kuvungo em uma das aulas dedicadas a cultura das religiões de matrizes africanas. Na disciplina, em um primeiro momento, a necessidade foi expor as compreensões sobre o processo de aprender naqueles dois espaços e tempos distintos: candomblé e universidade.

No espaço do sagrado, por exemplo, não se aprende por meio de perguntas. O aprendizado está na vivência. As perguntas, que pretendem descobrir o segredo, são

¹⁰⁴ Faz-se necessário algumas considerações sobre os significados que a ideia de tradição incorpora neste trabalho. A partir Hobsbawn (2012), é possível considerar que a tradição está atrelada às práticas humanas e não está necessariamente relacionada a modos antigos cuja origem não é possível considerar. As tradições são práticas guiadas por regras que pretendem inculcar valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica automaticamente em uma continuidade em relação ao passado. Para este autor as tradições são inventadas e reinventadas conforme o tempo e o espaço. As comunidades, grupos ou conjunto de pessoas elaboraram suas tradições como estratégias de formar/estabelecer/construir identidades que se tornam marcos definidores. Este trabalho outorga o título de tradicional a certas comunidades, neste caso refere-se a grupo organizados cuja marca de manutenção e transmissão de suas práticas formais e rituais está na oralidade e na organicidade do cotidiano. Ao mesmo tempo, para estas linhas, o ensino tradicional é aquele que utiliza dos contratos escritos para sobreviver. Deste modo, podemos considerar que a tradição é uma estratégia, utilizada pelo poder colonial bem como pelas populações colonizadas, inclusive no processo de contra colonização.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www.inclinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>, acessado em 7 de abril de 2017.



respondidas no labor do dia a dia entre afazeres ordinários e espirituais. Enquanto isso, na principal instituição responsável pela produção e divulgação de saberes científicos, a pergunta está na ordem do dia.

Nas aulas que se seguiram lá estavam aqueles religiosos muito bem vestidos e paramentados com seus fios de conta que indicavam as suas filiações espirituais sendo ouvidos por estudantes e filmado por câmeras. *Sendo ouvidos*, como muito bem apontou Pai Roberto, pois tão importante quanto falar e ser ouvido.


O microfone segurado pelos sacerdotes no momento da fala também se destacava como um elemento que dava a liga entre aqueles universos que geralmente seriam vistos como distintos, muito embora estudantes e professores também fossem devotos daquela religião. De todo modo, era o universo do terreiro de candomblé e o meio acadêmico mediados por aquele microfone cuja função estava em potencializar o áudio no momento da edição.

Entre folhas, ervas, cheiros e cores o microfone estava lá, e a aula já tinha sido iniciada quando cheguei. Estava atrasada porque a vida, na maioria das vezes, não obedece aos desígnios da academia. No entanto, mesmo em desacordo com o tempo linear pude perceber os detalhes e fui orientada a executar o ritual: passar por cima das folhas espalhadas por todo chão e na mesa.

Passei calçada por aquela experiência, mas outros e outras, que já estavam ali ou chegaram depois, passaram descalços, ainda que não compreendessem a real significância do ritual. Conforme dito pelo sacerdote: todos de algum modo compreendem que o contato com a natureza está relacionado à força vital. Natureza é vida e o que estava sendo experimentado naquele momento lembravam – nos que estávamos vivos. Aquela experiência sensorial afetava todo o corpo, bem como afetava a alma e emocionava.

Aquela experiência tátil, olfativa, palatável, visual, auditiva foi uma experiência saborosa, saboreante. Um sentir que se transforma em saber quando memorado, quando narrado. O saber intimamente ao sabor dos aprendizados.

Contar uma história também está relacionada na capacidade de contá-las novamente e por conseguinte adicionar e retirar elementos, detalhar ou se emocionar em um fragmento ou em outro. Contar uma história está relacionado sobretudo a aprender e ensinar. E naquele espaço tempo, ilustrado pelas performances afrobrasileiras, o que estava sendo feito era um grande conto e reconto de histórias. Histórias a partir de experiências vividas em outro espaço tempo que naquele momento estavam sendo revividas.



Aquelas histórias modificaram o tempo e o espaço da academia, geralmente frio e pouco saborante. O espaço acadêmico se modificou de acordo com aquele tempo. Um agora em que os saberes de terreiro se tornaram currículo. Do mesmo modo, o tempo do terreiro, corporificado ali por tantos elementos, correu de maneiras diferentes, uma vez que aquele espaço possui determinados códigos e regras que não podem deixar de ser seguidos. E o tempo do terreiro também se modifica já que está inserido no mesmo mundo da universidade. Antigamente, para a iniciação, ficava-se recolhido por meses, hoje em dia em virtude do trabalho e dos inúmeros afazeres ordinários o *iaô*, aquele recém iniciado, fica recluso no terreiro por algumas semana, de acordo com o que foi dito na aula.


Nada está pronto e imóvel. O tempo muda o espaço e o espaço muda o tempo. O cotidiano e seus elementos estão sendo conforme o tempo e o espaço, pois os fenômenos não se configuram em uma continuidade temporal. A realidade e o cotidiano se manifestam em diferentes tempos, bem como será entendido de forma diversa dependendo do espaço.

Pra este espaço da escrita que acontece em outro tempo diferente daquele em que tudo aconteceu, precisei da imagem, como recurso estético que ajuda na narrativa. Assim como Goethe, recorro à *híbridos artísticos* que permitem “(...) restaurar com precisão na memória qualquer região (*Localität*) que pudesse lhe servir para um verso ou um relato (X, 309)”. (Bakhtin, 2015, pp.228/229).

A intenção é reconhecer a fotografia como texto, como elemento para uma escrita que permita se aproximar da experiência. O texto é uma narrativa a partir de uma experiência individual, corporal, sensível e afetiva, por isso, assim como a experiência, a escrita deve ser saborosa. Trazer o tempo da experiência para este espaço da escrita é contar uma outra história, resgatar sensações e tentar imprimi-las. Do mesmo modo, traduzir aquele espaço neste tempo é contar a performance por meio de outra performance.

A performance da linguagem é bastante diversa, mas também pode ser universal. Nas aulas do Saberes de Terreiro os sacerdotes utilizaram a linguagem das folhas, assim como a linguagem do alimento. Comida e natureza energizam independentemente da crença ou religião. É a natureza que oferta o alimento que dará energia ao corpo.

O alimento pode ser doce, azedo, amargo, ácido ou salgado, assim como a experiência. As experiências dos encontros são possuidoras de muitas cores e sabores. Na tentativa de expor as agruras do azedume, trago para este espaço um tempo de uma outra



experiência. Me distancio do terreiro e me direciono aos indígenas que pintam com outros pincéis as inúmeras paisagens desta história.

Na aquarela guarani e pataxó o tempo e o espaço também são modificados, como aconteceu no evento intitulado “Trote Cultural”, em que o grupo de professores e alunos envolvidos no projeto Encontro de Saberes organizaram um debate sobre universidade e saberes tradicionais. Neste evento as narrativas indígenas, guarani e pataxó, me afetaram de formas distintas e permitiram elaborar uma outra perspectiva acerca dos encontros, que embora ricos e dialógicos, também incorporam tensões e violências.

Estava no restaurante universitário e pedi licença para sentar em uma mesa que já estava ocupada por duas indígenas. A indígena guarani havia palestrado e a outra, pataxó, estava expondo sua arte. Em meio a conversas aleatórias surge a temática sobre a vulnerabilidade feminina indígena no meio urbano. A indígena guarani contara que já foi assediada por um acadêmico em uma universidade. A indígena pataxó contara que foi estuprada em uma festa realizada após a sua participação em um evento promovido por uma instituição de ensino.


Aquelas palavras foram escutadas com dificuldade, e igualmente desconfortável é este momento de reprodução, no entanto, é urgente a exposição do caso a fim de percebemos que os encontros não são necessariamente harmônicos.

Dos encontros nascem confrontos. E devido a aspereza do caso e sua complexidade jurídica e emocional, alguns nomes não serão expostos¹⁰⁶.

Ela, a indígena pataxó, foi convidada, há alguns anos, para palestrar sobre seus modos e práticas em um determinada instituição de ensino. Após o evento houve uma festa em que foi convidada a participar. Em certo momento, cansada, decidiu ir embora. Conforme instruída por um professor que organizara o evento, pediu informação a um segurança que deveria indicar os melhores caminhos que a levaria embora.

O segurança, inicialmente solícito, encaminhou a indígena para os fundos da escola e não para o local onde seria possível pegar uma condução para a casa. Lá iniciou a violência. Suas roupas, representantes da cultura pataxó, foram rasgadas e sujas. Ao ser violentada sexualmente ouvia do seu algoz que ninguém acreditaria em sua acusação caso

¹⁰⁶ O caso foi tornado público também pelas grandes mídias: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2013/01/10/defesa-de-india-estuprada-cobra-indenizacao-do-colegio-pedro-ii/>; <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/03/vigilante-acusado-de-estuprar-india-no-colegio-dom-pedro-ii-comeca-a-ser>.



decidisse denunciá-lo, uma vez que ele era homem, branco e evangélico. Ele também a ameaçara de morte.

Ela, embora lutasse contra o agressor, não conseguia detê-lo. No entanto, realizou a fuga no momento em que o rádio transmissor, objeto de trabalho daquele segurança, emitiu um som que momentaneamente distraiu seu violador. Ao fugir encontrou pessoas que realizaram sua acolhida, bem como encaminharam-na a delegacia onde a denúncias e os procedimentos padrões e necessários aconteceram.

O caso, contado na mesa do restaurante universitário, entre o intervalo de uma conferência e outra, me levou às lágrimas e também a pensar sobre os perigos do encontro. Havia naquele evento ocorrido há anos passados, e revivido por meio daquela narrativa, algo semelhante a proposta de confluências¹⁰⁷ promovido pela universidade, naquele momento.

Muito embora contadora e ouvinte estivessem visivelmente consternadas a narrativa foi adiante.


Ele, o agressor – homem branco evangélico - foi sentenciado a nove meses, e ela – mulher indígena pataxó – submetida a uma vida sentenciada. Foi abandonada pelo marido e culpabilizada pela esposa de seu agressor. Precisou ser hospitalizada e medicada. Atualmente, dorme com um facão embaixo do travesseiro pois tem medo de tudo aquilo ser revivido.

Surtou, enlouqueceu e atribuiu parte do seu processo de cura a visões. Via algum ancestral que a confortava e pedia que ficasse calma.

Tempos depois conseguiu novamente se envolver afetiva e emocionalmente com outra pessoa, recebeu indenização e foi contemplada pelo Programa Minha Casa Minha Vida. Do companheiro, ao contrário da instituição que deveria dar suporte até os dias de hoje, uma vez que o trauma persiste, recebeu apoio. Com a indenização foi capaz de reformar a casa da filha em Pernambuco. Do programa conquistou sua casa em terras cariocas que também a aprisionou longe de seus filhos e netos. Além disso, atribui seu lugar de vítima a ingestão de álcool que a deixou ainda mais vulnerável, pois do contrário teria golpeado fatalmente o agressor com seu chifre de veado: *“Eu estava armada!”*.

Temáticas sobre o feminino, a mulher, a vulnerabilidade da mulher indígena borbulham frente ao relato acima exposto, no entanto para este momento vou me ater às

¹⁰⁷ Em Santos (2015, p.89) confluência *“é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual.”*



consequência advindas da promoção de um encontro. Deste encontro, violento, abusivo, criminoso.

O encontro entre os saberes dos mestres tradicionais e dos mestres da academia produzem diálogos, embora os conflitos e tensões não estejam excluídos dessas relações. O estupro, que poderia ter sido seguido de morte, foi uma consequência inesperada de um encontro promovido entre culturas: pataxó e escolar. O encontro expôs um dado histórico: a violência simbólica e material praticada contra grupos não brancos. *“Eu sou homem, branco e evangélico. Ninguém vai acreditar em você.”*

A prática do estupro à mulher indígena reproduziu uma prática colonial de violência e morte, de objetificação, negação e eliminação do outro, principalmente daquele não branco. Na contemporaneidade, a violência sexual permanece, conforme relatado, e as práticas coloniais adquirem novas roupagens. A colonialidade apresenta inúmeras facetas e se faz presente em diversos âmbitos sociais, sobretudo nas instituições de ensino.


Sobre os processos de desaprendizagem

Entre o *orum* e o *àyíé*¹⁰⁸, entre a oralidade e a escrita, entre o conhecer e o desconhecer do terreiro e da academia estão dois sistemas de compreensão distintos que por meio do encontro potencializam outras significações e posturas.

A educação do terreiro é bastante distinta daquela adquirida na escola, na universidade ou daquela adquirida no seio familiar da maioria dos estudantes universitários. Nas religiões de matriz africana é necessário fazer reverência, tomar a bênção do mais velho. Idade é posto! Ser preto e ser velho é valor, ao contrário daquilo que o racismo e a ditadura do descarte demonstra. A lógica do capital se mantém pela negação do outro.

A educação da academia, da escola e/ou do seio familiar impregnada por uma cultura branco ocidental capitalista e racista não ensina que a preta e/ou preto velho, sacerdote, ou pessoa comum com mais idade deve ser chamado de senhor ou senhora. A

¹⁰⁸Na mitologia iorubana o universo é compartimentado em duas partes, *orum* e *aiê*. O primeiro seria habitado pelos pelas divindades, enquanto o segundo corresponderia ao mundo físico, material ou terreno, o que não significa que esses lugares teriam uma correspondência direto com o céu e a terra, respectivamente. (Lopes, 2004)



educação da academia não forma para o terreiro, mas este pode formar para suportar a aspereza da universidade. Nele protege-se contra o algoz.

Assim, incomodada com aquele tratamento desrespeitoso oferecido pelos universitários, sobretudo brancos, ao sacerdote e às sacerdotisas, ela, mulher negra, jovem e já *dofona* ¹⁰⁹ se levantou, pediu *agô* ¹¹⁰ e orientou aquela juventude descompreendida. *“Se aqui estivesse algum sacerdote cristão, vocês jamais se dirigiriam a ele utilizando expressões como você ou diz aí. O sacerdote e as sacerdotisas que aqui estão são senhores e senhoras!”*


A memória é um empecilho para transcrever o que realmente foi dito, mas após as palavras proferidas, aos poucos, os negros e negras se levantaram para apoiar com o corpo aquela mulher corajosa. Não precisou punhos serrados, não precisou gritos de ordem. A linguagem dos corpos que se levantaram imprimiram uma narrativa ao lugar. Um confronto a partir do encontro! Mais um frente a tantos outros. O primeiro que me recordo foi ainda em 2016 quando estudantes negros questionaram uma mesa composta por acadêmicos brancos cuja a pretensão era explanar sobre o Encontro de Saberes. A única negra e jogueira que estaria na mesa foi acometida por uma imprevisibilidade deixando exposta a fragilidade daquela intenção inclusiva. Onde estão os negros quando os brancos falam de/sobre eles?

Na potência ecológica do encontro, onde cruzam-se conhecimentos e ignorâncias, está o diálogo e a tensão, a voz e o silêncio, bem como o que não pode ser esquecido e as marcas de dominação que sustentam as hierarquizações. Assim, mais do que reconhecer a diversidade, é necessário romper, posto que a intencionalidade do encontro entre saberes que emergem de lugares distintos não corresponde a minimização ou o agenciamento de conflitos. Ao contrário, para entender o saber outro é necessário despir-se de determinadas prerrogativas, é preciso desaprender o aprendido para voltar a aprender, uma vez que a ideia aqui não é uma educação para a diversidade. A discussão é aprofundada para a produção de novos códigos da ciência, novos marcos epistemológicos (Walsh,2009).

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação

¹⁰⁹ Em Lopes (2004, p. 240) o termo, pertencente ao vocabulário das religiões de matrizes africanas, refere-se à primeira confirmada no ritual de iniciação que raspou a cabeça. Dofona é a primeira a ser raspada em um barco de iaôs.

¹¹⁰ Ainda neste autor (p.40), *agô* também faz parte do repertório lexical das religiões de matrizes africanas,. É uma interjeição usada na tradição dos orixás como pedido de licença ou desculpas.



dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que tem contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente. (p.25)

“(…) *A opção descolonial, significa, entre outras coisas aprender a desaprender.*” (Mignolo, 2008, p.290). Deste modo para que seja possível a elaboração de novos protocolos de conhecimento acerca das mais diversas formas de ser e estar no mundo é preciso desobedecer, sobretudo a ideia abissal que instaura a dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento.


Aprender o que a universidade não ensina e principalmente aquilo que é negado por ela é um desafio de desobediência ao patriarcalismo, racismo e a não agência dos subalternizados. A universidade ao simbolizar todo o poderio hegemônico, tem a capacidade de subalternizar, mas não de eliminar, por isso é necessário acessar saberes resistentes para elaborar novas práticas e estratégias de intervenção intelectual.

Conforme aponta Mignolo (2008), a opção descolonial se fundamenta na desobediência epistêmica. Isto é, o ocidente deixa de ser a única referência e, como consequência, há emergência de vozes e existências historicamente silenciadas pelo pensamento moderno ocidental que tradicionalmente destrói física e simbolicamente o outro cujo poder institucional impede de contar a própria história. Quantas histórias são deixadas de ser contadas quando a seleciona-se uma em detrimento de outra? Quantas versões são deixadas de ser versadas quando somente um tem o poder da fala?

“*O pensamento descolonial é a estrada para a pluri-versalidade como um projeto universal.*” (p.300) . O que permite pensar, de modo contra hegemônico, na substituição da ideia de universidade pelo conceito de pluriversidade, cujos significados estariam fundamentados na luta por uma justiça cognitiva onde conhecimentos científicos e não científicos almejam a complementariedade, a interação e, a interdependência.

Desaprender, para posteriormente reaprender e reelaborar o aprendido, é o pressuposto para o rompimento da exclusividade do conhecimento ocidental e da razão imperial/colonial que não permite imaginar um mundo no qual muitos mundos podem coexistir. “*Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas.*” (Santos, 2010a, p.58).

Considerações Finais



A monocultura de saberes na universidade, nos permite concordar com o professor Valter do Carmo Cruz quando este refere-se a esta instituição como um latifúndio cognitivo, uma vez que esse espaço foi pensando para um só modo de existência. A universidade é a principal instituição responsável pela produção e socialização de conhecimento científico, e para diversificá-la é preciso lutar.

A precisão da luta é característica dos acadêmicos não brancos. Negros e indígenas são alguns desses combatentes que reivindicam sua voz e vez no campo universitário. Negros e indígenas são alguns daqueles que lutam para serem sujeitos e não só objetos do conhecimento científico.


A luta não é somente pela presença física e tem por objetivo dar visibilidade às mais diversas subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões. A luta é pela presença e respeito de seus códigos civilizatórios, dos seus modos e costumes, dos seus tempos e espaços. A luta não é pela hegemonia, e sim pela co presença, co existência. A luta é pelo encontro e finalmente pelo diálogo.

O contexto dialógico conecta dois ou mais mundos e não é possível que aconteça a despeito da relação humana. A produção científica é humana e por isso é importante que esta prática considere, em primeira instância, o ser humano e suas diferentes formas de conduzir a vida. É importante considerar que as especificidades corpóreas, sensoriais e espirituais.

A ciência verdadeiramente humana inclui e permite o encontro, que embora dialógico não está salvo de conflitos e tensões. Estes dão a liga a história, imprimem drama na trama e instigam o leitor, o ouvinte, ou o espectador.

Os conflitos e as tensões geram questionamentos que precisam ser problematizados e por isso não se esgotam, produzindo ainda mais questionamentos em virtude dos conhecimentos produzidos, dos paradigmas indagados e das identidades articuladas nesses encontros entre as comunidades tradicionais e a universidade.

São desses intercâmbios, das trocas e dos atravessamentos de fronteiras que sobreviveram e são reinventadas as culturas negras brasileiras e indígenas em suas diversas expressões. Essas fronteiras, conforme pondera Skliar (2003), podem ser entendidas como lugares aprazíveis, ou de negação e morte, devido aos seus significados, que podem estar relacionados a intercâmbios ou a exílios. De modo que o movimento é o princípio da identidade fronteira, é necessário inquirir sobre as intercorrências suscitadas no trânsito entre as fronteiras do território universitário e das comunidades



tradicionais, bem como em última instância tensionar a existência de fronteiras: “(...) *o que aconteceu ou acontece quando culturas, religiões, sistemas políticos e sistemas econômicos diversos se encontram uns com os outros?*” (Ramos, 2010, p, 181).

A universidade e os jongueiros, religiosos de matriz africana, caiçaras, indígenas e quilombolas produzem sentidos diferenciados ao mundo. Isso acontece devido às suas particularidades e aos lugares diferenciados que ocupam dentro de uma mesma sociedade. Ao observar as práticas da academia é perceptível as marcas distintivas, quando dentro de uma escala hierárquica, somente um conhecimento ou história é comumente validado. Ao mesmo tempo os grupos não acadêmicos tecem percepções sobre a academia que a torna suscetível a modificações, desconstruções e finalmente desaprendizados.

O entendimento das vozes negras, indígenas, quilombolas e caiçaras que ressoam de comunidades tradicionais como espaços e tempos de aprendizagem não é simples, já que somos formados, geralmente, para pensar dicotomicamente: de um lado o sujeito do conhecimento, e de outro o objeto do conhecimento. A tentativa de subverter essa ordem dicotomicamente esperada é caminhar na direção contrária a esperada, é temer o perigo da história única, é viver a educação contrapelo. Sônia Kramer (2008) à luz de Walter Benjamin aponta que a educação deve ser escovada a contrapelo, ou seja, devemos recusar o mito do progresso da humanidade e propor um tempo pleno de “agoras” em que passado, presente e futuro se entrecruzam permitindo a emergência de vozes historicamente silenciadas, e a existência de corpos que embora não sejam vencidos, não foram derrotados.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetta Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª, ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **A invenção das tradições** / Eric Hobsbawm, Terence Ranger, (organizadores); tradução de Celina Cardim Cavalcante. - 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

INCTI/UnB/CNPq, **Encontro de Saberes**: bases para um diálogo inter epistêmico. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. **Revista Educação**, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.



SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

DESCOLONIALIDADE DO OLHAR: OS QUILOMBOS COMO LUGARES DE PRODUÇÃO DE SABERES.

Raimunda Ferreira Gomes Coelho¹¹


Resumo: A colonização europeia não operou apenas no domínio territorial, mas em todos os campos da vida. Apropriando-se das subjetividades dos povos colonizados, produziu seus efeitos, perpetuando-se através da colonialidade do poder e do saber, geradoraS do modelo epistêmico hegemônico de produção, validação e disseminação do conhecimento, ignorando os saberes originados das experiências de vida dos grupos sociais subalternizados, entre eles, os afrodescendentes. Classificado como “raça inferior” pelas teorias racistas ocidentais, esse grupo foi considerado incapaz de autoria relevante. Essa lógica, assimilada pelo espaço acadêmico, consolidou-se, tornando-se tradição durante séculos, de forma que os quilombos não foram e ainda não são concebidos, por alguns setores, como lugares de produção de saberes válidos. Dar visibilidade às educações desse grupo social no espaço acadêmico é desafiador e requer a descolonialidade do olhar. Esta abordagem originou-se da dissertação de Mestrado intitulada “As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí” e propõe uma reflexão acerca da diversidade epistemológica dos quilombos e a forma como o olhar colonizado do espaço acadêmico, em todas as suas instâncias, concebeu-os e ainda os concebe, apesar das mudanças nas últimas décadas. O objetivo é problematizar as relações históricas de supremacia do saber acadêmico sobre os saberes tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e as implicações dessas relações para a perpetuação da monocultura do saber. Adotou-se a pesquisa bibliográfica, a partir da referida Dissertação, focando-se nos aspectos constituintes do objeto de análise deste estudo. Os resultados evidenciam que, na produção de suas existências e nas lutas para se manterem como grupo social, os afrodescendentes produziram e continuam a produzir os diferentes saberes, vêm reivindicando e ocupando o espaço acadêmico, tentando romper com a colonialidade do saber, revelando o outro lado da história ocultado e validando os saberes dos quilombos.

Palavras-chave: Epistemologia dominante. Descolonialidade do saber. Diversidade epistemológica dos quilombos.

Introdução

Desvelar as questões quilombolas e revelar a diversidade epistemológica dos quilombos requer, necessariamente, a descolonialidade do olhar, analisando a partir de “lentes” que, historicamente, foram percebidos e de que pensamentos foram concebidos. Por isso, cabe uma releitura mais profunda do contexto macro em que se deu a formação dos quilombos, compreendendo as relações históricas de dominação impostas pelo processo de colonização euro-cristã-capitalista, que não se restringiu apenas ao campo domínio territorial. Trata-se de projeto capitalista, que se pretendeu hegemônico, necessitando, para isso, de um aparelho ideológico atingindo os aspectos cultural, sócio-político, religioso e epistemológico, para impôr ao mundo a cosmovisão ocidental,


¹¹Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Campus Universitário “Min. Petrônio Portella” – Ininga – Teresina – Piauí. Integrante do RODA GRIÔ - GEAFro: Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, UFPI. raimundagomes3@hotmail.com



reduzindo os povos não ocidentais e não cristãos a uma condição de inferioridade, incapazes de gerir suas existências. Além do genocídio, ou seja, a dizimação física, no campo epistemológico, houve o “epistemicídio” (SANTOS, 2010), ou seja, as tentativas de supressão dos saberes dos povos colonizados através da ciência moderna ocidental, que criou seu modelo epistêmico para validar os conhecimentos. Com isso, “desperdiçou-se muita experiência social, cultural e política do mundo”, de forma que os saberes originais ficaram fora da produção acadêmica, o que tornou “cada vez mais impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16-17). Aenturaram-se, assim, as diferenças epistemológicas e a hierarquia entre os conhecimentos, ficando os saberes tradicionais como inferiores, inúteis, perigosos, relegados ao esquecimento; e o saber produzido pela ciência moderna como único útil, válido, inteligível, com licença para julgar e validar os demais.

A partir daí é possível compreender melhor porque os quilombos, mesmo com todas as suas experiências e saberes valiosos acumulados ao longo da história, foram considerados lugares de atraso, povoado por pessoas “intelectualmente tidas como incapazes” (SANTOS, 2007), portanto, lugares vazios de conhecimento e relegados ao esquecimento, durante muito tempo. Assim também é possível compreender porque as significativas histórias dos povos africanos e afrobrasileiros foram consideradas como resquícios do passado; porque as reações, manifestadas nas lutas dos afrodescendentes, ao estado de dominação e escravização imposto pelo colonialismo não foram tratadas nos espaços acadêmicos. E ainda, mesmo com as inflexões ocorridas, é desafio dar visibilidade às comunidades quilombolas, na perspectiva de lugares e contextos de saberes, pois o domínio epistemológico, que se impôs por força política e econômica, continua a operar através da mentalidade colonialista eurocêntrica, ou seja, a colonialidade do saber (Quijano, 2010) que permeia ainda as escolhas acadêmicas.


Porém, a partir dos anos 1990, por força das lutas dos movimentos sociais, o espaço acadêmico passa a ter outro olhar para a realidade, considerando outras dimensões e categorias, indo além dos aspectos socioeconômicos, com abertura para acolher as pesquisas sociais propostas por essas diferentes categorias: negros, indígenas, mulheres, homossexuais, que reivindicam seus lugares no campo da produção científica. Nesse contexto, surgem as pesquisas de ativistas afrodescendentes, que, “na tentativa de melhor compreender as relações raciais no contexto das desigualdades sociorraciais” (GOMES, 2010, p. 421), inscrevem-se como sujeitos pesquisadores e não apenas mais como objetos da ciência.



Nas últimas décadas, essas pesquisas em afrodescendência têm se avolumado para dar conta dos estudos sobre as lutas e conquistas dos afrodescendentes, que tiveram, entre as consequências, a criação de leis determinando a implantação das políticas afirmativas. Com isso, outras questões tornaram-se objetos de pesquisa, resultando em muitas abordagens a partir das quais ficou visível a diversidade epistemológica produzida pelos afrodescendentes em todos os cantos do país, dando conta da existência dos quilombos urbanos e rurais. A partir de então, amplia-se e diversifica-se, qualitativamente, o número de pesquisadores(as) afrodescendentes, que, imbuídos pelo compromisso com a recontagem da história do seu grupo social, começam a se fazer presentes nas diferentes universidades do país. Rompendo com a perspectiva hegemônica ocidental, esses “intelectuais negros” (GOMES, 2010) passam a produzir um conhecimento articulado às suas vivências e em parceria com os movimentos sociais, dos quais fazem parte organicamente.

Dessa forma, os quilombos são retratados sob outro olhar. Os estudos de ativistas afrodescendentes, principalmente, foram e são tanto para a superação dos racismos, como para “mapear, analisar, problematizar e produzir conhecimento”, com a pretensão de dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (GOMES, 2010, p. 421). Entre esses grupos sociais, destaca-se aqui os afrodescendentes, que, em reação ao colonialismo escravista, buscaram, coletivamente, lugares mais protegidos nas diferentes regiões do Brasil, para criar sua organização social, política, econômica, e preparar as resistências contra o regime escravista, o que os colonizadores nomearam de quilombos, classificando-os como organização criminosa.

