

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE:

Quem precisa de Identidade?



Organizador(as)

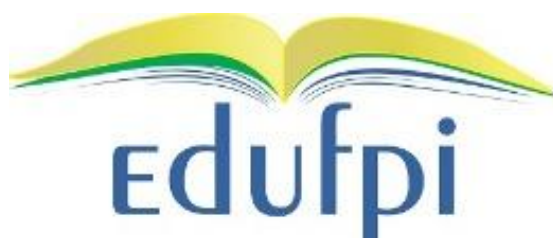
Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Ilanna Brenda Mendes Batista



POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE: Quem precisa de Identidade?



Organização:
Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Ilanna Brenda Mendes Batista



EDUFPI
2020
Teresina – PI – BRA



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

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

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

Universidade Federal do Piauí

Sistema de Bibliotecas da UFPI – SIBiUFPI

Serviço de Processamento Técnico

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

P769 Políticas Públicas e Diversidade [recurso eletrônico]: Quem precisa de Identidade? / Organizadores Francis Musa Boakari, Francilene Brito da Silva e Ilanna Brenda Mendes Batista. – Teresina: EdUFPI, 2020.
PDF 467 p.:il. color.

Vários autores.

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

ISBN 978-65-86171-83-9

1. Políticas Públicas 2. Diversidade. 3. Educação. 4. Gênero. 5. Afrodescendência. I. Boakari, Francis Musa. II. Silva, Francilene Brito da. III. Batista, Ilanna Brenda Mendes. IV. Título.

CDD 342.7

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes – CRB 3/1461

Título:

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE: Quem precisa de Identidade?

Fotografia na capa da presente edição:

Mobifotografia de uma flor nascida de uma planta chamada popularmente de Mandacaru. A flor do mandacaru simboliza aqui as forças positivas que brotam das políticas públicas no árido solo social. Autora: Francilene Brito da Silva, Teresina-PI, 2018.

Ilustração do rodapé:

Nícolas Armando de Castro Lacerda Leão, Teresina-PI, 2019.

Arte e layout do E-book:

Francilene Brito da Silva, Teresina-PI, 2020.

Comitê Científico dos textos para o presente E-book:

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes
Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos
Profa. Dra. Antonia Regina dos Santos Abreu Alves
Profa. MScnda. Cleanne Nayara Galiza Colaço
Profa. MSc. Efigênia Alves Neres
Profa. Dra. Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Profa. Dranda. Emanuella Geovana Magalhães de Souza
Profa. Dra. Fabiana dos Santos Sousa
Profa. Dra. Francilene Brito da Silva
Prof. MSc. Geoésley José Negreiros Mendes
Prof. Dr. Jose Renato de Araujo Sousa
Profa. Dranda. Letícia Carolina Pereira do Nascimento
Profa. Dra. Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto
Profa. Dra. Lygia de Oliveira Fernandes
Profa. Dra. Maria Simone Euclides
Profa. MSc. Núbia Suely Canejo Sampaio
Profa. Dra. Pollyanna Jericó Pinto Coêlho
Profa. MSc. Raimunda Ferreira Gomes Coelho
Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado
Prof. Dr. Roberto da Costa Joaquim Chaua
Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Profa. Dra. Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Unidades Colaboradoras:

Centro de Ciências da Educação
Departamento de Fundamentos da Educação
Departamento de Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô:
GEAfro.

SUMÁRIO

<i>Prefácio</i>	11
QUEM PRECISA DE IDENTIDADE? EU PRECISO: AS IDENTIDADES DA MEMÓRIA COLETIVA COLONIZADA REPRODUZEM AS SUBALTERNIDADES	11
Profa. Pós-Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa	11
<i>Apresentação</i>	24
<i>Parte 1: Gênero</i>	35
ARQUEOLOGIA DE RESISTÊNCIAS DAS MEMÓRIAS FEMININAS AOS SISTEMAS DE PODER	36
Thays Coelho França	36
Raimunda Nonata da Silva Machado	36
FIOS DE MIM E DE NÓS: FIANDO GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS DE SI	47
Maria Dolores dos Santos Vieira	47
Samara Layse da Rocha Costa	47
MULHER AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO: UM PASSADO INVISÍVEL?	59
Gláucia Santana Silva Padilha	59
Raimunda Nonata da Silva Machado	59
MULHERES CAPOEIRISTAS E ROSANA PAULINO: A GRAVURA COMO DISPOSITIVO PARA TÁTICAS EPISTÊMICAS DECOLONIAIS	55
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa	55
Shara Jane Holanda Costa Adad	55
MULHER, NEGRA, MÃE, CAPOEIRISTA: TESSITURAS DE NARRATIVAS DA CAPOEIRISTA TÊRA DE TERESINA/PI	68
Robson Carlos da Silva	68
Cândida Angélica Pereira Moura.....	68
Antonia Alaíde dos Santos Rodrigues	68
NEGRO, GAY E FAVELADO: UMA ANÁLISE ACERCA DOS ESTEREÓTIPOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	82
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior.....	82

PERCEPÇÃO DE MULHERES NEGRAS ACERCA DO ACESSO AOS SERVIÇOS DE SAÚDE EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE.....	91
Jhulyane Cristine da Cunha Nunes	91
Camila Siqueira Cronemberger Freitas	91
Patrícia Ferreira de Sousa Viana	91
PRESOS QUE MENSTRUAM: A REALIDADE E O PERFIL DA POPULAÇÃO FEMININA NO SISTEMA CARCERÁRIO.....	101
Luciana da Silva Ramos.....	101
PROFESSORAS AFRODESCENDENTES UNIVERSITÁRIAS EM MOVIMENTO E MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS	111
Walquíria Costa Pereira.....	111
Raimunda Nonata da Silva Machado	111
TECITURAS HETERONORMATIVAS: QUE LUGARES O SER JOVEM HABITA?.....	120
Samara Layse da Rocha Costa	120
Maria Dolores dos Santos Vieira	120
TRANSFEMINISMO NEGRO: TENSIONANDO INTERSECCIONALIDADES.....	130
Letícia Carolina Pereira do Nascimento.....	130
Parte 2: Educação	142
CORPOS QUE COSTURAM, DESFILAM E COLABORAM: O QUE SE ENSINA E SE APRENDE COM UM DESFILE DE MODA AFRO?.....	143
L'Hosana Céres de Miranda Tavares.....	143
Francis Musa Boakari.....	143
CONTADORAS DE HISTÓRIAS INFANTIS: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS NARRATIVAS DE TRÊS MULHERES	158
Layane Santos de Sousa.....	158
EDITORAS PALLAS E MAZZA EDIÇÕES: RESISTINDO E ENFRENTANDO O EPISTEMICÍDIO	171
Emanuella Geovana Magalhães de Souza	171
"EU? NEGRO? AH SIM! DESDE PEQUENO"... "MINHA VÓ ERA NEGRA!"	182
Adelmir Fiabani.....	182

ANÁLISE DOS PROFESSORES ACERCA DO ENEM EM UMA ESCOLA PRIVADA DE TERESINA.....	197
Ramon Vinicius Barbosa de Oliveira.....	197
Laiala Nunes Ferreira.....	197
“NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO” E “NÓS CHORAMOS PELO CÃO-TINHOSO”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONTOS DE LITERATURA AFRICANA	213
Cleanne Nayara Galiza Colaço.....	213
O CONHECIMENTO AFROCENTRADO: A PRODUÇÃO EPISTEMOLÓGICA COMO RESISTÊNCIA	225
Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante.....	225
Raimunda Nonata da Silva Machado	225
O OUTRO E EU: RESPEITANDO OS VALORES NO AMBIENTE ESCOLAR	231
Joelson Brito da Silva	231
Maria Hyannes Silva de Souza	231
Kelly Almeida de Oliveira	231
O QUE SE APRENDE COM OS PÉS NO CHÃO DA COMUNIDADE SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PODER	241
Maria do Socorro Borges da Silva	241
RODA GRIÔ: ITINERÁRIO SOCIAL EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA	253
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	253
Fabiana dos Santos Sousa	253
Ilanna Brenda Mendes Batista	253
“TIA, PARA QUE SERVE A SOCIOLOGIA?”: PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA ÀS MARGENS EM TERESINA – PI. 263	
Janaína Rodrigues de Sousa.....	263
DISCUTINDO GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NA EJA: PESQUISAS NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI E UFMA.....	276
Efigênia Alves Neres.....	276
Francis Musa Boakari.....	276
LITERATURA PERIFÉRICA PARA QUEM PRECISA DE IDENTIDADE: UM BREVE PERCURSO ALGUNS CONCEITOS	289

Fabiana dos Santos Sousa	289
Parte 3: Afrodescendência	304
DANÇA AFRO-BRASILEIRA – A ANCESTRALIDADE EM NÓS: UM PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA DANÇA AFRO ENSINADA PELO GRUPO DE CULTURA AFRO AFOXÁ	305
Francisco Elismar da Silva Junior	305
Artenilde Soares da Silva	305
INTERFERÊNCIAS E CONEXÕES EM TECIDOS: MULHERES AFRODESCENDENTES DESOBEDECENDO A SOLIDÃO E O RACISMO	316
Francilene Brito da Silva	316
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa	316
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL FRENTE A DIVERSIDADE CULTURAL.....	332
Lourdes Angélica Pacheco Cermeño	332
QUE CULTURA AFRO-BRASILEIRA A ESCOLA ENSINA?.....	343
Wanderson William Fidalgo de Sousa	343
Maria Dolores dos Santos Vieira	343
REDES DE EMPODERAMENTO NEGRO E DESIGUALDADE SOCIAL: A DUALIDADE DO YOUTUBE, UM CAMINHAR NA CONTRAMÃO DO COMBATE AO RACISMO.....	353
João Vinicius Cunha da Silva	353
Edmara de Castro Pinto	353
RODA GRIÔ- GEAFFRO: DISSEMINANDO SABERES SOBRE AFRODESCENDÊNCIA NA PERSPECTIVA DAS RODAS DE CONVERSA	368
Jessica Jacob Rodrigues de Sousa.....	368
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	368
RESISTÊNCIA E PODER: O DISCURSO EUGÊNICO COMO JUSTIFICATIVA PARA A CRIAÇÃO DO CAMPO DE CONCETRAÇÃO PARA FLAGELADOS DA SECA DE 1915 NO CEARÁ.....	380
Luciana da Silva Ramos.....	380
REPERCUSSÃO DA MORTE DO “MESTRE BITA DO BARÃO” NA MÍDIA	390

Pamela Lorena Silva Machado	390
Joana Alice da Silva Melo	390
Carlos Roberto da Silva Moura.....	390
Jascira da Silva Lima	390
A DANÇA COMO COMUNICAÇÃO E ESCRITA NA IMAGEM DE TRÊS MULHERES NEGRAS RE-EXISTENTES.....	404
Artenilde Soares da Silva.....	404
Francis Musa Boakari.....	404
RODA DE CONVERSA SOBRE ANCESTRALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CUSTANEIRA/TRONCO EM PAQUETÁ-PI	418
Jhulyane Cristine da Cunha Nunes	418
Vanessa Bezerra da Cunha	418
Rose Danielle de Carvalho Batista.....	418
DIALOGANDO COM A OBRA “AS TRANÇAS DE BINTOU”: PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	428
Alessandra Raniery Araújo Alves de Sousa	428
Emanuella Geovana Magalhães de Souza	428
EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO: TRAJETÓRIA DE UMA MILITANTE	439
Andressa de Brito Silva,.....	439
Antonia de Jesus da Silva Salazar,	439
Kelly Almeida de Oliveira	439
<i>Considerações para não finalizar.....</i>	448



Prefácio

QUEM PRECISA DE IDENTIDADE? EU PRECISO: AS IDENTIDADES DA MEMÓRIA COLETIVA COLONIZADA REPRODUZEM AS SUBALTERNIDADES

Profa. Pós-Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa

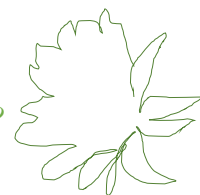
Prefaciando o livro “Políticas Públicas e Diversidade: quem precisa de identidade?” e ter participado do CONGEAfro em que o tema foi desenvolvido me trouxeram duas imagens: a da minha subjetividade e a da ontologia¹ e epistemologia² em que a cultura eurocentrada chamada de modernidade se realiza.

Nas minhas emoções, escrever e proferir palestra sobre o tema sobre “quem precisa de identidade?” me trouxe à lembrança um tempo em que eu não precisava de identidade individual porque havia a identidade da minha comunidade! Ao tempo em que trouxe saudade por vir à memória a felicidade que era eu me sentir territorializada e pertencente a um lugar, à minha comunidade.

Na parte ontológica e epistemológica, há o registro das formas como as opressões ocorrem nos corpos femininos inferiorizados por gênero, raça,

¹ Ontologia tem o sentido do ser que queremos ser ou que buscamos ser. Desde Aristóteles, em “Metafísica” (São Paulo: Loyola, 2002); Kant, em “Crítica da Razão Pura” (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994); Hegel em “Fenomenologia do Espírito” (Petrópolis, Editora Vozes, 1992), e toda a filosofia da consciência trata o ser humano como portador de uma substância que o torna superior a outras vidas. Para Aristóteles, é universal; para Kant, é metafísica delimitada pelos limites da moral e para Hegel é razão, que nem todas as pessoas têm consciência. E para ter consciência é preciso desenvolver a subjetividade com consciência de si e para si. Em diálogo com as teorias decoloniais, considero ontologia como visão de mundo em forma de narrativa. No caso do projeto eurocêntrico, é narrativa como estratégia política de domínio.

² Epistemologia é o estudo do conhecimento. Segundo Jensen (2013), há três áreas de abordagem da epistemologia: empirismo, centrado na experiência; racionalismo, toma o conhecimento como inato e construtivismo considera que “as condições e as forças sociais são responsáveis pelo nosso conhecimento e pelos processos de formação do conhecimento” (JENSEN, Jeppe Sinding. Epistemologia. In: **Revista Rever**. Ano 13, Nº 02, Jul/Dez 2013, p. 171-192). No presente texto, tomo a perspectiva de epistemologia de fronteira (LAGE, 2008), considerando que: a fronteira se vive quando se percebe a inferiorização vivida, os conhecimentos e metodologias são incompletos e inacabados, não há objeto de pesquisa, todos são sujeitos (LAGE, Allene Carvalho). Da subversão dos lugares convencionais de produção do conhecimento à epistemologia de fronteira: Que metodologias podemos construir com os movimentos sociais? In: **e-cadernos CES**. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1394>. Consultado em 27 de maio de 2020).



sexualidade e idade e subalternizados no processo civilizatório e a resistência a estes processos, por isso o foco das discussões do livro está centrado nas políticas públicas que reconhecem ou não identidades e na questão moral das opressões que inferiorizam por gênero, sexualidade, raça, idade, dentre outras inferiorizações e subalternidades.

As discussões do livro estão organizadas em três partes: gênero, educação e afrodescendência, com registro das identidades que sofrem as opressões, das resistências e a importância da educação no enfrentamento ao não reconhecimento e/ou inferiorização identitária.

As discussões feitas afetam a maior parte da população, considerando que os lugares de poder são poucos e reservados a determinada funcionalidade com o compromisso de manter tudo como está. As resistências salvam vidas, melhoram a qualidade de vida, mas, ao longo de mais quinhentos anos, não alteraram a razão de ser da civilização eurocentrada nem o modo como a mesma se reproduz.

Se nos perguntamos por que esta maneira de ver a vida consegue se impor a todas as formas de resistências? A resposta deve se encaminhar para o modo como esta ontologia se produz e é reproduzida, ou seja, quem garante a sua manutenção é a epistemologia como a mesma se produz e se reproduz.

Como afirma Wallerstein³, o projeto colonizador da Europa se tornou um sistema-mundo, embora não tenha chegado a Pindorama e Abya Yala⁴ pronto, tenha se feito no conjunto com a hierarquia. Dussel (2005)⁵ afirma que a Europa foi inventada em conjunto com a América, dando a si o lugar de superioridade e ao território que foi chamado de América o lugar de inferioridade.

Os livros didáticos são ricos em afirmações e imagens que indicam que a Europa chegou às Américas desenvolvida, civilizada e fez a gentileza de escravizar africanos e matar indígena como preço da civilização. Dussel nos apresenta outro retrato:

³ WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema Mundial Moderno** - A Agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Vol. 1. Porto : Edições Afrontamento, [s.d.].

⁴ Abya Yala, região andina, e Pindorama, Brasil, são nomes de partes das territorialidades da América Latina que sobreviveram à modernidade.

⁵ Dussel, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.55-70.



O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. A Ásia e a África não são “bárbaras”, (...). O que será a Europa “moderna” (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano. Com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (...) é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do “modelo ariano”, racista (DUSSEL, 2005, p. 55)⁶.

Como se pode notar, a invenção da Europa se dá junto com a inferiorização de outros territórios. E o que viabilizou isso? O modo como a Europa atuou. Mudou uma espécie de ética da guerra, em que uma comunidade política declarava para a outra que se não cedesse determinada demanda seria declarada a guerra em consonância com a teoria da guerra justa de Grotius, que indica três justificativas para uma guerra justa: defender-se contra uma ameaça ou ataque; para restabelecer o justo como reparação ou punição contra um ato injusto (GROTIUS, 2004)⁷. O autor vai na linha de Aristóteles que toma a humanidade dividida em pessoas que comandam e as que são comandadas, mesmo assim demonstra dialogar com uma ética que orientava as guerras.

O colonialismo rompeu com esta ética. Não chega aos colonizados declarando guerra. O colonialismo que se torna colonialidade⁸ no presente adota uma outra estratégia de dominação: a pedagogia da sedução e do assédio, que atua pela filosofia da consciência, que considera que há humanos que não tem consciência de sua superioridade perante as outras vidas. A primeira materialidade é o sagrado. As pessoas de Pindorama e Abya Yala, atual América, de África e de Ásia tinham como sagrado a terra, o sol, um rio, uma árvore ou outro animal. O monoteísmo daquele território mais tarde nominado como Europa adota como religião o cristianismo, que tem como sagrado o que consideram como pai do universo que tem no ser humano a imagem e semelhança. Hegel (1992)⁹ apresenta que aí estava dada a condição para a

⁶ Ver nota 3.

⁷ GROTIUS, Hugo. **O direito da guerra e da paz**. Tradução de Ciro Mioranza. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

⁸ O colonialismo foi substituído por imperialismo e se manteve como colonialidade.

⁹ HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito I e II**. Petrópolis, Editora Vozes, 1992



modernidade, mas essa de fato só chega com as revoluções burguesas do século XVIII, quando o fundamento da superioridade humana é substituído pela razão.

Considero que a modernidade nasceu com o monoteísmo cristão e com outros sagrados com imagem humana, em razão de a centralidade nesta cosmovisão ser a hierarquia entre as vidas com a superioridade humana. Não existira modernidade sem a atuação humana como superior e que se sente autorizado para intervir no planeta e fora dele com plena autonomia, a que Hegel (1992) considera como parte da consciência para si, que implica a conclusão da filosofia da consciência.

A filosofia da consciência foi e é orientadora da ontologia da modernidade e define a forma de produção de conhecimento. A pessoa classificada como sem consciência de si e para si é a folha de papel em branco em que o superior consciente imprime a sua cultura. A estratégia foi adotada no planejamento das navegações que resultou na invasão da Abya Yala e de Pindorama. E foi adotada na catequese, na escola e na universidade. E desta forma se tornou o modelo do colonialismo e da colonialidade.

A filosofia da consciência orienta a ontologia da modernidade nos dois modelos de sociedade: o capitalismo e o socialismo. Este nem como teoria nem como política nunca considerou a diferença que era a resistência para os territórios colonizados, resultando que até a resistência que se fortalece nas lutas sociais no âmbito da colonialidade é eurocentrada.

A ontologia da modernidade é centrada na subjetividade (HEGEL, 1992), por isso a autoestima é a peça chave no quebra-cabeça da modernidade, sendo os processos educativos os formadores da autoestima: as pessoas que devem comandar tem sua subjetividade elevada ao máximo e as pessoas para serem comandadas são destruídas no processo educacional, sofrem assédio permanente e são seduzidas para o projeto da modernidade. Sai do sistema educacional para serem comandadas e para fazerem o que projeto quer.

Mas afinal o que quer o projeto? A subjetividade fortalecida é para trabalhar e produzir riquezas (HEGEL, 1992), com poucos no comando e a maioria comandadas. Ou seja, o ser que se quer ser é produtor, acumulador e consumidor de riquezas. E para tornar isso realidade adotou e adota a epistemologia da divisão funcionalista do trabalho, num código binário do sim e do não, com a crença de que é indivíduo unido a outro indivíduo pela



solidariedade funcional com uma subjetividade de autovalorização, orientada por um tempo inexistente, o futuro, que vê na pessoa ao seu lado um concorrente. Este indivíduo, que somos nós, considera-se superior a todas as vidas e tem as outras vidas não humanas ao seu dispor, o que lhe dar autonomia, liberdade e arrogância que impede qualquer atuação de proteção às outras vidas chamadas de natureza.

A subjetividade que nos habita e que clama por valorização da identidade individual é formada, na infância, com muitas histórias de heróis e heroínas para estruturar uma visão de si como capaz de tudo, por isso se percebe com capacidade de atos heroicos, embora quando se depare com o espelho da vida se frustrate porque poucos são os heróis, só os do comando, mas continuamos iludidas e iludidos para sermos heroínas e heróis.

Somado a isso o mito do amor romântico¹⁰ moldado no controle da sexualidade feminina para como forma objetiva de ter conhecimento sobre a paternidade, com a ideia de cara-metade, num ser perfeito e inatingível. Oltramari (2008), citando Rougement, considera que o Romantismo criou a autonomização do amor na modernidade:

(...) o autor partiu do mito de Tristão e Isolda. Em seu estudo, revelou que a ideia de amor reinante em nossos dias é relativamente nova, tendo surgido em torno do século XII e estando fortemente marcada por características ocidentais. Isso não quer dizer que não existia relação integrada entre o afeto e a sexualidade, como nos revela o pensamento grego a partir da leitura de Foucault (1998, 1999); mas o que é significativo aqui é que, a partir do século XII, o amor passa a ter uma identidade que lhe dá certa autonomia e liberdade com relação às interações sociais. A partir desse momento, parece que o amor não necessitava de outros ingredientes. Ele bastava a si mesmo. O “amor romântico” se constitui, assim, como aquele que nunca alcança a correspondência, continuando como uma busca contínua. (...) nesse mito, o amor é percebido como uma doença da alma, que pessoas como Isolda, personagem do romance, decidem contrair. Podemos perceber isso a partir do que os estoicos pensavam sobre o amor (OLTRAMARI, 2009, p. 670)¹¹.

O mito do amor romântico é estruturante da subjetividade da identidade da modernidade com a funcionalidade inerente ao modelo e que muito colabora

¹⁰ O fortalecimento da subjetividade que propicia a modernidade e constrói nossas identidades se deu com o movimento artístico nominado Romantismo que formatou a funcionalidade do amor, como independente em forma de mito do amor romântico, igualmente inatingível (OLTRAMARI, Leandro Castro. Amor e conjugalidade na contemporaneidade: uma revisão de literatura. In: **Revista Psicologia em estudo**. Vol. 14, n. 4, p. 669-677, out./dez. 2009).

¹¹ Ver nota 11.



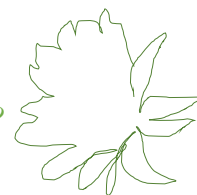
para manter as inferiorizações e ampliar o sentimento de infelicidade, considerando que o ser buscado é inexistente e que se você não alcança este ser é por incompetência sua, que soube conquistar e manter para si, o que aparentemente não guarda nenhuma relação com as outras dimensões da vida, mas sabemos que mantém relação com as várias dinâmicas das relações sociais. E cumpre a sua função de tornar as pessoas inseguras, dependentes, mantendo sua autoestima baixa conforme as regras de comando e obediência e se tornando a busca contínua e permanente na vida das pessoas.

Compondo a subjetividade que alimenta as identidades da modernidade, há o fato de nos vermos como eterno, já que consideramos que nossa vida continua no plano espiritual após a morte. E o modelo mental que nos orienta, em que caminhamos para a morte, mas achamos que estamos vencendo na vida¹², é um modelo inalcançável, portanto sempre estamos condenadas a infelicidade em busca permanente da felicidade que não sabemos o que é. O projeto precisa da infelicidade permanente com alguns momentos de felicidade que servem para animar para continuar o percurso infinito de produção, acumulação e consumo de riquezas.

Detalhe: esta subjetividade é a do ser humano! E consideram que a maior parte da humanidade não tem consciência dela (HEGEL, 1992)¹³, o que justifica o colonialismo, o imperialismo e todos os atos de domínio de um povo sobre outro para levar a consciência, portanto o sujeito que reclama a identidade da modernidade desumaniza a maior parte da humanidade. Quem não tem consciência de sua humanidade por não se reconhecer superior às outras vidas e por isso são tratados como não humanos? Povos originários de Pindorama, Abya Yala, África e Ásia e seus descendentes, as pessoas não brancas. A regra fornece a fórmula da desumanização, quem não sente superior, por isso os processos de formação tratam de inferiorizar os corpos etiquetados como indesejáveis, os que nunca podem estar no comando: povo negro, indígena, mulheres, juventude, crianças, pessoas idosas, pessoas que não se enquadram no padrão considerado normal, pessoas empobrecidas. E por isso sempre há mais pessoas desumanizadas do que humanas.

¹² BELCHIOR. **Pequeno perfil de um cidadão comum**. Poema musicado. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44461/>. Consultado em 26 de maio de 2020.

¹³ Ver nota 10.



A pedagogia da sedução e do assédio é a escravização permanente de um povo porque atua com a biologização das inferioridades políticas e apagamento das culturas que buscam dominar. A biologização do poder começou como racial, mas se estendeu ao gênero, à sexualidade, à idade, ao diferente de modo geral e foi considerada como a-histórica:

Contudo, a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, ao observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas matrizes do atual poder mundial, sua distribuição de recursos e de trabalho, entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou das “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante (QUIJANO, 1992, p. 1-2)¹⁴.

A dificuldade de enfrentar as violências às identidades se dá porque a forma é estruturante da modernidade. Faz parte de sua epistemologia e não há responsável pela violência, sempre é responsabilidade da própria pessoa que a sofre. Tratar a questão como categoria a-histórica, fenômeno natural implica afirmar que nada pode ser feito, o que resulta no insucesso das políticas públicas. A instituição criada para proteger estas identidades reproduzem o racismo, o machismo, o sexismo, a lgtbfobia e todas as inferiorizações produzidas pela modernidade, o que demanda atuação epistêmica e ontológica com enfrentamentos micros na resistência ao sistema-mundo eurocentrado, especialmente, apresentando o que a modernidade oculta: o protagonismo das mulheres, dos povos originários da Abya Yala, Pindorama, África e Ásia, das populações lgtbqi+, da juventude, das pessoas anciãs e de todas as pessoas inferiorizadas no projeto de modernidade, bem como enfrentar o imaginário colonizado que habita em nós, revelando o que foi ocultado tais como imagens, símbolos, formas de conhecer:

¹⁴ QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de wanderson flor do nascimento.



Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si.

Isso foi produto, no começo, de uma sistemática repressão não só de específicas crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão recaiu sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas crenças e imagens referidas ao sobrenatural, as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominantes, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática.

(...) Os colonizadores impuseram também uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações. Os colocaram primeiro longe do acesso dos dominados. Mais tarde, os ensinaram de modo parcial e seletivo, para cooptar alguns dominados em algumas instâncias do poder dos dominadores. Então a cultura europeia se converteu, além do mais, em uma sedução; dava acesso ao poder. Depois de tudo, mais além da repressão, o instrumento principal de todo poder é sua sedução. A europeização cultural se converteu em uma aspiração. Era um modo de participar no poder colonial. Mas também podia servir para destruí-lo e, depois, para alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus para conquistar a natureza. Finalmente, para o “desenvolvimento”. A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal. O imaginário nas culturas não europeias hoje dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se fora dessas relações (QUIJANO, 1992, p. 2-3)¹⁵.

A pedagogia da sedução e do assédio conduz a nossa condição de subalternidade. E a dificuldade em perceber esta condição se dá pela epistemologia que produz e reproduz a ontologia da modernidade com divisão, binarismo, individualismo, uma subjetividade numa linha do tempo evolutiva voltada sempre para o futuro, com idealização mítica no amor romântico, o que nos conduz a pensar numa identidade individual nunca comunitária ou coletiva, portanto a dimensão ontológica e epistemológica definindo o que nós somos, a nossa subjetividade, os nossos sentimentos e nos cegando para ver o conjunto, a interrelação que provoca tudo isso.

Quando eu morava no Saco da Ema eu era a menina do Saco da Ema, a neta do Zé Isidório, a neta da Andreлина. Eu quase me esquecia que eu tinha um nome, uma identidade apartada da minha comunidade, dos meus vínculos! Isso

¹⁵ Ver nota 6.



poderia ser um problema, mas não era! Eu me sentia protegida, amada, acolhida por pertencer à minha família, à minha comunidade!

Fui para a cidade e virei um indivíduo! Uma identidade delineada com seus devidos limites! Num lugar eu era a trabalhadora, noutra eu era a estudante, noutra eu era a criança, depois a jovem e depois a mulher. Tinha uma identidade ou melhor várias, mas me sentia desgarrada, a nada pertencendo! Não pertencia a um lugar! Não pertencia a um grupo! Eu era uma unidade solta no espaço!

Fui para uma cidade ainda maior, a capital do Estado, onde me encontro ainda hoje! E meu desgarramento aumentou! Não pertencia a nada e fui tentando pertencer ao sindicato, ao grupo de mulheres, ao partido! O problema é que o pertencimento era e é sempre funcional, atende a uma especificidade, e eu continuei sentindo falta de ser a pessoa de tal lugar, de tal comunidade, sendo de tal grupo familiar!

Tive minhas próprias filhas! E aumentou a minha demanda por pertencer porque eu passei a precisar de um território para mim e para as minhas filhas! Precisava de um grupo para mim e para as minhas filhas! Participei de associação de moradores, mas era tudo tão pontual na associação que não me fazia vinculada!

Comecei três graduações e concluí duas! Não tive chance de participar de movimento estudantil porque sempre trabalhei desde muito cedo! Sempre muito ocupada para manter as filhas, as irmãs, minha avó e meu avô, depois mãe e pai, pouco tempo me restava para refletir sobre minhas faltas, sobre meu deslocamento no mundo porque muito tinha que correr para mais trabalhar e manter a família e quem mais aparecesse no meu trajeto de vida!

Ainda na graduação trabalhei em três escolas muito importantes na capital, dei aula para a elite de Teresina, o que me rendia um salário interessante que atendia às minhas demandas e poderia me fazer sentir importante, e, portanto, satisfazendo minhas carências por pertencimento! Mas não aconteceu isso! Continuei minhas crises por falta de pertencer a um grupo, a um território! E passei a responsabilizar a escola pelas minhas dores!

A minha avó me colocou na escola para ser gente! Eu chorava para não ir e ela, mesmo não escolarizada, tinha a ideia fixa de que nós, a sua filha e suas netas, precisávamos estudar para vencer a pobreza! Muitas vezes pensei que minha solidão vinha do fato de meu pai ter ido embora por conta da seca e não



ter mais voltado! E minha mãe foi atrás dele levando apenas uma das filhas! As outras três não cabiam na sua capacidade financeira!

Mais tarde percebi que não era a falta de pai e de mãe! E até poderia ser, mas localizada num lugar, pertencendo a vida daquele lugar! Para me sentir mais próxima da situação que me proporcionou aquele sentimento fui conduzindo meus interesses em pesquisa para a vida nas ruralidades! Primeiro para a questão da seca, a que tinha levado a minha possibilidade de um seio familiar protetivo, acolhedor! E por lá me deparei com reflexões sobre identidade! Que não era fixa¹⁶, que havia as negociações com as identidades! Que povo ou classe social não eram suficientes para alocar o que se era, o que expressava sua identidade!

Isso era tudo muito novo! Nunca tinha pensando na singularidade da identidade! Talvez porque desde cedo tenha me enquadrado numa categoria social como classe trabalhadora e não conseguia me ver fora desta condição! Comecei a ver que aquelas pessoas que eu via como camponato, tinha outras identidades: era trabalhador rural, tradicional, quilombola, do semiárido, atingido pelo parque, povo do zabelê, mulher, pessoa negra, mãe, jovem, idoso, gay, lésbica, trans!

Mais tarde, fiz outra descoberta: as identidades todas se remetiam para uma outra, a identidade do sujeito constitucional¹⁷, a de cidadã ou de cidadão, que exige uma perspectiva comunitária, coletiva! Não há visão de cidadania com um indivíduo isolado, atomizado! É preciso se colocar no lugar da outra pessoa, ver o outro como a si mesmo! Passei a chamar esta outra identidade de iguais pertencentes ao pacto de nação, que só se submetem às leis porque são autoras e autores destas leis!

A identidade do sujeito constitucional trata todas as outras identidades como pré-constitucionais por considerar que esta identidade é anterior à unidade da comunidade política! Assim tratei as pessoas atingidas pelo Parque Nacional da Serra da Capivara, as e os quilombolas, atingidos pelos projetos de desenvolvimento: Transnordestina, Suzano papel e Celulose, as barragens!

¹⁶ HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a. Edição. São Paulo: DP&A, 2006.

¹⁷ ROSENFELD, Michel. **A identidade do sujeito constitucional**. Tradução Menelick de Carvalho Netto. 1^a Edição. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.



Particpei de um inventário realizado pelo IPHAN em parceria com as comunidades quilombolas. E lá me deparo com aquele sentimento que eu buscava: o de pertencer a um lugar e a um grupo! Mas não o identifiquei de imediato! Voltei a uma comunidade do inventário, a comunidade Olho d'água dos Azevedos, no município de Miguel Alves-PI! Fiz um projeto para trabalhar a identidade do sujeito constitucional, movida pela significação que as pessoas davam às suas existências por meio do seu vínculo ao território por meio das expressões culturais!

A pesquisa me trouxe de volta o tema das identidades: a identidade do sujeito constitucional, a identidade quilombola, a do sem-terra! E novamente a negociação com as identidades: ser quilombola pareceu dar mais trabalho para adquirir o título da terra, daí a decisão por assumir a identidade do sem-terra!

A pesquisa me trouxe de volta também o meu sentimento de territorialidade¹⁸, de pertencer a um lugar, a um grupo social! Agora por meio da expressão cultural, o tambor de crioula, a produção dos alimentos, as rezas, os chás e benzimentos! Mas eu ainda não assoviava esta ausência ao sentimento de solidão, de não pertencimento!

A atual conjuntura política fez o meu departamento na UFPI me expulsar para fora dos seus vínculos! E eu fiquei muito mal, muito adoecida e fui para o estágio pós doutoral. E lá o meu não pertencimento se agravou! O Rio de Janeiro não me acolheu! E eu fiquei mais desgarrada! Ocasão em que fui ler por indicação de uma pessoa muito querida, “Fenomenologia do Espírito” de Hegel! A leitura me fez descobrir o que estrutura a nossa subjetividade, a epistemologia que nos constrói numa cultura de insatisfação permanente, o que nos torna pessoas solitárias, infelizes, desgarradas! A nossa subjetividade nos faz assim!

Valorizamos tanto a nossa identidade individual e esquecemos que precisamos da nossa identidade comunitária, coletiva! O povo Yanomami não tinha nome individualizado! Era o povo Yanomami! O que foi recebido como selvageria! Na verdade, o que identificava aquele povo era o sentimento de comunidade, vinculado aquele território! Na explicação do Hegel (1992), estes não tinham consciência de serem humanos, que significava se sentir superior a

¹⁸ LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da territorialidade**. Brasília: UnB, Série Antropologia 322, 2002.



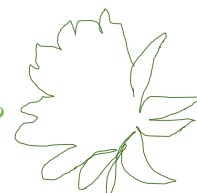
outras vidas, considerar que as outras vidas estão ao dispor da vida humana, podendo dispor da forma que quiser de todas elas!

Hegel (1992), ao referir sobre a superioridade humana, inicialmente com fundamentos religiosos, substituído pelo científico, considera que racionais são apenas os europeus. Os outros povos são considerados como carentes de razão, portanto uma superioridade humana vinda da razão, da capacidade racional. E ele traça o que formou a nossa memória coletiva arrogante por meio de um pretensa evolução religiosa: a religião da natureza, em que os seres não sabiam que eram superiores à natureza, por isso seus deuses eram da natureza; a religião da arte, que o ser humano está consciente de si, de sua superioridade, mas está tão encantado com sua imagem, que é incapaz de usar a razão, são as mitologias gregas e romanas. O exemplo do caso da guerra de Troia, que o encanto com um deus humano impede que percebam pela razão de que vão perder a guerra e por isso caem no conto do cavalo de Troia.

E finalmente a religião manifesta com um Deus humano, mas no plano espiritual, com o livre arbítrio para o ser humano intervir no planeta pelo trabalho em seu favor e contra todas as outras vidas. Portanto estava preparada a condição para a ontologia da modernidade: um ser que se coloca acima de todas as vidas, produtor, acumulador e consumidor de riquezas, que a nada se vincula para lhe dar asas para voar atrás das riquezas, com uma necessidade de individualidade extremamente protegida, mas que nunca se efetiva, que não se vincula a nenhum território para interferir na sua individualidade e que o ser que quer ser sempre está no futuro, portanto inalcançável, o que faz o ser não parar de trabalhar para alcançar suas metas impossíveis de alcançar por isso sempre infeliz, frustrado e cada vez mais solitário e ansioso.

A religião da natureza tinha outra ontologia. A vida humana não é superior as outras vidas, a identidade é a da comunidade. É o que me faz falta! A comunidade rural mantém traços da ontologia dos povos originários daqui e das nações escravizadas aqui, o samba de roda para expressar a circularidade da vida. A sensação de que o tempo não passa e que a vida se repete todos os dias.

Hoje sei que a identidade de que preciso é a da minha comunidade! A minha de mulher, trabalhadora, nordestina, mãe solo, são identidades parciais que não revelam o meu pertencimento! A minha identidade de igual pertencente



ao pacto de nação não é abstrata, ela é concreta na vinculação a um lugar e a um grupo social.