Por serem formados, predominantemente, por afrodescendentes, originados dos diferentes lugares da África (Moura, 1988), e que tiveram suas vidas em movimento, por força das desterritorializações geográficas, os povos quilombolas acumularam muitos saberes ontológicos. Por isso, aqui no Brasil, os quilombos constituem espaços de diversificados de saberes, que o epistemicídio, praticado colonialismo, não foi capaz de extinguir. Logo, assim como a colonialidade permaneceu, operando na tentativa de anular as existências das africanidades, também a ancestratildade e os vínculos de pertencimento dos afrodescendentes a seu passado histórico mantiveram-se vivos através das resistências. Mesmo sofrendo perversas tentativas de extermínio, os quilombos, como unidades de resistência, (MOURA, 1988) refaziam-se e refazem-se, reorganizando suas



dinâmicas e enfrentando a escravidão colonialista. Desse processo resultaram as comunidades quilombolas.


Esta abordagem, originada da dissertação de Mestrado “As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí” (COELHO,2013), propõe problematizar sobre a existência dos diferentes processos educativos que precederam o espaço acadêmico e como se consolidou o paradigma epistêmico ocidental; analisar como o olhar colonizado do espaço acadêmico, em todas as suas instâncias, concebeu os quilombos e ainda os concebe, apesar das mudanças nas últimas décadas; discutir as diferentes concepções sobre quilombos; evidenciar as tentativas de rompimento com a monocultura do saber (SANTOS, 2010); despertar para descolonialidade do olhar sobre os quilombos; levantar algumas questões sobre a diversidade epistemológica dos quilombos e a escola,

Para esta abordagem, adotou-se a pesquisa bibliográfica, relendo alguns elementos presentes no texto original (Dissertação) referenciado anteriormente, com o respaldo teórico de autores como Morura (1988); Leite (2000), Munanga (2005), Antonio Bispo dos Santos (2007), Santos; Meneses (2010), Quijano (2010), Gomes (2010), Santos; Meneses; Nunes (2005), Boakari; Gomes (2005), entre outros/as.

O presente estudo evidenciou a existência histórica dos diferentes processos educativos, produzidos desde os primórdios da existência dos grupos sociais, que, na sua trajetória, produziram os saberes ontológicos como forma de manutenção de si como grupo social. Entre esses grupos estão os afrodescendentes quilombolas, que, apesar de terem uma história de vida orgânica, política e social, produzindo um conjunto de saberes e riquezas, foram minimizados nas suas existências e feitos, principalmente, em relação ao campo epistemológico, devido seus saberes serem desqualificados. Contudo, com as lutas sociais, esse grupo social reivindicou seu lugar na pesquisa acadêmica, produzindo o conhecimento científico para a releitura das histórias e o reconhecimento desses saberes e práticas.

Os quilombos sob o olhar colonizado: estereótipos negativos e da negação da diversidade epistemológica


Segundo (BRANDÃO, 2007), a produção do saber surgiu muito antes instituição da escola e estava associado às necessidades de sobrevivência e manutenção da cultura dos grupos, à vida social, ao cotidiano, à identidade e à cultura, a fim de gerar



significados para a existência humana, por isso está presente nos diferentes lugares, atividades e formas ensinar e aprender, não havendo, pois, pessoas e/ou grupos sociais menos capacitados e que só se limitam a aprender, como não há pessoas e/ou grupos, que, dotados de capacidades e dons inatos, limitam-se só a ensinar. Isso significa que não há pessoas ou grupos com mais autoridade e propriedade sobre a produção, a validação e a transmissão dos saberes, como não há educação mais e/ou menos relevante, mas categorias diferenciadas para atender determinada função social.

Mesmo assim, foi se construindo a relação saber/poder, em que aos poucos, o saber vai se dividindo desigualmente, servindo de instrumento de dominação, de produção das desigualdades, ao ponto de dividir, por um lado, “os que sabem” e têm o poder de ensinar; de outro lado, “os que não sabem” e dependem do poder de quem sabe ensinar e fazer. Logo, os processos educativos desenvolvidos fora do espaço acadêmico foram perdendo sua visibilidade e importância, chegando a ser denominado de saber não formal, porque se origina de uma chamada educação não formal. Por outro lado, os processos educativos desenvolvidos dentro do espaço acadêmico, por quem tem autoridade de ensinar, ganhou “status” de saber formal, especializado, oficial. A educação, que ocorria em diferentes espaços, por sujeitos diversos e que não se dissociava da vida, passa a ter um espaço físico específico, isolado da vida. As educações se reduzem somente à educação escolar, que necessita de uma sistematização, de um poderoso sistema pedagógico, controlado por um poder externo a ele, que constitui os chamados especialistas de ensino, os quais tomam para si “a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber”, como também “tendem a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura, quanto algumas formas e recursos próprios de sua difusão (BRANDÃO, 2007, p. 33).

A educação, nesse sentido, como outras práticas sociais, passa a despertar um interesse político e, “no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber” (BRANDÃO, 2007, p. 33). Assim, a educação, como outras práticas sociais, deixando de ser livre e passando a ser “presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos: o saber e a repartição do saber” (Idem, p. 34). As relações de igualdade e complementariedade social são sufocadas pelas relações de desigualdades sociais, em que




“aos poucos a educação da comunidade de iguais usa a escola, os sistemas pedagógicos e as ‘leis do ensino’ para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos.” (BRANDÃO, 2007, p. 34).

Surgida na Grécia e espalhando-se pelo mundo, a educação escolar é uma invenção recente nas sociedades ocidentais. Sendo engenhosamente construída dentro de sociedades complexas, de classes e capitalistas, a educação escolar tem razão de se caracterizar como espaço de poder e de controle. Considerando-se que o nosso sistema escolar teve como matriz o sistema educacional ocidental, justifica caracterizar-se por um sistema marcado pelas desigualdades, exclusão e opressão.

Observou-se que o conhecimento acadêmico, que teve suas raízes no senso comum, distanciou-se deste, impondo-se como superior e autêntico, agraciado pela escola e nela ocupando espaço privilegiado. As educações - formas diversificadas de produção e transmissão dos saberes – foram desbancadas pela educação escolar, acadêmica, que se fez oficial, postulando-se como único meio por meio do qual as pessoas chegam à formação credível, verdadeira, para a atuação nos espaços de poder.

Por isso, durante muito tempo a produção científica desenvolveu-se dentro dessa lógica, concentrada sob o domínio de um grupo de intelectuais de base de pensamento ocidental, que impôs uma epistemologia dominante aos povos não ocidentais e não cristãos (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005). A partir do referencial epistemológico dominante, que se pretendeu universal, a diversidade epistemológica ficou comprometida, uma vez que os conhecimentos dos povos não ocidentais foram considerados hierarquicamente inferiores, sendo destruídos pelo “epistemicídio”, substituídos pelo saber único, consolidando-se a monocultura do saber, que valida o saber apenas produzido pelo modelo hegemônico e considerando os outros saberes não válidos; não saberes, de humanos desumanizados. (SANTOS, 2010).

Logo, todos os saberes e modos de vida dos povos afrodescendentes, concentrados, sobretudo, nos quilombos foram relegados ao esquecimento pelo espaço acadêmico ou, se tratados, era pela lógica dos colonizadores, como atesta Moura (1988, p.17), segundo o qual os estudos sobre os afrodescendentes, “nos diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado comprometidos com a pretensa imparcialidade científica, e, de outro, por uma ideologia racista racionalizada”. O referente autor enfatiza ainda que, na discussão sobre a escravidão, na maioria dos trabalhos acadêmicos, pouca ou nenhuma importância se dá ao papel dos afrodescendentes escravizados como participantes do processo contraditório de lutas e



reajustes, que caracterizou o sistema escravista. Para ele, os respectivos autores estavam impregnados da ideologia colonizadora, os quais, com sua literatura, contribuíram para reforçar estereótipos negativos sobre os afrodescendentes.


Os acontecimentos que compõem esse passado histórico têm origem na relação de dominação do povo europeu, que concentrou grande poder, classificando-se como zona metropolitana, civilizada, submetendo outras regiões do mundo à condição de zona colonial, vazia, em “estado de natureza”, não-lugar, cuja gente é sem alma “receptáculo vazio”, “sub-humana”, razão pela qual foi submetida à escravidão (SANTOS, 2010).

O Brasil, sendo parte da América, “zona colonial”, passa por esse processo colonização, tendo suas terras litorâneas ocupadas pelos lusitanos (zona metropolitana) que “eliminaram, escravizaram ou assimilaram as populações nativas; impuseram economia escravista e latifundiária voltada à produção de mercadorias” (FIABANI, 2012, p. 7) e passam a utilizar diferentes instrumentos de controle para consolidação do seu projeto de dominação, sendo um deles a ciência.

Os colonizadores, além usurparem os bens materiais, praticaram o colonialismo epistemológico (FANON, 2008), classificado por Santos (2010) como epistemicídio, quando através da ciência, das suas verdades, suprimiram as existências, anulando o ser, o fazer e o pensar dos afrodescendentes, transformando-os em seres sem voz, sem saber, sem capacidade de se autogerir. Cria-se a ideia tese de uma escravidão humana (BOAKARI, 2006), do negro passivo, tolerante à escravidão, como também se propagou a falsa ideia dos senhores bondosos e escravos submissos Freyre (1963), negando assim os conflitos e as contradições na relação escravizados e escravizadores.

Essa visão sobre a relação escravizadores e escravos, incomodou muitos autores, o que fez surgir importantes estudos, atestando que essas condições de dominação e escravidão foram insistente e corajosamente contestadas pelos africanos escravizados, em todo o mundo, das mais diferentes formas Moura (1987).

O quilombo, enquanto fenômeno social e histórico inerente à escravidão, desde a sua emergência, foi alvo de estudos, análises e diferentes interpretações. Com a escassez de estudos arqueológicos mais aprofundados, devido o padrão epistêmico eurocentrado, as fontes documentais referentes aos quilombos são escassas, limitando-se, comumente, “a relatos de viajantes, a documentação administrativa civil e, sobretudo, a relatórios das forças civis e militares, que se empenharam a destruí-las” (FIABANI, 2012, p.37). Mesmo assim, há uma robusta bibliografia que trata do quilombo sob diferentes perspectivas, sendo a maioria na cosmovisão ocidental, colonizadora. Tais estudos são



relevantes para se analisar as representações de quilombo presentes na historiografia brasileira para melhor compreender as mudanças e filiações de interpretações no curso da história, que refletem no momento atual.


Em, síntese os quilombos e os quilombolas, apesar das evidências da sua existência como unidade de resistência ao escravismo, foram desqualificados como tais desde o período colonial, nos escritos de autores como Barleu (1974) e Pita (1976), que compondo a elite intelectual representante do poder colonial, defendiam ideia de quilombolas como salteadores e escravos fugidos, ladrões, perigosos, preguiçosos, merecedores de castigos pedagógicos, como também inferiores, defendendo a escravidão e repudiando a rebeldia servil.

No período que se estende da república ao Golpe de 1964, os escritos sobre escravidão e quilombos se ampliam em relação ao período anterior, trazendo autores como Rodrigues (1945), entre outros, mas concebendo quilombo na perspectiva culturalista, segundo o qual o negro, por não se adaptar à cultura do branco europeu, isolou-se para viver a sua cultura. Destacou-se também Gilberto Freyre (1963), por considerar que a escravidão foi humana e digna, pautada em relações pacíficas entre senhores e escravos, ocultando os conflitos e as contradições do regime escravista.

Essas representações sobre os quilombos e os quilombolas compuseram os conteúdos curriculos acadêmicos, em todos os níveis, de forma que a escola, fundada nos princípios da colonialidade do saber, impostos pela epistemologia ocidental eurocentrada, encarregou-se de reproduzi-los, repetitiva e enfaticamente, reforçando os estigmas e inferioridades imprimidas aos afordecendentes quilombolas. Desconstruir essa mentalidade implica descolonizar o olhar, buscando recontar as histórias, enfatizando os aspectos pertinente de fato da formação quilombola no Brasil, relevando as questões negligenciadas pela historiografia tradicional, que minimizou a questão da resistência dos quilombolas ao sistema escravista e seus efeitos, ocultou a importância das suas lutas para o processo de transformação sócio-política do Brasil.

Os quilombos sob o olhar descolonizado: lugares de unidades de resistência e espaços de produção de saberes

A partir das reflexões sobre as concepções de quilombos e de quilombolas sob o olhar da epistemologia de base ocidental, deu para compreender porque foi e continua sendo desafiador desconstruir todos estigmas imprimidos a essas categorias sociais, visto




que a história única (ADICHIE, 2012) foi muito bem contada pelas vias de controle do projeto colonial, entre elas a escola, e, conseqüentemente, muito bem assimilada pela população brasileira. Contudo, mesmo o espaço acadêmico ocultando a verdadeira história dos afrodescendentes e dos quilombos, essa história foi sendo recontada, via oralidade nas comunidades e nos seios dos movimentos sociais afrodescendentes diversos. Segundo Domingues (2007, p. 111), os estudos sobre a questão quilombola, ganhando relevo a partir de 1940, quando a Frente Negra Brasileira toma o quilombo como símbolo de resistência da luta dos afrodescendentes pela libertação da escravidão, sofrem um declínio no período do regime militar, principalmente, a partir de 1964, que “representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros”. Entretanto, mesmo diante da repressão, os afrodescendentes continuaram suas lutas, empreendendo algumas ações, embora fragmentadas e sem “um sentido político de enfrentamento com o regime”, como a criação, em “Porto Alegre do Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro” (Idem, p. 112).

Essas discussões ganham respaldo maior quando os estudos de Moura (1959), ganham mais contorno provocando para a reação ao mito da democracia racial, propondo o rompimento epistemológico com a visão etnográfica, folclórica e culturalista do problema do negro, apresentando uma visão revolucionária, o qual “descreveu sem peias o trabalhador escravizado como ponto central do passado escravista” (FIABANI, 2012, p. 85) e o quilombo como instrumento fundamental de resistência ao sistema escravista. Logo, contrariando à lógica da epistemologia eurocêntrica, tece críticas aos autores, que, por privilegiarem um método hegemônico equivocado de generalizações, como é o caso de Freyre (1963).

Por esse motivo, Leite (2000, p.333), tem razão quando enfatiza que a referência aos quilombos e aos quilombolas no cenário político atual requer “falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”, com o grande desafio de consolidar epistemologias que deem conta do desvelamento de todas as questões ocultadas e distorcidas pela epistemologia ocidental, para recuperar “a memória como patrimônio de todos os cidadãos, não se permitindo nenhum grupo étnico ou segmento ficar à margem do processo educativo, para não se negar o direito dos sujeitos conhecer sua própria história Munanga (2005).

Discutir sobre as tentativas de rompimento com a monocultura do saber (SANTOS, 2010), com o padrão epistêmico dominante e construir um olhar




descolonizado para os quilombos, visando a uma releitura das histórias contadas pela ótica colonialista, tem sido a postura epistêmica engajada de pesquisadores afrodescendentes, chamados por Gomes (2010) de intelectuais negros. Originados dos movimentos sociais de enfrentamento aos racismos, machismos, sexismos, conquistaram o acesso ao espaço acadêmico, sobretudo a partir da década de 90, e atuam em diferentes instituições, passando “a ocupar lugar de destaque no cenário local e nacional, nas associações de pesquisa, na formação de professores e em órgãos de gestão”. Tendo como desafio provocar a abertura do olhar da ciência e de grupos de poder para as realidades e questionar a produção do espaço acadêmico, realizam suas pesquisas tematizando a questão racial nas diferentes áreas do conhecimento e sob os diferentes aspectos, produzindo um conhecimento não mais no olhar colonizado do intelectual com cosmovisão eurocêntrica, mas sob o “olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial” (GOMES, 2010, p. 422).

A partir desse contexto, avolumam-se as pesquisas, tendo como resultados exitosos, os mais diversos trabalhos, em instituições de todo o país, dando conta das lutas e conquistas do povo afrodescendente e a diversidade epistemológica dos quilombos, que são retratados agora sob a perspectiva de quem combateu historicamente o colonialismo e seus efeitos. O quilombo se tornou tema de muitos trabalhos acadêmicos devido a movimentação em torno das reivindicações dos direitos dos afrodescendentes, que gerou uma pauta específica de reivindicações atingindo as instâncias máximas do poder legislativo, nas décadas 1970-1980.

Chegando na Assembleia Nacional Constituinte, a discussão sobre quilombos através dos militantes do Movimento Negro Unificado e de parlamentares como Abdias do Nascimento e Benedita da Silva, resultou na criação do artigo 68 da Constituição Federal, o qual foi alvo de um dos muitos projetos que pretendiam regulamentá-lo (LEITE, 2008, p. 968-969), provocando uma inflexão no debate jurídico-constitucional, favorecendo inclusão na carta Constitucional de 1988 “de dispositivos constitucionais concebidos como compensação e/ou reparação à opressão histórica sofrida” (LEITE, p.969). O “quilombo”, que ficou negligenciado nas legislações anteriores, reaparece como “um marco da luta contra a dominação colonial e de todas as lutas dos negros que se seguiram após a quebra desses laços institucionais” (LEITE, 2008, p. 968).

Essa consciência acerca dos seus direitos os levou a organizar as comunidades rurais negras, dando contorno e abrangência Nacional ao Movimento Quilombola, de forma que, a partir de 1990, o Movimento quilombola fez intensas mobilizações como




objetivo de dar celeridade à regularização das terras quilombolas e com isso vem produzindo um conjunto de saberes, levantando novas questões, que somadas às outras, tornam-se demandas das quais esses pesquisadores precisam dar conta.

Os estudos sobre os quilombos, os quais nos discursos oficiais apareciam como resquícios do passado até 1980 e eram escassos Moura (1981), hoje representam parte significativa entre os trabalhos produzidos nas universidades, dando conta da existência de comunidades quilombolas espalhadas por todo o país, que já são mais de três mil certificadas pela Fundação Palmares.

No Piauí, constatou-se que “Após séculos de sua ocultação, essas comunidades vêm se tornando visíveis por meio da organização quilombola, que a partir, principalmente, do final dos anos 80, ganhou contorno nacional, desencadeando vários processos de luta pela recuperação dos territórios quilombolas, lugares que historicamente foram, em sua maioria, por eles ocupados no passado escravista. Boakari; Gomes (2005, p. 52), numa pesquisa em que mapearam parte dessas comunidades, problematizam sobre a necessidade de tornar visíveis as histórias dos afrodescendentes no Brasil, destacando dois aspectos relevantes para a invisibilidade dessas comunidades: a existência de poucos estudos acadêmicos sobre o negro no Piauí; e o “desconhecimento oficial”, que gera a ideia da inexistência dessa categoria, fatores que fizeram dificultoso o processo de regularização dessas terras, já que nem constavam nos planos de governo como realidades existentes.

Nas duas últimas décadas, no Piauí, foi possível ampliar esses estudos, na duas universidades públicas, cujas abordagens aparecem em publicações como em Boakari e Gomes (2005) “Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural”; em Lima e Fiabani (2015) “Sertão Quilombola: comunidades negras rurais do Piauí”, retratando comunidades quilombolas nas diferentes regiões do estado do Piauí, entre outras abordagens, inclusive a Dissertação (COLELHO, 2013), da qual se originou este estudo; e as demais, que podem ser acessados no site das referidas instituições.

Importante destacar que a descolonialidade do olhar para perceber a diversidade epistemológica dos quilombos requer uma série de cuidados, entre eles, o estudo do contexto macro em que se deram as relações entre os povos ocidentais e não ocidentais, compreendendo o papel da colonização euro-cristã-capitalista e os seus efeitos na dizimação dos povos colonizados; o estudo crítico das diferentes perspectivas sob as quais foi abordada a história dos afrodescendentes e dos quilombos, analisando, a partir de que lentes e de que interesses essa história foi contada; a desconstrução das representações




estereotipadas sobre afrodescendência e sobre quilombos, assimiladas através tanto nas relações sociais cotidianas quanto nos espaços escolares e que se manifestam na linguagem e nas ações; a compreensão de que a colonização não se deu apenas no campo da ocupação territorial e que, portanto não se encerrou com o processo de independência política, assim como a escravidão não se extinguiu pela abolição, visto que o pensamento ocidental continuou e continua a operar através da mentalidade ocidental, o que Quijano (2010) chama de colonialidade, ou seja, a forma de pensar e agir na lógica do colonialismo; e a visão de que os estudos sobre quilombos devem superar a perspectiva epistêmica ocidental, analisar as questões do passado e do presente e suas implicações para os povos quilombolas, para as pesquisas não terem como finalidade apenas um título acadêmico, não serem tratados “sobre” ou uma “tradução”, mas a revelação das realidades a partir do olhar dos sujeitos dos quilombos.

A escola e diversidade epistemológica dos quilombos

Assimilando a concepção da monocultura do saber, tão bem transmitido nesses dois últimos séculos pelo aparelho ideológico do colonialismo, o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo as práticas de dominação e exclusão, desconsiderando a diversidade étnico-cultural da população brasileira, ainda dando lugar privilegiado a uns (eurodescendentes) e excluindo outros (afrodescendentes, principalmente), ainda demonstrando acreditar que os conhecimentos e valores desse grupo étnico são inferiores. Essa postura epistêmica do sistema da educação não pode ser analisada de forma isolada e sincrônica, mas considerando o contexto mais amplo das relações históricas que se estabeleceram a partir do colonialismo e depois, de forma mais profunda e duradoura, da colonialidade, questão já referenciada anteriormente.


Esse poder hegemônico passa a disputar o controle dos meios de existência social, entre eles “a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento” (QUIJANO, 2010, p, 88). Associada à colonialidade do poder, está a colonialidade do saber, que se situa numa mesma origem ideológica. Para a reprodução desse projeto da colonialidade/modernidade, a educação foi e ainda é um dos instrumentos potenciais, que, a partir da criação de um poder disciplinar, controla as instituições educativas, utilizando-se do conjunto estrutura curricular e normas (FOUCAULT, 1988).



Pôde-se perceber que a educação escolar brasileira tem sua história marcada pela exclusão, porque, desde a sua origem, esteve associada à ideologia capitalista eurocêntrica, ocidental. Por isso, assumir outra postura epistêmica constitui-se um desafio. Mesmo com as lutas populares pela democratização da escola pública, que resultou no direito ao acesso pelas classes populares, sendo grande parte formada por afrodescendentes, o desenho da escola, em suas concepções e práticas, conservou-se o mesmo, sendo um dos aspectos críticos a padronização do currículo, com tendência a privilegiar-se apenas o saber já elaborado, contido nos livros didáticos, nos programas oficiais, desenvolvido com uma metodologia unilateral, eurocêntrica, a qual considera a aprendizagem apenas do saber único, desconsiderando todas as outras formas de produção de conhecimento.

Mesmo com a existência de todo o aparato legal, composto pelas Lei 9394/96; 10.639/2003, a qual que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no currículo escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a realidade de muitas escolas localizadas nos quilombos é de silenciamento sobre a história e os modos de vida quilombolas. Foi o que mostrou a pesquisa de Coelho (2013), realizada em uma das escolas da Comunidade Quilombola Riacho dos Negros, a Unidade Escolar do Junco, no Município de São João do Piauí. Só a reprovação das crianças em 2010, que chegou a 27%, a maior de todas as escolas, segundo levantamento feito para a referida pesquisa, já sinaliza que há um grande problema. Essas crianças e adolescentes não sabem? O que significa não saber para a escola? Não aprendem? O que e por quê?

Ficou evidenciado que a existência da escola na comunidade não significa a inclusão dos afrodescendentes quilombolas no sistema escolar, razão para existirem “os insucessos programados” (CUNHA JUNIOR 2008, p. 230), uma vez que são históricos e nenhuma providência parece ser tomada. Outro aspecto foi a declaração de professora de que não há formação de professores sobre a temática racial. Se essa comunidade é rica em saberes tradicionais e as pessoas, desde a infância aprendem com seus familiares vários ofícios e artes, criam e recriam estratégias de vida, por que, então esses índices negativos na educação formal? Por que, mesmo o Território estando em processo de regularização das terras, a escola não trata disso nas suas práticas? Por que, mesmo a professora sendo da comunidade e orgulhando-se do seu pertencimento ao grupo social



afrodescendente, confessou não tratar da questão racial na escola, nessa fala: “falando sério, não é muito discutida essa questão” (COELHO, 2013, p. 147).

Importante ressaltar que a professora e o professor dessa Escola demonstraram interesse pela aprendizagem das crianças e abertura para dialogar sobre os assuntos de que tratamos. Mesmo com toda a dedicação demonstrada não conseguem que as crianças tenham melhor desempenho. O que pode estar ocorrendo?


São muitas as questões imbricadas que levam a constatar que a postura da professora não é uma postura isolada, razão pela qual não se pode apenas julgá-la como indiferente aos racismos, pois há um contexto maior dentro do qual teve a formação. O perigo é que não tratando da questão racial tem-se outras implicações, como por exemplo os conflitos na formação da identidade e nos enfrentamento aos racismos sofridos pessoas crianças e jovens em outros espaços sociais, como revelou uma jovem Chitara (Marcilia Rodrigues), integrante do grupo de Capoeira de Quilombo, relatando sobre como lidava com os racismos ao ser transferida para uma escola da sede da cidade de São João do Piauí: “Se a gente fosse falar não resolvia, eles pensavam que era brincadeira e acabava a história. Quem acabava de mal na história quando a gente contava era a própria gente.” (COELHO, 2013, p. 151). E essa outra fala do jovem Pirata (Marcelo Rodrigues), também integrante do mesmo grupo de capoeira, em Coelho (2013, p. 188), refoça o que afirmamos anteriormente.

A partir do momento que agente começava a falar eles já cortavam “há, mais isso foi nos tempos antigos” era isso que eles falavam “há, é tempo passado, a gente tem que falar agora do presente”. Mas que presente é esse que a gente fala? (MARCELO RODRIGUES DE SOUSA, O PIRATA, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO).

Percebe-se que os jovens e as crianças, que participam dos movimentos sociais e das lutas contra os racismos e em defesa dos seus direitos, por já discutirem tais questões, até tentam dialogar com a escola, mas não há abertura.

Considerações provisórias

Ficou evidenciado que o saber acadêmico, instituído muito depois, sobrepôs-se aos saberes tradicionais, surgidos a partir das experiências de vida dos grupos sociais, de forma que as outras formas de conhecer foram perdendo sua visibilidade e importância. Ganhando “status” de saber especializado, oficial, o saber acadêmico despertou um



interesse político e se tornou único válido, distribuído desigualmente pelas instituições escolares. Assim, as relações de igualdade e complementariedade social são sufocadas pelas relações de desigualdades sociais, em que “aos poucos a educação da comunidade de iguais usa a escola, os sistemas pedagógicos e as ‘leis do ensino’ para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos.” (BRANDÃO, 2007, p. 34).

Esse saber/poder foi o instrumento importante para o processo de colonização euro-cristão capitalista, que o usou para implantar o seu projeto de dominação, criando o paradigma epistêmico que se impôs como único desqualificando os saberes dos grupos sociais e povos não ocidentais, principalmente dos afrodescendentes.

A partir desse olhar, os afrodescendentes foram reduzidos a seres inferiores e os quilombos, a lugares atrasados, vazios, o que gerou o conjunto de estigmas que influenciou e influencia ainda os processos educativos, dificultando a desconstrução dessa mentalidade eurocêntrica se torna um desafio.

Constatou-se, no entanto, que, desde o período colonial até os dias atuais os afrodescendentes contestaram e contestam, através dos vários movimentos, a ordem escravista, sendo o quilombo a unidade básica de resistência, para dismantelar tal sistema reivindicar os direitos sociais, hoje garantidos em leis, entre eles o direito ao espaço acadêmico.

Observou-se que a entrada dos afrodescendentes nas universidades provocou mudanças substanciais, possibilitando um rompimento com a monocultura do saber (SANTOS, 2010), com o padrão epistêmico dominante, visto que esses “intelectuais negros” inseridos nos espaços acadêmicos, vêm provocando a abertura da pesquisa científica visando à desconstrução dos estereótipos, dar visibilidade aos saberes e aos modos de vida dos afrodescendentes e dos quilombos para a superação dos racismos.

Entende-se que a escola, para se fazer necessária aos quilombos contemporâneos, precisa superar a “monocultura do saber” e adotar a postura epistemológica da “ecologia dos saberes” e “uma pedagogia contra-hegemônica” (Santos, 2006), para a troca e valorização dos saberes vivenciais, mediando o desenvolvimento das suas potencialidades, sem impor-lhes o abandono da sua cultura.

A partir deste estudo, percebe-se que é urgente e necessário repensar a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) das escolas e demais espaços coletivos de formação para a descolonialidade do olhar e, conseqüentemente, a superação da perspectiva epistêmica ocidental.

REFERÊNCIA:

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em <<http://napontadosdedos.wordpress.com/2011/04/28/o-perigo-de-uma-historia-unica/>>. Acesso em: 12 set. 2012.

BARLEU, G. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. Belo Horizonte; Itatiaia: São Paulo, Ed. USP, 1974.

BOAKARI, Francis Musa & GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Comunidades Negras rurais no Piauí: Mapeamento e caracterização sociocultural**. – Teresina: EDUFPI, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros 2007.

BRASIL. **Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as 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/Secad. 2004 **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 249-273).

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo nº 23.



FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FIABANI, Adelmir. **O Mato, palhoça e pilão. O quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. Expressão Popular, 1ª edição, São Paulo, 2012.

FIABANI, Adelmir. LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Sertão Quilombola: comunidades negras rurais do Piauí**. Teresina: Edufpi, 2015.

FOUCAULT, M. (1988). **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petró

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Brasília: UnB, 1963.

GOMES, Nilma Lino Gomes, Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. B.. Os quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. In: **Etnografia**. V. 12(2), 2000. P. 333. Disponível em http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf.

MOURA, C. **Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MOURA, C. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

MOURA. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.


MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, (org.).- Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PITA, Sebastião da Rocha. **História da América Portuguesa**. Belo Horizonte; Itatiaia: São Paulo, Ed. USP, 1996.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Quilombos: Modos e Significados**. Saco/Curtume, São João do Piauí – PI, 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In SANTOS, B. S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, **2010**.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.



CAPÍTULO 6: TRAVESSIAS E EXPERIÊNCIAS TECIDAS COMO AFRODESCENDENTES

AUTORES:

Raimunda Nonata da Silva Machado
Assunção de Maria Sousa e Silva
Cleuma Maria Chaves de Almeida
Geoésley José Negreiros Mendes
Luciana Lima da Mota
Raimunda Nonata da Silva Machado
Vielma Maria de Paula Barbosa Sousa

DESCOLONIALIDADES E COSMOVISÕES – EXPERIÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES PESQUISADORAS

Raimunda Nonata da Silva Machado¹¹²

Quem escreveu e escreve sobre a sua e a minha história? Quando nós mesmos escrevemos a nossa história, ela perde legitimidade acadêmica? Por quê? Quem deve garantir esta legitimidade? Seria a voz do outro legítimo? Quem seria este ser ontológico legítimo? Quem desestabiliza esta hegemonia? Como isto é possível?

Este texto situa-se nessa complexidade histórica de produção do conhecimento. Uma crítica da episteme hegemônica, a partir desta mesma episteme e a partir de nós mesmo, o outro, a outra no e do território subalternizado!

Mulheres afro em travessias epistêmicas... Um legado...

O adentramento das mulheres no espaço público não se deu de modo linear, não foi universal e nem igualmente para todas as mulheres (indígenas, negras, brancas). Na lógica do feminismo eurocêntrico, a vida social brasileira divide-se em dois espaços: o mundo da casa, onde, supostamente, encontramos a calma e a tranquilidade do lar e da morada, destinada a mulher e o mundo da rua, onde estão, teoricamente, o trabalho, o movimento, a surpresa e a tentação, destinado ao homem (DAMATTA, 1986).

Sobre este tipo de discurso, Rago (2004, p. 31) adverte que:


Ser mulher, até aproximadamente o final dos anos 1960, significava identificar-se com a maternidade e a esfera privada do lar, sonhar com um ‘bom partido’ para um casamento indissolúvel e afeiçoar-se a atividades leves e delicadas, que exigem pouco esforço físico e mental. Do outro lado, situavam-se as que podiam circular livremente por ruas, praças e bares, pagando, contudo, o alto preço da condenação moral, da perseguição policial e de outras formas de violência física.

As mulheres, que subverteram e continuam subvertendo a ordem ocidental de divisão sexual, vivenciaram e vivenciam histórias de constantes hostilidades, exclusões e humilhações ostensivas. Angela Davis (2016, p. 17), por exemplo, faz uma análise do legado da escravidão e argumenta que:

Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida

¹¹² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora do Curso de Pedagogia/ Departamento de Educação II da UFMA e Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA), Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA) e RODA GRIÔ/GEAFRO – Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI). Email: rainsmachado@gmail.com.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadora [...] como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero.


Os discursos ideológicos de feminilidade do século XIX não estavam endereçados às mulheres afrodescendentes. As subjetivações formadas no cotidiano, para este grupo, não enfatizavam a episteme androcêntrica de maternidade, mulheres cuidadoras, donas de casa, boas esposas. Estas mulheres, sendo propriedades e animais, podiam ser comercializadas e servir como reprodutoras no aumento da força de trabalho escravo. Essa ideologia da maternidade, raramente alcançava as mulheres afrodescendentes. Suas famílias eram desmontadas, destruídas, eram separadas de seus companheiros e filhos, para suprir as necessidades da casa-grande.

Considerando que as mulheres afrodescendentes não tiveram as mesmas oportunidades de participação no percurso ideológico androcêntrico do ocidente, foi possível transitarem em espaços públicos, participarem de encontros, festas e rebeliões clandestinas, ampliarem redes de parentescos, organizarem famílias extensas, desenvolverem aprendizagens de cura, cuidado de si e do outro, com o outro, e assim, operacionalizaram formas de luta e resistência no cotidiano de opressão.

Realizaram profundos deslocamentos com a lógica eurocêntrica, transcendendo epistemologicamente o cânone ocidental, a partir da lógica da subalternidade. Disso resulta a descolonialidade como um legado de nossa ancestralidade, afinal, a sua produção se faz desde que “o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 17). Nossas resistências às opressões do eurocentrismo vêm de muito longe...

Embora, as mudanças de mentalidades e apropriações culturais sejam tão lentas, tendo em vista a força da colonialidade de poder e saber (QUIJANO, 2005), que tentam cristalizar processos de inferioridade nas representações sociais, as mulheres afrodescendentes vêm mostrando, resistência, redefinindo sua posição política, econômica e cultural na sociedade.

As lutas e reivindicações desde os movimentos sufragistas e as múltiplas formas de organização de mulheres atuaram profundamente no interior do edifício patriarcal hegemônico, desestabilizando-o entre violências, sofrimentos e humilhações de toda ordem. Inicialmente, os anseios, destas lutas, giravam em torno da assimilação e



integração das mulheres na ordem estabelecida, tendo em vista a garantia de sua cidadania.

Esse tipo de reivindicação tem por base o **feminismo da igualdade**, sendo respaldado pela lógica epistêmica eurocêntrica vigente. Contou com a produção de mulheres intelectuais e militantes em condições favoráveis de escrever, liderar e organizar associações que defendiam os direitos das mulheres.

A inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797) e as brasileiras Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) e Bertha Lutz (1894-1976) são exemplos de lideranças femininas que lutaram em prol de direitos políticos e sociais, valorizando a vida, a dignidade e a humanidade, contraditoriamente, mantendo as mulheres negras “praticamente invisíveis no interior da longa campanha pelo sufrágio feminino” (DAVIS, 2016, p. 146).


Esta lógica universal pautada pelo **feminismo da igualdade**, ainda que, de tendência construcionista, considera importante que as mulheres assimilem o mundo masculino para libertarem-se (BEAUVOIR, 1980). Essa busca pela afirmação da igualdade produziu a negação das diferenças sexual e racial, dentre outras e, por conseguinte, insatisfações dos grupos sociais que não reconheciam suas demandas atendidas nas lutas por igualdade. Estas não propunham as análises, da diversidade cultural e da alteridade, enfatizadas pelo **feminismo da diferença**. Afinal, “o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças” (GOMES, p. 76).

De outro modo, antes mesmo de conhecermos reivindicações feministas, cuja luta foi uma necessidade criada no bojo das visões eurocêntricas, o princípio de igualdade já se destacava no cotidiano doméstico das senzalas. É o que Davis (2016), nos chama atenção:

O trabalho que escravas e escravos realizavam para si mesmos, e não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos da igualdade. Nos limites da vida familiar e comunitária, portanto, a população negra conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo característico de suas relações sociais.

Destacando o ponto que considera mais fascinante na obra: “A terra prometida” de Eugene Genovese, Angela Davis continua enfatizando:

as mulheres não raro defendiam seus companheiros das tentativas do sistema escravista de depreciá-los. Grande parte delas, talvez uma substancial maioria, diz Genovese, compreendia que, quando eles eram diminuídos, elas também o eram. Além disso, “elas queriam que seus filhos crescessem e se tornassem



homens, e sabiam perfeitamente que, para isso, eles precisavam do exemplo de um homem negro forte diante deles” (DAVIS, 2016, p. 31).

Se as mulheres negras sustentavam o terrível fardo da igualdade em meio à opressão, se gozavam de igualdade com seus companheiros no ambiente doméstico, por outro lado elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafiando a desumana instituição da escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões (DAVIS, 2016, p. 31).

Essas tensões marcam a luta histórica das mulheres nas intervenções descoloniais, reclamando sempre por políticas de emancipação que reconheçam a diversidade, ou seja, outro pensamento, aquele produzido na crítica da fronteira como sendo intervenção epistêmica de diversos subalternos (GROSGUÉL, 2010).

Ao mesmo tempo, não escapam totalmente das inspirações globais ou universais que fazem pressão nos diferentes modos de pensar e viver a dignidade humana. Sobre esta tensão nas relações de força, Boaventura Santos (2003, p. 56) aponta que: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e tem o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Iguais ao que? A quem? Como essa igualdade é determinada e colocada como fim último?


Permanece a tensão nos movimentos de mulheres pela igualdade e pela possibilidade de posicionarem-se em prol da valorização e reconhecimento das riquezas das diferenças, inibindo e eliminando a produção das desigualdades raciais e de gênero.

São as complexidades (MORIN, 2003) da igualdade e da diferença, nas relações sociais de poder, que definem grupos de *established* ocupadores das posições de prestígio e grupos de *outsiders* que estão ou deveriam estar fora desses tipos de posições (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Essas travessias epistêmicas constituem-se por entrelaçamentos e passagens por regiões de difíceis acessos. Nelas, há algo que nos passa, produzindo alguns afetos, inscrevendo algumas marcas, deixando alguns vestígios, alguns efeitos... (LARROSA, 2004).

Dessa forma, torna-se imprescindível as reflexões sobre o significado de qual ciência estamos fazendo (JAPIASSU, 1992), no sentido de apresentar contribuições às possibilidades de transformação da realidade acadêmica, por nossas próprias experiências de professoras afrodescendentes pesquisadoras. Vejam!

Ontologia do presente – o que estamos fazendo de nós mesmas? Continuamos o percurso de nossa ancestralidade?



Atualmente, estamos analisando o ingresso e a participação de mulheres afrodescendentes no magistério da educação superior. A partir de nossa própria inserção, neste território de produção eurocentrada, queremos conhecer formas de existência de contra-movimentos (SANTOS, 2010) transgressores da ordem epistêmica colonizadora e de resistência ao eurocentrismo.


Este século ainda permanece marcado pela colonialidade do poder e do saber. Analisando o Censo 2000, Moema Teixeira (2006) mostra que as mulheres são maioria no trabalho docente, totalizando 81,2%. Entretanto, considerando as variáveis de cor, sexo e escolaridade, é possível identificar que elas estão, majoritariamente, atuando na educação infantil e no ensino fundamental. Este último nível tem 70,2% de mulheres afrodescendentes (pretas e pardas) e 53,5% de mulheres brancas, enquanto que na educação superior, respectivamente, elas aparecem com apenas 1,6% e 5,1%. Afinal, até o início da segunda metade do século XX, a educação escolar ofertada às mulheres não visava a sua inserção em atividades intelectuais, mas, disciplinar a sua conduta e natureza femininas.

Em 2005, esses números permanecem estarrecedores. A base de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Ministério da Educação (MEC) mostra que, estão atuando no magistério superior com titulação doutorado, somente 251 mulheres negras e 374 homens negros, enquanto que, mulheres pardas são 1.312; mulheres brancas são 15.854, já os homens brancos são 21.662 (BARSTED; PITANGUY, 2011).

Embora, não tenha sido possível, neste artigo, realizar a atualização destes dados estatísticos, estes números, juntamente com as pesquisas sobre trajetórias de mulheres afrodescendentes e a realidade socioeducacional indicam a pouca penetrância / inserção das mulheres afrodescendentes na docência da educação superior.

Isso justifica o foco de nossas inquietações nas **epistemologias de subversão** (feminismo, gênero, sexualidade, geração, etnia, afrodescendência, dentre outras). Acreditamos na sua força de resistência, capaz de gerar comunidades de pesquisas ampliadas e produções científicas que mantêm diálogos com pensamentos descoloniais.

Esse tipo de recorte epistemológico está em confronto com a lógica epistêmica colonizadora, paradoxalmente, reivindicando justiça social, ora assimilando lógicas universalizantes, ora questionando-as e lutando por seu reconhecimento na comunidade científica.



Com este tipo de estudo e pesquisa, problematizamos as vicissitudes dos códigos culturais prescritos na e pelas universidades, enquanto território de cultura ocidental e questionamos: qual tem sido a *epistémê* dominante na produção científica? Na visão de quem? Como eles ocorrem? Quem produz o quê? Por que produzem? Quem são as mulheres afrodescendentes que participam dos territórios questionadores das visões universais e da racionalidade moderna, afastando-se da *epistémê* ocidental hegemônica? Quais são as suas “maneiras de fazer” na universidade e as repercussões de suas práticas acadêmicas docente?

É uma problemática já discutida por outros pesquisadoras/es, dentre os quais, destacamos: **Eliana Oliveira (2006)**, **Rosário Silva (2012)** e **Maria Clareth Reis (2017)**.

Eliana Oliveira (2006) tratou da “trajetória de mulheres negras professoras universitárias e suas conseqüências no processo de construção de sua identidade e de sua ação pedagógica”. Analisou 12 (doze) depoimentos de professoras afrodescendentes residentes nos Estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo.


Rosário Silva (2012) é autora da dissertação de mestrado: “Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social”. Investigou a trajetória de 4 (quatro) professoras, sendo duas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e duas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Parnaíba/Piauí.

Maria Clareth Reis (2017) analisou, em tese de doutorado, processos de constituição de identidades negras interseccionadas pelas opressões de gênero e classe social. Investigou as trajetórias de 5 (cinco) mulheres negras e professoras universitárias no Estado do Rio de Janeiro.

Esses estudos sinalizaram a educação como sendo a principal via para que as mulheres afrodescendentes tenham condições de superar barreiras e dificuldades, desconstruir preconceitos de incapacidade intelectual, ter mobilidade social e participar da classe média brasileira.

Também, evidenciaram que esse grupo de seres humanos continua sendo alvo de preconceitos e tratamentos discriminatórios ainda com qualificação e titulação acadêmica. Desde os processos de seleção ao exercício da prática docente universitária, as professoras afrodescendentes universitárias continuam sendo questionadas em suas potencialidades intelectuais.

As mudanças ocorridas na vida dessas mulheres, na sua escolarização, profissionalização, manifestações de sucessos, frustrações e discriminações sofridas



funcionam como fortalecimento de suas atitudes resilientes, ou seja, de sua capacidade de enfrentar as adversidades, transpondo as barreiras impostas por inúmeras formas de dominação, com fundamento em visões etnocêntricas sobre relações de gênero, raça, classe social, dentre outras.

Investigações sobre trajetórias educacionais e profissionais de mulheres afrodescendentes, recuperam e registram memórias subalternizadas, privilegiam a análise na ótica de sujeitos destinados à situações de exclusão e formam trabalhos científicos e políticos de subversão que se dão no silêncio.

São reconstruções individuais e coletivas, sobre modos de agir e pensar geradores de conquistas e sucessos que não eliminam, da vida das professoras afrodescendentes, os significados das experiências excludentes, formadas pela via machista e racista.


A respeito disto, Boakari (2010, p.3), analisando trajetórias de mulheres afrodescendentes de sucesso, ressalta que nenhum “pós-doutoramento anula a condição de ser considerado menos humano porque tem antepassados africanos e deste modo, sofre os tratamentos diferenciados em todas as esferas da sociedade brasileira”. A mulher afrodescendente:

Têm que comprovar as suas competências, capacidades e outras qualidades em todas as horas e contextos. Uma vida de testes e testagem permanentes. Vivência histórica de provações, autoavaliações, questionamentos, autoafirmação, desconfianças e autoconfiança cotidianas (BOAKARI, 2015).

Concretamente, por onde trilhamos? Como continuamos a travessia de mulheres afrodescendentes?

Nossos passos têm cosmovisão *ubuntu* e *griô*. Não podemos sem as outras pessoas e não podemos sem diálogo, sem solidariedades, sem união, sem dizer quem somos, o que queremos, por que queremos... Com essa inspiração estamos trabalhando na criação de um espaço de congregação de pesquisadoras/es das epistemologias das relações étnico-raciais e de gênero, especificamente, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Conhecido como Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE), este espaço é um desdobramento desta nossa primeira experiência de pesquisa, como professora afrodescendente universitária, por meio do Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas (carinhosamente chamado de MAfro). A ideia central é uma investigação – investigar e agir, arranhando as sólidas estruturas de nosso território acadêmico.



Apresentamos o desafio às/aos colegas, que estão aceitando disponibilizar suas forças no fortalecimento de ações conjuntas de enfrentamento dos avanços do epistemicídio (nesta desastrosa conjuntura política brasileira), buscando dar visibilidade e potencializar os movimentos instituintes de educação das relações raciais e de gênero presentes no Curso de Pedagogia da UFMA.

Os possíveis desdobramentos desse projeto epistêmico prevê uma arqueologia (FOUCAULT, 2002) acerca: a) das epistemologias de subversão nas universidades brasileira e, b) de sua força motriz (transmissão de contra-movimentos) na formação de mais pesquisadoras afrodescendentes, preocupadas com a descolonização de práticas culturais acadêmicas eurocentradas.


Portanto, as reflexões, que ora fazemos neste estudo, vêm problematizando as formas e potências da participação de mulheres afrodescendentes (por conscientização política e epistêmica ou não) no desenvolvimento de produções acadêmicas e científicas endereçadas à desestabilização da lógica científica colonizadora.

Algumas aproximações...

A análise das experiências de mulheres afrodescendentes como fundamentos de produção das decolonialidade e cosmovisões destacou as travessias de mulheres em movimento e seu legado às ontologias do presente. Neste percurso, questionamos contextos epistêmicos colonizadores, a partir de epistemologias de subversão que ampliam pensamentos e maneiras de fazer descolonizadoras.

Com a realização deste tipo de análise mostramos:

- a) Uma maneira de fazer a reflexividade de nossa própria experiência neste espaço acadêmico, conscientes das interferências políticas e pressões sociais que impulsionam as dificuldades relacionadas aos preconceitos raciais e de gênero. Estes, ainda são usados como justificações equivocadas da meritocracia, cuja estratégia de dominação pode ser enfrentada nas experiências de si (LARROSA, 2004) como crítica à colonialidade das histórias locais por e nos projetos globais do sistema mundo colonial/moderno.
- b) A problematização de lógicas científicas, que possuem força na manutenção de disputas pelo controle do saber e do poder, e a importância de se ter atenção com as perspectivas teóricas, epistemologias e conceitos,



pois são usados na produção e preservação de projetos globais de colonialidades. Tanto que, a professora Sueli Sousa (2015) adverte: o discurso científico demarca historicamente os tipos de culturas que devem ser subalternizadas e exploradas (africanas, americanas e asiáticas) e o gênero a ser oprimido em função do domínio de outro gênero.

- c) O desafio de transcender às *epistemes* tradicionais, questionando posições teóricas elaboradas, principalmente em contextos de subjugação e colonialidade de saberes e poderes (QUIJANO, 2005).
- d) Uma razão subalterna (MIGNOLO, 2003), multiplicando-se em territórios eurocentrados, a partir da produção de epistemologias de subversão: feministas, negras, de cosmovisão africana, de descolonização, de ações afirmativas...
- e) As potencialidades que estas epistemologias possuem de transformação sociocultural, política e econômica são construídas, historicamente:
 - Na resistência de mulheres afrodescendentes;
 - Nos tipos de conhecimentos que produzem com e nas relações étnico-raciais e de gênero cotidianas;
 - Nos saberes (na dimensão prática) que criam e recriam;
 - Nos espaços acadêmicos de pesquisa e intervenção, que promovem a visibilidade e legitimidade de experiências silenciadas na tradição de produção do pensamento eurocentrado.

Portanto, faz-se necessário incentivar e dar visibilidade às atividades intelectuais das mulheres afrodescendentes pesquisadoras universitárias, comprometidas e interessadas em diferentes conteúdos culturais (mulheres, gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, geração), cujos sistemas estão em funcionamento nas relações sociais e, por conseguinte, atravessando as práticas pedagógicas acadêmicas e científicas.

A participação dessas mulheres na produção do conhecimento é de suma importância na continuidade de nosso legado ancestral por reconhecimento e legitimidade de nossa episteme, ou, saberes subalternos e pensamento liminar, como Mignolo (2003) prefere nomear em sua fuga do eurocentrismo.

REFERÊNCIAS:

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Brasília, DF. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, nº 1, p. 15-24, jan./Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 28 Jul. 2017.

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_FAZENDGENERO9-2010-BOAKARI.TEXT0.pdf. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Mulheres Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, F. M. **Educação, Gênero e Afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social**. Curitiba: CRV, 2015.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, Norbert; SCORSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins fontes, 2002. Parte I.


GOMES, Nima Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, Maio/Ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>. Acesso em: 17 jul. 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 23-130.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004. p.31-42.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres, negras e professoras**: suas histórias de vida. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, Maria do Rosário de Fátima Vieira da. **Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba**: memórias da trajetória de vida e ascensão social. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. Os lugares de fala como estruturantes de epistemologias de insurgências negras. Prefácio. In: BOAKARI, Francis Musa. **Educação, Gênero e Afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba: CRV, 2015.

TEIXEIRA, Moema. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUFF, 2006

BLASFEMAS, PULSÃO E EMANCIPAÇÃO

*Assunção de Maria Sousa e Silva*¹¹³

RESUMO: Inseridas na reflexão quanto à presença e à voz feminina na literatura contemporânea brasileira, as produções de autoria feminina negra tendem a apresentar discursos que se contrapõem a uma legitimação de ordem hierarquizante, seja do ponto de vista das relações binárias masculino X feminino, seja nas relações de poder entre Estado X povo, sujeitos subalternizados. A construção social e histórica do mundo ficcionalizada nessas produções encena a problematização das relações de gênero e, ao mesmo tempo, explora dicções em que o feminino passa a ser o sujeito detentor da ação e da palavra dinamizadoras do percurso narrativo, em que se pode conferir a força da denúncia contra a violência, formas de resistência e a busca emancipadora pela palavra na trilha do ‘erguer-se enquanto subir’ (DAVIS, 2017). Esta comunicação procura mostrar como o combate à violência e a emancipação feminina tem lugar no conto de Conceição Evaristo e no canto da rapper Karol Conka como expressão das possíveis cosmovisões femininas da sociedade brasileira no século XXI.

Palavras-chave: Vozes Femininas. Gênero. Narrativa. Resistência. Emancipação. Arte Contemporânea.

Primeiramente


Outubro de 2016. Eleições para cargos a prefeito e vereadores em todo o Brasil. Setembro do mesmo ano. A primeira presidenta eleita no país, após sórdida campanha de difamação, perde o mandato, por processo de impeachment. Antecedendo a destituição do cargo, Dilma Rousseff é alvo das mais variadas formas de violência midiaticizada. Até abril daquele ano, a delegacia da mulher atendia cerca de 20 casos de agressão contra a mulher em Teresina. Cleudiana Araújo, grávida de sete meses, após ser espancada por seu “companheiro”, perdeu o bebê. O Piauí é o segundo estado brasileiro, com maior número de ligações ao 180, denunciando maltratos contra a mulher, perdendo apenas para o Distrito Federal. Em 10 anos (2004 – 2014), houve um aumento de 142% no número de assassinato de mulheres no Piauí, segundo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), divulgado no Atlas da Violência no Brasil, em março de 2016.

O texto intitulado “Não se nasce mulher, morre-se”, que faz parte do dossiê Femicídio no Brasil, a cultura de matar mulheres, de Catherine Debelak, Letícia Dias e Marina Garcia, registra que o Brasil é o sétimo país no mundo que mais mata mulher. Com base em pesquisa realizada também pelo Ipea, em 2012, “as mulheres negras representam 61% das vítimas de feminicídios no país”.

Outubro de 2017. Após sucessivas denúncias de obstrução na justiça, formação de quadrilha e corrupção passiva, o presidente, que subiu ao poder através do golpe,

¹¹³ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí. Professora UFPI – CTT. Membro do NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro da UESPI. Email: asmarial@hotmail.com

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



mantém sob controle a câmara dos deputados com compra de votos, que derruba a segunda denúncia. O Brasil mergulha em uma paralisia absoluta. O atlas da violência no Brasil em 2017 comprova que o Brasil é um dos países mais violento do mundo, com taxa de homicídio de 28,9 % por 100 mil habitantes. Após 11 anos de luta, com aparato da lei Maria da Penha, um em cada três mulheres sofrem violência de estupro. O assédio é uma das principais formas de violência institucionalizadas. As mulheres negras são as que mais morrem.

Segundo o Atlas da Violência 2017, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), enquanto o índice de homicídio de mulheres não negras caiu 7,4%, o de mulheres negras aumentou 22%, atingindo um índice de 5,2 mortes por cada 100 mil mulheres. Do mesmo modo, o índice de vulnerabilidade de mulheres negras agredidas aumentou de 54,8% para 65,3% do ano de 2005 a 2015).


Esses dados são suficientes para assegurar que os avanços conquistados pelos mais variados segmentos femininos e feministas ainda não reduziram os arraigados controles masculinos sobre o corpo feminino. Do mesmo modo, fica explícita a negligência do estado para conter a violência e estabelecer uma forma de proteção às mulheres que preserve o direito de serem mulheres.

Aspectos da vida-blasfema das mulheres do meio urbano e rural brasileiro se faz ressoar no tecido narrativo da escritora Conceição Evaristo, numa prosa que se sedimenta nos seus escritos *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos de Memória* (2006)); contos: *As insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) e *Olhos d'água* (2015) e novela (*Sabela*) contida no novo livro *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016).

Duzu-querença

Há uma vaga da literatura contemporânea brasileira em que enredo, personagens e ponto de vista se afinam com as realidades do contexto urbano brasileiro periferizado. O ambiente e o espaço se situam nos cenários das grandes cidades, numa dinâmica narrativa em que os sujeitos agem e são afetados por uma falta de pertencimento individual, familiar-afetiva ou a um coletivo, e quando o tem, esse pertencimento vem sempre fraturado nas relações que não foram capazes de suportar a dor da exclusão social.

É no espaço público que transcorre o processo de banimento e de expurgação dos corpos dos indivíduos subjugados. É no espaço público que se traduz as indiferenças aos direitos à dignidade ou as diferenças de tratamento dispensado à população, atendendo a



resolução de quem deve ter menos ou mais privilégios. É no espaço público que mulheres, pobres e negras se vêm ultrajadas, assediadas, violentadas, renegada às margens, onde seus corpos tendem a ser corpos represados.


Como respostas, a atuação nos movimentos e em coletivos fortalecem a ação de combate. No entanto, ainda se observa que muitos desses dispositivos de luta não contemplam os anseios e as necessidades de milhões de brasileiras. Nesse contexto, o despertar da consciência individual parece ser o principal campo de modificação e de mobilização do ser. Arte e a literatura passam a ser uma das vias de promoção de despertar dessas consciências dos corpos femininos e negros.

Se na literatura contemporânea brasileira, as narrativas periferizadas de autoria feminina e negra estão a revelar e a denunciar estado e condição de repressão como silenciamentos, sonegações de direitos, artimanhas de poder, cujos propósitos são absorver as demandas reivindicativas e conter reação à violência institucionalizada, para que o segmento marginalizado permaneça na linha de espoliação; na arte contemporânea, especialmente o rap como uma das base do hip hop, insufla a voz da desobediência e implode o cerco da moral cordata, e, em contralto, escancara a voz que desregular a métrica das visões fundamentalistas, desfazendo pontos de vista da supremacia branca, masculina e homofobia, visões arraigadas que tolhem o direito à corporeidade, à sexualidade e à liberdade de vigorar as várias concepções de gênero.

É por essa via de reflexão que entendemos ser produtivo nos debruçarmos sobre os mais variados contos da escritora Conceição Evaristo. No livro de contos **Olhos d'água** (2015), encontramos “Duzu-Querença”, cuja personagem homônima vem cumprir uma das possíveis sina de uma migrante do interior do Brasil para a cidade grande.

A origem de Duzu-Querença se assemelha, então, a de outra personagem de um dos romances de Evaristo, Ponciá Vicêncio. Como Ponciá, Duzu-Querença chega na cidade grande, não sozinha, viera com o pai e a mãe. O pai esperançoso pensava em vir para a cidade para dar uma boa vida para a família, especialmente, para a filha. Tinha o sonho de que ela estudasse e trabalhasse. Trouxe, então, a menina para viver com uma senhora que havia arrumado trabalho para a filha de outro amigo.

Duzu fica na casa dessa senhora, “casa grande” de muitos quartos que ela limpava, lavava e passava roupa. Aos poucos, a personagem vai adentrando nos quartos em hora não interdita, e, na sua inocência, descobre que ali entravam homens e mais homens diferentes todos os dias. Duzu desperta para o que ver: mulheres e homens mantendo



relações sexuais, provocando assim o despertar para sexualidade. Com o tempo, a menina entende que mora em um prostíbulo onde é seduzida. Isso é o passo para sair da fase da inocência e assumir a prostituição: “Dona Esmeraldina arrumou um quarto para Duzu, que passa a receber homens também. Criou fregueses e fama. (EVARISTO, 2015, p. 34).


Assim Duzu-Querença é sugada para a vida de prostituta e, a partir dali anda de zona em zona, “acostumando-se” à realidade das mulheres marginalizadas, banidas como ela da sociedade, que, em nenhum momento, oferece-lhe condições para seguir outra forma de vida.