Concluo afirmando que eu preciso de identidade! A identidade que me territorializa, que me protege, que não me deixa solitária, em que todas as pessoas são parentes, em que o problema de uma pessoa é de todas as outras, em que os conflitos não sejam tratados individualmente, mas de toda a comunidade, que tenha um compromisso de que a comunidade vai continuar com a solução comunitária encontrada para os conflitos, que a vida seja valorizada pelo presente, que a pessoa que está do nosso lado seja vista como a nossa parceria da vida e não nosso concorrente, que ninguém seja metade, mas parte de um sentimento comunitário, que pensemos na morte como forma de valorizar a vida, que ninguém se cobre heroísmo, que vejamos o nascer e o pôr do sol, a lua e as estrelas, a beleza do canto dos pássaros, a beleza das árvores, dos rios, das lagoas, da mãe terra, com a certeza de que a nossa vida vai continuar como parte do conjunto de vidas contidas no planeta terra. Acho que eu preciso desta identidade!

Maria Sueli Rodrigues de Sousa
Professora da UFPI
Teresina (PI), 28 de maio de 2020.



Apresentação

Prof. Pós-PhD. Francis Musa Boakari
Profa. Dra. Francilene Brito da Silva

Em janeiro de 2020, o mundo gradativamente ficou sabendo do novo corona vírus, inicialmente na China. Chegou aos outros países daquela região, alguns sofrendo mais que outros. Este novo corona vírus trouxe a COVID-19, doença respiratória, que ainda em junho do mesmo ano, continua como flagelo do mundo inteiro. Depois de milhares de pessoas mortas, e com este número aumentando em todas as regiões do mundo, a Covid ainda continua uma ameaça ao mundo. E o universo também. Com ela, o mundo ainda precisa aprender a conviver, e muito bem, para prevenir mais mortes diárias, com os fenômenos de controle social como – isolamento social, distanciamento social, quarentena, e outros mecanismos assim para disciplinar indivíduos e coletividades. Gestores políticos se gladiam sobre qual seria prioridade, de volta às atividades econômicas, gestores das políticas de saúde pública gritam em nome da saúde – sem saúde, vida humana, não há economia. Sem pessoas vivas e saudáveis, o mercado seria uma peça debilitada no mundo de produção-consumo. Enquanto continuam estas brigas, as pessoas morrem, e até agora em países afrodiaspóricos, a maioria morrendo continua sendo de descendentes de africanas e africanos do sul do Saara. Os Estados Unidos e Brasil, até junho de 2020, como países com descendentes africanas/os, mostram bem este detalhe no tocante aos grupos populacionais, vítimas da covid-19.

Foi neste contexto da pandemia com milhares de estadunidenses morrendo todos os dias que nos Estados Unidos, como tinha acontecido com outro descendente africano seis anos antes, Eric Garner em julho de 2014, o George Floyd, também estadunidense, em maio de 2020, sofreu da mesma maneira – asfixiado por um agente policial, o Estado, em plena luz do dia numa avenida movimentada, enquanto suplicava, dizendo-suspirando, “Não posso respirar” (I can’t breathe). Este acontecimento deu vida aos protestos e manifestações contra os racismos com o lema – “Vidas de pessoas de



descendência africana importam” (Black lives matter), chamamento contra as violências e matanças que continuam aniquilando descendentes de africanos no mundo inteiro. Esta movimentação global gerou desenvolvimento e organização de vários grupos para as lutas contra os racismos, diferenciações sofridas por mulheres afrodescendentes, promessas de engajamento e envolvimento objetivo de grandes empresas e pessoas ricas nas lutas contra a pandemia secular não-reconhecida das discriminações, especialmente as baseadas no pertencimento de raça e condições sócio-econômicas. As de gênero não deveriam ser esquecidas ou menosprezadas -são todas formas de matança.

Cerca de 6 anos depois do assassinato não punido de Eric Garner, e 6 meses antes da execução pública pela polícia estadunidense de George Floyd, as ideias, problematizações e sonhos apresentados neste livro estavam sendo gestados. Num mundo onde o que é costumeira na maioria das sociedades são os abusos, violências, desumanizações, e “assassinatos sem responsabilizadas/os” de gente cujas/os antepassadas/os foram oriundas/os do continente africano, como desmascaradamente tem acontecido repetidamente nos Estados Unidos, se fazer a pergunta – “Quem precisa de identidade” no mundo contemporâneo seria necessário? Poderia não haver respostas-reações-sugestões descomplicadas, mas não seria tempo para procurar soluções aos problemas suscitados pela questão? Esta publicação faz contribuições neste sentido.

Este E-book **Políticas Públicas e Diversidade – Quem precisa de identidade?** é fruto de estudos-rememorações-pesquisas de pessoas pesquisadoras e estudantes com intencionalidade de dar continuidade conjuntural às rodas de conversas ampliadas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô – GEAfro: Gênero, educação, e afrodescendência, um grupo ajudando construir a história das educações durante os últimos dez anos no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Vale chamar atenção ao fato comprovado de que a população deste estado é de mais de 70% de brasileiras/os, descendentes de africanas e africanos. Na cidade de Teresina, capital do estado, as/os seus habitantes de origem africana também, contam por mais de 70% da população. Num estado e numa cidade de população predominantemente africana de descendência, este grupo tem presença marcante pela própria existência-persistência-resiliência – teimosia de se fazer presente, uma presença que por si só, falar muito da temática desta publicação.



Os esforços para integrar as diversas produções em torno da temática desta publicação foram primordialmente para problematizar o contexto das políticas públicas brasileiras que envolvem gênero, educação e afrodescendência, sem, contudo, fechar as discussões. Ao analisarmos as políticas públicas desenvolvidas no período (2003-2018) objetivamos identificar os impactos percebidos pelos atores sociais/acadêmicos nos campos: educacional e social, de forma que possamos observar se estas políticas se configuram como ações adequadas para “os reconhecimentos”, “as justiças”, e “os desenvolvimentos”, propostas pautadas pela Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), período declarada pela Organização das Nações Unidas para o mundo, em particular nos países afrodiáspóricos, concentrar na redução objetivada das desigualdades-desumanizações seculares contra as quais continuamente lutam as populações de descendência africana. Políticas públicas entendidas como instrumentos e agências para reconhecer, validar, programar enfrentamento-resolução das desigualdades sociais baseadas em fatores de gênero, classe e raça, aqui ser afrodescendente-pobre-discriminado-excluída/o, propulsiona um leque de questionamentos de tipos diversos.

Desta forma, nas atividades desenvolvidas nas rodas de conversas temáticas relacionadas às políticas públicas direcionadas às vivências em gênero, educação e afrodescendência, suscitamos reflexões acerca da história das/dos afrodescendentes (dentre outros grupos em conexões identitárias) e as políticas, em particular as do estado visando concretamente assumir enfrentar para resolver questões de uma cidadania declarada na Constituição e ausente no cotidiano de mais da metade da população brasileira – descendentes de africanas e africanos. Atualmente, antes da pandemia de 2020, nossos modos de viver ainda nos permitem pensar, refletir e problematizar questões a respeito de: Como nós nos percebemos afrodescendentes diante das políticas públicas direcionadas às questões de gênero, educação e afrodescendência do nosso país? A conjuntura social-epistêmica contemporânea permite a construção e vivências de identidade/s pensadas no acesso a direitos sociais negados? Nessa década dos povos afrodescendentes (2015-2024), como as políticas públicas brasileiras têm sido pensadas e viabilizadas? Como problematizar, validar e operacionalizar as políticas públicas de enfrentamento ao racismo, tratando este mesmo como

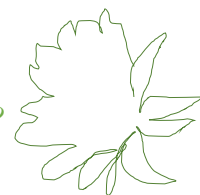


problema social, de forma que acontecimentos, saberes, práticas, e entendimentos afrodiaspóricos cotidianos possam ser vivenciados, e valorizados?

Outras questões que merecem atenção particular porque elucidaram as pautas das rodas incluem: Como tratar as questões das identidades nesta conjuntura geral das políticas públicas? Identidades, diferenças, e diversidade ajudam, e como? No bojo geral destes elementos e das relações entre eles, como o elemento “poder” opera? Quais as histórias dos grupos racializados... e as relações entre estes mesmos historicamente? Como tem se configurado a ‘distribuição real’ dos bens sociais nesta sociedade? Quem tem acesso, e como tem se estruturado acessos/oportunidades sociais nesta mesma? Quais as perspectivas-estratégias-táticas e caminhos das políticas visando melhor distribuição das riquezas, e acesso mais equitativo às oportunidades?

A fim de discutir estas e outras questões, os termos “direitos sociais”, “políticas sociais”, “políticas públicas”, “ações afirmativas”, “diversidade”, “diferença”, “diferenciação”, “igualdade”, “identidade(s)”, “intersecção”, “intra-grupos” são importantes.

Na Constituição Federal Brasileira (1988), no texto inicial foi explicado que o Brasil é uma República Federativa e que se constitui por um Estado Democrático de Direito onde todo poder emana do povo, que elege seus representantes para tal delegação. Acontece que numa democracia é preciso ter garantias de igualdades, de liberdades através, principalmente, de direitos. Além disso, para que o povo governe e gerencie seu poder é necessário uma educação que permita avançar em seus direitos e deveres. No artigo 6º do Capítulo II, podemos perceber os direitos sociais exigidos constitucionalmente: “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” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 2016, p. 18). Tudo isso já está garantido? Não. É preciso concretizar as igualdades e liberdades dentro desta democracia. E, para começar é necessário saber que este “povo” não é uma massa amorfa e sim uma diversidade de gentes com diferenciações e diferenças coletivas e individuais. Nesse sentido, as políticas sociais são acionadas para que possamos garantir os direitos sociais. Políticas sociais passam a ser então a forma de tornar concretas as igualdades e liberdades abstratas. Desta maneira, nosso país, seja através de



suas instituições públicas ou privadas deve garantir esses direitos sociais pelas políticas sociais. Mas, é dever do Estado viabilizar políticas públicas. Políticas públicas são então as ações e intervenções do Estado (que está sendo governado por um representante do povo) para atender a sociedade garantindo seus plenos direitos, em especial os mais urgentes, como por exemplo, a garantia do direito a educação para que esse povo governe bem. Porque obviamente, se existe discriminação e se uma camada social não acessa esses direitos, a democracia é falha e estamos descumprindo a Constituição. O que nos faz pensar que as políticas públicas são urgentes para que possamos existir enquanto Estado Democrático de Direito e os governos não fazem nenhum favor quanto a isso, pelo contrário, é o dever de cada governo e do povo exigir, viabilizar e fiscalizar se estas políticas estão acontecendo no país.

Ações afirmativas são políticas públicas, como por exemplo aquelas destinadas as jovens estudantes afrodescendentes pobres para acessar o ingresso às universidades públicas. As ações afirmativas são políticas públicas consideradas “discriminação positiva” pelo fato de trazer à tona uma realidade que as políticas públicas universais não conseguem enxergar. Desta maneira, é preciso entender que uma mulher lésbica, pobre e afrodescendente talvez nunca conseguia acessar políticas universais porque estas são “feitas”, de forma naturalizada, para outros tipos de mulheres consideradas fenotipicamente e considerando gênero/sexualidade diferentes e com diferenciações que foram naturalizadas numa sociedade racista, classista e homofóbica. As diversas maneiras de existir coletivamente e individualmente na sociedade brasileira, por vezes, são tão celebradas como uma “identidade brasileira” que nos atrapalham por sua base conter a noção de “diferença” marcada pela discriminação racial e vinculada aos marcadores coloniais. Afinal, temos apenas 31 anos de Democracia e mais de 500 de Colônia. Muitas vezes, a diversidade é vista como um entrave para tomadas de decisões porque operamos com o conceito de igualdade fundamentalista, com o qual operam as políticas universais (“para todos”). A diferença que deveria nos alegrar por conter uma variedade de possibilidades e riquezas de criatividade e de modos de ser, se torna “diferenciação” usada para manipular os direitos fundamentais.

Nos escritos abaixo entendemos que as diferenças são constructos potentes para realização de uma sociedade diversa e plural, que respeita as



alteridades e dialoga mesmo no conflito. Por isso, os textos são diálogos que nos apontam algo sobre nossas identidades e a sociedade na qual atuamos.

Para melhor aproximação com as temáticas específicas, a divisão do E-book foi realizada da seguinte maneira: Primeira Parte – Gênero; Segunda Parte – Educação; Terceira Parte – Afrodescendência. Em cada uma dessas partes, um grupo de textos foram reunidos na ordem que se segue, a partir dos comentários que tecemos a partir de agora.

Na categoria Gênero (Parte 1) encontraremos: **ARQUEOLOGIA DE RESISTÊNCIAS DAS MEMÓRIAS FEMININAS AOS SISTEMAS DE PODER**, de Thays Coelho França e Raimunda Nonata da Silva Machado – um trabalho que busca compreender as principais maneiras que as mulheres professoras do ensino superior encontraram para resistir, através de suas memórias femininas, o poder vigente e machista/racista; em **FIOS DE MIM E DE NÓS: FIANDO GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS DE SI**, de Maria Dolores dos Santos Vieira e Samara Layse da Rocha Costa, nós podemos ser leitores que escutam histórias e interlaçam suas aprendizagens como fios de incentivo à leitura e à interação pedagógica, e também unir o prazer e a práxis (teoria/prática) de ensinar a partir do projeto Literacias; **MULHER AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO: UM PASSADO INVISÍVEL?** de Glaucia Santana Silva Padilha e Raimunda Nonata da Silva Machado aborda o que os/as pesquisadores/as que habitam os programas de pós-graduação em educação revelam, em suas produções acadêmicas acerca do processo educacional de pessoas afrodescendentes bem como o lugar da mulher nesses estudos; **MULHERES CAPOEIRISTAS E ROSANA PAULINO: A GRAVURA COMO DISPOSITIVO PARA TÁTICAS EPISTÊMICAS DECOLONIAIS**, de Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa e Shara Jane Holanda Costa Adad no presenteia com o uso da gravura como dispositivo para perceber epistemologias, enquanto saberes, nas vivências de mulheres capoeiristas teresinenses a partir da pesquisa Sociopoética; em **MULHER, NEGRA, MÃE, CAPOEIRISTA: TESSITURAS DE NARRATIVAS DA CAPOEIRISTA TÊRA DE TERESINA/PI**, de Robson Carlos da Silva, Cândida Angélica Pereira Moura e Antonia Alaíde dos Santos Rodrigues, os autores continuam refletindo sobre o universo de aprendizagem social e identitário teresinense, mas, a partir da experiência da Contramestra Têra, como é conhecida na Capoeira; **NEGRO, GAY E FAVELADO: UMA ANÁLISE ACERCA DOS ESTEREÓTIPOS NO MUNDO**



CONTEMPORÂNEO, de Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior é um trabalho que nos faz questionar se a constituição de um sujeito negro, gay e que reside em uma periferia gera todos os aparatos necessários para sua marginalização social; PERCEPÇÃO DE MULHERES NEGRAS ACERCA DO ACESSO AOS SERVIÇOS DE SAÚDE EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE, de Jhulyane Cristine da Cunha Nunes, Camila Siqueira Cronemberger Freitas e Patrícia Ferreira de Sousa Viana, aponta para a realidade de mulheres negras acerca do acesso aos serviços de saúde ofertado em uma Unidade Básica de Saúde - UBS; já em PRESOS QUE MENSTRUAM: A REALIDADE E O PERFIL DA POPULAÇÃO FEMININA NO SISTEMA CARCERÁRIO, de Luciana da Silva Ramos, podemos nos perguntar sobre a atuação do Estado na vida de mulheres encarceradas, bem como sua qualidade de vida nas prisões; PROFESSORAS AFRODESCENDENTES UNIVERSITÁRIAS EM MOVIMENTO E MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, de Walquíria Costa Pereira e Raimunda Nonata da Silva Machado, expõe a busca por entender os mecanismos de exclusões e como as mulheres professoras do magistério superior resistem a partir de suas próprias memórias; TECITURAS HETERONORMATIVAS: QUE LUGARES O SER JOVEM HABITA?, de Samara Layse da Rocha Costa e Maria Dolores dos Santos Vieira, nos oferece uma reflexão sobre os lugares onde os jovens habitam como ser e aqueles em que eles são impedidos de habitar em meio a experiências de heteronormatividade; e em TRANSFEMINISMO NEGRO: TENSIONANDO INTERSECCIONALIDADES, de Letícia Carolina Pereira do Nascimento, encontraremos um trabalho tecido bibliograficamente, ao passo em que o diálogo crítico se faz para com duas correntes feministas: o transfeminismo e o feminismo negro chegando ao modo de emergência do transfeminismo negro.

Na continuidade do desenvolvimento das produções textuais/pesquisas, a Parte 2, que aborda algumas especificidades da Educação, mostra as seguintes obras e autores com suas consequentes abordagens: CORPOS QUE COSTURAM, DESFILAM E COLABORAM: O QUE SE ENSINA E SE APRENDE COM UM DESFILE DE MODA AFRO? – é uma escrita de L'Hosana Céres de Miranda Tavares e Francis Musa Boakari, nela os autores mostram o processo de pesquisa em um atelier de moda afro com estudantes do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Piauí; CONTADORAS DE HISTÓRIAS INFANTIS: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS NARRATIVAS DE TRÊS MULHERES,



de Layane Santos de Sousa, traz narrativas de três mulheres contadoras de histórias para justamente tecer elementos de suas identidades enquanto fornecedoras de respostas para perguntas como: “Por que contar histórias para crianças como maneira de educar?”; EDITORAS PALLAS E MAZZA EDIÇÕES: RESISTINDO E ENFRENTANDO O EPISTEMICÍDIO, de Emanuella Geovana Magalhães de Souza, é um escrito que nos instiga a entender a produção literária como amplificador das novas visualidades positivas de afrodescendentes como experiências educativas e quer responder uma questão: “O que ensinam as respostas empreendidas pelas editoras Pallas e Mazza Edições frente ao silenciamento de personagens femininas afrodescendentes?”; "EU? NEGRO? AH SIM! DESDE PEQUENO"... "MINHA VÓ ERA NEGRA!", de Adelmir Fiabani é um estudo a respeito do processo de exclusão do afrodescendente com relação à escola/universidade e suas raízes mais profundas; em ANÁLISE DOS PROFESSORES ACERCA DO ENEM EM UMA ESCOLA PRIVADA DE TERESINA, de Ramon Vinicius Barbosa de Oliveira e Laiala Nunes Ferreira podemos nos questionar sobre a educação no Brasil, as políticas públicas na área de educação, e o ENEM propriamente dito; já em “NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO” E “NÓS CHORAMOS PELO CÃO-TINHOSO”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONTOS DE LITERATURA AFRICANA, de Cleanne Nayara Galiza Colaço, o interesse com relação à educação se faz também pela literatura comparada provocando interculturalidades a partir de literatura infanto-juvenil africana lida no Brasil; em O CONHECIMENTO AFROCENTRADO: A PRODUÇÃO EPISTEMOLÓGICA COMO RESISTÊNCIA, de Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante e Raimunda Nonata da Silva Machado, se faz necessário atentar para a importância de ressignificar o nosso modo de produzir conhecimento; O OUTRO E EU: RESPEITANDO OS VALORES NO AMBIENTE ESCOLAR, de Joelson Brito da Silva, Maria Hyannes Silva de Souza e Kelly Almeida de Oliveira é um texto que mexe com a experiência privilegiada do estudante ao realizar o estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciaturas; O QUE SE APRENDE COM OS PÉS NO CHÃO DA COMUNIDADE SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PODER, de Maria do Socorro Borges da Silva, vem nos provocar para repensar o direito a partir de experiências educativas em comunidades escolares a partir de uma postura que envolve as experiências e o corpo todo com a metáfora dos pés no chão; RODA GRIÔ:



ITINERÁRIO SOCIAL EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA, de Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Fabiana dos Santos Sousa e Ilanna Brenda Mendes Batista é uma investigação que quis responder sobre os contextos educacionais e sociais que possibilitaram a criação do Núcleo de Estudos Roda Griô – pois reconhece a importância deste nas discussões sobre políticas públicas e outras dentro da universidade; no texto que tem como título “TIA, PARA QUE SERVE A SOCIOLOGIA?”: PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA ÀS MARGENS EM TERESINA – PI, de Janaína Rodrigues de Sousa, o foco é tentar discutir o ensino de sociologia no estágio supervisionado mas, também, dentro da realidade brasileira – em nossa política educacional; em o DISCUTINDO GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NA EJA: PESQUISAS NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI E UFMA, de Efigênia Alves Neres e Francis Musa Boakari encontramos um mapeamento sobre a produção acadêmica do período de 2011 a 2019, no campo da Educação de Jovens e Adultos, Afrodescendência e Gênero, em dissertações de mestrado dos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades do nordeste; e, em LITERATURA PERIFÉRICA PARA QUEM PRECISA DE IDENTIDADE: UM BREVE PERCURSO ALGUNS CONCEITOS, de Fabiana dos Santos Sousa, o questionamento educativo se faz pela literatura brasileira marginal, nesta se detém a percepção da autora de que se estes escritores não pertenciam, pelo menos em sua maioria, às classes desprivilegiadas da sociedade, ou seja, à periferia, por que eram chamados de marginais? A vivência das massas eram e ainda são a maior preocupação desta literatura? Então, nesse contínuo de trabalhos questionadores apontam maneiras peculiares de ser diferente e de estar driblando as diferenciações que nos impõem. Por isso na terceira e última parte do livro, iremos centrar atenção sobre a categoria Afrodescendência.