Duzu morou ali muitos anos e de lá partiu para outras zonas. Acostumou-se aos gritos das mulheres apanhando dos homens, ao sangue das mulheres assassinadas. Acostumou-se às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas. Habitou-se à morte como uma forma de vida. (EVARISTO, 2015, p. 34).

Na passagem acima é importante perceber o ponto de vista do/a narrador/a que não atribuiu juízo de valor à personagem, nem tampouco a recrimina. O que está explícito é uma voz que ao atestar a realidade das mulheres prostitutas e prostituídas, aponta para a constatação de equivalência entre vida e morte da personagem: “Habitou-se à morte como uma forma de vida” (p. 34). Por essa constatação, podemos inferir, no conto, a denúncia contra a espoliação e a violência sobre a mulher pobre. A personagem se acostuma por não ter em si uma consciência ou não ter sido permitido, pelos traumas submetidos e pelas forças sociais, tomar consciência da marginalização e da vitimização.

Duzu continua a viver gerando e deixando filhos, “espalhando pelos morros, pelas zonas e pela cidade” (p. 34). Teve filhos, os filhos tiveram seus netos e destes, três eram de seu coração: Angélico, Tático e Querença. Tático morre primeiro, aos treze anos, e com isso Duzu entra em processo de depressão motivada pela imensa dor. É nesse processo de definhamento que a personagem entra em quadros de delírios:

Duzu olhou em volta, viu algumas roupas no varal. Levantou com dificuldades e foi até lá. Com dificuldade maior ainda, ficou nas pontinhas dos pés abrindo os braços. As roupas balançavam ao sabor do vento. Ela, ali no meio, se sentia como um pássaro que ia por cima de tudo e de todos. Sobrevoava o morro, o mar, a cidade. As pernas doíam, mas possuía asas para voar. Duzu voava no alto do morro. Voava quando perambulava pela cidade. Voava quando estava ali sentada à porta da igreja. Duzu estava feliz. Havia se agarrado aos delírios, entorpecendo a dor. E foi se misturando às roupas do varal que ela ganhara asas e assim viajava, voava, distanciando-se o mais possível do real. (EVARISTO, 2015, p. 35)



Duzu para continuar vivendo, voa e, por cima da cidade, inventa outro mundo como entorpecente de seu sofrimento. Essa condição delirante parece ser crucial para sentir-se, estar viva, com sopro de alegria. O carnaval chega no momento mais conveniente para mantê-la em ação. O/a narrador/a alerta que

mesmo com toda dignidade ultrajada, mesmo que matassem os seus, mesmo com a fome cantando no estômago de todos, com o frio rachando a pele de muitos, com a doença comendo o corpo, com o desespero diante daquele viver-morrer, por maior que fosse a dor, era proibido sofrer. (EVARISTO, 2015, p. 35)

E não sofrer era envolver-se no carnaval para a salvação de sua dor. Então Duzu planeja e prepara sua fantasia. Deveria ser da “ala das baianas”. Papeis brilhantes em um vestido esmolambado. Um amigo do campo de mendigagem lhe disse que parece mais com roupa de fada do que de baiana. Duzu reage:


Quem disse que estrela era só para as fadas! Estrela era para ela, Duzu. Estrela era para Tático, para Angélico. Estrela era para a menina Querença, moradia nova, bendito ayê, onde ancestrais e vitais sonhos haveriam de florescer e acontecer. (EVARISTO, 2015, p. 36)

Nessa passagem, através do discurso indireto livre, recurso patenteia a confluência vozes diversas da narrativa - a do próprio narrador com a autoral que se acopla a da personagem Duzu -, o/a narrador/a aproveita para assinalar o desempenho da memória ancestral da personagem. Sob outro prisma, o ponto significativo são os sonhos de Duzu. A dimensão do sonho enquanto desejos, anseios se alinha ao sonho visionário. O aspecto visionário entra como procedimento narrativo especialmente no momento do carnaval, na perspectiva do/a narrador/a, quando Duzu “levantou voo e aterrissou”. A morte de Duzu se efetua de forma visionária:

E foi escorregando brandamente em seus famintos sonhos que Duzu visualizou seguros plantios e fartas colheitas. Estrelas próximas e distantes existiam e insistiam. Rostos dos presentes se aproximavam. Faces dos ausentes retornavam. Vó Alafaia, Vô Kilia, Tia Bambene, seu pai, sua mãe, seus filhos e netos. Menina Querença adiantava-se mais e mais. Sua imagem crescia, crescia. Duzu deslizava em visões e sonhos por um misterioso e eterno caminho... (EVARISTO, 2015, p. 36)

O eterno caminho se anuncia límpido, delicado, complacente com seus delírios, registrando, à pena, profunda compaixão para com a personagem, sem pieguismos.

Então podemos nos perguntar: há no(a) narrador(a) uma postura modalizante no discurso e na condução da narrativa? Pelos dois exemplos apontados no decorrer desse artigo parece haver. E por essa modalização de narrar e conduzir o fato, faz-nos inferir




que o conto estabelece um ponto de vista interno, inclusivo, complacente com a personagem principal, procurando demarcar sua condição de subalternizada e, ao mesmo tempo, focando sua inabilidade para o enfrentamento “maduro” e “conscientemente” diante da espoliação, fruto da construção mental absorvida do contexto e da relação com aqueles que a excluíam na sociedade.

Isso se pode conferir a partir da primeira cena do conto, em que Dazu está na escadaria da igreja, lambendo “os dedos gordurosos de comida” e “aproveitando os bagos de arroz [...] presos debaixo de suas unhas sujas” quando passa um homem que a olha “com uma expressão de asco” e “apressa o passo temendo que ela se levantasse e viesse lhe apanhar o caminho”. Desde o início da narrativa Dazu é aquele “fruto estranho” que traz em si a história dos sujeitos malquistos socialmente, que provocam repulsa da sociedade. Essa condição se desdobra na figura de Angélico “que chorava porque não gostava de ser homem” e de Tático que morreu na marginalidade.

O conto Dazu-Querença expõe a ferida social e as perversidades da espoliação social para com os expurgados a que se refere Bauman (2005). Acontece que a menina Querença surge como um novo sopro. Inclusive quando ela nasce isso já se anunciara. Uma, dos três netos preferidos de Dazu, a menina Querença “retomava sonhos e desejos de tantos outros que já tinham ido...” (p. 34)

A menina Dazu Querença, ao saber da morte da avó, sente-se revisitada pelos parentes desconhecidos dos quais só sabia da existência pelas histórias contadas. Nesse buscar pela memória, Querença se apodera, solta sua voz e recorda “a história da família, do seu povo”. É da história – delírios e sonhos da avó - que Querença encontra motivo para que os seus sonhos “florescessem e se cumprissem vivos e reais”. A partir dali a neta busca “reinventar a vida, encontrar caminhos novos”, por isso estava estudando e ensinava as crianças menores da favela, exercendo participação ativamente da comunidade. Menina Querença nos seus 13 anos já aprendera a tomar as rédeas de seu próprio destino que seria diferente do destino da avó.

O conto Dazu-Querença, de Conceição Evaristo aponta para o lugar das vidas desperdiçadas (Bauman, 2005), pois subalternizados e, territorialmente, periferizados nas grandes cidades. É um conto que expõe as carências sociais, os mecanismos de controle, vitimização e espoliação dos personagens. Especificamente é uma narrativa que escancara as feridas da exploração e violência contra as mulheres por serem mulheres. O corpo feminino transita como corpo controlado, represado. Evaristo denuncia tal violência instalada no Brasil de forma progressiva, a partir das primeiras publicações de



seus contos nos Cadernos negros (1995). Décadas se passaram e tais questões ainda continuam como cancro social, visto o alto índice dos mais variados tipos de violências, principalmente os feminicídios que assolam o país em pleno século XXI.

A trágica história de Duzu, seus delírios, seus sonhos e sua morte servem como estratos aos novos rumos de esperança e de sonho que sua neta Querença terá, quando conscientemente traça seu caminho com dignidade, com pulsão por novas conquistas e emancipação em meio às “vidas-blasfemas”.

A voz emancipada de Karol Conka

*Se é pra ter meu recado
Então bota esse som no talo
Mas vê se canta de galo
Que eu não vou admitir*
Karol Conka

A artista Karol Conka, na canção “É o poder” já anuncia a que veio. Na primeira estrofe ela sentencia:

Meu mundo Preto e Branco
É o poder, aceita porque dói menos
De longe falam alto, mas de perto tão pequenos
Se afogam no próprio veneno, tão ingênuos
Se a carapuça serve, falo mesmo
E eu cobro quem me deve [...] (É o poder)

Sua verve incisiva traduz a forma de empoderamento da mulher negra na sociedade contemporânea brasileira, quando se revela consciente dos destroços causados pelo machismo e racismo, afirmando que, pelo afrontamento, pode-se destituir as várias amarradas ou/e desconstruir estereótipos femininos produzidos no imaginário midiático que é masculino e branco.

Conhecida por suas canções contundentes, Karol Conka, com dedo em riste, subverte o discurso burguês, capitalista e homofóbico. No combate à repressão aos corpos feminino e negro, a rapper Karoline dos Santos Oliveira, vai construindo e/ou reforçando uma nova estética na qual a voz que se enuncia desmonta as formas viciantes e estratificadas, ao pontuar o incômodo de sua presença no país embranquecido e misógino, enquanto vasculha a herança negra na construção sociocultural brasileira.

Sociedade em choque, eu vim pra incomodar
Aqui o santo é forte, é melhor se acostumar
Quem foi que disse que isso aqui não era pra mim
Se equivocou

Fui eu quem criei, vivi, escolhi, me descobri
E agora aqui estou

Não aceito cheque, já te aviso: não me teste
Se merece, então não pede pra fazer algo que preste
Quem é ligeiro investe, não só fala, também veste
Juiz de internet caga se espalhando feito peste
[...] (É o poder)

O poder da mulher negra nos versos da canção se desenvolve pelo ato de fazer desdobrado no dizer, ao inverter posições hierarquizadas entre o binário masculino e feminino, para desconstruir paradigmas, ou melhor, subvertê-los. A artista utiliza do espaço midiático que, embora proporcione espaço para a diversidade, estabelece formas de inserção controlada pelo mercado, para, como ressalta Amanda Holgado¹¹⁴, “questiona[r] de forma crítica as relações e regulações corporais cultural, social e históricas”.

[...]
Sociedade em choque, eu vim pra incomodar
Aqui o santo é forte, é melhor se acostumar
Quem foi que disse que isso aqui não era pra mim
Se equivocou
Fui eu quem criei, vivi, escolhi, me descobri
E agora aqui estou
[...]


Ciente das várias formas de cerceamento da fala feminina negra, a artista demarca posição com a intenção de tratar de assuntos tabus, especialmente quanto à sexualidade feminina, como ela mesma defende no argumento do clipe da canção “Lalá¹¹⁵”. Nesta canção, a mulher defende o direito de expor seu desejo sexual. O objetivo, diz a cantora, é “quebrar tabus” que foram consolidados pela visão masculina de que à mulher se reserva o papel de objeto do desejo, e nega-lhe o direito de ser desejante, de alguém capaz de desejar, e ainda, de dizer como quer alcançar o prazer sexual. A performance da artista revela o universo feminino de sujeitos desejantes que não querem mais ter seus corpos represados, controlados e objetualizados pelo olhar e desejo do outro.

Desde modo, a artista do hip hop brasileiro implode a visão da colonialidade¹¹⁶ masculina que persiste sobre os corpos femininos, anunciando outros modos e lugares de

¹¹⁴ Artigo: Inscrições e escrituras do corpo-lugar / não lugar. 27/10/2017.

¹¹⁵ O clipe da canção Lalá é dirigido pela cineasta Vera Egito e a diretora de fotografia Camila Cornelsen.

¹¹⁶ Entende-se colonialidade, consoante as ideias de Pedro Pablo Gómez, que identifica tal categoria como “padrão ou matriz de poder que é resultado do colonialismo moderno, mas que não termina com ele, sobrevive a ele”. Por sua vez, para o pesquisador, o colonialismo se renova e se encarna nas formas de conhecer, aprender e sentir “os modos de relação humana, que mantêm ou reinstauram diversas formas de



fala na enunciação da corporeidade, da construção das alteridades e das relações corporais cultural, social e históricas de que trata Amanda Holgado, como já mencionado.

Finalmente

Há artes que parecem ser a via mais eficaz de transpor a ordem, de questionar obediência, desconstruir imposições, revelar impossibilidades e reestabelecer uma nova ordem menos injusta, talvez, mais humanizada. Neste sentido, a arte como mecanismo de educação de um povo pode proporcionar questionamentos, contestações, desmitificações e intercambiar novas formas de ver e dizer o mundo. A arte pressupõe liberdade. A arte da palavra traduz o modo de ser e pensar de uma época, de um contexto e, ao mesmo tempo, o direito de todos expressarem suas diversas e diferentes visões de mundo. Isto é, ela revitaliza cosmovisões, sejam antigas, sejam contemporâneas. Neste artigo, procuramos mostrar como o conto Duzu-Querença, de Conceição Evaristo narrativiza a história de mulheres cujos corpos sucumbem nas relações de poder e de espoliação na busca de viver dignamente. O modo de ser e pensar feminino manifesta sua cosmovisão, engendrada a partir do processo de subalternização acarretada pela condição social, política e histórica em que as mulheres são submetidas.

Conceição Evaristo procura nos mostrar quais fatores sociais e políticos contribuem para a marginalização social da mulher na figura da avó Duzu-Querença e de sua família. A migração, a prostituição, o tráfico de drogas e a pobreza marcam a desestruturação das subjetividades. No entanto, a jovem neta Duzu-Querenza protagoniza novos rumos e novas esperanças. Sua criação se revela, no enredo, como a possibilidade de mudança e conquistas de jovens mulheres negras cujos passos vêm de longe, como ressalta a autora em palestras mundo a fora.

Os cantos de Karol Conka revitalizam o empoderamento feminino, desconstruindo paradigmas arraigados, afrontando e confrontando-os para falar do poder e da sexualidade feminina, no cenário pop e urbano como forma de protagonismo feminino negro.

REFERÊNCIAS:

sujeição e subordinação. [...]. (Pedro Pablo Gómez em entrevista a Angélica Gonzalez e Gabriel Zacarias. (2017)

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



Atlas da Violência no Brasil IPEA, março 22, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

_____. Dudu Querença. In. **Cadernos Negros**. SP: Quilombhoje, 1995, v. 16.

DIÁRIO DO POVO. **Delegacia da mulher de Teresina registra 20 casos de agressões por dia**. Disponível em <<http://www.compromissoeatitude.org.br/delegacia-da-mulher-de-teresina-registra-20-casos-de-agressoes-por-dia-diario-do-povo-26042016/>

<http://femicidionobrasil.com.br/>>, acesso em novembro de 2016.

HOLGADO, Amanda. **Inscrições e escrituras do corpo-lugar / não lugar**. Disponível em <<https://gelbcunb.blogspot.com.br/2017/10/inscricoes-e-escrituras-docorpo.html?sref=fb>>. Acesso: 28/10/2017

GÓMEZ, Pedro Pablo. “Estética(s) Descolonial(is)”: entrevista com Pedro Pablo Gómez. Por Angélica González Vásquez; Gabriel Ferreira Zacarias. In. **Vazantes**. (Tradução: Marina Waquil) V. 1, nº 2. 2017.

PORTAL O dia. **Assassinato de mulheres aumenta 142% no Piauí em 10 anos**. Disponível em <<http://www.portalodia.com/noticias/piaui/assassinato-de-mulheres-aumenta-142-no-piaui-em-10-anos-263752.html>>, novembro de 2016.

O SABERCORPO E A LITERATURA INFANTIL NEGRA: PENSANDO UMA O EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA INFÂNCIA

*Cleuma Maria Chaves de Almeida*¹¹⁷

RESUMO:


Este trabalho busca discutir a experiência corporal com o mundo e sua relação com as condições culturais e sociais na quais estamos inseridos, que são de opressão, mas também de negociações e de resistência. A experiência do corpo negro que busca na ancestralidade africana afirmações culturais indenitárias, mediações sensório-afetivas no qual o corpo é lugar privilegiado de ressonância de vozes africanas ancestrais que marcam a diáspora. E nesse contexto o corpo infantil que comunica antes da fala, enuncia experiências com a literatura e com arte, mostrando a potencialidade, tanto do corpo como da literatura infantil, para uma educação afro-brasileira na infância. O trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica que compõem a tese de que no pensamento africano a arte, o trabalho e as religiões estão inter-relacionadas e não separadas como na cultura ocidental. A escola tradicional separa o corpo da palavra, como se esse corpo também não estivesse inserido num contexto em que o corpo enuncia seu próprio mundo, a palavra, a arte, a vida. E, indo bem além da nossa compreensão e tradução verbal da vida. Por isso, a necessidade de também refletirmos sobre os gestos corporais da infância que também comunicam sua experiência com a literatura infantil negra. Pesquisar práticas e praticantes potencializados pela literatura infantil no processo educativo de visibilizar fala-corpos da infância afro-brasileiros na escola pública de educação infantil é o que buscamos abordar neste trabalho. Pois a criança pobre e negra, sob a construção do olhar ocidental, tem seus corpos e infância inviabilizados por uma sociedade estruturalmente racistas e seus processos mercadológicos, responsáveis por inflar ainda mais o preconceito racial.

Palavras-chave: Corpo. Infância. Literatura Infantil.

1. Introdução

A produção cultural, histórica e social dos corpos infantis, sobretudo dos que vivem na periferia ou na zona rural é estigmatizada: suas brincadeiras, movimentos, sofrimentos, invenções, falas, corpos e percepção de mundo. Por isso, aqui buscamos novos caminhos, e assim pensamos na potência da literatura infantil para compreender e combater o racismo brasileiro na infância, enquanto táticas para se romper com uma mentalidade colonizada. Uma proposta baseada também na ideia de Decolonidade, em que faz se necessário pensar outras formas de conhecer, pensar e de se sentir ciência e educação na América Latina (GÓMEZ, MIGNÓLO, 2012), ou seja, “pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (MIGNÓLO, 2012, p. 19). Segundo Nunes (2009, p.170) “As relações sensório-motoras são conexões neurais. “O ato pensante e o ato consciente passam a ser entendidos como implementados no corpo em ação no mundo, não mais como um atributo da razão descolada, ou anterior à experiência.”

¹¹⁷ Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Grupo de pesquisa. cleuma.maria@gmail .



Então, quais são potencialidades do *sabercorpo* ao se relacionar com a literatura infantil negra? Como traduzir os processos de expressividade e comunicabilidade do corpo infantil em diálogo com a literatura? São essas questões que queremos refletir no que diz respeito a questão da palavra-corpo da criança negra que é silenciada por uma educação reguladora/ocidental, buscando dar voz para as narrativas dos corpos infantis, seus sentimentos, suas palavras, que são portadoras de reinvenção e táticas e práticas no cotidiano (CERTEAU, 1994).


2. O corpo na cultura ocidental

Seria no terreno infância, “enquanto campo de batalha onde reina a paz” (BENJAMIN, 2009, p. 50), que deveríamos buscar noções e ideias sobre um diálogo entre educação e arte para desconstrução do racismo? Segundo (BENJAMIN, 2009, p. 51 e 50):

[...] nada mais reconfortante e, ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância - campos cortados por abismos, embora também pacificados. Acontece que é necessário alcançar primeiro essa altura, para que então a infância possa ser comparada com a seriedade do destino dominante, como nos episódios infantis libertadores e elucidativos de Os irmãos Karamdzov. Por outro lado, O caminho inverso, isto é, que vai da infância à vida adulta do homem ou da mulher, não deve constituir assunto para um artista que luta pela imagem indissimulável de culpa e felicidade, que luta pela fisionomia moral de seu herói. Pois somente a partir daquela altura torna-se possível alcançar a visão da infância enquanto campo de batalha onde reina a paz - visão que muito tem a ver com o autor em questão - e alcançar ainda o seu desvendamento mediante o poder da felicidade e da culpa; a contemplação que, ao contrário, se obstina em permanecer no terreno da infância, por mais maravilhosas que sejam as coisas que venha a extrair, não descortina a seriedade da infância, plena de afinidades com a tristeza do adulto.

Não será fácil refletir e problematizar o questionamento feito no parágrafo acima, por isso recorro à literatura, mais especificamente, a literatura infantil e sua potencialidade enquanto arte, para dialogar tanto com as questões interiores quanto com as questões exteriores da infância (referindo-me aqui a proposta de falar sobre corpo e palavra). Trazendo o corpo para este debate, e mais propriamente o corpo infantil.

Discutir essa junção do corpo-conhecimento, separados pela ciência euro-ocidental. Pois para os racionalistas, o corpo pode nos levar ao erro, e só o cogito salva. O sentimento, a subjetividade é um empecilho para a ciência. Então o corpo sai da idade média e entra na moderna enquanto lugar do erro. Por isso deve ser vigiado pela moral e pela ciência. Ele abriga sentimentos, fraquezas e emoções que contaminam o intelecto. E




pode ser, exatamente, por isso que o corpo é depósito do conflito. Corpos que são ensinados a se calar através de processos sociais e de escolarização de inclusão/exclusão. Porém, o Brasil tem histórias bonitas de se contar sobre corpos/vidas negros que foram obrigados a se calar em alguns espaços, mas quem em outros construíram arte, cultura e ciência. Exemplo, o contexto da passagem do trabalho escravo para o assalariado que se elaboram novas crenças e valores sobre /o povo negro, não eram mais corpos que trabalhavam à fadiga e sob castigos físico, agora viraram vadios, símbolos de violência, descontrole, sexualidade exagerada: uma ameaça à ordem, à República. Porém o corpo continua como resistência e expressão de um jeito de pensar e se relacionar com o mundo. E é por isso que nasce o samba, no rio de Janeiro, o Bumba Meu Boi no Maranhão, expressões africanas duramente reprimidas pelas forças policiais no Brasil República. Pois “O comportamento gestual é também uma necessidade de sobreviver e resistir às práticas coloniais, determinadas por uma imposição de saberes culturais” (SOUZA, 2016, p.115)

Porém, o que era popular folclórico chega a se internacionalizar, e junto com eles, lógico, os corpos, hoje, encontram-se sob o controle de fortes interesses econômicos. Os corpos do samba e do Bumba meu Boi. O mercado parece pensar de forma integrada, relaciona tudo para tirar lucros, neste contexto corpos são consumidores vorazes, inclusive os infantis. De beleza, de felicidade farmacêutica, de ensino-aprendizagem eficiente, de juventude, dentre outros.

Mas as contradição entre o fazer e o pensar materializadas nas ocupações econômicas-sociais permanecem desde a época de Cabral. Justificando, inclusive, as desigualdades sociais extremas. Continuava os que tinham que “cuidar” da casa, da vida privada para que outros pudessem se ocupar da vida pública. Os que tinham que limpar a rua, se ocupar da plantação, operar as máquinas, levar os recados e encomendas. Enfim, quanto maior o grau de formação escolar menos o corpo se movimentava. Para o corpo pobre a ameaça de castigo da pobreza: o trabalho excessivamente físico e a remuneração inferior. Comer o fruto do conhecimento euro-ocidental não significava ser punido com a dor do trabalho físico como no mito cristão “Adão e Eva”.

Mas Freire (1978, p.48) tem um outro pensamento sobre o saber do corpo:

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz



através de um corpo individual. Não porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme. (...) Há muito sensualismo que o corpo guarda e explícito, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber.

Mostramos o que somos, mas a cultura ocidental diz não serve, não é ciência, não se faz ciência assim. No contexto branco, os seus valores da diáspora africana são silenciados. Porém “O corpo negro é protagonista não só no trabalho d “fazer” como alegam os que dizem trabalhar apenas com o pensar, “O corpo negro é protagonista de uma estética instaurada no embate com a cultura opressora. Na interação de linguagens são construídos processos afirmativos entendidos historicamente como formas de resistência. É no corpo e pelo corpo que são produzidas e transmitidas as práticas artístico-culturais do sujeito da diáspora africana.


No processo de colonização (FREIRE, 1978, p.16)

A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a leveza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas.

Teria que passar por um processo de descaracterização para migrar de uma mentalidade para o habitus ocidental. A mulher precisa ter modos refinados e elegantes. Toda uma aquisição de *modus operandi* de distinção de classe. Modelos de ser que enfraquecem o poder da palavra não ocidental, deixando a subjetividade um terreno fácil para se construir estereótipos sobre o corpo feminino e masculino.

Num diálogo afinado com o capital, a publicidade, a TV, crianças e jovens aprendem “que mulheres tem que gastar tempo e energia com aparência, o que leva muitas meninas a considerar as compras e o embelezamento suas atividades extracurriculares mais importantes” (Levin, 2009, p. 58). Não é a relação afetiva entre pessoas que tem destaque, mas sim a capacidade de atrair o outro sexualmente, e isso acontece pelo corpo objetificado, borrado em sua alteridade.

Os contos de fada clássicos insere crianças num contexto feminino adulto, onde corpos e gestos são padronizados, afinados com os modelos do mercado, e atrelados ao caráter e aos sentimentos, ser loira, alta, magra e ter cabelos longos e ser “boazinha”. Assim vivemos drama social de forma individualizada, como problema pessoal. Pensamento reforçado pela psicologia, pela medicalização, como se não fosse uma problema coletivo e social todos esse *sabercorpo* recolhido.



Corpos objetificados, sofrendo de falta de palavras, de falta de sentimento. Corpos e falas “recolhidos”, vivendo isolados, sem escuta, com sua dor invisibilizada, transformada ou minimizada sob a narrativa do drama ou da doença psicológica restrita a subjetividade individual.


Um Brasil negro, com uma consciência mestiça tensionada pela formação ideológica ocidental. Segundo Mignolo

A mudança da “consciência mestiça” vivida e experimentada na consciência crítica das pessoas com descendência europeia tem algo em comum com a mudança de consciência dos indígenas da América e dos afros também de lá. Se ter consciência de que se tem descendência europeia, e, portanto, não de africano ou de original (ou seja aborígine) é ter consciência de uma mudança na “consciência mestiça”, tal conscientização tem a ver com a dupla consciência de W.E. B. Du Bois ou a consciência mestiça de Gloria Anzaldúa. O que eles têm em comum é a ferida colonial; sentido de coloniatura com fração moderna/colonial; do deslocamento racial moderno/colonial. Certamente, há uma questão de escala, e a ferida colonial em uma argentina de descendência europeia não é a mesma ferida colonial de um aymara de descendência aborígine. Os três tipos de experiência, no entanto, são sentidos em relação à presença da ausência: a consciência pura da expansão europeia imperial/colonial e o convite forçado para assimilar ou para sentir a diferença, a diferença colonial.

Um sociedade pautada numa narrativa de diferenças, unicamente para galgar e manter privilégios. Uma classe que também sofre com a ferida colonial. Uma educação escolar que transformam a educação num bem de consumo, é a institucionalização do mercado do saber, regidas pelos valores ocidentais e mercadológicos. Como homens e mulheres formados em escolas assim poderão superar o Brasil racista e de mentalidade colonizada? Suas vidas giram em torno de si, do seu sucesso. Qual o espaço para a coletividade. A solidariedade é rara e a cultura que se opõem é: vencedor/perdedor. É natural e aceitável que o perdedor seja castigado. O corpo é castigado quando o cogito não tem o desempenho desejável, embora os castigos, hoje, sejam outros, na época da palmatória os alunos mais brilhantes eram encarregados de castigar os que não tinham desempenho satisfatório. Segundo Guimarães e Freire (2011, p.184):

Eu ainda fui do tempo da palmatória, da vara. Felizmente não apanhei, talvez porque...não digo que fosse um estudante brilhante, mas, das turmas por onde passei, muitas vezes era como um auxiliar do professor, para fazer perguntas, fazer as lições dos meus colegas. E lembro-me, uma vez, da dor que senti ao ter que dar palmatoradas em minha irmã mais velha, porque ela não tinha respondido às questões. Éramos nós que batíamos, em substituição ao professor.

3. Um corpo alienado aos valores ocidentais



Crianças que na escola ocidental passam por uma máquina de processar experiência humilhantes em seus corpos e subjetividade, mas também de gozo ao vencer o outro. A construção de um habitus, de um desejo de devorar o irmão, estruturas de mentalidade gestada em uma sociedade que deseja manter e conquistar privilégios.


Se nas brincadeiras de infância entre os pares organizadas de forma livre descobríamos sentimentos, conflitos, dores que desafiavam nosso corpo, nossa imaginação e nossa coragem. Nas escola apesar das desvantagens de classe e do poder simbólico de quem nos tutela, somos colocados em arenas, não importa sua configuração, para que possamos nos gladiar e nos matar, simbolicamente ou não. Somos logo informados que não há vaga para todos no topo da pirâmide, precisamos vencer. Nossa subjetividade, nossos sentimentos nosso *sabercorpo* não é escutado. Assim a consciência e o corpo se constroem numa educação colonizadora. Neste contexto corpo e palavra do povo negro sofrem tentativas de apagamento. E a pedagogia higienista ocidental continua produzindo indivíduos urbanos “Física e sexualmente obcecado pelo corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e no seu prazer, socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas” (COSTA, 1999, p 2004).

Enquanto Freire (1978, p.80) alerta:

A mim sempre me pareceu uma violência esta “distância” fria do corpo que, pelo contrário, para mim é algo extraordinário. O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu.

A pedagogia da competição é inserida desde cedo, aniquilando a ideia de coletividade, aquela necessária para que aconteça o brincar na infância. A sociedade cria um indivíduo que pensa que gestou-se sozinho, todos seu sucesso deve ao Deus cristão.

Uma relação não alienada com a literatura infantil pudesse potencializar a discussão sobre o corpo e a palavra alienada ao pensamento ocidental, a medida que, o indivíduo ao fazer uma leitura crítica decolonial subverta a lógica da desumanização, da objetificação de si e do outro. Pois somos parte do mundo, que é representado graficamente e/ou por imagens em um livro. Faz parte da nossa existência a necessidade de sentir esse mundo, tentar compreendê-lo, sentir-se parte dele. E nisso as palavras de ajudam. O escritor austríaco Peter Handke (apud MANGUEL p. 315) disse:



[...] Nomeie tudo que atravessar seu caminho e tire da frente. Familiarize-se com todos os objetos. Transforme todos os objetos numa frase com a frase. Você pode transformar todos os objetos numa frase sua. Com essa frase, todos os objetos lhe pertencem” numa frase sua.

A literatura infantil com histórias com “Chuvas de Mangas” coloca a criança contextualiza a criança numa cultura sua, em que os sentidos experimentam o mundo sem estar mediados pela forma. O livro Chuva de manga me faz lembrar o que Freire viu sentiu na África (1978, p.09)

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava.

Penso que Paulo Freire (1987 p.105) explica o pensamento do escritor austríaco quando diz “[...] apreensão crítica das relações entre os seres humanos e o mundo natural, de cuja transformação resulta o mundo especificamente humano – o mundo da cultura e da história.” A nossa palavra carregada uma cultura, valores, significados e uma história que é única.


Segundo (Gallo, Souza, 2004, p. 26):

A língua, a linguagem, nosso linguajar cotidiano. A linguagem é espaço de diferença. Mas também pode ser o material pelo qual construímos pontes que nos possibilitam estar com o outro. Pontes entre o mesmo e o outro; que mantêm o outro, sem devorá-lo com nossas próprias palavras; que permitam o reencontro da diferença.

A palavra e o nosso corpo é uma abertura para alteridade, pois comunicam o sofrimento do corpo, da alma. Segundo Bakhtin (2015, p.44):

Examinamos a originalidade do vivenciamento da imagem externa na consciência e em relação a outra pessoa, das fronteiras externas do corpo e da ação física externa. Cabe agora sintetizar esses três elementos - destacados de maneira abstrata- no todo axiológico único do corpo humano, isto é, colocar a questão do corpo como valor.

E ainda segundo o Bakhtin (2015, p.49):



É essa a distinção entre os corpos exterior e interior - o corpo do outro e o meu corpo - no contexto fechado concreto da vida de um homem singular, para quem a relação “eu e o outro” é absolutamente irreversível e dada de uma vez por todas.


Homens inacabados que precisa do outro, do olhar do outro, da relação com outro, como podemos sentir e ver nossa sociedade desde o processo de colonização é cindida da sua relação com o outro. A relação se dá na com bases nos valores de economia e quando muito nos valores da moral. Freire (1987) caracteriza isso de processo de hominização/humanização que o processo de humanização mediado pela palavra, pela sua palavra que comunica e comunica com o outro, e se diz.

4. Corpo e literatura infantil na infância: compartilhando sentidos na escola

Sentimentos, mistérios, recordações, criação, imaginação, desejos, gestos, expressões corporais: tudo o que diz respeito à dimensão simbólica da existência, à grandeza que o homem e a mulher representam, e encontramos na literatura. Como expressão da arte, e por sua capacidade inventiva, a literatura pode rebelar-se, inverter lógicas e realidades. A literatura infantil negra para as crianças é o mistério da imaginação. Nela há uma dança entre o imaginário e o real. Há o território dos mitos, que é diferente dos mitos do homem branco. As crianças adentram na intimidade dos protagonistas das histórias, experimentando essa relação entre a obra de arte e a vida (BENJAMIN, 2013).

Ao compartilharmos com as crianças obras da literatura infantil negra, em especial aquelas que abordam a experiência epidérmica (FANON, 2008) do racismo - como o livro “Esperança Garcia”, de Sônia Rosa -, é possível que algumas dessas crianças queiram compartilhar sentimentos epidérmicos semelhantes ou mesmo dizê-los por meio de outra expressão artística. Assim, é necessário ouvir uns aos outros de forma atenta, como possibilidade de criação de novos modos de pensar, sentir e ser, para contribuir para a superação do paradigma epistemológico europeu que tem regido o Brasil. Uma mudança dessa roupa que há muito não nos cabe e que tenta amarrar nossa corporalidade e silenciar nossas narrativas.

Esse incômodo talvez se dê pela criação/produção silenciosa da cultura africana, da corporalidade, da música, da dança, da fala que se faz viva no cotidiano, desafiando a europeização do currículo escolar brasileiro. Pois nós, descendentes de escravos, mantemos os espaços de criação e de reinvenção da cultura de nossos antepassados ao




mesmo tempo em que usamos a cultura que lhes foi imposta (CERTEAU, 1994). Deste modo, pouco ou nada nos diferenciamos das normas e práticas do corpo disciplinado europeu, para que possamos tirar os rendimentos que essas práticas nos trazem.

No Brasil, mesmo sob o efeito da violência e da exploração, foram aqueles que Certeau (2006) chama de sujeitos inventores que se re-inventaram. Talvez porque a sua forma pensar e interpretar o mundo e o homem fosse diferente do homem branco, e já soubessem de alguma forma o que Bakhtin (2015) também concluiu: que a arte, a vida e a ciência são três campos da cultura humana que devem ser incorporados na sua unidade. Mudimbe comenta (2013, p 09, apud LADRIÈRE, 1979, p. 14-15); “[...] os sistemas de pensamento são processos dinâmicos nos quais experiências concretas são integradas à ordem dos conceitos e discursos”.

Os livros literários, por meio da leitura, podem ou não ser reinventados pelos interlocutores, já que as crianças por vezes incorporam as histórias revivendo-as de forma lúdica. Na roda de leitura que é um momento de estar com as crianças, numa relação dialógica, construímos uma vivência empática (BAKHTIN, 2015) em que os sentimentos e as experiências do cotidiano dialoguem com a literatura infantil. Como diz Bakhtin (2015), praticar a liberdade humana, mas no encontro com o outro. E, neste encontro, inventar e re-inventar outras maneiras de narrar a literatura infantil e de se narrar.

Assim, inventar outras formas de estar na escola. E com a literatura infantil negra, pois, às vezes a inventividade dos meninos e das meninas não é valorizada, embora nas narrativas crianças que vivem na coletividade de comunidades quilombolas elas: “[...] demonstram possuir autonomia, poder de decisão e de escolhas, principalmente pela mobilidade e pela possibilidade de criarem seus próprios trajetos e seus critérios para as brincadeiras.” (PAULA E SILVA FILHO, 2012, p. 208). As crianças subvertem a lógica da realidade, assim como faz o artista. Seu corpo finge dor, alegria, raiva, mas também elabora diálogos de negociação entre os pares.” Em lugar de retratar o real, o que elas buscam é transfigurá-lo”. Crianças e escritores desafiam a lógica da objetificação do outro e de si, da desumanização, do não protagonismo dos subalternos. Com suas ações, mostram-se como parte do mundo, que é representado nas brincadeiras, nas expressões corporais e nas literaturas, por meio de suas imagens e códigos.

E essa postura de resistência contribui para a reivindicação de novos modo de sentir e pensar o corpo, como nos propõem a Decolonidade, pois há neste corpo afrodiásporo “uma lógica sinuosa, curvilínea, que se materializa no corpo do sujeito e pode ser percebida: na ondulação de sua coluna no momento do deslocamento (ginga),



nas danças de motrizes africanas que se opõem à verticalidade das danças ocidentais” (SOUZA, 2016, p. 118). Assim “A concepção de um pensamento sinuoso, portanto, aponta para uma luta contra o epistemicídio¹¹⁸ imposto pela lógica do colonizador europeu, baseada na verticalidade do pensamento cartesiano como forma de produção de conhecimento” (SOUZA, 2016, p. 118).

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes 2015.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. 2.ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FANON, Frantz. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.


FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **A África ensinando a gente, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria. **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MIGNOLO, Walter; GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

¹¹⁸ “A noção de epistemicídio pode ser definida[...] como exclusão do conhecimento ocidental em função de um conhecimento estrangeiro” (Souza, 2016, p.18).



MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Lisboa: Mangualde: Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013. Disponível em: <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/mudimbe-v-y-a-invinc3a7c3a3o-de-c3a1frica-2-pp-01-41.pdf>>. Acesso: 25 set. 2017.

NUNES, Sandra Meyer. **As Metáforas do Corpo em Cena**. São Paulo: Annablume, 2009.

SOUZA, Julianna Rosa de. Experiências e Estéticas Afrodiaspóricas: o Corpo, a Dança, o Canto como procedimentos de criação de Ijo Alapini. **Revista Antropológica**, n.40, Niterói, p. 105-127, 1.sem.2016. Disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/434>. Acesso em: 10 de set 2017.

PAULA, Elaine; FILHO SILVA, João Josué. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. Arroyo, G; SILVA, Maurício Roberto da Silva. (Orgs.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ENTRE GUINÉ¹¹⁹ E BRASIL, TECENDO UMA EDUCAÇÃO COM/A PARTIR DAS FOTONAKIRIGRAFIAS

Geoésley José Negreiros Mendes¹²⁰

RESUMO: A partir do posicionamento epistêmico do conflito/relações, este texto apresenta uma reflexão deste tema partir de – e com – fotografias que guardam a potência das relações entre fragmentos imagéticos que simbolizam real(is) e ideal, pequeno(s) e grande, partes e todo, indicando relações de poder, relações éticas, estéticas e epistemológicas no campo educacional. Trata-se da tessitura de um pensamento que se apoia na ideia de fotonakirigrafias (narrativas com luz de nakirikai – “moradores do outro lado” – alusão à história cultural do Kalum, Guiné Conacri, (RIVIÈRE, 1966)) como uma imagem do processo intercultural fundamentado na necessidade das relações culturais entre diferentes sujeitos. A presença dessas relações fundamentais na produção da linguagem e da cultura são salientadas em perspectivas filosóficas de Walter Benjamin (1984, 2005) e Mikhail Bakhtin (1977, 2006) que potencializam nossa tomada dessa percepção em perspectivas culturais e filosóficas africanas (BÂ, 1977; OLIVEIRA, 2003) e afrodiaspóricas (GILROY, 2001; BHABHA, 1998). Estas perspectivas teóricas se responsabilizam por dar visibilidade e importância ao poder dos apequenados de/por uma história mais ampla, ajudando a lançar um questionamento à superioridade do regime de significação de vida excludente, de sentido único e individualista, moderno/colonial - calcado no princípio da política de hierarquização e dominação. As fotonakirigrafias trabalham, assim, como um lócus africano e afrodiaspórico de reflexividade da educação onde as marcas do tempo se relacionam com o espaço, emergindo encontros conflituosos entre diferentes vozes (BAKHTIN, 1997), práticas (CERTEAU, 1998), e especialmente imagens (PEREIRA, 2012; DIDI-HUBERMAN, 2011, 2013). Elas permitem perceber onde e a partir de quando realmente deve se tecer uma educação que considere experiências nas frestas da história/cultura oficializada e que valorize os diferentes usos da imposição dessa história/cultura nos cotidianos, especialmente o escolar.

Palavras-chave: Relações. Fotonakirigrafias. Escola. Cotidiano. Afrodiaspora.


Pretendo aumentar alguns pontos neste “conto” que venho ensaiando¹²¹ como corrente tentativa de organização de um pensamento cujo tema central é o das relações que, evidenciando tensões e conflitos entre fragmentos, entre real e ideal, pequeno e grande, partes e todo, indicam relações de poder, relações éticas, estéticas e epistemológicas. Pensamento que se faz a partir de – e com – fotografias produzidas por estudantes guineanos no contexto de minha pesquisa de Mestrado em Educação. Fotografias que no seu conjunto e na sua base histórico-cultural e epistemológica chamo de fotonakirigrafias¹²² pela potência dessa relação que elas guardam incorporando um modo de produção cultural e marcando uma percepção do que acontece na educação para

¹¹⁹ Também conhecido como Guiné Conacri, é um país do noroeste africano, fronteiro com, entre outros, Guiné Bissau, Senegal, Mali e Costa do Marfim.

¹²⁰ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (UERJ). Bolsista Doutorado FAPERJ. geonmendes@gmail.com

¹²¹ Ver (MENDES, 2015; MENDES, SILVA, 2015; MENDES, PASSOS, CAPUTO, 2016).


¹²² Tanto na dissertação de mestrado (MENDES, 2015) quanto no texto “Imagens e deslocamentos: fotografias como enunciação de saberes, culturas e afetos” (MENDES, PASSOS, CAPUTO, 2016), publicado na revista Visualidades (UFG), usei o termo limitado *nakirigrafias*. Este não dando conta da ideia de “escrita com luz de nakirikai” (logo mais nesse texto conto uma história que explica essa palavra), sugiro a partir de então o uso do termo *fotonakirigrafias*.



as relações étnico-raciais. A ideia de fotonakirigrafias trabalha como problematizadora de uma ideia de fotografia da educação colonial como uma enunciação autoritária do que seja a verdade como produto acabado.

As relações como conflito estão presentes em perspectivas culturais e filosóficas africanas, afrodiaspóricas, entre outras apresentadas no decorrer do texto, e são o que nos ajudam a dar visibilidade e importância a uma problematização da superioridade do regime de significação de vida excludente - de sentido único e individualista, moderno/colonial – calcado no princípio da política de separação e dominação - que justifica(va) a escravização e o genocídio de populações não brancas, não eurocêntricas especialmente nas Américas e na África. Para culturas africanas onde predomina o princípio organizador de inclusão da vida, as relações entre os seres humanos e o universo são explicadas pela espiritualidade da cosmovisão/tradição africana (BÂ, 1977; OLIVEIRA, 2003), onde se aplica uma perspectiva “triádica, em que entre um e outro elemento há pelo menos mais uma forma de configuração” (RIBEIRO, 2010, p. 24). Todos os elementos de vida e morte, emoção e razão, natureza e sociedade, corpo e espírito, etc se interdependem. Para culturas afrodiaspóricas, tecidas na grave dispersão de milhões de africanos e africanas negro/as escravizados/as para as Américas especialmente, como apresenta Gilroy (2001) a cultura do *Atlântico Negro*, as relações incorporam uma política de inconformismo, manifestações de subversão, criação, necessária às ressignificações das culturas e do sistema de conhecimento que lhes foram impostas no processo de escravização. Com a ideia do *Atlântico negro* Paul Gilroy (ibid.) fala da diáspora negra pela imagem do movimento do navio pelo oceano como forma afrodiaspórica de compreensão da cultura como um espaço/tempo de relações/interação entre redes/discursos e histórias (trans)formadas pelas condições das travessias e dos (des)encontros.

Para Michel de Certeau (1998), essas relações se dão por meio dos *usos* que os sujeitos do cotidiano fazem daquilo que lhes é imposto como verdade única e absoluta no cotidiano, deslocando, sobretudo o imaginativo ao trazer os muitos sentidos que constituem uma realidade. O conhecimento que aqui tento apresentar mais uma vez – como diferença das outras vezes – é possibilitado por uma inspiração nas perspectivas acima citadas - cujo posicionamento epistêmico é o do conflito - e incorporado no que nos dá a conhecer o conjunto de fotografias produzido pelos/pelas 12 estudantes (meninas e meninos de grupos étnicos diferentes) do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental da Escola



III¹²³ de Forecariá¹²⁴, Guiné, no contexto de uma oficina de fotografias, no início de 2014, para expandirmos uma concepção de educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, as fotonakirigrafias, no bojo dessas perspectivas culturais e filosóficas, trabalham como um *cronotopo* de reflexividade da educação onde é possível perceber marcas relacionais do tempo no espaço. As fotonakirigrafias têm me permitido melhor perceber imagicamente esses encontros conflituosos entre diferentes vozes (BAKHTIN, 1997), práticas (CERTEAU, 1998), e especialmente imagens (PEREIRA, 2012; DIDI-HUBERMAN, 2011, 2013). Elas me permitem perceber onde e a partir de onde realmente deve se tecer a educação.


Didi-Huberman (2011), filósofo, crítico da arte, nos desafia a considerar imagens como “lucciole”: pequenas luzes, pequenas histórias, “lampejos”, que nos conectam a outras *imagens*, outras *histórias*. Ele talvez nos permita dar as mãos ao indiano pós-colonialista Homi Bhabha para considerar *imagens* como “prerrogativas pós-coloniais” (1998, p. 77), enunciações realizadas por pessoas que, na visão do colonizador, jamais se enunciarão de modo a afetar as estruturas do discurso colonial/moderno. Essas enunciações, de acordo com Bhabha, apresentam contradições e distorções como a existência de um referente normativo fora da representação. “Didi-Huberman (2013) talvez se referiria às prerrogativas pós-coloniais de Bhabha de “imagens de rasgadura” (p. 185), ou “imagens sintomas” (apud COSTA, 2009) pelo poder que estas têm de tensionar o curso normal de uma representação supostamente inabalável.

Para Certeau (1998), que pensa o *sujeito* no cotidiano, as imagens incorporariam e seriam incorporadas pelas práticas culturais, as ações dos sujeitos que, visando sempre uma lógica de operação ao seu favor, se camuflam, se disfarçam e manobram, desviam, subvertem, criam, quando nada parece acontecer na perspectiva da racionalidade ocidental/moderna/colonial. A partir desses teóricos, dizemos que *imagens (enunciações pós-coloniais e práticas dos sujeitos)* são condições para as fotonakirigrafias.

Pereira (2012) nos lembra que o tema das relações é também predominantemente presente na filosofia de Mikhail Bakhtin e na de Walter Benjamin, teóricos que se responsabilizam por dar visibilidade e importância aos cacos de uma história mais ampla, contada a partir de outro(s) ponto(s) de vista, por meio dos quais apontam a fragilidade e a limitação de um único ponto. Esses “cacos”, que em Walter Benjamin vemos como

¹²³ Uma das 8 escolas públicas da cidade. Ver (MENDES, 2015).

¹²⁴ Uma das principais cidades da Guiné, fica à 100 Km da capital Conacri, e a 40 Km da fronteira com Serra Leoa. Estima-se que sua população atual seja cerca de 40 mil habitantes.




imagens. Ele as usou como uma forma de apresentação do pensamento para encarar algumas ideias, entre elas a de história e a de arte (JÚNIOR E LANDIM, 2008). Algumas vezes pintura, fotografia e cinema passam a ser a trilha principal de seu pensamento. Em outros momentos ele usa imagens como destaque, como é o caso de quando ele observa a reprodução da obra de arte (BENJAMIN, 1994) por intermédio da fotografia para pensar uma nova maneira de encarar especificamente a ideia de arte em sua época. Benjamin considerou especialmente os elementos que compõem as imagens como deslocadores do imaginativo político das manifestações artísticas e filosóficas tradicionais, da história linear e progressista, fazendo o pensamento se movimentar de sua fixidez para cruzar outros caminhos. Essa consideração nos sinaliza que imagem para Benjamin é também o lugar a partir de onde ele “apontava para os riscos de uma história que (...) desconsidera as minúcias, as pequenas lutas, os pequenos gestos, as pequenas histórias, tratadas como restos” (PEREIRA, 2012, p. 30). Com esse paradigma de pensamento o filósofo alemão buscava escapar, e contestar, “ao modelo científico e à argumentação conceitual e sistemática que constituem a maneira de apresentação da filosofia tradicional” (JÚNIOR E LANDIM, 2008, p. 27).

O estilo que Benjamin dá à imagem, destacando seus elementos, me remete de alguma forma ao trato que Bakhtin dá ao signo palavra: polifônico porque esta é tecida “a partir de uma multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN, 2006, p. 40). É assim que o filósofo russo me faz pensar na fotografia como ícone pleno de relações de caráter político pelo fato de ela também – como a palavra - ser carregada de sentidos em sua condição configurativa produzida sempre em relação, em conflito, com o *outro* – o(s) interlocutor(es) do seu emissor. Esse estilo que Bakhtin dá à palavra – tecida sempre por meio da relação social – é polifônico e é cultural porque “há nela (na palavra) sempre outras histórias [imagens] – que se tecem e são tecidas - querendo ser contadas por diversas perspectivas” (MENDES, PASSOS, CAPUTO, 2016, p. 70). Neste artigo citado, publicado em 2016 na Revista *Visualidades*¹²⁵ (op.cit.), nos interessou estender a perspectiva do signo polifônico à fotografia pela potência que ela carrega de contar outras histórias na relação com quem as vê, fazendo emergir desse encontro saberes e afetos¹²⁶.

¹²⁵ UFG, Goiânia v.14 n.1 p. 54-79, jan-jun 2016.

¹²⁶ Uma fotografia produzida por um *outro* nos oferece a possibilidade de ver/sentir o que para ele é importante, oferecendo-nos ao mesmo tempo a oportunidade de dar o “acabamento” (BAKHTIN, 1997) que só a nós *outros* é possível. O “excedente de visão” (op. Cit.) - uma marca da polifonia bakhtiniana - do sujeito que produziu a fotografia e o do sujeito que a recebe são diferentes, sempre parciais, e tendem a se completar.




Contudo, a partir do que as fotonakirigrafias tem nos dado a conhecer melhor, quero ir um pouco mais adiante com esse texto percebendo fotografia também como espaço polifônico pela potência que suas *imagens* em interação umas com as outras nos dão a conhecer: uma complexidade do mundo.

Nesse sentido é problemático pensar fixa e simplificadamente fotografia como campo de uma única imagem, um objeto acabado. Mais do que só uma narrativa/tempo, por que não pensar uma fotografia como um campo de interação entre imagens/histórias/ideias/tempos? Imagem não seria cada elemento que compõe uma e/ou um grupo de fotografias, e/ou o que da nossa relação com a fotografia passa a existir? Uma fotografia não seria então um ícone por meio do qual aparecem imagens/histórias/luzes, efêmeras e passageiras? As imagens sendo fabulações - quer dizer, apresentando potências ambivalentes e conflituosas - ajudam contar histórias sempre em relação com outras histórias/imagens. Didi-Huberman (apud SAMAIN, 2012, p. 22) imagina que com essa percepção Walter Benjamin talvez chamaria uma fotografia de obra e objeto de passagens, o que nos faz, junto à Benjamin, apostar nos fragmentos imagéticos, ou, melhor, nas relações entre os fragmentos para a compreensão mais complexa de uma fotografia, conseqüentemente da vida social e da educação - estes lugares de relações entre imagens, práticas e maneiras de praticá-los dos sujeitos da vida ordinária (CERTEAU, 1998).

Dialogando – portanto não superando - com a palavra *fotografia*, que em grego, segundo o Dicionário Etimológico,¹²⁷ significa literalmente “marcar à luz”, “registrar à luz”, ou “desenhar na luz”, a ideia de *fotonakirigrafias* desponta como “*escritas/narrativas com luz de nakirikai*” - representados aqui pelos sujeitos de minha pesquisa de Mestrado, os produtores das fotografias que aqui dão base ao pensamento apresentado. Entretanto, perceberemos com essa história, mais do que só narrativas as fotonakirigrafias são territórios de narrativas/tempos.

No contexto da formação cultural da península Kalum - atualmente Conacri, capital da Guiné – de acordo com a tradição oral – “experiências coletivas que passam de geração em geração, narradas e modificadas” (MALDONADO, 2009, p. 28) - dos povos mais antigos a que se tem conhecimento daquela localidade, como relata Rivière (1996), os *nakirikai* eram todas as pessoas que teciam suas vidas fazendo travessias e encontros cotidianos pela península Kalum. Segundo a tradição baga (RIVIÈRE, op. Cit.), essa

¹²⁷ <http://www.dicionarioetimologico.com.br/fotografia/>




história, que significa e subjetiva as populações daquele lugar, conta que o protagonismo de povoamento do espaço foi de uma mulher. Ela teve um filho considerado o primeiro morador de um dos primeiros vilarejos da península e, tempos depois ela teve outro filho que foi morar há poucos quilômetros de onde o primeiro morava, dando início, portanto, à formação de outro vilarejo na península. Com o tempo, e a partir de alianças entre clãs, as populações começaram a deixar suas marcas pela península, se espalhando, o que acarretou o povoamento das ilhas que ficam à ponta do Kalum. De acordo com a tradição oral do povo Baga da Guiné, a mola mestra dos deslocamentos era a busca por uma terra fértil que fizesse crescer boas palmeiras para a boa produção do vinho de palma. O vinho de palma fertilizava os deslocamentos e encontros no Kalum. A fertilidade da terra significava para aqueles povos vida e morte, alimento material e espiritual simbolizado especialmente pela produção de vinho de palma cujo fruto saciava tanto o corpo quanto o espírito, e regava todas as celebrações. Mais do que isso, significava experiência coletiva.

Embora parte da população tenha começado a se mudar para as ilhas do Kalum, e aquela terra fosse tão boa quanto a da península, para a produção do vinho de palma, os ilhéus mantinham-se em trânsito, indo e vindo com frequência de um lado a outro, da ilha à península. A tradição baga nos mostra que isso se tornou cultural e também as populações da península passaram a fazer o mesmo movimento de travessias cotidianamente, movidas pelas busca do vinho de palma e as experiências que este proporcionava àquela humanidade.

Na contemporaneidade do Kalum, ao perder a Batalha de Krina no Império do Mali o rei Sosso começa a deixar aquelas terras (séc. XIII e XIV) com parte de seu povo (NIANE, 1982), e nesse deslocamento, em busca de terra, acaba chegando ao Kalum. Na língua sosso “nakirikai” é uma palavra dada a “quem mora do outro lado”, nome dado pelo povo Sosso a todas as pessoas que foram vistas fazendo as passagens de um lado a outro da península, da península às ilhas e vice-versa. Nessas travessias, como no espelho¹²⁸ onde se vê com olhos alheios, todos eram vistos uns pelos outros como “quem mora de outro lado”. Chamar todas as pessoas no Kalum de nakirikai é estar possuído por este outro que tem muito de si mesmo. Ou, seja, era também como nakirikai que os

¹²⁸ Faraco (2008) nos lembra o que Bakhtin pensava sobre o que de fato ocorre quando eu me olho no espelho: Em meus olhos olham olhos alheios (...); não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (p. 43).




Sosso se viam porque vinham de “outro lado”, das terras de Krina. Imaginamos que ser/estar nakirikai, para todos que se movimentavam pelo Kalum, o lugar de partida não era mais importante do que o próprio encontro com seu mesmo/outro, ao que nos lembra Guimarães Rosa (1994): “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (p. 85). Ao ir/vir das ilhas que ficam à ponta da península, e vice-versa, as pessoas eram vistas como nakirikai passando pela consciência do outro para assim se constituir (FARACO, 2008). O que muito chama a atenção nessa história é que, possivelmente, para tornar-se um nakirikai precisava-se do outro, em uma competência de ponte em que pelo menos dois lados são estruturantes para a formação de um terceiro espaço. Este que nos lembra Bhabha (1998), como o lugar da relação entre diferenças que impossibilita a categorização pura e simples. A imagem da ponte para a travessia me faz pensar que o encontro de dois sujeitos é a materialização da possibilidade de ambos os sujeitos estarem em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo (como lados de um espelho), implicando em um terceiro lado: estavam aqui, estavam ali, e não estavam nem aqui e nem ali (o espelho é apenas imagem da combina quase sem distinção de ilusão e realidade). Nakirikai eram, portanto, os sujeitos das relações, da experiência coletiva.

As travessias pelo Kalum teriam então o intuito da busca pelo *outro* em um movimento que propõe um olhar parcial, a parcialidade de uma visão? Jobim e Souza; Albuquerque (2012), baseadas na filosofia bakhtiniana da linguagem, talvez endossasse esse pensamento dizendo-nos que “o outro é o lugar da busca de sentido (...) simultaneamente da incompletude e da provisoriedade” (p. 111). “O eu-para-mim-mesmo se constrói a partir do eu-para-os-outros” (FARACO, 2008, p. 43).

Essa história do Kalum como um campo de relações entre histórias de sujeitos me permite considerar tanto os sujeitos de minha pesquisa de Mestrado quanto o eu-pesquisador como nakirikai – de lados diferentes; tendo o espaço da Escola III um lugar de relações, conflitos, afetos e incompletude onde as fotonakirigrafias – que também refletem e refratam este espaço - apresentaram-nos “imagens sintomas” (DIDI-HUBERMAN apud COSTA, 2009) que interagem tensionando uma imagem de “escola de branco”¹²⁹: uma imagem de escola colonial me dada como natural e acabada naquele contexto por meio de um encontro com um amigo guineano no espaço da pré-escola onde eu trabalhava em 2007.

¹²⁹ Sobre o contexto da emergência dessa enunciação, conto com detalhes em (MENDES, 2015).