Na Parte 3: Afrodescendência, o trabalhos estão organizados da seguinte maneira: DANÇA AFRO-BRASILEIRA – A ANCESTRALIDADE EM NÓS: UM PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA DANÇA AFRO ENSINADA PELO GRUPO DE CULTURA AFRO AFOXÁ, de Francisco Elismar da Silva Junior e Artenilde Soares da Silva discute a partir da circularidade e de outras ideias-gatilhos o percurso do grupo cultural Afro Afoxá e as formas de educar no grupo; INTERFERÊNCIAS E CONEXÕES EM TECIDOS: MULHERES AFRODESCENDENTES DESOBEDECENDO A SOLIDÃO E O RACISMO, de



Francilene Brito da Silva e Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa é um texto que parte de experiências de algumas mulheres professoras afrodescendentes com a costura e suas narrativas para driblar a solidão e suas experiências com o racismo; **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL FRENTE A DIVERSIDADE CULTURAL**, de Lourdes Angélica Pacheco Cermeño vem nos chamar à atenção para pessoas que se encontram no Brasil estudando e que não são brasileiras diante de políticas públicas de internacionalização da educação superior; **QUE CULTURA AFRO-BRASILEIRA A ESCOLA ENSINA?** de Wanderson William Fidalgo de Sousa e Maria Dolores dos Santos Vieira, discorre sobre como a cultura afro-brasileira é trabalhada em sala de aula pelo corpo docente a partir da lei n. 10. 639/2003; **REDES DE EMPODERAMENTO NEGRO E DESIGUALDADE SOCIAL: A DUALIDADE DO YOUTUBE, UM CAMINHAR NA CONTRAMÃO DO COMBATE AO RACISMO**, de João Vinicius Cunha da Silva e Edmara de Castro Pinto, nos convida a pensar sobre como sujeitos, antes não pensados para usar a internet, agora adentram esse espaço para causar uma mudança significativa nesta; **RODA GRIÔ-GEAFRO: DISSEMINANDO SABERES SOBRE AFRODESCENDÊNCIA NA PERSPECTIVA DAS RODAS DE CONVERSA**, Jessica Jacob Rodrigues de Sousa e Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar, é um texto que mostra uma experiência de uma estudante do ensino superior ao participar do Seminário do dia 13 de Maio, sob título “Afrodescendência – questionando a chamada abolição”, e como esse fato marcou sua vida; **RESISTÊNCIA E PODER: O DISCURSO EUGÊNICO COMO JUSTIFICATIVA PARA A CRIAÇÃO DO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO PARA FLAGELADOS DA SECA DE 1915 NO CEARÁ**, de Luciana da Silva Ramos, como um texto/resistência, vem trazer a inquietante lembrança de um campo de concentração de retirantes afrodescendentes no Ceará em 1915; **REPERCUSSÃO DA MORTE DO “MESTRE BITA DO BARÃO” NA MÍDIA**, de Pamela Lorena Silva Machado, Joana Alice da Silva Melo, Carlos Roberto da Silva Moura e Jascira da Silva Lima, é um texto com marcante resistência também, pois, aborda a vida de um dos maiores líderes umbandistas do Brasil: Wilson Nonato de Souza; **A DANÇA COMO COMUNICAÇÃO E ESCRITA NA IMAGEM DE TRÊS MULHERES NEGRAS RE-EXISTENTES**, de Artenilde Soares da Silva e Francis Musa Boakari, nos conta como Katherine Durham, Mercedes Batista e Victória Santa Cruz podem nos mover à uma história da educação não visibilizada ainda



como tal; RODA DE CONVERSA SOBRE ANCESTRALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CUSTANEIRA/TRONCO EM PAQUETÁ-PI, de Jhulyane Cristine da Cunha Nunes, Vanessa Bezerra da Cunha e Rose Danielle de Carvalho Batista, é um texto que traz uma pergunta: De que forma se constrói uma sociedade brasileira justa quando se dificulta o acesso de populações afrodescendentes a direitos fundamentais básicos como de ir e vir, liberdade de expressão, de escolaridade, saúde, lazer?; DIALOGANDO COM A OBRA “AS TRANÇAS DE BINTOU”: PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, de Alessandra Raniery Araújo Alves de Sousa e Emanuella Geovana Magalhães de Souza, nesse texto o foco são as experiências de duas pesquisadoras-professoras afrodescendentes dentro de uma oficina para crianças com a literatura infantil; finalmente, o texto EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO: TRAJETÓRIA DE UMA MILITANTE, de Andressa de Brito Silva, Antonia de Jesus da Silva Salazar e Kelly Almeida de Oliveira, apresenta um questionamento que mexe com o movimento de empoderamento feminino negro. Como este influencia na autonomia identitária de jovens afrodescendentes? Partindo dessa pergunta, também nos perguntamos: Como finalizar uma trajetória de textos que mais nos fizeram continuar a refletir sobre tais temáticas? Mas, refletir para que, onde, como, quando, com/sobre o que especificamente, para quem...? Na sociedade brasileira cuja população é majoritariamente de descendentes de africanas/os, questões referentes às políticas públicas, tem sofrido mudanças nos últimos tantos séculos? Então, formular estas perguntas para quem?

Neste caminho, a busca por responder nossas questões de identidades e sobre as políticas públicas que as envolvem talvez seja uma forte seta para construirmos juntos o que de fato chamamos de democracia.



Parte 1:
Género



ARQUEOLOGIA DE RESISTÊNCIAS DAS MEMÓRIAS FEMININAS AOS SISTEMAS DE PODER

Thays Coelho França
Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma reflexão sobre “Arqueologia de Resistências das Memórias Femininas aos Sistema de Poder”, estudo desenvolvido por meio do projeto de pesquisa intitulado: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas” (MAfroEduc), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Com o mencionado estudo, buscamos aprofundar as discussões sobre as principais formas de resistência das memórias femininas aos sistemas de poder, tais como: relações de gênero, afrodescendência e classe social em uma perspectiva histórica e cultural e, desse modo, visibilizar sujeitos que têm sido negados pelo pensamento moderno colonial, cuja ferramentas de segregação determina espaços a serem ocupados por cada indivíduo na estrutura social.

Sobre esse argumento, Quijano (2010) afirma que, nas relações de poder, anteriormente ao capitalismo mundial, alguns atributos da espécie tiveram papel central na classificação social das pessoas, tais como: sexo, foça de trabalho e idade. A partir da colonização das Américas, soma-se a esses atributos o fenótipo.

A sociedade moderna, ao hierarquizar raça e gênero, criou uma série de privilégios àqueles que se enquadram nos requisitos de classificação social, validados por uma sociedade, cuja pedra angular é o poder capitalista (*ibidem*, p. 84). Nesse esquema mental, a partir de determinantes biológicos, raciais e sociais, as mulheres, em especial, as afrodescendentes ficam em situação desprivilegiada (SILVA, 2012).

A estas foi reservado os lugares menos privilegiados na pirâmide social como, por exemplo, o de empregadas domésticas ou babás em casas de família (CARNEIRO, 2003), como resultado da falta de mecanismos de inclusão ao fim dos anos de escravidão no Brasil.



Romper com esse padrão hegemônico demanda resistência aos sistemas de poder e opressão (dentre os quais, destacamos gênero, raça/afrodescendência e classe), organizadores e privilegiadores de “um grupo social em detrimento de outro” (RIBEIRO, 2018, p. 66).

Nessa ótica, as mulheres afrodescendentes, ao adentarem em espaços privilegiados, estão desnaturalizando lugares de subalternização construído para elas; estão rejeitando o projeto colonial que nega humanidade e impõe silêncio (*ibidem*) ao seu grupo social, logo, estudar suas memórias tem grande relevância social e científica, uma vez que aprofunda reflexões acerca das epistemologias de subversão (BOAKARI, 2015; MACHADO, 2015), como forma de romper com os códigos culturais prescritos.

Nesse sentido, a fim de estudar memórias femininas que se interseccionam, mediante a produção de sistemas de poder, garimpamos, em estudos anteriores, diferentes acervos digitais, teses que discutissem a temática e analisassem a trajetória social de professoras afrodescendentes do ensino superior. Com isso, continuamos este estudo, identificando e analisando o que as memórias dessas professoras revelaram como possibilidades de resistência aos modelos hegemônicos que demarcam lugares subalternizando-as.

Portanto, visando melhor compreensão desses resultados, dividimos este trabalho em três tópicos, a saber: o capítulo inicial, no qual contextualizamos as pesquisas realizadas; nossos caminhos metodológicos, onde apontamos o marco teórico norteador das atividades realizadas e os resultados, no qual aprofundamos as discussões sobre as principais formas de resistência das memórias femininas aos sistemas de poder. Por fim, apresentamos nossas considerações e reflexões finais a respeito da realização deste estudo.

MULHERES AFRODESCENDENTES E SISTEMAS DE PODER

As especificidades dos significados de gênero, raça e classe social nas experiências socioeducacionais do sujeito “Mulher Afrodescendente” são fundamentais no que diz respeito as análises das desigualdades oriundas das relações de poder, considerando que, no Brasil, em especial, o sexismo e o racismo atuam juntos promovendo a exclusão social (LIMA, 1995).



As discrepâncias nas relações raciais, de gênero e de classe social atingem as mulheres afrodescendentes impelindo-as a uma múltipla desvantagem em relação aos demais sujeitos sociais. Essas diferenciações estão postas historicamente porque, segundo Quijano (2010, p. 88), o poder “é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos meios de existência social”, dentre eles, ainda segundo o autor, “a subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento” (*ibidem*).

Nesse sentido, a questão do poder no eurocentrismo se configura, a partir de determinadas relações, pensadas estrategicamente, para manter as estruturas de dominação e os sistemas opressores que perpassam e operam em todos os planos, meios e dimensões materiais e subjetivos.

O conhecimento aparece na colonialidade do poder e saber como forma de dominação, e aqui podemos entender o motivo de tantos séculos de dominação dos saberes eurocentrados; o motivo do assassinato de milhares de mulheres em fogueiras por possuírem “um conhecimento que lhes conferiam um espaço de atuação que escapava ao domínio masculino” (ALVES e PITANGUY, 2003, p. 20).

Ao assentirmos o desafio de ter por base a razão subalterna (MIGNOLO, 2003), cujo saber epistemológico ancora-se nos saberes marginalizados, estamos buscando fazer ruptura com o esse conhecimento ocidental hegemônico.

Afinal, como afirma Ângela Davis (2017), quando uma mulher afrodescendente se movimenta, ela movimenta toda a estrutura da sociedade, ou seja, ao adentrar num determinado espaço que não lhe era destinado, como o magistério superior, ela abala e subverte sistemas de poder, abrindo caminho para que outras tornem-se mulheres afrodescendentes de sucesso (BOAKARI, 2010). Esses precedentes desestabilizam os discursos hegemônicos de supremacia branca, racial e de elite; ampliam conquistas em torno da mobilidade social, reposicionam sujeitos invisibilizados e reelaboram novas estruturas de desconstrução de paradigmas da modernidade.

ARQUEOLOGIA DE RESISTÊNCIAS DAS MEMÓRIAS FEMININAS AOS SISTEMAS DE PODER: caminhos metodológicos



A História Cultural promove uma discussão sobre as experiências (memórias) de sujeitos que foram impedidos de se manifestarem na historiografia. Conforme Pasavento (2005, p 118) “uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História [...] particularmente daqueles egressos das camadas populares”.

Esse argumento, nos traz a possibilidade de interagirmos com as histórias sociais e experiências específicas de mulheres afrodescendentes que atuam no magistério superior em diferentes universidades brasileiras. Dialogando com esse viés teórico, foi possível pensar os acontecimentos a partir da inclusão de novas temáticas e de novas fontes, antes, esquecidas na historiografia tradicional. Além disso, vimos uma riqueza na articulação desses estudos com a perspectiva decolonial (COSTA; GROSGOUEL, 2016), que também privilegia as narrativas socioculturais negligenciadas pela história tradicional e, principalmente, àquelas que valorizam as experiências afroamericanas ou de categorias e conceitos não-europeus.

Desse modo, inicialmente procedemos a uma arqueologia (FOUCAULT, 2012) de memórias, na tentativa de dar visibilidade aos sujeitos que ao longo dos séculos sofrem pelo processo de invisibilidade e exclusão. Com os estudos pós-coloniais/decoloniais vimos o quanto contribuem na construção de uma ciência que valoriza experiências plurais e produz uma crítica à cultura hegemônica europeia, como modelo único de conhecimento com validade científica, já que “numa sociedade multiétnico racial estudar as afrodescendentes é a melhor maneira de avaliar os avanços em conquistas de cidadania pelos integrantes do grupo historicamente mais explorado” (BOAKARI, 2010, p. 2).

Com essa arqueologia fizemos o levantamento bibliográfico em materiais já publicados com o objetivo de consultarmos a amplitude de produções sobre o nosso objeto de estudo, e nos debruçarmos sobre os objetivos de nossa pesquisa, quanto a identificação das possibilidades de resistências femininas aos sistemas de poder.

Marconi e Lakatos (2007, p. 185) dizem que: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Concordamos com os autores, tendo em vista as possibilidades de pensar e repensar o que já foi dito, e, sob diferentes óticas garimpar vestígios de experiências que nos inquietam.

Em estudos anteriores (PIBIC, 2018), a análise sobre memórias femininas interseccionadas por sistemas de poder foi desenvolvida, por meio da pesquisa bibliográfica, a partir “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, onde mapeamos,



em produções científicas (periódicos, dissertações e teses) como questões de gênero, afrodescendência e classe social produzem memórias femininas.

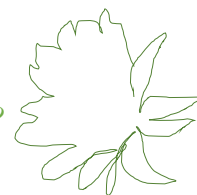
Deste estudo, destacamos cinco teses defendidas entre 2004 e 2017, das quais, quatro possuem como objeto de estudo mulheres afrodescendentes professoras do ensino superior.

Na tentativa de ampliar o alvo desta pesquisa, incluímos registros de memórias, em produções que não tematizam diretamente as mulheres afrodescendentes, a exemplo da tese de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda que investigou os processos de construção de subjetividades de 4 (quatro) mulheres, mais também de 6 (seis) professores universitários negros da Universidade Federal do Ceará (UFC). Apresentamos a seguir um quadro no qual sistematizamos os trabalhos de doutoramento garimpados em acervos digitais:

Quadro 1 – Teses sobre professoras afrodescendentes universitárias (2008-2017)

AUTORAS/RES	TÍTULO	INSTITUIÇÃO E ANO
1. Maria Clareth Gonçalves Reis Orientador: Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva	Trajetórias de mulheres negras , professoras que atuam no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram.	Universidade Federal Fluminense – UFF (2008)
2. Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda Orientadora: Profª Drª. Ercília Mª Braga de Olinda	Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará.	Universidade Federal do Ceará – UFC (2009)
3. Margareth Maria de Melo Orientadora: Profª Drª Nilda Alves	Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2012)
4. Maria de Lourdes Silva Orientadora: Profª Drª Petronilha B. Gonsalves e Silva	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (2013)
5. Maria Aparecida dos Santos Crisostomo Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota	Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais	Universidade de Sorocaba – UNISO (2014)

Fonte: Quadro produzido pelas autoras



Com o procedimento da arqueologia de Michel Foucault (1926-1984) realizamos o exercício de garimpar as memórias de resistência aos sistemas de poder das coparticipantes das teses. No próximo tópico, apresentaremos a discussão dessas memórias.

POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA DAS MEMÓRIAS FEMININAS AOS SISTEMAS DE PODER

As análises das memórias femininas nas teses demonstraram que as professoras afrodescendentes, que atuam no magistério superior enfrentam desafios constantes na sua trilha acadêmica, em cujo espaço, se perpetuam regras e discursos de saber e poder (FOUCAULT, 2012) estruturantes das relações sociais, que situam as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas de convivência humana (SAFIOTTI, 2004), sendo que para as professoras afrodescendentes, essa realidade é ainda mais desafiadora. Isto pode ser visto nas teses agrupadas, especificamente, em dois blocos:

O **primeiro bloco** é composto por 3 (três) trabalhos que analisam os processos de construção de identidades raciais. Vejamos:

- 1) Em **“Trajetórias de mulheres negras, professoras que atuam no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram”**, tese de Maria Clareth Gonçalves Reis.

Os depoimentos, das quatro professoras negras atuantes no ensino superior, demonstraram que as desigualdades raciais e de gênero, se sobrepuseram à condição de classe em suas trajetórias. As sucessões de conquistas dessas mulheres nos espaços educacionais não se deram sem o enfrentamento a situações adversas para romper com a tradição hegemônica de que há espaços subalternos destinados as afrodescendentes.

- 2) A tese intitulada **“Torna-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará”**, de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda.

Os depoimentos das/os coparticipantes constatarem que o reconhecimento de uma identidade negra está imbricado pelas situações de exploração advindas do preconceito e discriminação, e envoltas na condição de classe.



3) **“Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de Pedagogia”**, tese de Margareth Maria de Melo.

Duas das quatro professoras narradas nesse trabalho tiveram uma infância e adolescência humilde, marcada pelo trabalho doméstico, mas que se dedicaram aos estudos. Apesar dos conflitos, tornaram-se professoras afrodescendentes de sucesso, conforme Boakari (2015).

Sobre esses desafios, ressaltamos que as lutas travadas, por este grupo, para adentrarem na docência universitária já se caracterizam como resistência. Silva (2012) afirma que quanto maior o nível de ensino, menor a probabilidade de se encontrar mulheres negras no exercício da docência. Quando alcançam esse espaço, a todo o momento, precisam mostrar que são capazes para ocupar o cargo, desempenhando esforço além dos demais para que sejam reconhecidas.

Os embates narrados pelas professoras na tese supracitada para se manterem em seus cargos são distintos, um, porém, destacamos aqui. Uma das docentes narra sua conversa com seu coordenador, quando este queria diminuir sua carga horária na universidade na qual lecionava.