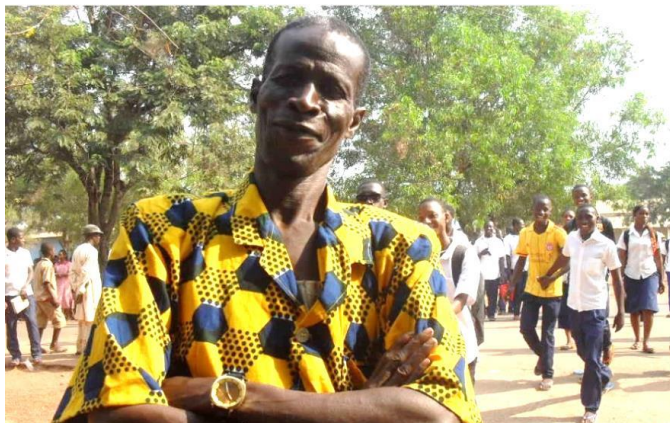
Sete anos depois da experiência onde a imagem unitária/colonial de escola me tomou como verdade inquestionável, numa cidade guineana, fiz, como mestrando em Educação, a travessia do Brasil à Guiné - movido pela confirmação do único sentido que eu carregava do Brasil em minha consciência sobre escola como espaço de sujeitos passivos. Nesta pesquisa, pelo fato da fotografia ter exercido¹³⁰ um papel muito importante em minha primeira experiência naquele contexto - como atestador de uma verdade dada - propus uma oficina¹³¹ de fotografias com 12 estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental da Escola III de Forecariá, durante 30 dias em que cada estudante dispôs de uma máquina fotográfica durante uma semana para contar suas histórias por meio de fotografias. O grupo produziu cerca de 2.300 fotografias durante um mês. Com essa proposta eu tentava perceber na produção fotográfica do grupo como esta “escola de branco” lhes afetava para aparecer nas fotografias. Uma proposta que esteve diretamente ligada à minha consideração de que uma produção fotográfica feita apenas pelo meu ponto de vista não dava conta do que eu buscava: aliados para a comprovação da imagem de escola que me dominava. Eu achava que a escola seria fabulada nas fotografias do grupo de estudantes pelo viés que eu a via, de modo a confirmar somente o que eu – muito ligado à uma filosofia colonial - fui buscar no campo da pesquisa: uma escola obediente/passiva ao discurso colonial, campo de uma única imagem.

Meu encontro com as “imagens sintomas” (DIDI-HUBERMAN apud COSTA, 2009), fazendo da fotográfica um espaço de tempos, começou a acontecer por meio de uma fotografia produzida por Martine Toupore, estudante do 6º ano na época, ícone da ideia de fotonakirigrafias que tento aqui apresentar. As relações entre *imagens* que essa fotografia me dá a conhecer despontaram no curso da pesquisa de campo deslocando-me do meu único campo de conhecimento, e fazendo-me compreender aquela realidade escolar como espaço que transborda um jogo de relações muito significativo presente naquele cotidiano. Uma fotografia que nos dá pistas de que a escola é mais complexa do que o que diz uma imagem – prepotentemente oficializada – que dela se cria.

¹³⁰ Em 2006 e 2007, trabalhando numa pré-escola na cidade de Forecariá, eu era o único homem branco da escola, e que possuía uma máquina fotográfica. Com este aparelho fiz muitas fotografias da escola e das crianças da escola, pelas quais tentei contar – no Brasil - uma história que apenas me beneficiava como “representante dessa instituição escolar” naquele contexto.

¹³¹ Minhas escolhas pelo local da pesquisa e dos sujeitos que dela participaram relato com detalhes em minha dissertação de Mestrado. Ver MENDES, 2015.

Figura 1: A imagem do diretor da escola




Fonte: fotografia do acervo particular do autor.

Das fotografias produzidas e escolhidas pela estudante para compor seu álbum¹³², e para serem mediadoras de conversa no grupo dos que participaram da pesquisa, esta não entrou na sua seleção. Possivelmente porque embora possa ter sido produzida com a intenção de trazer ao pesquisador brasileiro o que ele demonstrava ter ido buscar, para a estudante ela não era favorável para guiar seu foco de conversa com o grupo. Eu mesmo selecionei esta fotografia e a coloquei para conversa, de modo a favorecer meu foco de investigação. Ela representava pra mim, na imagem do diretor da escola¹³³, um não-dito que assegurava o acabamento colonial que eu tinha de escola na consciência de Martine e dos outros estudantes (alusão à BAKHTIN, 1997). Na minha forma de experimentar ética, estética e politicamente o mundo naquele momento, o que pinçou minha escolha pela fotografia – a partir da posição que eu ocupava na relação com os/as estudantes e a escola - foi a imagem do diretor da escola de braços cruzados com um enorme relógio amarelo no pulso, que dominava o plano geral da fotografia de Martine. Principalmente ao observá-la de longe, por uma ótica globalizadora/colonial, distanciado e sem compromisso com os sujeitos apequenados.

É na/a partir da conversa em grupo com os/as estudantes que comecei a perceber que a fotografia mostrava-me a composição da realidade por meio de outras *imagens*, e compreender o argumento de Santos (2002) que diz não existir no mundo uma única

¹³² Uma das propostas da pesquisa de campo foi que cada participante da oficina confeccionasse seu próprio álbum, nomeado pelo grupo “Minha história de vida”, com 5 fotografias escolhidas por cada estudante e impressas pelo pesquisador.

¹³³ A imagem do diretor da escola em que fazíamos a pesquisa não foi gerada aleatoriamente, mas construída especialmente por meio do que eu presenciava nos dias que frequentei aquele cotidiano escolar. Ela confirmava pra mim a “escola de branco” que eu buscava constatar. Como ele mesmo dizia: “eu fui chamado para ser diretor dessa escola para pôr ordem aqui. O outro diretor que estava aqui era muito bonzinho” (Caderno de campo, 2015).




maneira de explicar o que nele há. A partir de outra percepção que não desperdice outras experiências sociais e culturais com aquele espaço, é possível observar outras *imagens*, outras histórias que se re(a)presentam em relação umas às outras e ao todo composicional, na experiência da fotografia. Para citar apenas uma principal dessas experiências/*imagens* da/na fotografia de Martine – não limitando o que possa surgir de nossa relação com essa fotografia - o riso do(a)s estudantes que caminhavam à minha sombra, toma de assalto o segundo primeiro plano da fotografia, as costas do diretor. Ao mesmo tempo é um riso que fotografa a ambivalência do riso do próprio diretor, tensionando sua imagem autoritária imposta cotidianamente. Este riso, apresentado por Bakhtin (2013) como uma ação banal e simplória para uma tradição filosófica - porque não validaria o conhecimento que essa ação traz – passa a trabalhar como um dispositivo de deslocamento de minha atenção. Me deflagra, me consome e me transpassa, passando a me fazer pensar em uma desabsolutização do meu olhar, e dessa hegemonia da imagem de escola que me prendia, pondo em dúvida o caráter de validade absoluta da imagem autoritária do diretor e do suposto anonimato da máquina fotográfica e da fotógrafa.

Certeau (1998) nos lembra que as ações dos sujeitos praticadas em um plano discreto, geralmente invisibilizado, cujo caráter de desimportância lhes seria atribuído por quem lhes oprime, representam alternativas de pensamentos, de conhecimentos, outras histórias, outros saberes, outros valores que contrapõem os/as que compõem o cânone clássico da racionalidade moderna/colonial ocidental. Esta imagem do riso dos estudantes em relação à imagem do diretor, a mim, à máquina fotográfica e ao seu contexto, abre-nos uma fenda na segurança de nosso chão imaginário e nos empurram vácuo abaixo no pensamento da relação/conflito e, inclusive, da representação da contraposição da bipolaridade do pensamento científico ocidental por meio da imagem da rua – onde as ações acontecem¹³⁴. A rua e o riso, contrapondo a dicotomia de pensar que escapa às relações, são duas imagens que podem nos dar a dimensão da importância das relações/conflitos. No contexto da produção da fotografia de Martine são imagens inesperadas que (inter)rompem uma ordem, a linearidade do pensamento moderno/colonial.

Na ocasião de um encontro com o grupo de estudantes no qual mostro-lhe a fotografia produzida por Martine, pergunto, mesmo já sabendo, quem a havia produzido.

¹³⁴ Martine produziu essa fotografia na ocasião da recepção da Primeira Dama do país em visita à cidade de Forecaríá, onde estudantes de todas as escolas públicas da cidade, autoridades escolares públicas, religiosas, entre outras, foram convocadas a irem à rua principal da cidade dar-lhe boas vindas.



Martine responde: Eu. Entreguei-lhe a foto motivado por minha curiosidade em saber em que circunstâncias ela havia produzido. O diretor deixou? Foi espontaneamente? Ele ficou bravo depois? Segurando a fotografia impressa e ainda com um sorriso entreaberto, Martine olha “a imagem” e, alternadamente, olha na direção da porta da sala, tentando perceber a possível chegada do diretor que naquela manhã de quinta-feira havia ido à escola, embora não houvesse aulas. De vez em quando ele entrava na sala para observar a nossa conversa. Martine, olhando a fotografia, sussurra baixinho tentando explicar o que mais havia lhe chamado à atenção para tê-la produzido: - Ele estava feliz! Era o dia da festa! Dialikatore¹³⁵ (fala sussurrando): Faz parte da história!

Visualizamos aqui uma realidade social e cultural de escola pela ótica das relações que acontecem no cotidiano como a que aponta Dialikatore: das partes não oficializadas da história, que não deixam de ser história. O cotidiano é onde os conhecimentos não institucionalizados e proibidos acontecem e influenciam o oficializado. As relações entre esses fragmentos da história mais ampla me levam às perguntas: como os estudantes que caminham atrás do diretor na fotografia compreendem, naquele momento, o diretor, a máquina fotográfica e aquele acontecimento – o encontro das várias partes da história na produção da fotografia? Como nós compreendemos o que a fotografia de Martine veicula? Como com ela nos relacionamos? E como compreendemos a partir de então o jogo de relações existente em uma educação para as relações étnico-raciais?

A limitação deste artigo não permite trazer outras fotonakirigrafias para expandir nossa reflexão¹³⁶. Por isto deixo como elo para a continuidade desse pensamento uma fotografia produzida por Balla, estudante do 4º ano, e irmão de Martine, produzida dentro de sua sala de aula, com professora e outros colegas seus.

¹³⁵ Estudante do 5º ano.

¹³⁶ Outras fotonakirigrafias podem ser acessadas nos Anexos da dissertação de Geoésley Mendes. E-Book: Descolonialidades e Cosmóvisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.

Figura 2: Imagem de um estudante do 5º ano.




Fonte: fotografia do acervo particular do autor.

Por qual caminho podemos compreender o que nos dá a conhecer esta fotonakirigrafia? Que pistas dadas desestabilizam os mitos de uma imagem unitária de tempo-espaço escolar?

Essa reflexão cujo tema central é o das relações tem, como pano de fundo, uma forte consideração das ações da alteridade. Essa alteridade, que é mais do que uma “marca da presença de um outro, exterior, é experiência de coexistência” (PEREIRA, 2012, p. 31), é um pressuposto bakhtiniano condicional para eu tentar construir, junto à perspectivas africanas, afrodiaspóricas e de Walter Benjamin, um modo de problematizar fotografia e educação pelo prisma das fotonakirigrafias.

Embora o Kalum e a fotonakirigrafia sejam ícones que carregam a ideia da polifonia e da alteridade, das relações, gostaria de eleger também a imagem da travessia como imagem que potencialize nossa compreensão de uma educação como campo de relações entre tempo(s)/espaço(s). Principalmente porque o conhecimento por ora aqui apresentado só é possível porque é feito em travessia; e é o que nos possibilita, nesse contexto, perceber escola também como tempo-espaço de travessias, o lugar do entre, ou o lugar da lacuna entre o significante e o significado, um lugar de hibridismo, quer dizer, que instabiliza uma previsibilidade da significação que só pode existir na relação. É na travessia que passamos a ver/sentir/pensar do que o *outro* vê/sente/pensa de nós mesmos e perceber/considerar o que o *outro* nos diz. É no movimento da travessia que talvez se compreenda melhor o que Bakhtin (1997), no contexto da produção de conhecimento das Ciências Humanas, diz sobre o olhar exotópico, como aquilo que surge a partir da posição



que cada sujeito ocupa no mundo, o que lhe permite um ponto de vista particular e singular/único, o que retrata o contexto ético e estético mais amplo ao qual está inserido.


As fotonakirigrafias, como espaço de travessias de imagens/tempos/narrativas, deslocam nosso imaginativo de escola/educação como espaço unitário (dado, que não é construído em relações/conflitos) para um imaginativo da sua construção social por meio das relações entre fragmentos, nos dando a conhecer o composicional/a história – e compostos de fragmentos imagéticos -, e nos lembrando o interesse de Benjamin em pontuar “a importância de se fazer história com os cacos da história, uma vez que esses cacos, desconsiderados e silenciados pelos grandes sistemas explicativos, contava a história a partir de outro ponto de vista” (PEREIRA, 2012, p. 30).

A travessia tem sido um caminho do qual me aproprio para pensar aquilo que tem me afetado política e culturalmente. Como um dom do estilo de Manoel de Barros, atravesso, atravesso até perceber diferente¹³⁷, até conseguir uma percepção das relações que mostra um mundo dividido, contraditório e ambíguo, ampliando a complexidade da questão da escola, entre muitas outras ligadas aos nossos cotidianos. A travessia é um lugar de experiência de nósoutros, onde é necessário considerar as ações/vozes da alteridade e suas relações/conflitos. Travessia é imagem de um sistema microcultural e micropolítico que nos remete à imagem de um território da diáspora negra, ou um território africano, pelo qual a educação pode, e merece ser pensada. Travessia é lugar do inacabamento, “assinado por muitos outros”, como nos lembra Certeau (1998, p.171) a constituição do cotidiano. Assim como uma fotografia, assim como o Kalum dos nakirikai, travessia aponta um conhecimento composto por veredas (alusão à Guimarães Rosa¹³⁸), uma escola-encruzilhada, ou escola de fronteira (parafraseando Walter Mignolo), interceptada por pequenas vias. A travessia que indica passagem de uma visão a outra, de uma percepção a outra, uma ligação onde a incompletude de ambas marca uma perspectiva contrária a da superação de um lado ou de outro, superação de uma harmonia. A travessia que atravessa esse pensamento subverte o senso comum de escola e o leva ao esgotamento.

REFERÊNCIAS:

¹³⁷ Um trocadilho com a poesia Uma Didática da Invenção (BARROS, 2013, III): “Repetir repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

¹³⁸ Grande Sertão: veredas (ROSA, 2001).



BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva: as características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: **Introdução à Cultura Africana**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BÂ, Amadou Hampaté. **A Tradição Viva**: as características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARROS, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CERTEAU, M. De. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Luciano Bernadino da. **Imagem dialética/imagem crítica: um percurso de Walter Benjamin à George Didi-Huberman**. V Encontro de História da Arte - IFCH / UNICAMP, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.


_____. *Diante da Imagem: questões colocadas aos fins de uma história da arte*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109 – 122, Jul./Dez., 2012.



JÚNIOR, Carlos P.; LANDIM, Marisa. O pensamento como imagem. In: JÚNIOR, Carlos P.; FURTADO, Fernando F. F.; ALVARENGA, Nilson A. (orgs.). **Walter Benjamin**: imagens. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: UFF, 2009.

MENDES, Geoésley J. N. **Nakirigrafias como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné Conacri/África**. 174 fls. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ: 2015.

_____; PASSOS, Mailsa C. P.; CAPUTO, Stela G. Imagens e deslocamentos: fotografias como enunciação de saberes, culturas e afetos. **Visualidades**, Goiânia v.14 n.1 p. 54-79, jan-jun 2016.

_____; SILVA, Francilene Brito da. **Travessias com outros**: em nakirigrafias e outros territórios afrodiaspóricos. In: Grupo ATOS UFF e outros (org.). [e-book] *III EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos*: Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, 1089p. ISBN 978-85-7993-293-9

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata, ou, a epopeia mandinga**. Tradução de Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma Filosofia Afrodescendente. Universidade do Texas. Publicação Ibeca, 2003.

PEREIRA, Rita. M. Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita M. Ribes e MACEDO, Nelía M. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

RIBEIRO, Ludmila Costa. **A cosmovisão africana da morte**: Um estudo a partir do saber sagrado em Mia Couto. Dissertação de mestrado. Orientadora: Sabrina Sedlmayer. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2010.

RIVIÈRE, Claude. La Toponymie de Conakry et du Kaloum. **Bulletin de l'IFAN**. Notes et Documents. Série B: Sciences Humaines, Dakar. v. 28, n. 3-4. Jui-Oct. 1966. pp. 1009-1018. Disponível em: http://www.webguinee.net/bibliotheque/ethnographie/riviere/toponymie_cky_kalum.html. Acesso em 03 de Fevereiro de 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.



SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, out., 2002.

POR DETRÁS DO ESPELHO: A MULHER NEGRA QUE ME VÊ

Luciana Lima da Mota¹³⁹

RESUMO: Este trabalho busca refletir sobre os processos identitários das mulheres negras na contemporaneidade. Inicialmente, parte das mulheres negras na formação de professores a nível de Ensino Médio (modalidade do antigo Ensino Normal), no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro – de onde surge a pesquisa que atualmente realizo no mestrado em educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Compreendendo esta escrita como um processo dialógico, as reflexões também debruçam-se em vivências autobiográficas e a relação que há perante ao encontrar-se com outras mulheres negras e seus processos de identificação na contemporaneidade. A intenção é trazer um recorte da pesquisa do mestrado, a fim de discutir sobre os atravessamentos, deslocamentos e demais reflexões ligadas aos processos identitários destas mulheres negras, e as trocas realizadas entre elas – entre nós. Partindo de propostas sugeridas nas contribuições do grupo de pesquisa “Culturas e Identidades no Cotidiano” – do qual faço parte – e nos demais espaçotempos do mestrado, destaca-se a literatura como forma de pensar e enxergar a sociedade. Portanto, investe-se em estratégias que busquem o diálogo horizontal entre autoras, como por exemplo; Catherine Walsh (2009) e Chimamanda Adichie (2009), já nos deslocando às tentativas de práticas decoloniais necessárias na academia e na vida, por buscar um texto que propõe uma desobediência epistêmica como aponta Mignolo (2012), e suas diversas reverberações na prática cotidiana. Ao tempo que procuro discorrer sobre as trocas realizadas dentro e fora da pesquisa, procuro traduzi-las em palavras e referenciá-las nos encontros do cotidiano vivido, como aborda Passos (2014), contando com a presença de outros autores como Glória Anzaldúa (2000), Bakhtin (2011) e Stuart Hall (1996), dentre outros, que contribuem para esta conversa.

Palavras-chave: Mulher Negra. Processos Identitários. Racismo. Resistência.


Rio de Janeiro, 5 de outubro de 2017.

“A salmoura tem a mesma cor da garapa. Só a sede descobre a diferença dos sabores.”.

A frase acima, de Geni Guimarães, foi sorteada por mim, em uma oficina de escrita para mulheres. Me fiz presente neste encontro a fim de buscar alguma dica “final” para minha pesquisa; a poucos meses da defesa de dissertação, a insegurança é um sentimento presente, que ora ajuda em voos como este, ora impede a vinda do sono. Coisas da vida. E vida é luta.

A oficina, ministrada por uma historiadora negra, tinha o objetivo de abrir as portas da escrita libertadora e criativa. Não sendo uma oficina de escrita acadêmica, admito que fui pega de surpresa, porém, decidi ficar, ao pensar “por quê não propor à academia uma escrita dessas?”. Esta reflexão dialogava diretamente com a proposta que, poucos meses antes, havia me deparado, nas trocas realizadas numa disciplina eletiva do mestrado, intitulada "Tópicos Especiais em Educação, Cotidiano e Comunicação:

¹³⁹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPed. É professora contratada de educação infantil no Colégio Pedro II, bolsista CNPq e membro do grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano. E-mail: luciana-lmota@hotmail.com



Estudos de Linguagem e Descolonização". As discussões da disciplina abordaram temas sobre colonialidade e descolonização, propondo pensar e agir num sentido de deslocar os processos coloniais cotidianos. Desta forma, todos os discursos de descolonização e desobediência eram interessantes para as discussões, tanto em textos acadêmicos quanto em textos literários; o primeiro grande deslocamento sentido nesta disciplina foi o destaque da literatura como forma de pensar e enxergar a sociedade.

O segundo grande deslocamento foi descobrir que: literaturizar não é fácil. Pensar a literatura como potência e habitá-la no meio acadêmico é uma desobediência epistêmica, entendida aqui como [inserir] (MIGNOLO, 2012).

Ao discorrer sobre mulheres negras, tanto a partir de perspectivas subjetivas quanto nas contribuições das participantes negras do cotidiano, compreende-se a importância e responsabilidade sobre o modo que tal proposta carrega. É necessário o olhar mais aprofundado, a escuta sensível e uma prática do ato responsivo, como nos propõe Bakhtin (2011). Sendo um ato de resposta convocado por um enunciado anteriormente dito, o ato responsivo constitui-se na relação do sujeito consigo mesmo, com o outro, e vice-versa. Logo, a responsabilidade do ato responsivo é convocada a partir do momento que minha fala – enunciado – responde à outra fala – também enunciado – repleta de ideologias e valores que reverberam dentre enunciadores. A importância do ato responsivo é na vida, não somente nas relações entre mulheres negras, mas evidencio aqui que, justamente nestas relações, pude compreender melhor a voz que ecoava de Bakhtin, quando o mesmo trazia sua ideia de ato responsivo.

Trazendo as vivências como mulher negra, este trabalho tem um título que, cuja ação, sempre tem algo novo a dizer: olhar no espelho e ver uma mulher negra, cujo olhos evidenciam um mundo de coisas - as não ditas, as mais que ditas, os silêncios e as palavras que não saberia dizer – é o que mantém os questionamentos vivos, as percepções, que são sempre novas descobertas, e as decisões de atos responsivos, tal como este, de escrever sobre mim, sobre nós – mulheres negras.

1. Eu comigo.

Tentativas.

Tentativas demais.

Sempre.

Eu tento, ela tenta.

Ela levanta o olhar ao mesmo tempo que eu; também analisa os detalhes e principalmente o que falta.

Sempre busca.

*Pouco sobra.
Mas tem muito lá dentro do olhar, que ora finge não se importar, ora chora, ora
sorri, ora acredita.
Se tem alguma coisa ali, é fé.
Vontade.
Vontade de querer agarrar essas inseguranças penduradas na cara, borrifadas
no peito, injetadas n'alma preta, e dar fim à elas.
Alguns dias perde. Outros, ganha.
Hoje?
Esperando o fim do dia chegar para dizer.*

Rio de Janeiro, 05 de outubro de 2017.

Ainda sobre a oficina de escrita para mulheres, o texto acima é uma escrita provinda de uma proposta de imaginar-se de frente para o espelho. Era o que eu tinha para dizer de/para mim mesma. Um dos primeiros textos no qual, tendo à mim mesma como destinatária, me considerava negra.

Antes de refletir sobre o trecho acima, retorno à época que não me identificava como mulher negra.

Ao ter uma tez que socialmente insere-me no padrão “morena”, as políticas de branquitude permeavam minhas vivências, cujas práticas iam desde prender pregador de roupa no nariz para afiná-lo, de assumir papéis de empregada doméstica nas brincadeiras infantis, até ao alisamento no cabelo naturalmente crespo quando adolesci, o que gerava muitas indagações e questões identitárias sobre “aonde eu pertencia”, afinal de contas. Porque, por mais que eu realizasse e seguisse todos os padrões e regras, eu não era branca. E ser morena me causava uma sensação flutuante desconfortável, com um grande tom de “ainda não é isso, mas você precisa se contentar com o que há”. Literalmente, um não-lugar.

Foi em um debate pós-filme, num cineclube que apresentava o urgente documentário intitulado “Kbela”, de Yasmin Thayná, que anunciei: “*Meu nome é Luciana, tenho 24 anos, e há um sou negra.*”. Isso chocava, trazia desconcertos, e algumas vezes, até lágrimas. Mas também trazia alívio, acima de tudo. Constatar que tudo havia começado no que, a princípio parecia apenas mais um dia de pesquisa, foi de extrema importância. Porque não, não foi e nunca é apenas “mais um dia de pesquisa em campo”. Foi um encontro, como Passos (2014, p.228) nos mostra:

Fazer pesquisa em Educação é “encontrar o ‘outro’” na dinâmica dessas “pontes”. É, sabendo que a linguagem é incompletude, investir em uma escuta atenta das narrativas das experiências dos nossos interlocutores e

interlocutoras, posicionando-nos dialogicamente nessa relação. Trata-se de uma perspectiva dialógica que contribui para a compreensão do cotidiano, não naquilo que ele carrega de repetição e reprodução, mas principalmente naquilo que está presente como criação anônima do “homem comum”, como invenção, assim como anuncia Certeau (1994).

Eu achei que você fosse ser um montão de coisa. Bem diferente do que é agora. Você aprendeu muita coisa nova que eu não sei. Te olhando assim, dá pra entender muita coisa que passo agora. Então, não precisava se esforçar tanto, né? O problema não é contigo, é lá fora. Eu vou tentar ficar menos ansiosa porque amanhã tem aula de natação, e eu posso dormir sem maiô que tá tudo certo! – é até melhor do que ser ansiosa...

Feliz de te ver brincar, e tô bem orgulhosa de ver que você não tem tanta vergonha quanto eu de dizer que é da umbanda.

Você é bem criança, feito eu. Até mais levada! E tá bonita sendo assim como é, de verdade. Gosto que as crianças gostem de você. Sei que eu gostaria. Ainda gosto! p.s.: você é tão legal quanto as meninas-padrão. Antes do mundo ver, veja você! Agora vou brincar. Qualquer dia desses, me leva pra comer coxinha e tomar guaraná, tá bom?


Beijos, Ciana.

1. Eu e a(s) outra(s)

'Sede' é a palavra que me chama a atenção, apesar de aprender duas palavras novas em uma mesma frase; salmoura e garapa. De alguma forma, a frase retirada me faz pensar que estas palavras novas são irmãs-gêmeas, mulheres: Salmoura e Garapa. Uma vida inteira sendo confundida com o nome da outra, passando por comparações (internas e externas), empenhando-se para serem reconhecidas pelo que são, mas disso, pouco sabem. Quantas Salmouras e Garapas não conhecemos, para além de seu vínculo sanguíneo? Ainda assim, é a sede que me chama a atenção. Se é sede que define quem é quem, que venha de dentro, e não de fora.

Rio de Janeiro, 05 de outubro de 2017.

Os encontros vivenciados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – possibilitaram o contato com realidades presentes em uma escola de formação de professores Ensino Médio (antigo Ensino Normal). Localizada no centro do Rio de Janeiro, coração da cidade, o cotidiano destas jovens nos era revelado. Através dos laços desenvolvidos pelas pesquisas *in loco*, uma proposta havia partido de reuniões com a equipe pedagógica da escola: a princípio, a intenção era a expansão de um espaço



no qual as vozes estudantis fossem ouvidas, compreendidas, possibilitando a troca de diferentes visões sobre a docência.

A equipe afirmava que os alunos estavam demonstrando forte desânimo escolar ao perceberem, ainda que superficialmente, os desafios da carreira docente. Isto é, era importante entender que tipo de caminho estes alunos haviam escolhido, e que impactos, em diversas maneiras, influenciariam em suas vidas, promovendo rodas de conversa para viabilizar o(s) debate(s) e ouvir as diferentes vozes retratadas na subjetividade de cada turma.


Ao iniciar os encontros, percebemos uma característica muito forte: o quantitativo de estudantes do sexo feminino significava quase a totalidade da comunidade estudantil. Logo, buscamos entender as peculiaridades de cada uma presente, para ouvir as vozes daquelas estudantes, a fim de compreender suas visões, e possibilitar as trocas de diferentes saberes, contextualizadas naquela característica tão forte que era a presença das mulheres em massa.

A partir daí, percebemos que antes de adentrarmos a questão da docência, haviam outros fatores que transbordavam as alunas; vontades intensas de falar sobre suas vivências, suas realidades, que muito antecedem o “tornar-se professora”.

Os relatos eram diversos: dificuldades de acesso e permanência na escola, o sucateamento da Educação, a forte sensação de despreparo para tornar-se docente, a pressão que este processo trazia juntamente com o acúmulo de muitas disciplinas a serem cursadas, ano após ano, dentre outros. As questões enunciadas constituíam gatilhos disparados diariamente para que o notável desânimo, comentado anteriormente pela equipe pedagógica, dominasse as futuras professoras. Em um dos encontros, uma aluna sentiu-se à vontade para ilustrar a conjuntura de sua vida naquele momento:

“Minha vida é um triângulo: na primeira ponta, tenho a escola. Na segunda, minha vida social. Na última, o sono. E quando você estuda aqui, só pode escolher uma reta. Eu não durmo.” (L., 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, Cadernos de Campo, Maio de 2013.).

Depois de seu desabafo, o silêncio ecoou na sala de aula com apenas o som das mentes trabalhando em suas reflexões particulares. Entretanto outra aluna resolveu falar. E mais outra. E depois dela, tantas outras falaram, e falaram, e falaram... E seus dizeres expressavam o cansaço da vida, de que *“A escola não espera.”* (B., 16 anos, 1º ano do Ensino Médio, Cadernos de Campo, Maio de 2013.), que a cobrança familiar, escolar, e



a própria cobrança de si, na qual tudo começava e terminava na importância das provas do ENEM, não as permitiam respirar aliviadamente.