“Olha, eu queria, inclusive, falar que eu aceitei o seu currículo e aceitei você aqui na faculdade sem saber que você era negra”. Na percepção de Daise, essa fala demonstrou, sem acanhamento, uma atitude racista. Ao ouvir tal barbaridade, ela simplesmente respondeu: “pois é, eu também vim trabalhar nessa faculdade sem saber que você era branco” (REIS, 2008, p. 154)

Essa memória da professora revela a luta que se perpetua na trajetória social das afrodescendentes quando estas conseguem subverter os espaços historicamente naturalizados. Elas são vistas como estando “fora do lugar” sociologicamente construído e simbolicamente determinado” (FIGUEREDO, 2004, p. 1) e, para se manterem lá, precisam continuamente se afirmar, ou seja, pagam um alto preço para se manterem no seu espaço de conquista.

O **segundo bloco** é composto por 2 (dois) trabalhos que destacam a interferência das condições socioeconômicas na carreira do magistério superior. Vejamos:



- 4) **“Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente”** de Maria de Lourdes Silva.

Essa pesquisa constatou que essas docentes vivenciam condições sócioeconômicas desfavoráveis e enfrentam constantes situações de racismo e discriminação. Para se firmarem nos espaços universitários, elas constantemente buscam aperfeiçoar seus saberes.

- 5) Em **“Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais”** de Maria Aparecida dos Santos Crisostomo.

A pesquisa revela a existência de uma regularidade nos discursos sobre a necessidade do trabalho para a sobrevivência, como empecilho para que a população afrodescendente tenha condições favoráveis para investimentos nos estudos, principalmente em nível superior.

A escolarização – também uma regularidade – aparece valorizada e como possibilidade de ascensão e libertação. A sua aquisição é possibilidade de resistência aos sistemas de poder. Para uma das professoras, cujo pseudônimo é Flor de Liz, a questão social se sobressai em suas memórias. Estudante de escola pública durante toda sua trajetória escolar, e oriunda de família humilde, ir à escola tinha um terceiro significado para ela, o da sobrevivência física, no sentido de que a sua condição social a impelia a se alimentar na escola. Hoje ela dá novos sentidos a essa experiência.

As professoras afrodescendentes aprendem a conviver com os desafios e enfrentar o preconceito em sala de aula, pois, semestralmente, foram questionadas sobre seus saberes. As autoras, mostram o quanto as trajetórias de vida das entrevistadas são marcadas por racismo e discriminação, mas que mesmo com esse cenário negativo, essas afrodescendentes utilizaram astúcia e táticas (CERTAU, 2009) e fabricaram seus estilos de enfrentamento.

Percebemos por meio das análises das teses que a posição de inferioridade imposta por nossa sociedade – via estruturação de sistemas de poder – não impede as afrodescendentes de entrarem em espaços privilegiados, entretanto coloca obstáculo que inibem mais acessos e participações. Assim, adentrar nesse lugar privilegiado é somente o desafio inicial, uma vez que essas professoras precisam elaborar maneiras de resistir às forças que as impelem para “fora” desse espaço, sendo, portanto, necessário e urgente



ampliar os estudos que promovem discussões acerca das experiências exitosas de mulheres afrodescendentes no magistério superior.

CONCLUSÃO

Aprofundar as discussões sobre as principais possibilidades de resistência das memórias femininas aos sistemas de poder, tais como: relações de gênero, afrodescendência e classe social em uma perspectiva histórica e cultural, nos revelou que:

- Apesar das “marginalizações que a mulher afrodescendente enfrenta, cada vez mais, há um grupo que está conseguindo superar os desafios das diferenciações triplicadas” (BOAKARI, 2010, p 1). Essas mulheres têm se movimentado de forma a conseguir mobilidade social, por meio de suas conquistas na educação formal.
- As hierarquias raciais e de gênero imperam e perpassam os diversos meios e dimensões sociais (QUIJANO, 2010), convergindo em novos desafios e modos de atuação para professoras afrodescendentes, desafiando-lhes a enfrentar e superar os marcadores de exclusão social, fundados pela exploração dos discursos racistas, sexistas e de condições socioeconômicas desfavoráveis.

O espaço acadêmico é palco do esforço e resistência da população afrodescendente para ser reconhecida e aceita como pesquisadora e intelectual. Esta situação demonstra, assim, que ainda há muito o que ser superado para que a educação superior seja democratizado nas trajetórias educacionais e profissionais de brasileiras afrodescendentes.

As memórias femininas, analisadas nas teses, são reveladoras de regularidades de preconceitos, discriminações, racismos, sexismos e condições socioeconômicas desfavoráveis entre as professoras afrodescendentes. Estes atributos mantidos em sistemas de poder são propulsores das mobilizações, enfrentamentos e do exercício contínuo de resistência e reafirmação da capacidade intelectual para ocupar lugares sociais e profissionais conquistados ao longo de suas trajetórias.

Evidenciar essas memórias de resistências não significa representar meras lembranças, mas atribuir sentidos a essas memórias, como forma de afastar as ideias da lógica epistêmica moderna, cuja mentalidade, privilegia o saber único, rejeitando outras formas de produção do conhecimento.



REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BOAKARI, Francis Musa. **Educação, gênero e afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba: CRV, 2015.

_____. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. In: FAZENDO GÊNERO DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Santa Catarina. **Anais eletrônico...**Santa Catarina: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br>> Acesso em: 30 de abril de 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos avançados 17 (49), 2003. p. 117- 132. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. 16ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, Joaze Bernardino. GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado. Vol. 31. N. 1. Brasília. Jan./Abr. 2016.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FIGUEIREDO, Ângela. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **In**: Cadernos Pagu, n. 23. Campinas, jul/dez. 2004, p. 1-15.

FOUCAULT, Michael. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

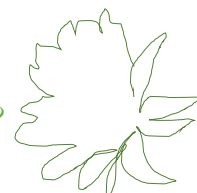
GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 489–495, 1995.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **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.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. P. 23-130.



PASAVENTO, Sandra. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

PIBIC. Relatório de Pesquisa Memórias Femininas e Sistemas de Poder. Mimeo, UFMA, 2018.

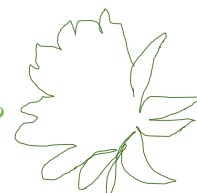
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B de S. MENEZES, M.P. (orgs.) **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Maria Clareth. **Mulheres negras e professoras no ensino superior**: as histórias de vida que as constituíram. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, Maria do Rosario. **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://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20M%C2%AA%20R%20de%20F%C3%A1tima%202012.PDF> Acesso em: 05 de setembro de 2019.



FIOS DE MIM E DE NÓS: FIANDO GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS DE SI

Maria Dolores dos Santos Vieira
Samara Layse da Rocha Costa

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: territorializando fios do Projeto Literacias...

Este trabalho é parte da Roda de Cultura Sociopoética Aproximações realizada no Projeto de Extensão LITERACIAS: Gênero e raça na literatura infanto-juvenil e juvenil brasileira e estrangeira sendo que é desenvolvido na Universidade Federal do Piauí - UFPI desde setembro de 2019. O público alvo são estudantes universitárias/os, docentes e egressos dessa e de outras instituições da educação básica e superior.

Inicia-se desfiando fios do Projeto LITERACIAS para que se possa colocar em relevo o seu tecido para leitoras e leitores desse escrito de modo que cada pessoa (des) embarce os seus fios misturando-se a eles, pois é desse modo que as aproximações se fizeram o interesse dessa Roda.

O convite para desfiar o Projeto de Extensão: LITERACIAS: Gênero e Raça na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira e Estrangeira é endereçado, também, aos leitores e leitoras para que possam perceber a importância do incentivo à leitura e à interação pedagógica entre o prazer e a *práxis* (teoria/prática), dáde que acredita-se auxiliará aos licenciandos/as das diferentes licenciaturas, docentes e egressos da UFPI a encontrarem novos rumos ao trato da diferença a partir de obras cuidadosamente selecionadas para serem temas-geradores das discussões e intervenções.

Propõe-se nessa ação extensionista, a abordagem interseccional dessa diferença, recortada em gênero e raça através da leitura como uma interação responsável, visando formar pessoas leitoras, criativas e empenhadas em continuar esta proposta em seu ambiente de trabalho seja, a escola ou outro que dela necessite. Além de oportunizar a reflexão sobre questões contemporâneas como as discussões de gênero, raça e àquelas as quais se interseccionam, demandas cada vez mais presentes nos espaços de formação e atuação profissional.

As obras escolhidas (livros e filmes) para as atividades do projeto contemplam, em especial, a discussão das categorias gênero, raça, convivência entre/com a diferença, novos formatos de família, orientações afetivo-sociais e sexualidades.



Na condição de professoras formadoras têm-se orientado diversos Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC, que abordam a necessidade da discussão de gênero na formação do Curso de Pedagogia como em outras licenciaturas e, por entender que esse debate não se faz sozinho, mas acompanhado de outras questões que lhes são pertinentes, propõe-se que ele se faça aliado à raça, pois a interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) permite enxergar a diferença sem fortalecer desigualdades o que se observa como uma dificuldade vivenciada diariamente por professoras e professores, de modo particular na educação básica: no nível infantil e nos anos iniciais.

No tocante aos cursos de formação superior, especialmente, do lugar de fala das Licenciaturas¹⁹, a produção e reprodução de discursos de gênero e raça são perceptíveis nas relações humanas no interior desses cursos e se dão, na maioria das vezes, a partir do sexo biológico, da cor da pele nas quais são impressos os marcadores da desigualdade, da inferioridade que motivam muitas exclusões das pessoas que não atendem à lógica do mercado, da mesmidade que é a referência validada pelos padrões eurocêntricos de branquitude e masculinidade.

Dessa forma e, por reconhecer lacunas na formação reiterada pelos graduandos e graduandas de diversas licenciaturas nas quais já se viveu a docência (Pedagogia, Filosofia, Artes-visuais, Geografia, História, Matemática) e confirmadas principalmente em incursões de análise da matriz curricular do curso de Pedagogia (VIEIRA, 2018), se faz necessária ação de intervenção, para criação de situações nas quais esses/as discentes, egressos e docentes ampliem suas capacidades de apropriação de conceitos e de aprendizagem independentemente de sua identidade de gênero, de orientação sexual e de raça.

Intui-se com isso a possível construção de discursos construcionistas nos quais se oponham à visão essencialista com abertura para a produção de outros saberes sobre essas categorias de análise por professoras, professores e outros profissionais que lidam com a formação humana.

Como afirma Freire (2009), a formação de professoras e professores não pode prescindir de uma prática que seja humanizadora, que vise o sujeito histórico e social. Compartilha-se desse pensamento do autor e ele alimenta o desejo de se contribuir através

¹⁹ Apropria-se da expressão lugar de fala utilizada pela autora Djamila Ribeiro como reconhecimento e validação do lugar de fala das licenciaturas e de como elas produzem diferentes discursos estruturados em determinado imaginário social de poder e controle sobre o que pode e não pode ser falado, discutido, ensinado e não ensinado sobre gênero e raça na formação docente.



desse projeto para transformar o conhecimento de modo que se torne capaz de oportunizar o viver e a atuação mais inclusiva, mais amorosa e respeitosa nas práticas formativas de pessoas.

Com o intuito de trazer mais luzes para roda de aproximações crê-se que sejam indispensáveis alguns deslocamentos do ponto de vista da explicação de algumas práticas comuns e importantes numa roda de cultura sociopoética, pois se trata de uma prática híbrida, por assim dizer, pois junta o círculo de cultura freireano e a Sociopoética e já não é apenas o fio de um ou da outra, mas fios embarçados de ambos.

Advoga-se que pertencer a um círculo confere certa confiança, autoestima e compromisso com outras pessoas ou situações. Isso ocorreu com as pessoas que se inscreveram para participarem do Projeto. O sentimento de compartilhamento de experiências acerca do gênero e da raça e, a oportunidade de poderem falar sobre essas questões a partir de suas histórias de vida em um espaço pensado para essas discussões, sem processos de hierarquizações já firmava a existência do grupo, mas a Sociopoética tem como um dos seus princípios, a institucionalização do grupo-pesquisador e se apoia, ao fazer isso, em preceitos freireanos do círculo de cultura, realizando de modo dialógico, a negociação dessa formação grupal.

No círculo de cultura, a horizontalidade, o acolhimento ao outro e a solidariedade são contributos para lidar com a indiferença, a desigualdade, a exclusão e o trato como inferioridade que é dado à diferença. Fazer parte do círculo de cultura é fazer-se ouvir e ouvir o outro se assumindo em sua identidade e referenciais culturais. É importante salientar que “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980, p. 28).

Nessa mirada, Freire (1980) propõe a formação de um grupo-pesquisador constituído por especialistas e pessoas comuns que juntos investigam um tema-gerador. Mais adiante se encontram outros elementos explicativos sobre o grupo-pesquisador na perspectiva da Sociopoética.

O círculo, do latim *circulus*, é diminutivo de *circus* e significa "redondeza". Aqui se trata do arranjo espacial e da estratégia que permite a circulação das pessoas, dos saberes, dos sentires e dos viveres. Trazer para a roda de cultura sociopoética, o círculo e as pessoas em sua inteireza, boniteza e diferença implicam riscos, pois cada ser humano é sujeito em sua própria história e em relação ao mundo e ao outro e nesse caso, não se



trata de estar no círculo, mas de ser a própria circularidade dele. Há nisso o não assujeitamento, meio para ser o que quiser e se desfazer de amarras que impeçam a liberdade, por isso o círculo se faz roda.

Essas inspirações freireanas chegam à Sociopoética na transposição do grupo-pesquisador para dentro da pesquisa, no compartilhamento do poder de decisão em pé de igualdade pelas pessoas partícipes, na valorização dos saberes, mas não se restringem à Pedagogia de Paulo Freire, pois a Sociopoética bebe de “outras inspirações tais como a Análise Institucional, a Esquizoanálise, o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e a Escuta Mitopoética, de René Barbier” (PETIT, 2014, p. 23). Não se intenciona apresentar essas linhas teóricas, mas ao citá-las almeja-se reforçar o sentido híbrido da roda de cultura sociopoética dado no início dessas primeiras aproximações.

Retornando à Sociopoética e ampliando o campo de informações, esclarece-se que é um método que auxilia o pensamento a pensar, a imaginar, a produzir conhecimento de outros modos, que libera o corpo e o faz falar de suas tensões, desejos, permitindo emergir o que está oculto em si sem a intencionalidade conscientizadora, nem de resolução dos problemas revelados, sem diagnósticos e julgamentos (ADAD, 2014, GAUTHIER, 2012).

Nesses fios introdutórios, também, deseja-se comunicar que este texto tem como prioridade apresentar o dispositivo²⁰ “desenho de si” descrevendo o seu desenvolvimento com o grupo-pesquisador instituído nessa roda, com realce nas narrativas geradas a partir da vivência. Não foi subdividido o grupo-pesquisador em subgrupos para produzir através de diferentes dispositivos o conhecimento, utilizou-se apenas uma técnica com diversas facetas, por isso optou-se apenas por ela.

Desse modo, recortaram-se da roda, os momentos referentes à técnica desenho de si, por isso não se descreve a negociação que instituiu o grupo-pesquisador e foi força decisória para outros direcionamentos tomados nessa roda e que se estenderão durante o percurso de todo o projeto. Outros tempos/espacos da prática sociopoética, também, foram suprimidos nessa escritura em atendimento ao objetivo, anteriormente, anunciado.

METODOLOGIA: fios que tecem os modos de fazer

²⁰ Os dispositivos são meios de produção de dados na pesquisa sociopoética que se apresentam como técnicas artísticas utilizadas para as vivências com o grupo-pesquisador de modo que lhes afetem a ponto de produzir devires na relação com um tema-gerador.



A roda foi iniciada com o acolhimento e nele, as pessoas foram acolhidas na sala de vídeo do Centro de Ciências da Educação - CCE com música instrumental, enquanto uma das monitoras foi colhendo as assinaturas na Folha de Frequência e outra já fazendo os registros fotográficos do momento.

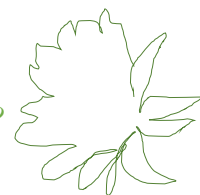
Nessa direção, a pesquisadora/facilitadora, nome que se dá à pessoa que orienta os acontecimentos da roda, cumprimentou e deu as boas-vindas, depois realizou um trabalho de potencialização do corpo a partir de exercícios respiratórios de inspirar e expirar repetidas vezes e de alongamento corporal com base em esticamentos musculares. Assim, o grupo-pesquisador estirou-se coletivamente, abrindo e fechando os braços, abaixando o tronco para frente e para trás e abraçando a si como a pessoa mais importante de sua vida.

Na sequência realizou-se um relaxamento orientando-se que o grupo-pesquisador sentasse o mais confortável possível na cadeira que ocupava, com as costas bem eretas, pendesse a cabeça para trás, fechasse os olhos, repousasse os braços sobre as pernas levemente afastadas e cochilasse por cinco minutos em imobilidade e silêncio. Alguns corpos demoraram a relaxar, silenciar, mas aos poucos foram-se acalmando e a respiração também. Passado esse tempo, devagar foi pedido que voltasse do cochilo, se mexesse e, realizou-se, em seguida, um momento de apresentação que consistiu em se dizer o nome, o curso que é discente, egresso, egressa, docente e a motivação para fazer parte do projeto.

Fotografia 01: Potencializando o corpo



Fonte: Arquivo do Projeto LITERACIAS: Gênero e Raça na Literatura infanto-juvenil e Juvenil Brasileira e Estrangeira



Com o corpo potencializado, sentado e bem relaxado, a cofacilitadora, uma das professoras colaboradoras do projeto fez a leitura do conto “A Infinita Fiadeira de Mia Couto”. Esse texto cumpriu o papel de acalmar o corpo, liberar o pensamento, a imaginação e aproximar cada pessoa do momento seguinte: tecer em uma prancha de madeira, com pregos em linhas verticais, horizontais e diagonais, utilizando fios de lã colorida, o desenho de si na relação com gênero e raça, tema-gerador dessa roda. Cada pessoa fez o seu desenho misturando-se aos outros.

O dispositivo Desenho de Si foi criado a partir da técnica *String Art* que se caracteriza pela utilização de fios de cores variadas esticados, que se enrolam em torno de um conjunto de pregos para formar figuras geométricas, abstratas ou outro tipo de desenho. Este procedimento é geralmente realizado sobre uma base de madeira pintada ou forrada e com ele se pode reproduzir qualquer ideia.

A *String Art* tem a sua origem nos chamados “Cartões Bordados de Boole”, inventados por Mary Everest Boole no final do séc. XIX para tornar a teoria da matemática mais compreensível para as crianças (BOOLE, 2006). Mary utilizou estes cartões para ajudar os seus alunos a aprender a geometria dos ângulos e dos espaços. Isto se popularizou como arte decorativa durante a década de 1960 através de kits de aprendizagem e livros.

Nessa experimentação, a técnica ganha outros sentidos, os fios de lã devem desenhar os sentidos do gênero e da raça que cada pessoa traz em si, devem mostrar os afectos que essas categorias imprimem na vida e como essas implicações reverberam, ecoam, ressoam em si de modo livre, sem reproduções para seguir.

As linhas contam as suas histórias e aproximam os fios entre elas (a sua e a do Outro). Tecer o desenho é diferente de desenhar, há outros deslocamentos nessa vivência que foi ao mesmo tempo individual e coletiva. No dizer de Gauthier (2010, p.14) “Inúmeras são as técnicas de pesquisa, e cada facilitador (a) pode criar novas, obviamente, em cada contexto, certas são mais pertinentes que outras, a depender do tipo de tema-gerador e, sobretudo, das características do grupo-pesquisador”. O desenho de si mostrou-se potente para o tema-gerador já, anteriormente apresentado.



Fotografia 02, 03 e 04: Desenho de si na relação com gênero e raça

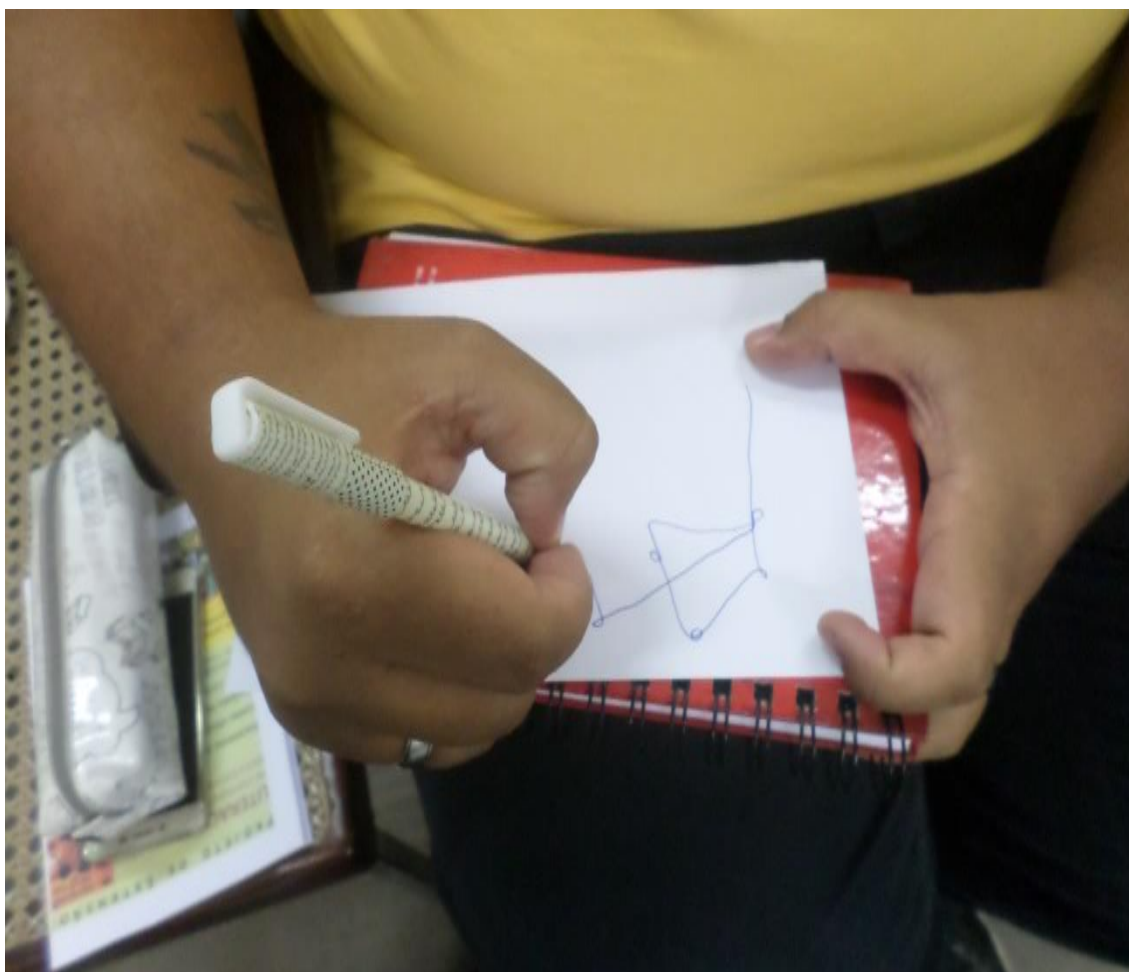


Fonte: Arquivo do Projeto LITERACIAS: Gênero e Raça na Literatura infanto-juvenil e Juvenil Brasileira e Estrangeira

Depois do desenho de si ter sido feito foi solicitado que o grupo-pesquisador o transpusesse para uma folha de papel utilizando caneta, lápis de cor ou pincel hidrocor. Com o desenho de si transposto no papel, a facilitadora pediu que cada pessoa escrevesse sobre as sensações dessa experiência no verso do desenho. Também problematizou e solicitou que pensasse sobre a problematização e, se possível escrevesse sobre ela. Essas foram as provocações: como foi para você tecer o desenho de si na relação gênero e raça? Que fios gênero e raça tecem o seu desenho de si? Que afectos os fios gênero-raça trazem para o desenho de si?



Fotografia 05: Transposição do desenho de si na relação gênero-raça

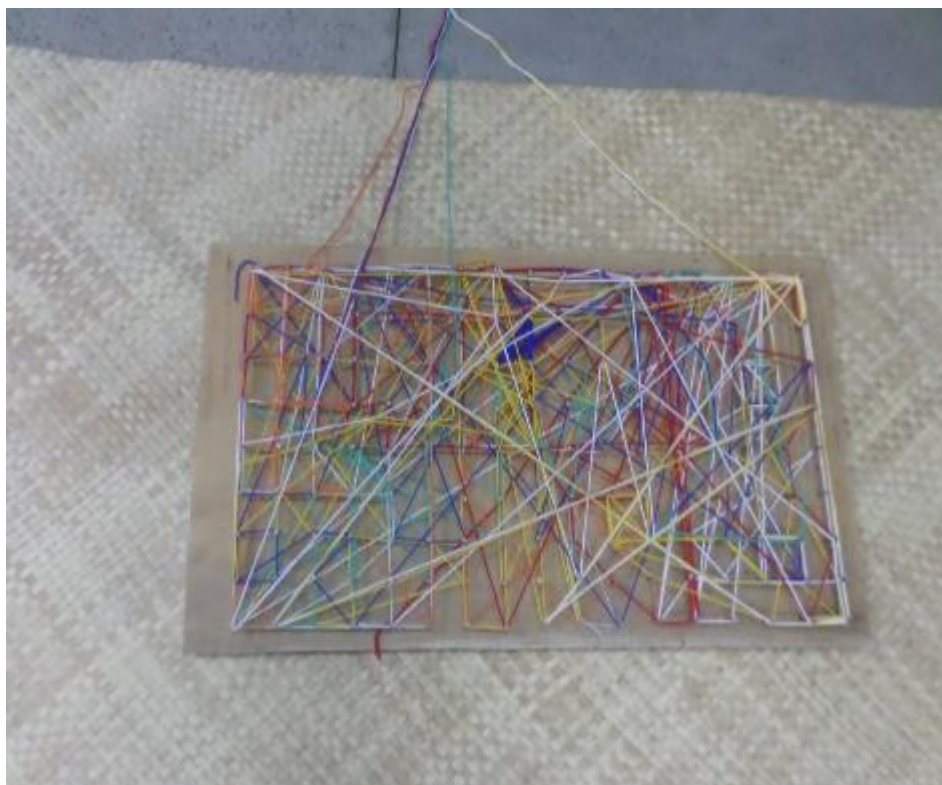


Fonte: Arquivo do Projeto LITERACIAS: Gênero e Raça na Literatura infanto-juvenil e Juvenil Brasileira e Estrangeira

Ao final desse momento, o desenho de si tornou-se coletivo, o desenho de nós, pois acolheu todos os desenhos do grupo-pesquisador. A facilitadora o colocou no centro da roda com os rolos de lã para que o grupo-pesquisador pensasse no processo histórico que envolve essas categorias de análise e suas vozes nesse território universitário. Que lugares elas têm? Como os ocupam? Com quem contam na academia? Essas problematizações tiveram o objetivo de fazer o grupo-pesquisador refletir acerca dessa discussão no espaço da universidade, particularmente, nas licenciaturas.



Fotografia 06: Desenho com Fios de mim e de nós



Fonte: Arquivo do Projeto LITERACIAS: Gênero e Raça na Literatura infanto-juvenil e Juvenil Brasileira e Estrangeira.

SOCIALIZANDO AS NARRATIVAS: fios em nós

Sentado em círculo, o grupo-pesquisador foi convidado a falar das sensações da experiência, enquanto se acionava a escuta sensível que reconhece e aceita incondicionalmente o outro, pois permite que se sinta o seu universo afetivo, imaginário, cognitivo e o compreenda-se do interior, as suas atitudes, comportamentos, ideias e valores. Escuta-se a si quando se escuta o outro na relação com a realidade (BARBIER, 2007).

Seguem quatro narrativas, escolhidas de forma despretensiosa, após espalhá-las sobre uma mesa e tocá-las de olhos fechados. Elas serão identificadas pelo nome que os ²¹copesquisadores e copesquisadoras deram ao seu desenho de si:

²¹ “[...] Na pesquisa Sociopoética, os pesquisadores oficiais se transformam em facilitadores e convidam o público-alvo a se tornar copesquisadores de um tema-gerador, a partir de uma negociação conjunta. Os que aceitarem o convite passam a investigar com o pesquisador-facilitador e a participar, com poder de decisão compartilhado, de todo o processo de pesquisa, inclusive da análise dos dados e da socialização da investigação” (ADAD, 2014, p. 22).



Copesquisadora Cores:

“Fiar eu mesma nesse desenho de si foi tentar refazer o meu percurso de vida com trajetórias diferentes ligando a elas gênero e raça. Nesse desenho percebo que preciso caminhar outros caminhos se quiser construir outras realidades para a mulher que desejo ser”.

Copesquisador Forma Fechada:

“Percebi que meu desenho é uma forma fechada e isso me faz pensar nas muitas vezes que eu fui fechado a não elucubrar acerca do gênero e raça. No entanto, ao tecer a mim mesmo, nesse desenho, encontrei encruzilhadas no meio do caminho e nos diversos percursos que tive que fazer nessa experiência. Foram trajetos perigosos os que eu tomei para o rompimento dessa fechadura. Fiar a mim mesmo foi, antes de tudo, ser aquilo que sou deslocado da manutenção de qualquer aparência e ocultação do que sou ou do que tive que ser/parecer. Assim me fez pensar sobre o que é diverso”.

Copesquisadora Reflexão do meu eu:

“A experiência de tecer o desenho de si(mim) foi difícil, pois me fez refletir sobre os aspectos que mais marcaram a minha vida na relação com gênero e raça. O trançado das minhas vivências relacionadas ao gênero e raça me proporcionou um momento crítico. Já vivi inúmeras situações em que essas relações se entrelaçam e ainda vivo. Fazem parte de mim. Foi difícil perceber que os fios a serem trançados não precisam ser só aqueles que são marcas de estigmas, podem ser, também, marcas positivas do que já vivi”.

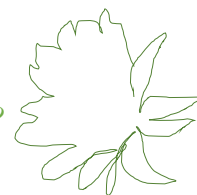
Copesquisadora Azul-Branco:

“Minha vida é uma eterna construção. Minha caminhada é dura. Nessa construção tem momentos que me sinto sozinha, perdida. Entretanto, volto para o ponto inicial e nesse começo encontro o que me completa que é a minha família, em especial, minha filha. Sou mãe, estudante, trabalhadora, dona de casa, esposa e professora. Sou mulher e sinto que o peso que carrego é muito grande. Por que os homens não podem carregar o mesmo fardo, ou melhor, ajudar a dividi-lo?”.

Essas narrativas foram aproximações valiosas para se pensar as rodas seguintes, pois elas se revelam recheadas de possibilidades de viver de outros modos as realidades de vida de cada pessoa, da quebra de conceitos pré-estabelecidos sobre os papéis sociais dos gêneros, inclusive na família. Essas narrativas de si evidenciaram não apenas o sofrimento das pessoas por viverem em uma sociedade machista e racista, mas suas lutas e enfrentamentos a tudo o que lhes nega o direito de viver com dignidade a partir de suas próprias histórias. Elas reforçam a necessidade de lugares de fala como esse para discutir essas questões na academia.

FIOS SOLTOS NAS (IN) CONCLUSÕES

Diante dessas declarações pode-se inferir que os fios das narrativas de si de cada copesquisador e copesquisadora são ricos em diversidades e diferença e que o modo como



cada um, cada uma tece a sua narrativa imprime como se reconhece e se identifica quanto ao gênero e a raça.

Tecer o desenho de si teve sentidos diversos, pois realçou os afectos que estavam presos, os que foram libertos e até aqueles que não se modificaram, possibilitou o reconhecimento de si em suas fragilidades e fortalezas, desterritorializou, mas também reterritorializou o grupo-pesquisador. Fez emergir na pessoa dos copesquisadores/as outras que ela própria temia, desconhecia ou desejava ser diferente. Houve quem encontrasse fios de si que precisaram mudar de cor para trançarem o seu caminho na relação gênero-raça.

Não era intenção nessa roda de aproximações produzir dados, mas aproximar pessoas e suas histórias. Tecer com fios do acolhimento, do respeito e partilha a história do grupo-pesquisador instituído nessa roda. Não se delineou uma proposta de análise do escutado, porque o desejo era de escutar com sensibilidade, encontrando na realidade do outro a sua própria.

Esse momento de compartilhamento das sensações da experiência foi um divisor de águas que permitiu à pesquisadora-facilitadora e às cofacilitadoras potencializarem-se com o grupo-pesquisador na escolha da técnica artística desenho de si, no formato híbrido dessa roda de cultura sociopoética que fugiu do seu arranjo por só se utilizar de uma técnica, que se excetuou dado ao objetivo da Roda de Aproximações, mas que seguiu o formato usual nas próximas. A roda em tela não finda aqui, outros escritos trarão as suas continuidades.

Considera-se que o objetivo para o qual ela foi planejada foi alcançado: aproximar as pessoas e dar-se a conhecer em suas narrativas de si na relação com gênero-raça. Esse foi um exercício de coragem que possibilitou a liberdade do pensamento, da imaginação, do reconhecimento de si. As narrativas de si guardam marcas de desabafo, de luta, da vontade de transformação de práticas machistas e racistas que estão presentes em seus contextos sociais, educacionais, formativos, culturais e de vida.

REFERÊNCIAS

- ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios. In: _____. *et al.* (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética.** Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 19-35.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, Brasília: Líber Livro Editora, 2007.



BOOLE, M. E. **Filosofia e alegria da álgebra**. Tradução: Marta Figueredo dos Anjos e John A. Fossa. - Natal, RN: EDUFRN, 2006.

COUTO, M. A infinita fiadeira. **Livro de Contos, O Fio das Missangas**, 1ª ed. Lisboa: Companhia das Letras, 2003.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, Florianópolis, jan. 2002.

FREIRE, P. **A Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

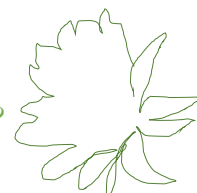
GAUTHIER, J. **Sociopoética**: o livro do iniciante e do orientador, 2010.

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

PETIT, S. H. Sociopoética: Potencializando a Dimensão Poiética da Pesquisa. In: ADAD, J. H. C. *et al.* (Org.). **Tudo o que não inventamos é falso**: dispositivos Artísticos para pesquisar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUCERE, 2014. p. 20-39.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

VIEIRA, M. D.S. **MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISE**: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia. 2018. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.



MULHER AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO: UM PASSADO INVISÍVEL?

Glaucia Santana Silva Padilha
Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo educacional da população afrodescendente brasileira é também pensar sobre a produção da sua identidade como um movimento histórico que não é resultante apenas das diferenças biológicas e fenotípicas, pois vem sendo construída desde o século XV, quando a África entra na história de Portugal, mediante o doloroso processo de colonização deste continente e de constituição de diásporas dos seus habitantes (MUNANGA, 2003). A análise desse contexto histórico é fundamental para se refletir sobre as experiências da população afrodescendente. A história de um povo que foi capturado e trazido à força para o continente americano, diferentemente da história do povo europeu e árabe que emigraram voluntariamente.

Esse debate tem lugar essencial na educação, sobretudo nas universidades, onde as atividades de pesquisa e extensão encontram lugar, buscando alargar o cânone dos autores e autoras acadêmicos com a inclusão dos grupos excluídos, dando-lhes o reconhecimento legítimo. Nossa principal inquietação tem sido investigar o que os/as estudiosos/as dos programas de pós-graduação em educação revelam, em suas produções acadêmicas, acerca do processo educacional da população afrodescendente e qual o lugar da mulher nesses estudos.

Dessa forma, buscamos vestígios sobre essa problemática garimpando teses e dissertações que nos ajudem a pensar sobre os seguintes questionamentos: qual o lugar da mulher afrodescendente nas pesquisas acadêmicas? O que está sendo dito sobre a educação da população afrodescendente e qual o espaço que a mulher ocupa nela?

Com a ferramenta de pesquisa do tipo estado da arte, conforme proposto pelas autoras Romanowski e Ens (2006), realizamos uma revisão bibliográfica tendo como fonte de referência a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, utilizamos como descritores: mulher e afrodescendente, aplicando os seguintes critérios para refinamento da pesquisa e seleção do material: tipo (teses e dissertações); ano (2014 a 2018); área conhecimento (educação); nome programa (educação). Foram alcançados 285 trabalhos.



O uso do estado da arte tem o propósito de contribuir com o desvelamento e a verificação do “conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.38) além de “responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p.258).

Nesse estudo, apresentamos um levantamento a partir dos últimos cinco anos. É um estudo em andamento com a pretensão de ampliar este espaço/temporal, pois compreendemos que pesquisas sobre as questões de gênero e a raça têm tido maior visibilidade muito recentemente, logo, fazer um resgate da memória das mulheres afrodescendentes é um desafio nesse espaço/temporal de cinco anos, porém, nos ajuda a compreender os principais aspectos que precisam ser discutidos acerca das experiências das mulheres afrodescendentes no campo educacional.

Observamos que dos 285 trabalhos encontrados, poucos fazem menção sobre a mulher afrodescendente e o seu processo educacional, isso porque a nossa primeira seleção se deu a partir dos títulos das produções, dentre os quais, escolhemos aqueles que possuíam a expressão mulher ou negra, já que o termo afrodescendente não foi localizado. Esse aspecto afunilou consideravelmente este levantamento passando de 285 (duzentos e oitenta e cinco) trabalhos para 20 (vinte).

O descritor afrodescendente foi utilizado no sentido de averiguar o teor (conteúdo e volume) das pesquisas sobre esta categoria. Qual o volume desse tipo estudo? Que perspectivas teóricas estão sendo construídas no arcabouço da afrodescendência? Como a problemática de pertencimento racial vem sendo discutida com o uso do termo afrodescendente? O que é ser afrodescendente na sociedade brasileira? Ademais, como afirmamos no início, essas indagações problematizam a produção da identidade negra como movimento histórico resultante da constituição de comunidades africanas nas américas, afinal, como argumenta Achille Mbembe (2018) o africano tornou-se negro à medida que foi assim nomeado pelo europeu.

Portanto, esse artigo não abordará as inquietações acerca do termo afrodescendente, seguindo a lógica das produções localizadas que visibilizam o termo negro/a. Foi possível reunir 20 trabalhos para análise, dentre os quais, 12 (doze) são dissertações e 8 (oito) são teses. Com base nos resumos, elaboramos um quadro-síntese considerando o local, o ano de publicação, a autoria, o título, objetivos, principais autores e teóricos, palavras-chave, métodos e técnicas, conforme mostraremos a seguir.