Entre falas preocupadas com prazos, com sistemas educacionais e formas de avaliações tradicionais, ouvia-se desde bordões clássicos subalternizadores como “*Se nada der certo, pelo menos eu viro professora*” até sussurros que soavam feito gritos, como: “*A gente sofre muita coisa, muita! Ninguém entende, ninguém vê.*” (A., 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, Cadernos de Campo, Maio de 2013).


Além disso, em uma fase cujo o movimento de descoberta de sua identidade é normal, no sentido da experimentação do mundo que se desdobra à sua frente, grande parte destas mulheres negras reproduziam e sofriam com a branquidade instaurada no cotidiano. Sovik (2004, p.371) traz sua contribuição ao discorrer sobre branquidade no Brasil, fazendo referência ao que a citação de Hall (1996) traz acima:

A hipervalorização silenciosa do branco consegue fazer sentido, não porque as classes hegemônicas são uniformemente brancas, mas porque nos permite reconfirmar que estamos diante do poder (ou da "beleza"), na forma que assumiu durante o processo histórico que começou com a colonização europeia; porque faz parte do senso comum, constituindo o "terreno" atual, na palavra de Hall [...], ou os termos em que se pode falar de poder hoje, no Brasil e no estrangeiro. Quanto mais silenciada a branquidade, mais difícil combater fora do terreno em que ela reina.

A problemática de lidar com jovens negras, afrodescendentes, vem justamente de toda repulsa que sofrem na sociedade pelo racismo institucionalizado, pelo preconceito explícito, e profundamente pelo ‘implícito’, na qual sua eficácia encontra-se na aparente maneira sutil de acontecer.

Portanto, a grande questão foi dialogar com estas alunas e notar suas árduas vivências; cresceram e habitam (n)uma sociedade racista, machista, patriarcal, que dita padrões e maneiras de viver, sempre banhadas de políticas de branqueamento e silenciamento da cultura negra, em suas diversas formas, fortalecendo suas matrizes coloniais. Se nunca tiveram acesso a uma representatividade negra em suas vidas, se os padrões sempre atendiam e atendem a uma ordem hegemônica específica, que por sua vez defendem grandes interesses para manter uma determinada ordem social, me pergunto: como poderiam possuir um discurso que lhes fortalecesse, que não denunciasses, que não anunciasses as feridas, as vivências, e ainda sim as resistências de ser negra?

Relembrando o fato de que a comunidade estudantil era composta em quase sua totalidade por mulheres, não é de se espantar o quantitativo de gravidez na escola. Era um



assunto visto de uma forma polêmica e preocupante, pois entendia-se que, apesar dos projetos que debatiam o tema, a gravidez apresentava assuntos outros cujo um debate de caráter apenas orientador e científico sobre concepção e sexualidade, não daria conta.

Por vezes as questões de valores da sociedade, o papel do homem e da mulher, dentre outras situações se demonstraram como pano de fundo, e muitas vezes, palco para a gravidez. A própria questão sobre a solidão da mulher negra muito preenche o cenário de vida destas jovens. Há traços de subalternização, particularmente pesados demais para quem possui quinze, dezesseis ou dezessete anos – desde cedo resistindo a uma força aparentemente inabalável, permeada e reproduzida pela norma hegemônica, colonial.

Audre Lorde (2017), entra “de sola”, pega o microfone aberto, e soa no mundo inteiro:

"Aqueles de nós que estão fora do círculo do que essa sociedade define como mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas nos caldeirões da diferença – aquelas de nós que somos pobres, que somos lésbicas, que somos Negras, que somos velhas – sabemos que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender a estar sozinha, impopular e às vezes insultada, e a fazer causa comum com aquelas outras identificadas como externas às estruturas, para definir e buscar um mundo no qual todas nós possamos florescer. É aprender a tomar nossas diferenças e torná-las forças." (LORDE, 2017, p. 23)

É importante ressaltar essa relação que se dava entre pibidianos e os sujeitos da escola – principalmente, as protagonistas da pesquisa: a partir do forte relato da aluna, citado anteriormente, outras estudantes sentiram-se à vontade para relatar suas próprias situações passadas – abusos menos chocantes, mas ainda assim, fortes. E esta rede de troca de vivências que se estabeleceu também alcançou as pesquisadoras, no caso eu e minha dupla pibidiana. Naquele momento, não havia percebido do que se tratava, porém posteriormente a compreensão se fez presente e constatei que se tratava de uma rede de mulheres negras.

2. A(s) outra(s) e eu - nós

Estávamos conversando sobre como as amigas femininas naquela turma as ajudavam a superar as dificuldades do dia-a-dia. A turma era de primeiro ano, e a maioria possuía quinze, dezesseis anos – todas repetentes. Logo a conversa mudou para como foi repetir de ano, que sensações aquilo provocava, como elas se sentiam em relação à todo processo. Até que uma aluna comentou que havia sido reprovada por falta. Eu perguntei se ela havia ficado doente, se havia acontecido alguma coisa, pois era uma pessoa que constantemente comentava o quanto gostava da escola, e o quanto almejava ser professora. E assim, muito calmamente, ela nos contou que não se sentia segura para ir à escola depois de sofrer uma tentativa de estupro no ano anterior, quando estava à caminho do colégio. Lembro-me de ficar sem reação, juntamente com minha dupla 'pibidiana'. Um silêncio se estabeleceu, e todos, menos a menina, pareciam ficar sem graça com aquela fala repentina. Sem inibir-se, ela deu continuidade à história, comentando que não passava das seis e meia da manhã quando fora arrastada para dentro do Cemitério do Caju, enquanto tentava chegar ao ponto de ônibus. A estudante comentou que com muito esforço, conseguiu se desvencilhar do estuprador antes que chegasse às vias de fato, e retornou para sua casa correndo, sem conseguir sair da mesma pelos três meses que se seguiram. Após muita insistência da mãe da menina, a mesma contou porque não queria sair de casa, muito menos ir à escola, fazendo com que sua mãe se derramasse em pranto profundo. A filha tentou acalmá-la, dizendo que estava tudo bem, que o estuprador não tinha conseguido feri-la (fisicamente), mas sua mãe não chorava apenas por este ocorrido. Ela também chorava pelo que lhe aconteceu, há vinte anos, no mesmo lugar, infelizmente não tendo a mesma “sorte” que sua filha. Se já havia silêncio na sala antes, ele apenas se prolongou. Mas nossas faces e gestos demonstravam que nossas mentes muito falavam. Pouco a pouco, comentávamos uma coisa ou outra, até perceber que pelo relato da menina, outros relatos de tentativas de estupro, e abusos contra a mulher, foram surgindo naquela roda de conversas. Não conseguimos prolongar muito aquela troca devido ao curto tempo, mas foi apenas relatando neste caderno de campo que percebi duas coisas importantíssimas: a primeira constatação é que toda mulher tem uma história de “abuso sofrido” para contar, por mais mínimo que tentem categorizar. E a segunda é que as todas meninas presentes na sala eram negras. (Relato de caderno de campo, 07/07/2013.)

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. A private experience. In: **The thing around your neck**. Londres: Fourth Estate, 2009. Tradução de Nelson Santiago.


ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista de Estudos Feministas, Primeiro semestre de 2000, Ano 8, pp. 229-236.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010

GÓMEZ, Pedro Pablo y MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá, Seção de publicações da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HALL, Stuart. "What is this "black" in black popular culture?" In David Morley & Kuan-Hsing Chen (orgs.). **Stuart Hall: Critica I Dialogues in Cultural Studies**. London: Routledge, 1996.



PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

MULHERES AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RESISTÊNCIA AO EUROCENTRISMO?

Raimunda Nonata da Silva Machado¹⁴⁰

Resumo: Dentre as diferentes maneiras de produção da resistência ao eurocentrismo na sociedade brasileira analisamos as repercussões do ingresso e participação de mulheres professoras afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especialmente, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Trata-se de pesquisa qualitativa, principalmente, de natureza bibliográfica e documental. À luz de Grosfoguel (2010), apóia-se em perspectivas teóricas da subalternidade como crítica pós-moderna (uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo), a partir de pesquisas que utilizam os pensadores ocidentais como principais fundamentos à descolonização do cânone ocidental, a exemplo dos estudos de Santos (2010), bem como na crítica descolonial, fazendo uso das vozes subalternizadas como: Gomes (2010), Hooks (2005). Com abordagem em epistemologias de subversão (feminismo, gênero, sexualidade, geração, etnia, afrodescendência, dentre outras), problematiza: a) as vicissitudes dos códigos culturais que são prescritos na e pelas universidades, enquanto território de cultura ocidental com hegemonia eurocêntrica; b) a *epistémê* dominante nas produções acadêmica e científica; c) as “maneiras de fazer” das professoras universitárias criando grupos de pesquisas e; d) as repercussões de seu trabalho docente, ao inserirem temáticas sociais sobre mulheres, gênero e raça nas práticas educativas acadêmicas, rompendo com a preponderância de produções distantes dos contextos culturais. Os resultados mostram que as lutas históricas de enfrentamento do eurocentrismo demandam ainda, nesta contemporaneidade, aumentar a inclusão de mulheres afrodescendentes em espaços de produção de conhecimentos que exigem titulação de doutorado. Como estratégias políticas, pedagógicas e epistemológicas surgem os sistemas de criação de comunidades de pesquisas ampliadas, por meio de produções científicas pluriculturais – um caminho de transcendência epistemológica nas práticas culturais acadêmicas e educativas da Pós-Graduação.


Palavras-chave: Pesquisadoras afrodescendentes. Resistência. Epistemologias. Descolonização

1 Introdução

Um breve panorama das primeiras décadas do século XXI aponta conquistas capazes de fomentar ações afirmativas, a exemplo dos trabalhos realizados, desde 2003, pelas Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres (SPM) e de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que, com a Medida Provisória nº 696, de 2 de outubro de 2015 e a Lei nº 13.266, de 5 de abril de 2016, ganharam ainda mais notoriedade pela criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

Hoje, o conjunto dessas medidas está quase totalmente extinto, considerando a nova conjuntura política do Brasil com o impedimento da Presidente da República Dilma Vana Rousseff. A Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, define reformas

¹⁴⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora do Curso de Pedagogia/ Departamento de Educação II da UFMA e Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA), Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA) e RODA GRIÔ/GEAFRO – Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI). Email: rainsmachado@gmail.com.



administrativas na estrutura da Presidência da República, reorganizando-a da seguinte forma: o Ministério da Justiça foi transformado em Ministério da Justiça e Cidadania, incorporando as competências do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

Neste ano (2017), o Ministério da Justiça e Cidadania foi transformado em Ministério da Justiça e Segurança pública por força da Medida provisória nº 768, de 2 de fevereiro de 2017, extinguindo todas as suas secretarias especiais: Políticas para as Mulheres; Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Direitos Humanos; Direitos da Pessoa com Deficiência; Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa e Direitos da Criança e do Adolescente.

Com a série de medidas de extinção, em andamento, assistimos a um profundo e acelerado corte de órgãos e entidades que fomentavam políticas de ações afirmativas, igualdade racial e de gênero, contribuindo com o ingresso de populações afrodescendentes nas universidades brasileiras.


Atualmente, não há programas, destinados a ações de agenda social, divulgados em setores do governo, sendo que os sites do Governo do Brasil e Ministério da Justiça e Segurança Pública não fazem referência à igualdade racial e de gênero, enfrentamento do racismo, do sexismo, da lesbofobia e homofobia.

Essa conjuntura política reafirma processos culturais de subalternização e coloca, em risco, conquistas históricas de inserção da população afrodescendentes na educação superior e, conseqüentemente, suas possibilidades de serem professoras/es universitárias/os.

As mulheres afrodescendentes que conseguiram ultrapassar barreiras e ingressar no magistério superior fazem ruptura com a lógica de pensamento eurocentrado. Suas práticas educativas têm grande relevância na constituição de comunidades científicas com produções sobre relações étnico-raciais e de gênero na área da educação, de modo particular, destacamos a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esta análise faz parte de uma pesquisa em andamento que teve como ponto de partida a ontologia do presente, destacando a **participação** das mulheres afrodescendentes no magistério da educação superior, ao invés da reconstrução dos percalços e ganhos com seu **ingresso**.

Nessa fase da pesquisa, priorizamos a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, identificando modos de ampliação de produções científicas sobre relações étnico-raciais e de gênero na área da educação.



Ressaltamos que, na lógica do *devoir*, esta participação alimenta o ingresso que por sua vez é condição para que haja mais participações porque, no trabalho docente, a participação pode se sustentar de atitudes políticas, pedagógicas e epistemológicas, contribuindo com novas produções socioculturais, a partir de diferentes maneiras e visões pós-coloniais / descoloniais de produção do conhecimento.

Dessa forma, vejamos algumas contribuições de ruptura com o eurocentrismo, advindas da participação de mulheres professoras afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujas práticas acadêmicas atravessam territorialidades fechadas na episteme eurocêntrica e interferem na produção do conhecimento, fazendo uso de epistemologias de subversão.


2 Ampliando territórios científicos com vozes epistêmicas de subversão

A análise sobre maneiras de produção da resistência ao eurocentrismo na sociedade brasileira, a partir do ingresso e participação de mulheres professoras afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especialmente, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem sustentação em *epistémês* que visam à desconstrução de visões científicas estereotipadas, cujos discursos, se estabeleceram com violência, justificando e naturalizando a ideia de homem universal e mulher universal.

Esse tipo de pensamento pode ser observado em espaços de supremacia branca e masculina, onde questões sobre mulheres afrodescendentes são tratadas de forma secundária e insuficiente, sem dar a devida prioridade às suas especificidades socioculturais. Afinal, como argumenta Carneiro (1994, 2001), as mulheres negras fazem parte de um grupo que não são rainhas de nada, sendo retratadas como antimusas da sociedade brasileira porque o modelo estético de mulher é a mulher branca.

A desconstrução da ideia de sujeito universal – e do feminismo eurocêntrico – tem como pressuposto reconhecimento das maneiras pelas quais são formados intelectuais afrodescendentes preocupadas com a valorização do conhecimento de si mesmas e de outras mulheres afrodescendentes, cujas experiências foram historicamente silenciadas e invisibilizadas.

Para Gomes (2010, p. 496), este processo teve como ponto de partida as possibilidades de formação de “uma nova geração de negros e negras que concluem a



pós-graduação nos anos 1980 e se inserem na universidade, sobretudo a pública, como pesquisadores”.


O desdobramento dessa constatação de Gomes (2010) é que, a partir dos anos de 1990, os estudos sobre mulheres e afrodescendentes ganharam visibilidade na produção científica brasileira. Desse período, é possível destacar a constituição de comunidades de cientistas, mediante a criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), em 1992, o Fazendo Gênero, em 1994, os congressos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), em 2000, bem como a permanência de Grupos de Trabalhos (GTs) em encontros da área da educação como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN).

Na UFMA, os primeiros estudos e pesquisas sobre mulheres foram analisados por Silvani Nascimento, Mary Ferreira e Ieda Batista (? a 2008) na obra “O mundo dividido: o gênero nas universidades do norte e nordeste”, organizada por Elizete Silva Passos (NASCIMENTO, 1997).

Essas pesquisadoras levantaram um total de 17 (dezesete) projetos de pesquisa que datam dos anos 1981 e 1995 e fazem referência a criação do primeiro grupo feminista no Maranhão, conhecido como “Grupo de Mulheres da Ilha”. O trabalho deste grupo é exemplo de interlocução de saberes entre a pesquisa acadêmica e os movimentos sociais, tendo em vista que a participação das pesquisadoras feministas contribuía na sustentação das denúncias sobre a condição da mulher no Estado do Maranhão (NASCIMENTO, 1997).

Essas pesquisas tratavam sobre: saúde da mulher, prostituição, mulher rural e luta pela terra, mulher negra e mercado de trabalho, violência doméstica, mulher e folia, evidenciando total ausência de questões relacionadas às mulheres no campo educacional. Tanto que a primeira pesquisa sobre mulheres na área da educação, ainda tratou, em 2002, da educação sexual na saúde da mulher, investigando a prática de um hospital universitário.

A perspectiva da Mulher e Educação, especialmente “o realce da mulher professora”, teve seu pioneirismo, na UFMA, com a publicação da obra, “As mulheres professoras na política educacional no Maranhão”, oriunda de pesquisa de doutorado que analisou a trajetória socioeducacional das professoras Laura Rosa (1894-1976), Rosa Castro (1891-1976), Zoé Cerveira (1894-1957) e Zuleide Fernandes Bogéa (1897-1984), egressas da Escola Normal do Maranhão, criada em 1890 (MOTTA, 2003; 2008).



Esta obra ensejou a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), em 2002. Embora o foco estivesse nas práticas educativas de mulheres professoras, este grupo abriu espaço para estudos interseccionais sobre relações de gênero e raça na área da educação, analisando trajetórias sociais e experiências de mulheres negras.

Os primeiros estudos sobre mulheres negras, no GEMGe, foram desenvolvidos a partir de agosto de 2002, mediante nossas motivações de pesquisa com foco na questão racial. Algumas produções resultantes desses estudos e pesquisas foram:

a) **A professora negra e suas representações**, exposição na Mesa Redonda “Mulheres Negras no Cotidiano Escolar”, que aconteceu em 2004, no III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, intitulado: Pesquisa Social e Políticas de Ações Afirmativas para os Afrodescendentes (MACHADO, 2004).


b) **Mulheres Negras Maranhenses na Educação Superior** em São Luís, Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia (MACHADO, 2005);

c) **Mulher Negra: ressignificando o discurso no espaço escolar**, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (MACHADO, 2008).

Considerando, que a maior quantidade das produções científicas sobre relações de gênero e raça é desenvolvida somente por duas pesquisadoras desse grupo de pesquisa e integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), as relações raciais têm menor alcance. Ademais, sem a referência de um grupo de estudo específico neste Programa, as questões raciais terminam por atravessar os estudos de gênero, aproveitando-o.

Em levantamento das produções científicas do PPGE/UFMA constatamos que, do total de 230 (duzentos e trinta) dissertações defendidas no período de 1988 a 2014: a) 19 (dezenove) produções enfatizaram as noções sobre mulher professora, gênero e sexualidade; b) 12 (doze) trabalhos dedicaram-se as relações raciais discutindo cotas, ações afirmativas, Lei 10.639/2003, currículo, quilombo urbano e, c) 3 (três) fizeram estudos em proximidade com as estratégias da interseccionalidade, articulando as dimensões de gênero e raça, fazendo incursão pela temática da mulher professora afrodescendente, pelo viés das categorias etnia e mulher negra (MACHADO, 2015).

Em outros Programas de Pós-Graduação em Educação, com conceitos 4, 5 e 6, no período de 2000 a 2010, foram identificadas teses e dissertações sobre relações étnico-



raciais, sendo 36% na região do nordeste, 23% no sul, 18% no sudeste, 14% no centro-oeste e 9% no norte (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014).

No período de 1981 a 1998, Rosemberg (2001) localizou 8.688 teses/dissertações, dentre as quais, 233 produções, equivalentes a 2,7%, referiam-se a temas sobre mulheres e relações de gênero. Ainda são poucas as pesquisas de estado da arte sobre estes temas na área da educação.

Em síntese, as produções sobre relações étnico-raciais e de gênero na educação são periféricas e apresentam distribuição desigual entre as regiões brasileiras.


A incursão pelas temáticas étnico-raciais e de gênero, nessas produções, reafirma a grande relevância social e científica dos núcleos e grupos de pesquisa, sendo visível, no PPGE/UFMA, o aumento de pesquisas sobre mulheres professoras, por ocasião, da criação do GEMGe, além do que, as dissertações produzidas estão relacionadas às motivações de pesquisa de suas respectivas pesquisadoras.

Daí a necessidade de destacarmos, neste estudo, a participação de Professoras Afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na tentativa de compreender as maneiras pelas quais estes sujeitos, descendentes de africanas sulsarianas, conseguem contribuir na ruptura de práticas acadêmicas eurocentradas, mediante a constituição de comunidades de pesquisa e produções científicas sobre questões étnico-raciais e de gênero.

Ao ingressarem na universidade como docentes, as Professoras Afrodescendentes desestabilizam a noção ocidentalizada de intelectual, que nos faz lembrar certos grupos de *established*, cuja vocação não seria possível, principalmente, a este grupo descendente de africanas/os sulsarianas/os, já que na lógica eurocentrada de supremacia branca

[...] toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta, principalmente, para servir aos outros (HOOKS, 1995, p. 468).

Problematizar esta lógica branca e assexuada, que estão presentes nas ciências humanas, contribui na produção de novos conhecimentos sobre as mulheres e com as mulheres.



Considerando que as poucas pesquisas desenvolvidas no PPGE só estão sendo possíveis devido à participação de professoras afrodescendentes que pesquisam sobre temas na área da educação e diversidades culturais, é importante ressaltar que nem todas as pesquisadoras afrodescendentes possuem motivações de estudos sobre relações étnico-raciais e de gênero.


Neste estudo, não buscamos identificar o motivo pelo qual algumas professoras afrodescendentes se debruçam nestes temas e outras não. O que nos inquieta, no momento, é compreender as repercussões dessa prática acadêmica como **modos de abertura epistêmica** com a presença de produções científicas sobre relações étnico-raciais e de gênero. Para Grosfoguel (2010, p. 458):

Uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceptualizam o capitalismo enquanto sistema global ou sistema-mundo. A ideia aqui é descolonizar os paradigmas da economia política [**o cânone da epistême eurocêntrica**], bem como a análise do sistema-mundo (grifo nosso).

Afinal, de um total de 16 professores/as do PPGE, somente duas pesquisadoras mantêm-se preocupadas com as questões étnico-raciais e de gênero no PPGE da UFMA. É uma questão central nos processos de resistência eurocêntrica que contribui, também, para alimentar a constituição de uma **pluridiversidade** na universidade, a partir da Pós-Graduação *stricto sensu*.

O predomínio do pensamento e cultura eurocêntrica nas universidades brasileiras provoca epistemicídio (SANTOS, 2010), daí a pouca expressividade de pesquisadores/as interessados na área da *diversidade cultural* (MONTERO, 1996), enquanto problema à ideologia de integração das diferenças, ou da *diversalidade* (GROSFOGUEL, 2010), enquanto resultado do pensamento crítico de fronteira, desenvolvido a partir das vozes subalternizadas e de seus projetos de intervenção epistemológica.

É importante discutir esses projetos de intervenção, que acontecem via comunidades de pesquisas, especialmente, no interior dos grupos de pesquisa, vinculados a Programas de Pós-Graduação. O foco epistemológico nas subalternidades produzidas no sistema mundo/colonial por opressões raciais e de gênero contribui no fortalecimento das resistências ao eurocentrismo. Este tipo de prática acadêmica vai inserindo uma ecologia de saberes que pode provocar uma revolução epistêmica na universidade!



Eis a repercussão do ingresso e participação de mulheres professoras afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), desde que tenham motivações de pesquisa que transcendem o cânone ocidental seja a partir da própria crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, seja da perspectiva teórica que privilegia pensadores/as subalternizados.

3 Algumas aproximações...

O ingresso e a participação de mulheres afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) são algumas marcas de travessias epistêmicas.

São motores de resistência e luta, diante dos riscos de estagnação das políticas afirmativas com a extinção das Secretarias Especiais do Ministério da Justiça e Cidadania (Políticas para as Mulheres; Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Direitos Humanos; Direitos da Pessoa com Deficiência; Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa e Direitos da Criança e do Adolescente), por meio da Medida Provisória 768 de 2 de fevereiro de 2017.

A participação acadêmica das pesquisadoras afrodescendentes cria territórios científicos ampliados. A ênfase dos estudos em torno das diversidades culturais ou diversalidade anuncia a presença de vozes epistêmicas de subversão realizando intervenções acadêmicas com a ampliação das produções científicas subalternizadas, historicamente.

Ao fomentar a constituição de comunidades e grupos de pesquisa com suas produções científicas, as pesquisadoras afrodescendentes contribuem na produção de um sistema de recursividade (MORIN, 2003) nos espaços de pesquisas *stricto sensu*, mediante à formação de professores/as que atuam ou poderão atuar no magistério da educação superior.

Estes/as docentes continuam desenvolvendo estudos sobre as questões étnico-raciais e de gênero, criam grupos de pesquisa e se inserem em outros Programas de Pós-Graduação. “É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2003, p. 95).

Assim sendo, as comunidades e grupos de pesquisa, ao ampliarem as produções científicas sobre questões étnico-raciais e de gênero organizam e disseminam novas formas de pensar para além das visões eurocêntricas. Ao produzirem conhecimentos do

ponto de vista da subalternidade constroem experiências e significados de si mesmas num contexto de exclusão que não anula as contradições.

Disso decorre a repercussão que mais nos agrada: a possibilidade de que há esperança freireana a se vislumbrar em conjunturas tão perversas!

REFERÊNCIAS::

CARNEIRO, Sueli. Identidade feminina. In: SAFFIOTI, H.; VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos: NIPAS; Brasília: UNICEF, 1994. p. 187-193.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFobia E GÊNERO, 2001, Durban, África do Sul. **Anais eletrônicos...** Durban, África do Sul. 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 5 Fev 2014.

GOMES, Nima 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.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.


HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16465/15035>>. Acesso em: 30 Jul 2014.

MACHADO, R. N. da S. **A professora negra e suas representações**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS): pesquisa social e políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes. Mesa Redonda: Mulheres Negras no Cotidiano Escolar, São Luís: UFMA, 2004.

_____. **Mulheres Negras Maranhenses na Educação Superior em São Luís**. 2005. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

_____. Epistemologia feminista do cotidiano escolar. In: MOTTA, Diomar das G. **Gênero em debate**: construindo e compreendendo a teoria feminista no cotidiano escolar. São Luis: Edufma, 2008. p. 106-111.

_____. **Mulher negra**: resignificando o discurso no espaço escolar. 123 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2008a.



_____. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: Imprensa Universitária/UFMA, 2003.

_____. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 11, n. 18, p.123-135, jul/dez, 2008.

NASCIMENTO, S. M. et al. Gênero e Universidade: uma abordagem na UFMA. In: PASSOS, E. S. (Org.). **Um mundo dividido: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste.** Salvador: UFBA, 1997. p. 163-186.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. N. B.; COELHO, W. N. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista Exitus**, Pará, v. 04, n. 01, p. 111-141, jan/jun. 2014.

**CONGEAfros: UM PANO ESTAMPADO DE HISTÓRIAS
AFRODESCENDENTES E SOCIOPOÉTICAS ESTENDIDO – QUE VENTOS O
BALANÇAM?**

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa¹⁴¹

*Eu escrevo sem esperança de que o que eu escreva altere qualquer coisa.
Não altera em nada...
Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está
querendo desabrochar de um modo ou de outro.
Clarice lispector*

Metaforizando com Lima & Lemos (2014) no livro intitulado *Capulana: um pano estampado de histórias*, venho propondo pensar com este texto, as quatro edições do Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência – CONGEAfro, como um *pano estampado de histórias*, referenciando a obra citada. Quais histórias interessam estampar-se neste pano? Quais línguas costuram as estampas dessas histórias?


A partir de então, quero manifestar a minha alegria em ter participado da roda com cada um e uma, que estavam presentes nesses congressos. Quero dizer da minha gratidão de poder aceitar o convite para conversar com as professoras(o), Shara Jane Costa Adad (minha orientadora), Valdênia Pinto de Sampaio Araújo, Romário Ráwlyson do Nascimento. Isso me diz de uma aprender em roda. Parabéns, a nós Griôs, que fizemos daquele evento um acontecimento em processos de criação, já na quarta edição. Foi de fato uma ideia de Roda ampliada. É um eternizar-se em instantes para pensar Gênero, Educação e Afrodescendência.

Diante da minha incumbência de apresentadora e coordenadora da Roda Temática 04: psicologia, arte, sociopoética e afrodescendências: descolonizando cosmovisões e epistemologias, em 2017, pude por diversas vezes me perguntar sobre o que falar. Se de fato poderia contribuir como dizia o convite. Como? Como impressionar (aqui com o sentido de trazer impressões minhas sobre as palavras que compõem a (des)sintonia do título daquela roda temática) os presentes com a minha fala-escrita? O que utilizar para tanto? Como mediar a produção de histórias nesta roda? Como me estampar neste grande pano de outras tantas estampas?

Assim, posso aqui neste livro, dizer que a mediação do diálogo, inicia-se em/com os meus contextos-referências: de mulher, afrodescendente, brasileira, piauiense,

¹⁴¹ Doutoranda em educação pelo programa de pós-graduação em educação-PPGED/UFPI. Professora Assistente da UFP/CAFS. E-mail: vicelma@ufpi.edu.br.

E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



oirense, professora, mãe e ousou dizer aspirante a pesquisadora em processos de *desobediência epistêmica*, aquela que concebe a pesquisa como produção de si, de outros/outrem; que se implica em discursos encarnados para pensar as possibilidades de descolonialidades que provoquem cosmovisões e epistemologias de gênero, de raça, de classe, de corpo, de território etc, como questões em debates interseccionais com contornos de *diferenciações* (BRAH, 2006).

Pensando as palavras que dão título para aquela roda, sublinho e questiono a Sociopoética – como pensar os vinte anos desta abordagem de pesquisa, de ensino-aprendizagem Sociopoética, que nasceu para pensar na contramão das práticas discursivas de colonialidade de poder-saber, que vivencia a arte no corpo/o corpo da arte, como dispositivos para a produção de conhecimento-saber, como uma das possibilidades de fazer pesquisa descolonizando e promovendo cosmovisões e epistemologias que orbitam as *desobediências epistêmicas*? O seu idealizador, escreve versos


À Sociopoética

Uma revelação epistemológica?
Um regresso para a Idade Média?
Mais humildemente, uma tentativa entre outras
De responder às perguntas dos pesquisadores de hoje
Sobre o sentido sociopolítico
Da produção dos conhecimentos.