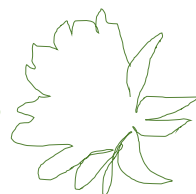
O QUE AS DISSERTAÇÕES E TESES NOS REVELAM?

A educação que segrega e hierarquiza é também a que permite o acesso de todos ao conhecimento e, uma vez que compreendermos esse movimento contraditório, podemos fazer um redirecionamento das produções culturais em uma perspectiva de transformação. Uma delas diz respeito ao acesso de pessoas afrodescendentes ao conhecimento, propondo interferência na realidade social. Por meio da educação formal, oportunizamos ao sujeito subalterno ter sua voz ouvida (SPIVAK, 2010) e que esta mesma voz dê “visibilidade e legitimidade a temas e experiências que têm sido historicamente silenciadas na tradição de produção do pensamento eurocêntrico” (MACHADO, 2016, p. 7). Temos uma síntese dessas vozes nos quadros 1 e 2:



Quadro 1: Levantamento de dissertações sobre a educação da mulher afrodescendente

LOCAL/ANO	AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES e TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE	MÉTODOS e TÉCNICAS
Porto Alegre/RS 2014	Ricardo Costa de Sousa	História da educação da população negra no município de Alcântara - MA	Abordar a história da educação da população negra no município de Alcântara	Cardoso (2004), Castro (2009), Cavalleiro (2000), Da Matta (1987), Ferraro (1985, 2004, 2009, 2014)	Alcântara. História da educação. Educação da população negra. Analfabetismo. Desigualdades raciais em educação.	Abordagem histórica
Cascavel/PR 2015	Antonia Marlene Vilaca Telles	História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário positivista 1880-1930	Compreender a presença da mulher na História da Educação e no processo de feminização do magistério no Brasil	Marx (1996), Marc Bloch (2001), Del Priori (1997), Jane Soares de Almeida (1998), Saffioti (2013); Louro (2012)	História da Educação; Mulher; Feminização do magistério.	Método teórico-metodológico de análise da sociedade; bibliográfica e documental.
Pelotas/RS 2016	Danielli Pereira Rosado	A educação da mulher no pensamento rousseauiano: uma hermenêutica para além da formação do homem	Aprofundar a compreensão sobre parte do clássico sistema filosófico criado por Rousseau, desvelando suas ideias para a educação das mulheres do século XVIII	Bauer (2001), Chartier (2009), Lousada (2011), Michelet (2014), Rousseau (1993, 1994, 2006, 2010)	Rousseau; educação feminina; hermenêutica	Perspectiva teórico-metodológica hermenêutica de Hans-Georg Gadamer; pesquisa bibliográfica
Canoas/RS 2016	Cristina Camaratta Lins Bahia	Aprendendo a ser negro (a): Representações sobre educação/instrução e pedagogias culturais no jornal O Exemplo (1892-1910)	Investigar e problematizar as representações sobre educação, instrução e os possíveis ensinamentos ou pedagogias culturais produzidas e disseminadas nas narrativas do periódico de Imprensa Negra O Exemplo, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, entre os anos de 1892-1930	Silva (2003), Hall (1997, 2003), Steinberg (1997), Camozzato (2013, 2014), Costa (1999, 2003, 2004)	Estudos Culturais, Pedagogias Culturais, Cultura afro-brasileira, Educação, Imprensa Negra	Estudos Culturais, revisão bibliográfica
São Luís/MA 2016	Mara Rachel Souza Soares de Quadros	Instrução de crianças negras nas escolas de primeiras letras no Maranhão Imperial	Dar visibilidade à escolarização de crianças negras, na condição de livres ou libertas, nas aulas públicas de primeiras letras no Maranhão Imperial, considerando os seus pertencimentos social e étnico-racial	Barros (2007, 2014), Caldeira (1991), Castro (2009, 2015), Certeau (1982), Chartier (2015), Cruz (2005, 2008, 2009), Fernandes (2008)	Instrução. Civilização. Crianças negras. Maranhão Imperial.	Pesquisa histórica, Micro-história, Paradigma indiciário de Ginszburg
São Paulo/SP 2016	Vanessa Pereira Amorim	Aspectos históricos e políticos da associação de professores do estado do maranhão (1976-1989)	Enfocar a trajetória histórica do associativismo docente da rede pública estadual maranhense que se organizou durante o período da ditadura militar (1964-1985)	Bauer (2012, 2013, 2015), Bosi (1992), Burke (1992), Chartier (1990), Demo (1990), Freire (1967), Lukács (1974)	Associativismo. História da Educação. Maranhão. Sindicalismo Docente.	Pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas



LOCAL/ANO	AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES e TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE	MÉTODOS e TÉCNICAS
São Luís/MA 2016	Marianne Christina Campos Machado	Escrita de mulheres idosas: identidade e empoderamento	Ressaltar a necessidade de haver um maior incentivo da prática da escrita, levando em consideração os benefícios e o caráter dialógico que a língua possui.	Autran (1871), Bakhtin (2003,2006), León (2000), Hall (1997,2006), Perrot (1998, 2005,2008)	Escrita. Mulher. Identidade. Empoderamento.	Pesquisa qualitativa; análise documental; história oral; entrevistas semiestruturadas
Ribeirão Preto/SP 2016	Fernanda Junqueira de Tolvo	A representação das mulheres nos livros didáticos de História na visão de docentes	Pesquisar como os/as professores/as de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental veem a representação das mulheres nos livros didáticos	Burke (1992), Catani (2000), Ferreira (2005), hooks (2014), Louro (2010), Minayo (1996), Scott (1995)	Mulheres. Livros Didáticos. Professores (as).	Levantamento bibliográfico; entrevista estruturada
Juiz de Fora/MG 2016	Waldeir Reis Pereira	Invisibilidade negra na educação: análise com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG	Compreender as representações de uma educadora da rede de ensino municipal da cidade de Juiz de Fora/MG, em relação aos alunos negros no cotidiano escolar	Gatti (2010), Vianna (2013), Cavalleiro (2006), Kramer (1995)	Cultura afro-brasileira. Identidade étnico-racial. Narrativas. Professora negra.	Antropologia do imaginário na perspectiva de Gilbert Durand (hermenêutica simbólica); pesquisa narrativa
Lages/SC 2016	Nanci Alves da Rosa	Genealogia da (in)visibilidade negra lageana	Refletir sobre assujeitamento, relações raciais e a identidade negra em Lages, cidade do Planalto Serrano de Santa Catarina	Foucault (2008), Lopes (2006), Licurgo Costa (1982), Queiroz (2013)	Genealogia. Diáspora negra. Identidade. (In)visibilidade. Racismo.	História oral
Porto Alegre/RS 2016	Nilsa Maria Conceição dos Santos	Negras velhas: Um estudo sobre seus saberes nas perspectivas de envelhecimento, trabalho, sexualidade e religiosidade	Investigar alguns dos saberes produzidos pelas mulheres negras e velhas nas relações de poder e nos seus relacionamentos	Foucault (2013)	Mulheres. Negras. Envelhecimento. Trabalho. Sexualidade. Religiosidade.	Pesquisa qualitativa; entrevista narrativa
São Bernardo do Campo/SP 2018	Ariadne Guimarães Dias	A voz da raça, os ecos da educação: percepções sobre as permanências da herança cultural Africana no Brasil	Investigar a presença africana nos textos publicados no jornal “A Voz da Raça” (1933 a 1937), pertencente à Frente Negra Brasileira (FNB)	Domingues (2007), Fernandes (1972), Hofbauer (2006), Mbembe (2017), Silveira (2000)	A Voz da Raça, Frente Negra Brasileira (FNB), Imprensa Negra, Educação, Racismo.	Qualitativa, exploratória- descritiva, revisão bibliográfica

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base no banco de teses e dissertações da CAPES (2019)



Interessa-nos aqui refletir sobre o que se sabe a respeito das experiências educacionais das mulheres afrodescendentes. As dissertações nos chamaram atenção, a priori, pelo título. Em seguida, os resumos. Sem respostas às nossas inquietações, analisamos a introdução e a conclusão das produções. Como o tempo nos impõe limites, foram estes os conteúdos que nos ofereceram pistas acerca do lugar da mulher afrodescendente nas pesquisas acadêmicas.

A primeira dissertação selecionada tem o título **A educação da mulher no pensamento rousseauiano: uma hermenêutica para além da formação**. Produção do Rio Grande do Sul, de autoria feminina, ressalta que embora Rousseau tenha se debruçado sobre o sistema filosófico da educação, dedicou pouco espaço para falar a respeito das mulheres dando ênfase às características como a pureza e a docilidade em detrimento da capacidade de uso da razão. O estudo não faz referência à mulher negra ou afrodescendente, silenciamento que é vital para a manutenção da ordem racista, no entanto, foi escolhido no intuito de encontrar vestígios sobre ela em estudos realizados por/sobre mulheres.

Fernanda Junqueira de Tolvo em **A representação das mulheres nos livros didáticos de História na visão de docentes**, produziu na cidade de São Paulo um trabalho que revela a omissão do papel da mulher na sociedade nos livros didáticos de história. Afirma que sua representação se dá somente em situações de trabalho e submissão. A mulher tem ganhado vez e voz a partir dos Anales e dos movimentos sociais, mesmo assim, as questões relativas à elas não têm alcançado um papel de relevância nos livros didáticos, sobretudo a mulher negra, reforçando que a sociedade brasileira ainda coloca o homem em condição de superioridade.

Ariadne Guimarães Dias em **A voz da raça, os ecos da educação: percepções sobre as permanências da herança cultural africana no Brasil**, discute em seus estudos na região sudeste, como é ser negro no início do século XX, apontando para a educação como um passo para a ascensão social. Discute a situação de empregabilidade da mulher negra no pós-abolição nos serviços domésticos, considerando que não houve por parte do estado nenhuma preocupação social com essa população, que passaram a ocupar o trabalho informal de forma desordenada e desigual. Revela que os jornais utilizados pela Frente Negra como espaço de luta, eram dominados pelos homens, mas, em 1935, observa-se a presença de uma mulher redatora.



Cristina Camaratta Lins Bahia em sua dissertação produzida na região Sul e intitulada **Aprendendo a ser negro(a): representações sobre educação, instrução e pedagogias culturais no jornal O Exemplo (1892-1910)** revela que os redatores do jornal começam a se preocupar com a criação de escolas noturnas para ampliar as possibilidades das pessoas negras terem acesso à instrução escolar. Esse movimento a favor da educação da população afro foi muito defendido pelas mulheres, que também estiveram presentes no próprio jornal como colunistas, assumindo uma discussão de gênero, questionando os limites dos espaços que podiam ocupar e argumentando sobre a importância de suas participações na esfera pública.

A autora Mara Rachel Souza Soares de Quadros com o título **Instrução de crianças negras nas escolas de primeiras letras no Maranhão imperial**, um estudo ludovicense, ressalta que a proibição do acesso da população negra à escola pública era uma ordem legalizada em várias províncias do império incluindo o Maranhão. Quanto às meninas, a autora menciona que receberam, além do ensino das primeiras letras, o ensino dos serviços domésticos, no entanto, não foi possível fazer sua mensuração para afirmar uma representatividade feminina negra nos bancos escolares maranhenses do sec. XIX. De forma difusa e contrariando a lei, tem-se indício da presença da população negra nos espaços escolares.

Vanessa Amorim, em estudo produzido na região sudeste sobre os **Aspectos históricos e políticos da associação de professores do estado do Maranhão (1976-1989)**, ressalta as experiências de associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação do Maranhão como forma de resistência. A participação da mulher nesse processo diz respeito a professora Antonia de Arruda Soares, primeira mulher presidente da Associação de Professores do Maranhão (APEMA), farmacêutica e médica com amplo acesso à esfera política e econômica do governo de então. Não observamos o registro da cor da sua pele, o que nos leva a considerar a possibilidade de uma mulher afrodescendente ter exercido um papel de protagonismo na política educacional, não tendo sido a primeira, Maria Firmina dos Reis, professora concursada, intelectual, fundadora de escola e romancista destacou-se no cenário abolicionista maranhense, publicando, em 1859, *Úrsula*, o primeiro romance abolicionista brasileiro e um dos primeiros de autoria feminina no Brasil (SHUMAHAR; BRAZIL, 2000).

Marianne Christina Campos Machado, produziu em São Luís um trabalho sobre a **Escrita de mulheres idosas: identidade e empoderamento**. Destaca a necessidade da



escrita intergeracional como importante aspecto para a visibilidade das mulheres em fontes históricas, privilegiando a mulher e sua relação com a escrita. Para ilustrar essa relação, cita Cora Coralina (1998-1985) e Adélia Prado, fazendo menção a uma única mulher negra, Maria Firmina dos Reis (1825-1917). Percebemos que a mulher negra ocupa um lugar reduzido na pesquisa, afinal, uma das características do racismo brasileiro é o silêncio, uma forma de consciência coletiva de racismo por denegação engendrado pela força do discurso da democracia racial entre nós. Faz-se necessário e urgente, para se refletir sobre a situação das mulheres negras, “tirá-la da invisibilidade” (RIBEIRO, 2019, p. 30); é preciso falar sobre as relações e as condições raciais em que vive a mulher negra em todas as dimensões da sociedade brasileira.

Antonia Marlene Vilaça Telles em: a **História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário positivista 1880-1930**, dissertação produzida no Paraná, reflete sobre a presença majoritária de mulheres na docência, seu protagonismo ao longo dos sec. XIX e XX e seu processo de marginalização nesse espaço. Quanto às mulheres afrodescendentes, destaca a mudança da categoria mulher para gênero no final da década de 1970, já que o conceito mulher expressava um sujeito universal, negando as múltiplas identidades. A categoria gênero foi apropriada pela literatura feminista negra (RIBEIRO, 2018), ganhando força, no Brasil, por ocasião da segunda onda do feminismo (1960 e 1980), incluindo as demandas das mulheres negras nas rodas de debate dos estudos das relações de gênero.

Ricardo Costa de Sousa, primeiro de dois homens encontrados, produziu **História da educação da população negra no município de Alcântara – MA**, na região Sul do país. Mostra que, apesar de os estudos sobre genética terem avançado, o racismo na perspectiva biológica ainda hoje permanece nas discussões para legitimar a hierarquia entre brancos e negros. Constata que mulheres afrodescendentes frequentaram os bancos escolares no Maranhão provincial, desmistificando a ideia de que não possuíram uma história de escolarização, tanto pelo sistema opressor escravista em que viviam, quanto pelo aspecto biológico que era utilizado para lhes conferir uma incapacidade intelectual.

Nanci Alves da Rosa estuda **Genealogia da (in)visibilidade negra lageana** em Santa Catarina. Mostra a história local da Serra Catarinense e, de forma muito resumida, a presença da população afro. A autora menciona a participação da princesa Isabel na libertação dos escravos para além do gesto de assinar a lei. É no livro: *As camélias do Leblon*, que essa situação se revela. Afirma que, quando uma mulher negra assume uma



posição de destaque, torna-se referência para outras meninas negras, além de servir de estímulo ao enfrentamento do racismo e da discriminação, uma vez que quando uma mulher negra alcança uma vitória, ela representa toda a coletividade de mulheres negras, fazendo com que todos se sintam representados.

Nilsa Maria dos Santos produziu o trabalho **Negras velhas: um estudo sobre seus saberes** na região Sul. Evidencia que os saberes das negras velhas podem contribuir para a Educação, por meio do estudo das estratégias que utilizam para existirem, mesmo que não tenham escolarização. Ainda há muita ausência de pesquisas sobre as mulheres afro e velhas. São mulheres que resistem e oferecem contribuições importantes na produção de estratégias de vida e sobrevivência frente às adversidades que a sociedade lhes oferece.

Por fim, Waldeir Reis Pereira, em Minas Gerais, estudou a **Invisibilidade negra na educação: análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG**. O trabalho aponta para a inserção da mulher como professora seguindo o estereótipo social de gênero da função feminina do cuidar, enfatizando as representações tradicionais e hegemônicas do universo doméstico e privado. Para a mulher negra, a profissão docente é um subterfúgio do lugar destinado a ela pelos olhares racistas e preconceituosos. A feminização do magistério tem sido acompanhada de fatores econômicos, demográficos, sociais, culturais e políticos alimentados por situações como: o aspecto biológico da mulher; o estereótipo social da função de cuidar; a incapacidade intelectual de negros/as; o desprestígio social da profissão associado ao feminino. São aspectos geradores de opressão configurados sob a colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2010), legitimando formas simbólicas que sustentam e disseminam relações sociais desiguais.

Esse conjunto de trabalhos, produzidos majoritariamente nas regiões Sul e Sudeste, revelam mudanças nas pesquisas educacionais à medida que o interesse por temas relacionados às questões de gênero e raça crescem. O protagonismo das mulheres afrodescendentes ainda é muito pequeno, esta é uma luta contra a subalternidade e que se consolida na criação de espaços de fala para estes sujeitos, lugares que possam ser ouvidos (SPIVAK, 2010), “de modo que a pessoa [afrodescendente] possa atuar como agente e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009, p. 94). Vejamos agora, no **Quadro 2**, o que as teses nos revelam!



Quadro 2: Levantamento de teses sobre a educação da mulher afrodescendente

LOCAL/ANO	AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES e TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE	MÉTODOS e TÉCNICAS
São Paulo/SP 2014	Edson Lopes Cardoso	Memória de movimento negro – um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo	Elaborar um texto de testemunho vinculado à expansão da consciência negra nas últimas três décadas	Jean-Philippe Pierron (2010), Seligmann-Silva (2003), Abdias do Nascimento (1983, 1978)	Testemunho. Ativista. Imprensa negra. Movimento negro. Formação.	Tese-testemunho, depoimento
Paraná/CR 2014	Nizan Pereira Almeida	A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil	Investigar as causas do processo de invisibilidade e exclusão dos escravos e seus descendentes nas publicações sobre História do Brasil nos livros didáticos	Teixeira (1969), Romanelli (1978), Saviani (1986), Mesquida (1994) e Miguel (2004), Lèvi-Strauss (1973)	Educação. Educação e Estado - Brasil. Etnocentrismo. Negros. Prática de ensino. Sistemas de ensino.	Pesquisa histórica, revisão bibliográfica
Vitória/ES 2016	Gustavo Henrique Araújo Forde	“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)	Investigar a constituição histórica e os significados atribuídos à educação pelo movimento negro capixaba	Bozi (2003), Ginzburg (2002), Certeau (2006), Hobsbawm (1995), Le Goff (1990)	História da Educação. Educação do Espírito Santo. Movimento Negro Capixaba.	Pesquisa histórica, perspectiva ginzburgiana, entrevistas, revisão bibliográfica, pesquisa documental
Fortaleza/CE 2016	Carolina Maria Costa Bernardo	Negras raízes questionam a ciência ocidental	Analisar e compreender as ciências no Ocidente e a inserção das populações negras	Silva (1995), Munanga (2008, 2013), Santos (1980), Cunha Jr. (2010)	Populações negras. Guineenses. Ensino Superior. Racismo antinegro.	Pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas, estudo de caso, análise de conteúdo
Porto Alegre/RS 2017	Luciane Bello	Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”	Refletir e dar visibilidade a suas capacidades e potencialidades de mulheres negras	Gonçalves (2000), hooks (1995), Du Bois (1999), Silveira (2002)	Mulher Negra, Resiliência, Racismo, Educação, História de Vida	Pesquisa qualitativa e fenomenológica
São Leopoldo/RS 2018	Viviane Inês Weschenfelder	Modos de (re) existir, de (res) sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea	Compreender os processos de subjetivação dos sujeitos que se reconhecem como negros no Brasil contemporâneo	Foucault (1988, 1995, 200, 2004, 2005, 2006), Veiga Neto; Lopes (2010) Fanon (2008)	Negritude. Mulher negra. Subjetivação. Ressentimento.	Noções de discurso e escrita de si
Campinas/SP 2018	Cristina Carla Sacramento	“Homens de cor” representados por “homens de letras”: uma análise de livros didáticos de história do Brasil do século XIX	Analisar os discursos sobre os negros em quatro livros didáticos de História do Brasil	Gomes (2011), Michel Foucault (2006) e Roger Chartier (2017)	Escravidão, população negra, história e ensino de história, livros didáticos	Pesquisa histórica, revisão bibliográfica
Florianópolis/SC 2018	Samara Elisana Nicareta	Para serem bem-comportadas? Imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889-1945)	Analisar o imaginário sobre as mulheres nos livros escolares de autoria feminina	Althusser (1985), Perrot (2007), Lajolo e Zilbermann (1999), Scott (1995)	Mulher; Imaginário Social; Livro Didático	Pesquisa bibliográfica; análise das imagens com os conceitos de Barthes: studium e punctum

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base no banco de teses e dissertações da CAPES (2019)



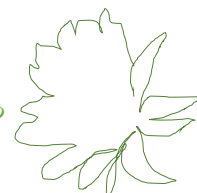
As teses também são desenvolvidas principalmente por mulheres, o que demonstra que estudos sobre mulheres têm sido produzidos por elas, e nas regiões com menor concentração populacional de pessoas negras. Por outro lado, Boakari, Silva, Machado (2016) apresentam quantitativo considerável de trabalhos desenvolvidos na região Nordeste sobre a questão racial. As regiões Sul e Sudeste concentram grande quantidade de cursos de pós-graduação em educação. Além disso, o uso exclusivo do recurso online e de critérios na lógica da ciência moderna podem deixar de fora muitos trabalhos.