A sociopoética, inserida no contexto histórico
Dos nossos tempos, quer ser, também,
Um caminho pela luta de libertação
Dos corpos oprimidos. (GAUTHIER, 1996, *dedicatória*, da obra *Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais*, 2005)

Gauthier ao propor uma nova e sensível abordagem de pesquisa e, ao mesmo tempo de ensino-aprendizagem, que tem a instituição de um grupo-pesquisador, como dispositivo e princípio fundador para a pesquisa, instaurou um *corte* e nos contou com isso novas histórias sobre o poder-saber do ato de pesquisar em ciências humanas e sociais. Como bem escreveu, criou um *caminho de luta de libertação*, uma possibilidade de pesquisar, em que temos o *sujeito encarnado* (NAJMANOVICH, 2001) como princípio. Posso afirmar que a minha travessia inicial¹⁴² com a Sociopoética, revela-me possibilidades de *contar histórias e povoar o mundo* pesquisando. A arte como artifícios de potência para criar os cenários do pesquisar.

¹⁴² Inicial, porque estou há menos de um ano, estudando no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad, uma encarnada sociopoeta. E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018.



Em continuidade Adad (2014, p. 43) escreve que a Sociopoética impulsiona um fugir dos modos instituídos e padronizados pela visão moderna de ciência. Enquanto modalidade de pesquisa a Sociopoética é ainda para a autora, *uma prática filosófica porque descobre os problemas que mobilizam os grupos sociais; promove a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida [...]*. (ADAD, 2014, p.43)

Desse modo, numa perspectiva interseccional, como pensar a pesquisa encarnada com/sobre as afrodescendências e suas múltiplas relações transdisciplinares, como caminhos para as descolonialidades, cosmovisões e novas epistemologias que valorizam as diferenças e suas diferenciações socioculturais?

Como pensar a importância¹⁴³ (no sentido de responsabilidades de todas/os) da Declaração e do Programa de Ação de 2001 de Durban, quando presume como marco legal internacional, a afrodescendência, como uma palavra que ganha uma política? Sem esquecer com isso, digo, para a partir de então, lembrarmos da vinculação que este marco estabelece com a Proclamação da Década Internacional dos Povos Afrodescendentes, no Brasil? O que podem os CONGEAfros e proporem enquanto espaços estéticos de formação – por ser uma possibilidade de espaço político, ético e performativo de construção de conhecimentos-saberes-descolonialidades-cosmovisões-epistemologias que promovam a construção de práticas discursivas e materiais novas para pensar os cotidianos dos racismos contemporâneos, das discriminações raciais, da xenofobia, machismos, sexíssimo e intolerância correlatas, como escreve o documento de Durban?

Estamos tentando trazer para a roda palavras que percorrem estratos históricos de existência com diferentes sentidos e seus plurais. Estaria aí o risco de escrever e conversar sobre elas? Psicologia, arte, sociopoética, afrodescendência, descolonialidade, cosmovisões, epistemologias? Que cantos ecoam nessas palavras? Larrosa (2016) escreve sobre as palavras que,

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas conosco. [...] e, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. [...] nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E,

¹⁴³ Não tenho aqui a pretensão de enumerar as várias críticas que a Conferência de Durban e suas proposições apresentaram para os seus múltiplos cenários internacionais e, no caso aqui, brasileiro.


por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 201, p. 16-18)

Larrosa (2016) em *Tremores: escritos sobre a experiência*, no seu capítulo I – Notas sobre a experiência e o saber de experiência, sugere pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, para nos contar sobre a importância de explorar palavras e os sentidos que as criam em seus variados contextos. Daí, sublinha sobre a luta que as palavras incitam em situações de significado, controle, imposição, silêncios e de suas desativações por outras, lutas que imprimem jogos de linguagens. Estaria aí então os silêncios das traduções?

Dessa maneira, chamar a atenção para as palavras “psicologia, arte, sociopoética e afrodescendências: descolonizando cosmovisões e epistemologias”, é percebê-las em campos de dissidências semânticas, como discurso oficial da colonialidade de poder, mas também, e ao mesmo tempo, como campo de lutas, para dizer o que somos, pensamos, percebemos, sentimos. Por isso, elas (psicologia, arte, sociopoética, afrodescendência, descolonialidades, cosmovisões e epistemologias), não são simplesmente palavras, elas em suas zonas de interseccionalidades, comunicam aqui questões do âmbito do *saber de experiência* no sentido larrosiano, aquele que possibilita que *algo nos aconteça ou nos toque*. Elas comunicam aqui, processos de dessubalternização, de desterritorialização.

Para Larrosa, existe uma relação intrínseca entre *experiência e formação*, esta se estabelece porque, entende-se aqui que ao *descontaminarmos* a experiência de seu caráter tradicional dogmático, autoritário, prático e conceitual, estamos caminhando para a experiência no sentido de toque, de algo que nos acontece, e portanto, nos forma e transforma, nos torna o que somos. Estaria nessa ceara de compreensão a ideia de Larrosa de que existe um *sujeito da formação*, e que este não é sinônimo de sujeito da educação ou da aprendizagem, aquele sujeito é nesse sentido, o sujeito da experiência. porque a experiência é, a escuta, a sensibilidade, a disponibilidade e a atenção, por ser do singular e não do individual. O que pode este sujeito da formação larrosiano, nos nossos cotidianos formativos provocar de rupturas significativas?

O que cada um/uma de nós pessoas humanas/mulheres, professoras(as)/pesquisadoras(es), encarnadas(os) podemos ao ensinar-aprender/pesquisar em educação ou em qualquer área, com as palavras, psicologia, com a arte, com a sociopoética e afrodescendência provocar movimentos de educações



descoloniais, cosmovisões e epistemologias dessubalternizadoras, enredadas em cenários de diferenças e diferenciações de modos de ser-sentir-pensar?


O que objetivo com esta escrita? Que canto a minha escrita pode provocar em mim e nas outras pessoas? Que tremores podem suscitar? Como desenrolar e/ou desdobrar o pano de histórias em nós hoje nesta roda temática? Sugiro que ao desenrolarmos o pano de histórias (os nossos diálogos-conversas), entendamos, como um presente de nós para nós mesmas(os). Ao passo que envio um comando: *enrole e desenrole muitas vezes este pano em você e nas(os) outras(os)/outrem*. O que este pano com suas estampas nos fez lembrar? Que poderes este pano e suas estampas nos proporcionam?

Assim, com este texto objetivo problematizar as dobras (implicações) das palavras e do ato de escrever com as nossas escolhas: do poder-saber escrever, do quem me autoriza nesse ato, do que pode afetar a minha escrita as(os) outras(os). Por que escrevo? *Por que sou levada a escrever?* Como possibilidades de responder a essa pergunta relacional, sublinho aqui o que Anzaldúa (2000) nos diz sobre o porquê sou levada a escrever.

[...] porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para escrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. [...] Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

A chicana, que não é nem mexicana, nem estadunidense, nem indígena, tenta nos chamar atenção para os porquês de escrever, enquanto mulher chicana de cor e dentre outras diferenças e diferenciações que o tornar-se mulher afrodescendente, latina, mãe, lésbica etc ela nos questiona por que deveríamos justificar o porquê escrevemos. Anzaldúa arrisca nos dizer num diário, que dentre outros riscos que corremos quando escrevemos, está este: *o perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão*. (p.233)

Anzaldúa desde que a conheci, não deixa de me cutucar com sua escrita, com seus modos de dobrar o que pensa e diz. E dizer de um jeito seu e nosso, ao mesmo tempo. Afinal, em nossas diferenças e diferenciações de ser mulher, o que nos liga? Escrever,




sobre o que aqui ela me inspira, enquanto seus por quês. É muita intimidade na pele, na carne para dizer dos porquês do escrever. Ah, não disse ainda, que tenho alguns anos para escrever uma tese sobre jovens mulheres capoeiristas piauienses. Por lembrar disso, lembro do que a autora, me fez pensar novamente, que *escrever é perigoso, porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas [...]* (p.234). Mas, mais que isso, ela sublinha que ao escrevermos sobrevivemos a relações de poder, digo, ao escrever temos poder.

Anzaldúa (2000) e Nascimento(2016), me atravessam quando aos seus modos de diferenciações, parecem problematizar o lugar do pensamento ocidental, de colonialidade de poder, de subalternização, que separou as dimensões ontológica e epistemológicas, de modos de existencialização, enquanto possibilidade de organismo vivo. Parece que tal acontecimento, põe em relevo as preocupações da autora, com o ato de escrever, quando da autorização para. Assim como, a do autor, quando nos apresenta a filosofia de *ubuntu*, como algo anterior à *ontologia*, à *lógica*, à *ética*, à *epistemologia das relações humanas*. Isso denota, a complexidade ontológica que é tanto processual e relacional dessa filosofia, como possibilidade de ruptura com aquele pensamento e suas dobras de violências. É uma possibilidade de fazer ver e dizer de um campo epistemológico negado historicamente pela colonialidade de poder.

Ei, alguém aí já ouviu falar (seja em currículos e/ou não), em filosofias africanas, entre outras? Ei, professoras(es) e pesquisadoras(es), alguém já ouviu falar? Algum de vocês já estudaram em suas disciplinas de filosofia, seja da educação ou não, as filosofias africanas?

Conhecer e estudar estas filosofias, interessam a quem? Elas poderiam existindo, possibilitar-nos construir novos conceitos de humanidade? Que imagens de humanidade o pensamento ocidental nos impôs criar? Que outras imagens poderíamos criar ao conhecer e estudar as filosofias africanas? O que mudaria com isso? Que novos panos e estampas de histórias humanas seriam possíveis?

Como num enxame de ideias, coloco-me nesta escrita. Tentando desabrochar coisas sobre palavras escolhidas e que me escolhem no cotidiano do pesquisar. Ah, palavras que performarão páginas de uma possível tese de doutorado em educação, sobre as experiências educativas de mulheres capoeiristas em Teresina-Pi. Uma tese que acompanhará a metáfora do *pano estampado de histórias*, que remeto no início deste texto. Se posso dizer de pretensão com esta escrita, falo de alegria em instantes, de poder-



saber mais e sempre querer humildemente saber mais de mim e dos outros que há em mim. E a roda ampliada do IV CONGEAfro me possibilitou tudo isso.

Ainda sobre o escrever na academia, sobre a escrita ousada, academicista de uma pesquisadora afrodescendente, quem a autoriza? *Que gramáticas* para a [esta] *escrita acadêmica* (MORAES; TSALLIS, 2016, p.41)? as autoras nos conta que ao substantivar *gramáticas* no seu plural, coloca em relevo e desacredita que não há somente uma gramática para escrever de modo acadêmico e científico, mas que existem outras, as quais dependerão, *da imanência de cada pesquisa, em função das singularidades de métodos, e objetos de investigação*. Alinhado a este pensamento Adichie (2009), escritora nigeriana em um vídeo intitulado *O Perigo de Uma História Única*, nos convoca a pensar aqui que escrever somente com uma gramática, incorremos em riscos de silêncios, de apagamentos de outras histórias, de outros mundos e, por conseguinte de pessoas. Porque somos herdeiras (os) dessa história única, dessa gramática eurocêntrica, embranquecida, racista etc.

Assim, inspirada na escritora nigeriana e em tantas outras feministas e mulheres escritoras, encerro a escrita, dizendo que o IV CONGEAfro de algum modo, me autoriza a escrever, a perigar na escrita, a revelar perigos, a sobreviver e ter poder. A dizer que nossas histórias importam muito.


Esta experiência educativa que os CONGEAfros vêm nos proporcionando é uma das várias gramáticas que utilizamos para *escreverCOM* todas as pessoas, outras histórias. É uma forma de *desabrocharmos de um modo ou de outro*.

REFERÊNCIAS:

ADAD, Shara Holanda Costa. A Sociopoética e os cinco princípios: a Filosofia dos Corpos Misturados na Pesquisa em Educação. In: ADAD, Shara Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydèe; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (orgs.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza-ce: EdUECE, 2014.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. 2009. Disponível em:< https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em 7 ago., 2017.

ANZALDÚA, Glória. La consciência de la mestiza/rumo a uma nova consciência. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis 13(3):320, set.-dez, 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a15v13n3.pdf>. Acessado em: jan. de 2017.



BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. (26), jan-junho; pp. 329-376. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acessado em 12 de agosto de 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra C. **Contar histórias, povoar o mundo**: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. In: Rev. Polis e Psique v.6, n.1, 2016, p. 39-50. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/61380>>. Acesso em 01jul, 2017.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. In: **Promteus Filosofia**. Ano 9, n. 21, dez, 2016, p. 231-245. Disponível em: <http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wanderson_flor_do_nascimento_-_aproxima%C3%A7%C3%B5es_brasileiras_%C3%A0s_filosofias_africanas._caminhos_desde_uma_ontologia_ubuntu.pdf> . acessado em: 06 de out. de 2017.

CONCLUSÃO



AUTORES:
Francilene Brito da Silva
Francis Musa Boakari

**(IN)CONCLUSÕES A PARTIR DOS ESCRITOS TECIDOS COMO
DESCOLONIALIDADES E COSMOVISÕES – PESQUISAS SOBRE GÊNERO,
EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA**


Francilene Brito da Silva
Francis Musa Boakari

[...] a libertação definitiva não vem com a proclamação da independência política de uma nação, tampouco com sua libertação econômica; ela só se plenifica quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram enraizadas no solo e na consciência dos ex-colonizados. Portanto, pressupõe-se que à medida que cada um e qualquer um, se descobre “hospedeiro” do opressor pode contribuir para sua própria libertação.
(Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse)

No rastro dos sentidos produzidos pela escrita de Arlindo Juliasse (p. 193), nesse livro, quando expõe seu texto com o título *Da Descolonização das Mentes à (Re)Africanização da Mentalidade: Possíveis Elementos de Discussão*, encontramos fôlego para (in)concluir esse E-Book. Partimos do princípio de que fizemos uma colcha de retalhos com diferentes desdobramentos, texturas, estampas, tons, cores, que nos fizeram repensar nossa condição de cidadãs e cidadãos dentro de uma sociedade democrática, que tem como base o Estado Democrático de Direito. E, embora o autor da nossa epígrafe tenha construído seu retalho/texto a partir da realidade da educação moçambicana, podemos trazer suas ponderações para a realidade brasileira, quiçá para outras realidades da América Latina e de África, por exemplo. No Capítulo II: *Dos Direitos Sociais*, Artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988 podemos ler:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015). (SENADO FEDERAL, 2016).


Nesses termos, as tessituras dos retalhos trabalhados nessa obra, ou seja, os textos escritos aqui como enunciados potentes no debate em prol da liberdade e da garantia de vida numa sociedade que respeite a si mesma, enquanto calcada no seu estado democrático de direito, fizeram-se necessários e mexeram nos enraizamentos colonizadores postos como racionalidades opressoras que ferem justamente cada direito social supracitado. É preciso ainda deixar ecoar a voz de Frantz Fanon em *Os Condenados da Terra* (1968, p. 30): “O mundo colonial é um mundo maniqueísta”.



Esse mundo está presente em tantos momentos dos nossos mundos cotidianos que negam para a maioria dos seus, aquilo que ainda tem de ser conquistado como liberdade plena de direitos iguais.

Nesse sentido, os retalhos lidos nessa edição pretendem mexer nesse mundo maniqueísta. Um maniqueísmo que destrói mentes, mentalidades, direitos, liberdades. Um maniqueísmo epistemicida nos ajuda a nos autodestruir, a praticarmos opressões. E, para além disso, para não percebermos essas opressões naturalizarmos o fato de, por exemplo, negarmos um dos principais fundamentos das democracias: a dignidade da pessoa humana. Destarte, as diferentes formas de compormos e valorizarmos nossas cosmovisões são maneiras de formarmos uma colcha de retalhos mais coesa no que tange as descolonialidades.

Colonialismos, neo-colonialismos, colonialidades, descolonialidades (tradução para decolonialidade), são termos que vivenciamos nesse momento com mais intimidade devido aos diálogos com/nas rodas de conversas que propiciaram o compartilhar e a criticidade destas produções científicas. Nos questionamos junto a um grupo de autores que publicou pela CIACSON (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais) “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas” – organizado por Edgardo Lander (2005), especialmente o texto de Anibal Quijano intitulado “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, o que chamamos de colonialidade e descolonialidade dentro de *mundos* que foram colonializados como lugares que costumamos chamar de América Latina e África? De fato, nos tornamos independentes geograficamente e economicamente (colonialismos) num contexto capitalista moderno, mas será que nos fizemos realmente um coletivo (ou coletivos) de libertos das mentes, mentalidades, línguas, culturas e jeitos de ser colonizadores x colonizados (colonialidade)? Como lidamos com o poder de decisões do lado de cá (do sul colonizado e independente)? Como nos relacionamos diante de negações de direitos dentro das nossas próprias fronteiras políticas, epistemológicas, científicas? Como percebemos questões de educação aliadas às temáticas da afrodescendência e de gênero? Estamos tranquilas/os com essas relações ou ainda precisamos abrir essa colcha de retalhos para debatermos suas valorizações e desvalorizações, suas liberdades e sujeições? Esse debate persiste: colonialidade, epistemicídio, maniqueísmo, escravização, direitos sociais... E cada vez mais, o fator mais importante em tudo, o ser humano na sua individualidade subjetiva e em-co-vivência com outras pessoas com dignidade e respeito precisa de mais esforço para ser realidade corriqueira.




Descolonialidades e cosmovisões como alargamentos de sentidos outros sobre nós mesmas/os, para além das nossas opressões exter-interiores. Mas, **como alargar sentidos sobre nós mesmos, saindo das opressões que nos tolhem?** Desconfiamos que podemos tentar começando contar sobre e ou prestando atenção **aos nossos cotidianos e às nossas histórias**. Histórias nossas cujas narrativas assumem mais corpo quando inter-relacionadas com as histórias de outras pessoas e grupos diferentes. Assim, descolonialidades e cosmovisões fazem parte de uma reflexão conjunta em que podemos mostrar e discutir as forças das diferenças e das semelhanças em maneiras de viver e pensar/sentir como bem-viver, se esforçando para melhor com-viver com outras em diálogo em torno de significações dinâmicas das nossas realidades.

Textos tecidos questionadores de práticas que barram um bem-viver no viver bem de nossas histórias; em rodas de conversas, ao som do mar, aos olhos do luar, ao redor da fogueira. Pensar por esse viés é sentir/pensar por possibilidades de teceduras ou cosmovisões outras. Não, necessariamente, que esses textos tenham sido elaborados nessas condições, mas nos tensionamentos e deslocamentos de racionalidades presas a colonialidades naturalizadas como “acadêmicas”, para que nos permitam romper estratégias de poder dominador da escrita de nós; para (re)(transversar) pensar a ciência, a produção científica, o conhecimento e suas interações como algo para além de uma academia que turva direitos sociais ao ratificar as desigualdades raciais, de gênero, de educação. Ou seja, nas páginas acima pudemos ler/sentir realidades, muitas vezes, silenciadas que gritam e que, muitas vezes, não conseguimos ver, ouvir, tocar, devido nossa cegueira corporal racionalizada pela colonialidade de poder, que se instaurou em muitas e muitas produções científicas, obstruindo liberdades de si e de outras/os. E o que poderia/teria a ver estas reflexões com outros aspectos das vivências escritas neste livro?

Ponderações Continuadas como Necessidades: descolonizar mentalidades, desaprender ser dominada/o, desenvolvendo cosmovisões mais humanizadoras.

Tentativas para concluir sabendo da impossibilidade de realizar isto, uma vez que as questões sendo discutidas são complexas e assim sendo, precisam de tratamentos também complexas que andam interligadas com processos sociais, culturais, políticos e econômicos não conclusivos. Direta ou indiretamente refletindo estes temas, os tecidos dos retalhos escritos têm tudo a ver com estas últimas categorias citadas. Porque também as produções acadêmicas são produtos sociais, culturais, políticos e econômicos.



Desta maneira, nos textos/retalhos desta coletânea, tentativas foram desenvolvidas para tratar das maneiras provocativas e incentivadoras, discussões em torno das categorias de gêneros, educações, afrodescendências, descolonialidades e cosmovisões – pluralizar é preciso. E ao chegar este ponto de uma viagem teórico-metodológica, o que diria para você mesma/o? E o que diria para outras pessoas? Menos subjetivamente falando, você agora diria que tem mais respostas? Ou de fato, os seus questionamentos sobre estes temas se multiplicaram? Se puder responder à esta última em termos positivos, os objetivos desta publicação foram atingidos. No desenvolvimento de todas as atividades de planejamento, realização das pesquisas e elaboração dos relatórios, a força motriz ou a trama principal deste tear sempre foi e continua sendo conseguir sustentar questionamentos, nutrir espíritos questionadores e fortalecer atitudes que questionam tudo e todas/os, sem tréguas por causa de espaços-tempos, sujeitos-objetos diversos.

Na Apresentação acima, ressaltamos: “Desejamos uma feliz leitura e ótimas reflexões para que, num futuro próximo, possamos também debater e nos desafiar mais com relação aos nossos conhecimentos tecidos nos próximos E-books”. (p. 12) Nesta fase, lhe perguntamos – como foi a sua leitura? Mais de um texto lhe motivou como leitora/or? As reflexões que lhe possibilitaram servirão para quais finalidades? Consideramos estas questões importantes uma vez que a temática sendo analisada é uma de que falamos muito na sociedade e nos contextos contemporâneos, muito pouco, ainda, é realmente discutido sobre a mesma. Temas muito falados, e pouco trabalhados. Nem-pensados por muitas pessoas. São temas que incomodam. Cada um é tema que suscita alguma resposta o tempo todo. São exigentes. Deste modo, as discussões desenvolvidas por várias pessoas-pesquisadoras nos deixam suspensas/os. O que cada estará dizendo? Estão falando a mesma linguagem com os mesmos propósitos? Quais maneiras de provocar liberdades cada retalho provoca?

Vamos voltar a pensar sobre os cinco capítulos deste livro, como cinco conjuntos de retalhos a serem retrabalhados por nossos questionamentos cotidianos:


01. Afrodescendentes em experiências (des)coloniais;
02. Cidadã/ão-profissional: políticas estatais e outras práticas de intervenção social;
03. Educações sociais e escolares para além do eurocentrismo;
04. Psicologia, arte, sociopoética e afrodescendências: descolonizando cosmovisões e epistemologias;

05. Comunidades quilombolas, tradicionais e povos afrodescendentes brasileiros: cosmovisões em educação;

06. Travessias e experiências afrodescendentes.

Na Introdução, as seguintes palavras foram apresentadas – “O que se precisa é mudança de mentalidades, atitudes e comportamentos cotidianos que cada vez valorizem os indivíduos simplesmente porque são seres humanos” (p.18). Nestes termos, o que precisamos referente à descolonização de modos de ver-interpretar o mundo e construir-desenvolver conhecimentos e perspectivas sobre as nossas realidades nas áreas da psicologia, arte, questões das descendências africanas e perspectivas sociopoéticas valorizando o que tínhamos, que hoje temos, quem somos e o que podemos vir a ser? As discussões desenvolvidas nos textos ajudam neste empreendimento permanente? O que mais precisa para continuar este processo de aprender aprendendo a desaprender para aprender de perspectivas que enfatizam a natureza humana como ser inacabado e possível de se libertar sempre?

A partir destas reflexões, o que podemos dizer sobre comunidades quilombolas, povos tradicionais e brasileiras/os de descendência africana no tocante às suas visões de mundo e como as mesmas estão sendo trabalhadas nas atividades educativas? As narrativas empregadas são mecanismos que conseguem estimular desenvolvimento de autoestima positiva e orgulho das memórias coletivas? As interconexões entre estes elementos apontam para a interconectividade do mundo em que vivemos como provocativas para negar maniqueísmos colonializantes. Sem perceber-respeitar esta característica básica dos tempos-espacos nossos, corremos o risco de ficarmos mais desenraizadas como comunidades que precisam de contextos e contextualizações continuamente. Falar em comunidades quilombolas, povos tradicionais e afrodescendentes é de fato um convite para repensar a formação de uma sociedade como a brasileira – pensar na descendência africana serve de base para refletir sobre os outros povos que fazem parte da população brasileira. Sem incluir considerações sobre descendentes indígenas, descendentes de europeias/eus e brasileiras/os descendentes asiáticas/os, não teríamos o Brasil que existe e que poderia existir com tempo. Comunidades quilombolas forçam reflexões sobre o Brasil rural, o país que tem que enfrentar os desafios de desenvolver projetos educativos que incorporem as suas diversidades culturais e sociais. Esta incorporação precisa ser multidimensional e pluricultural com elementos éticos, com atenção especial para com respeito pelos



princípios básicos dos direitos humanos – reconhecimento de valores humanos históricos de comunidades primárias sem influências externas negativadoras.


Respeitando o valor deste reconhecimento acima, o capítulo das “Travessias e experiências tecidas como afrodescendentes” apresenta conversas de forma escrita sobre vivências que levaram ao desenvolvimento de conhecimentos sobre questões consideradas importantes para participantes de comunidades contemporâneas, e não somente para pessoas que reconhecem a sua afrodescendência. De vários lugares e períodos, sujeitos que reconhecem o valor histórico do ser afrodescendente como agente social e político, elaborador de elementos culturais e organizador de sistemas administrativos oferecem possibilidades de pensar no e fazer conhecimento a partir de vivências, encontros entre teorias de conhecimento e fazeres de conhecimento. Com estas competências em evidência, o que precisa acima de tudo é mudanças de atitudes e comportamentos no tocante ao conhecimento social e saberes culturais. Em outras palavras, estas conversas estão provocando reflexões críticas sobre o fazer daquilo que costumamos chamar de ciência. Enquanto esta atividade na guisa da ciência, continua sendo uma para excluir grupos e certos indivíduos e suas contribuições como seres racionais, pensadores de suas vivências e realidades, estes últimos retalhos do livro indicam outros procedimentos também válidos para construção de conhecimentos.

De modo especial, podemos dizer que estamos terminando aonde começamos esta longa conversa sobre descolonialidades e cosmovisões priorizando o mundo da afrodescendência e das contribuições afrodescendentes no tocante ao elemento humano primordial para tudo – o conhecimento, a sua construção e validação, reconhecimento social sempre num contexto cultural com limites temporais e espaciais.

E, como fez a Professora Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa, no seu texto acima, (p. 477)

Assim, com este texto objetivo problematizar as dobras (implicações) das palavras e do ato de escrever com as nossas escolhas: do poder-saber escrever, do quem me autoriza nesse ato, do que pode afetar a minha escrita as(os) outras(os). Por que escrevo? *Por que sou levada a escrever?*

Suspeitamos que a nossa escrita/pesquisa, com as várias maneiras de nos expor (arriscar) na tecitura das nossas experiências acadêmicas questionam lugares-tempos e processos identitários fechados aos diálogos com nossas cosmovisões, provocam um saber que oprime. Retomamos então à epígrafe inicial deste retalho (in)conclusivo:



“Portanto, pressupõe-se que à medida que cada um e qualquer um, se descobre “hospedeiro” do opressor pode contribuir para sua própria libertação”.

E, descobrindo o opressor que há em cada um de nós também seguimos como Gloria Anzaldúa:

[..] porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para escrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. [...] Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Podemos tecer, no agora, nessas últimas palavras, que escrevemos para nos tornarmos íntimas/os de nós mesmos, para não nos apagar e não nos deixar apagar diante das reais condições de existências e das fomes e sedes que temos. Destarte, as fibras dos tecidos emendados aqui e ali nesse E-Book foram matérias primas semelhantes: extraídas de um mesmo compromisso, o de deixar reverberar as experiências e multiplicidades de conhecimentos tecidos por/com nossas experiências acadêmicas/cotidianas; enunciados de liberdade dentro das (im)possibilidades de descolonialidades e cosmovisões; questionamentos sobre racionalidades hegemônicas; desdobramentos pessoais e coletivos com responsabilidade e compromisso de/para cidadãs/ãos implicados numa sociedade democrática de direitos.

Quem quer que sejamos, pessoas do meio urbano, do meio artístico-cultural, dos diferentes saberes, agricultoras, assentadas, extrativistas, pescadoras, rezadeiras, curandeiras, da terra e das águas, indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, caiçaras, pantaneiras, de fundo e fecho de pasto, catadoras de mangaba, ciganas, povos de terreiro, seringueiras, castanheiras, praieiras, sertanejas, jangadeiras, caatingueiras, barranqueiras, apanhadoras de flores sempre-vivas, raizeiras (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2013), e tantas outras, estamos tentando dizer sobre nós em nossos ofícios e em nosso labor ao tecer liberdades.

REFERÊNCIAS:

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos Feministas, Ensaios, 1/2000. Disponível em: <<https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/anzaldua.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL - SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Prefácio: Jean-Paul Sartre. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: <https://kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 30 fev. 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PNDRSS)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf), 2013. Disponível em: <http://www.pndrss.gov.br/encarte_mulheres.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.



**AGRADECEMOS TODAS AS PESSOAS, QUE TORNARAM
POSSÍVEL ESTE TRABALHO.**