Cristina Carla Sacramento em **“Homens de cor” representados por “homens de letras”**: uma análise de livros didáticos de história do Brasil do século XIX, analisa quatro obras e, apenas o Quilombo dos Palmares, aparece como registro acerca da população negra. As mulheres não são mencionadas a não ser por uma única exceção. O perigo de uma história única evidencia o “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história” (ADICHIE, 2019, p.13).

Gustavo Forde, em **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**, diz que a educação mobiliza e é mobilizada pelas ações do movimento negro no estado do Espírito Santo. A presença de mulheres, nos movimentos de militância e organizações negras é sem destaque, embora ativistas e protagonistas no movimento nos setores político-ideológicos. Suas ações incidem em propostas de uma educação com vistas a promover a libertação dessas pessoas a partir de um referencial africano e decolonial.

Nizan Almeida, em **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**, mostra a condição de desigualdade e exclusão que as mulheres negras viveram e como são apresentadas a partir da literatura brasileira *O Cortiço* (1890) de Aluisio Azevedo. Observou-se que as mulheres afrodescendentes, excluídas do ensino formal, não foi impedimento para adquirirem outros conhecimentos.

Viviane Weschenfelder, em **Modos de re(existir), de (res)sentir: mulheres negras e relações raciais na educação**, apresenta a negritude como matriz de experiência afrodescendente, espaço privilegiado de produção de saberes onde as mulheres se reconhecem e se transformam de forma ativa. Esse processo de construção identitária foi observado, sobretudo, por integrarem o feminismo negro, articulando os marcadores de gênero e raça como movimento político identitário, para além de pensar em uma identidade, mas, na democracia (RIBEIRO, 2018).



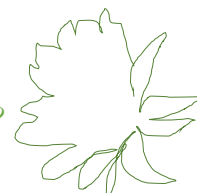
Luciane Bello, em **Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”**, entrevistou 8 mulheres negras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em atividades comprometidas com a população afro. Objetivou compreender o processo de construção de identidade étnico-racial e as potencialidades para a superação dos obstáculos impostos pelo racismo e discriminação de raça e gênero. Concluiu que a produção de mulheres afro é marginalizada dentro do pensamento filosófico ocidental e a ciência tem dificuldade em reconhecer e valorizar esses conhecimentos ancestrais.

Edson Cardoso, em **Memória de movimento negro - um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo**, evidencia a participação do homem no movimento negro e menciona a participação feminina na construção de estratégias de sobrevivência. As experiências femininas permitiram com que chegassem até um coletivo organizado como o do movimento feminista negro, sendo responsáveis pelas principais ações elaboradas dentro do movimento negro.

Samara Nicareta, em **Para serem bem-comportadas? Imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889-1945)**, revela que estigmas, símbolos e signos – que configuram o sujeito mulher dentro de práticas sociais e culturais de conformação aos estereótipos de gênero – estão, também, presentes nos livros didáticos escolares utilizados na educação dos jovens. Evidencia as vozes das poucas mulheres que conseguiram ultrapassar o espaço privado, através do campo literário como escritoras, utilizando as letras como subterfúgios e sufrágios, expressando suas ideias, infringindo críticas e instigando debates.

Carolina Bernardo, em **Negras raízes questionam a ciência ocidental**, destaca que a população negra – de forma lenta – tem conquistado espaços e territórios sociais para mostrarem mais de si mesmos. Mostra a existência de um racismo antinegro com base eurocêntrica que incide nas instituições educacionais baseada no sistema colonial-escravista. Além disso, a universidade enquanto instituição intelectual, majoritariamente branca, apresenta dificuldades para promover mudanças em suas bases intelectuais e científicas, no sentido de auxiliar no processo de integração das populações historicamente marginalizada e excluída.

Qual o lugar da mulher afrodescendente nessas pesquisas acadêmicas? Esse lugar revela que o passado é invisível? Nas últimas décadas temos observado um enfraquecimento nas políticas públicas já conquistadas em diferentes campos, no combate às desigualdades. Na área educacional, o protagonismo da mulher afro ainda é pouco



evidenciado, num lastro de preocupações com o sujeito mulher, logo, as produções sobre as experiências femininas têm visibilizado um passado outrora invisível para as mulheres brancas!

O gráfico 1 ilustra essa localização da mulher afrodescendente. Apenas sete trabalhos colocam a mulher negra no centro das pesquisas. O silêncio de sua trajetória educacional é um desagenciamento (ASANTE, 2009) impactado por sua identidade racial. A dimensão do invisível resulta em desvantagens e hierarquizações entre as mulheres e a cor da pele é o seu principal marcador.

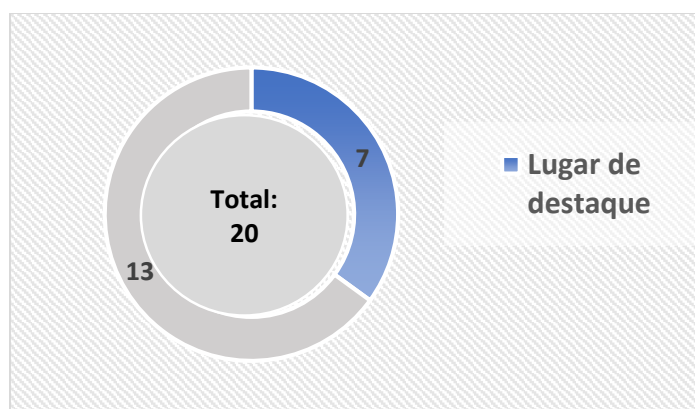


Gráfico 1 – Lugar da mulher afrodescendente nas pesquisas
Fonte: produzido pelas autoras

Dessa forma, vimos que a problemática do pertencimento racial continua destacando o termo negro(a), refletindo sobre a construção e consolidação de uma identidade negra. A mulher afro ou negra não tem ocupado uma posição central nessas pesquisas. Sua presença tem um lugar secundário ou de pouca expressividade quando sua localização (ASANTE, 2009) é fundamental no deslocamento das experiências de opressão e na criação de um lugar central como agente na/da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conteúdo e volume das pesquisas analisadas constatamos a ausência do descritor afrodescendente. Prevalece o uso do termo negro/a ao invés da afrodescendência. Isto decorre da força da racialização da população africana, em detrimento da ideia de humanizar todas as pessoas, pois “o que vale a pena construir e manter saudável são todos os elementos e fenômenos que engrandecem todos os seres humanos de todas as partes do universo” (BOAKARI, 2015, p. 22).



A pesquisa mostrou que treze trabalhos discorrem sobre as desigualdades entre pessoas brancas e afro e sete enfatizam o seu protagonismo e papel central na produção do conhecimento. Sobre o vínculo dos pesquisadores (as), encontramos as regiões Nordeste, Sudeste e Sul. As que aparecem com maior produção foram a Sul e Sudeste: dez na Sul; sete na Sudeste; três no Nordeste. Quanto ao gênero apuramos os seguintes dados: dezesseis mulheres; quatro homens. Observamos também que dois estudos tiveram como cronologia o século XVIII; outros seis o século XIX; doze tiveram como recorte temporal a contemporaneidade.

Este universo analisado é de pouca expressividade sobre o passado da mulher afrodescendente nos espaços de produção da ciência e do conhecimento. Reforça a necessidade de se fazer mais pesquisas que resgatem a história das mulheres, sobretudo, mulheres afrodescendentes, pondo em evidência suas lutas e opressões que tiveram que enfrentar e os lugares de fala por elas protagonizados para serem ouvidas e pluralizar a produção científica com as suas histórias.

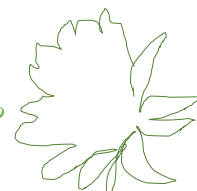
Afinal, vale ressaltar com Adichie (2019, p.26), que uma história se torna única por causa dos estereótipos, não porque sejam mentiras, é que são incompletos e acabam por se tornar história universal. Faz-se necessário contar múltiplas histórias, pontos de vistas e nos mover em diferentes direções.

A reconstituição da memória e história de mulheres afrodescendentes, aumentam as possibilidades de superação de projetos colonialistas de silenciamento. Há tantas outras histórias ainda esquecidas, que importam e que atuam como reparadoras da humanidade das pessoas! Eis as contribuições de pesquisas do tipo estado da arte que apresenta campos científicos consolidados e em construção, despertando para novos estudos, novos olhares e novas reflexões.

Portanto, ainda permanece a necessidade de assentar mais um tijolo na construção do conhecimento, ampliando as pesquisas acerca da mulher afrodescendente e a produção do conhecimento, visando oferecer subsídios à compreensão de indagações do tipo: como as histórias da população afrodescendente são contadas? Quem as conta? Quando são contadas e quantas são? Eis, ainda, as nossas inquietações!!!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BOAKARI, F. M [et al]. **Educação, gênero e afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BOAKARI, Francis M.; SILVA, Francilene B. da. MACHADO; Raimunda N. da S. Educação e relações raciais no nordeste brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas. In: CARVALHEDO, Josania L. P.; CARVALHO, Maria V. C. de [et al]. **Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: realidade e possibilidades. Teresina: EDUPI, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.

MACHADO. **Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior**: vozes epistêmicas. São Luís, MA, 2016.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel, BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

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

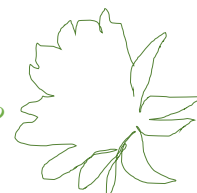
RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

ROMANOWSKI. Joana P. ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SCHUMAHER, Schuma. BRAZIL, Érico Vital (orgs.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



MULHERES CAPOEIRISTAS E ROSANA PAULINO: A GRAVURA COMO DISPOSITIVO PARA TÁTICAS EPISTÊMICAS DECOLONIAIS

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Shara Jane Holanda Costa Adad

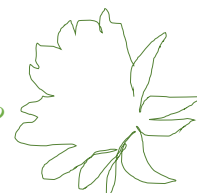
INTRODUÇÃO

A partir da pesquisa de doutoramento em educação, “Epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas”, em andamento, utilizei a gravura no trabalho de campo com tais mulheres. Percebi, no processo de realização das oficinas de produção dos dados para a pesquisa, que aquela aparecia como dispositivo. Entendendo-o como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p. 80).

Para tal criação, o fundamento para construir um espaço-tempo de produção dos dados com a gravura, como dispositivo potencializador do processo de pesquisar, foi desenvolvido com a abordagem ou *método* (sentido tomado de Morin, 2005) de pesquisa, chamado Sociopoética. Este método de pesquisa tem como fundador o filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, Castro Jr., e Batista (2005), com a contribuição da professora de Enfermagem Iraci dos Santos. Os mesmos entendem a pesquisa Sociopoética como um 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 *poiético* (do grego *poiesis* = criação) (GAUTHIER, et al., 2005, p.1). O acontecimento na pesquisa Sociopoética pretende ser entendido quando Foucault (1999) considera-o

[...] não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças [...]. [As forças] não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (FOUCAULT, 1999, p. 172).

Diante dessa base epistemológica de criação da pesquisa com a gravura, enquanto dispositivo que serviu de organização de meios não somente materiais, mas intelectuais, como perspectiva de Ardoino (2003), percebemos ainda o quanto essa relação (organização de meios materiais e/ou intelectuais) perfila como uma tática certeuniana (1994). Trabalhando com tal conceito, assumimos com ele que a tática é movimento, num espaço-tempo controlado pela estratégia sendo são ações que se assumem em lugar de



poder, privilegiando as relações espaciais. O destaque nesta pesquisa segue com o conceito de tática, porque ele possibilita compreensões alargadas quando cria surpresas, porque é astúcia (CERTEAU, p. 1994, p.100-101). Porque, ainda, as táticas para o autor e este trabalho,

São procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às 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, etc., (CERTEAU, 1994, p. 102).

Dito desse modo, queremos com isso anunciar que as singularidades e especificidades no *uso* das gravuras em texon, pelas mulheres capoeiristas, são táticas epistemológicas dentro de uma epistemologia da pesquisa Sociopoética. Dessa maneira, sendo a pesquisa Sociopoética uma abordagem/método/metodologia, nessa pesquisa funcionou como uma estratégia, em que as táticas epistemológicas das mulheres capoeiristas trouxeram singularidades que pudemos conectar com as singularidades da artista visual, pesquisadora e educadora, Rosana Paulino – especialmente com suas gravuras, vivas no ciberespaço.

Como tal, a artista visual, desenvolve sua produção artística de modo a interseccionar a sua vida de mulher com as questões sociais, étnicas e de gênero, com um foco nas mulheres negras, suas localizações sociais na sociedade brasileira e os vários tipos de violências que as mesmas sofrem nas relações com os racismos, que o processo de escravização nos marca enquanto sociedade brasileira, vivendo as relações de gênero, raça e etnia. Certamente, servidas por tais questões, também nesta pesquisa, a influência em apre(e)nder com no/com o ciberespaço uma cibercultura com as produções da referenciada artista, valeram de conhecimentos que possibilitam em trocas públicas neste espaço-tempo das redes, potencializadores e reconhecidos por esta escrita como promotores de Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2013), as quais se pretendem como “práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver”. O ciberespaço (site)²², em que acontece a virtualização (o agora vivido) das produções da artista, serviu nesta/para pesquisa como um *espaço de fluxos* como Castells (1999) denomina, sendo este um espaço de lugares da rua, dos monumentos, das praças, aqui das redes, que se tecem

²² Ver endereço do site disponível em <<http://www.rosanapaulino.com.br/>>.



narrativas, debates com alguns tipos de conhecimentos, em processos comunicacionais de trocas públicas, formativas, socioculturais e políticas em redes.

Walsh (2013), ao propor uma obra dessa densidade, nos faz pensar a nós mesmas, latino-americanas, brasileiras, mulheres de cor do terceiro mundo (ANZALDÚA, 2000), construindo táticas epistemológicas como “práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. A primeira autora, em sua obra antes citada, utiliza-se de intelectuais como Zapata Olivella, Paulo Freire e Franz Fanon para nos contar outra história e anunciar o perigo da história única (CHIMAMANDA, 2009) que nos formou. Com essa narrativa ela conta que

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos (WALSH, 2013, p.52).

Ao dizer assim, a autora nos ensina que o assunto das pedagogias é algo inerente e que se implica em assuntos do ser e existir humano ante ao projeto de sociedade [ciência moderna] colonial. Entende, com os intelectuais citados, que os seus pensamentos de desaprender e reaprender com temáticas das lutas sociais interseccionalizados trata-se de uma força política-epistêmica e ancestral, num pensar-existir-sentir pedagógico para um traçar de um caminho que se pretende decolonial. É nessa linha de dobras de pensamentos, que assumimos a pesquisa com mulheres capoeiristas e as gravuras, com a influência pedagógica decolonial. Assim, também, que as obras de Rosana Paulino pulsaram como modos de ciência, de arte e de vida, enquanto dispositivo de produção de conhecimentos pedagógicos decoloniais, pois, são produzidas na indissociabilidade de tornarem-se ciência, arte e vida. Porque, ainda, defendemos que os *fazimentos* (RIBEIRO, 1995) dos modos de práticas de pesquisa em educação com a Sociopoética se dão na medida em que pagamos com nossas próprias vidas as nossas escolhas epistêmicas, entendidas em sua complexidade de explicação, temas para estudo, método, metodologias, dispositivos materiais e intelectuais para produzir dados etc.

Dito desse modo, encontramos e concordamos com a autora Walsh (2013) que esses intelectuais possibilitaram, assim como as gravuras das mulheres capoeiristas e as obras de Rosana Paulino tentam tecer pedagogias e caminhos decoloniais (quando assumem neste trabalho um modo de práticas de fazer-ser-sendo no mundo),



desaprendizagens como forma de tensionar o pedagógico dos discursos tradicionais de educação e processos de escolarização. Destarte, acreditamos que essa tensão possa fazer desencadear outras maneiras de fazer: educação-educações, artes, vidas e ciências. Estas dimensões ocupam diferentes sentidos, mas no processo se fundem, em lutas sociais, que também são cenários pedagógicos, devido a suas intencionalidades vitais possibilitarem existências ‘novas’, ou, muitas vezes, silenciadas, subalternizadas.

Com esta pesquisa, a tensão se deu desde o momento da escolha da gravura, em sua diversidade de usos. Qual tipo escolher? Dentre as várias formas de gravar ou imprimir uma imagem selecionamos a gravura em texon, como material economicamente mais apropriado, bem como mais maleável para um primeiro contato de uso. Ao que pareceu, as mulheres capoeiristas envolvidas também estranharam aquele material que seria utilizado para “falar” de seus conhecimentos sobre si e a capoeira.

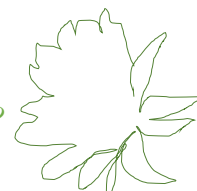
Oliveira (2008), inspirada em Certeau (1994), afirma que existem “maneiras de fazer e de utilizar” (linguagens, caminhar, ler, produzir, usos práticos, de objetos, regras, operações) que ao serem tecidas em redes sociais reais, possibilitam

[...] a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de ‘usos e táticas dos praticantes’, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Pesquisar com as mulheres capoeiristas usando a gravura em texon foi desafiador. Este desafio se tornou dispositivo para produzir técnicas (artísticas). Produzir técnicas artísticas, aqui, é também um dos princípios da Sociopoética de produção de dados. A conexão dessa produção, junto as obras de Rosana Paulino, foi importante para a compreensão dos usos e as “maneiras de fazer” na/com esta pesquisa, assim como para Certeau (1994) foi importante perceber

[...] alguns dos procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina, com o objetivo de chegar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade (CERTEAU, 1994, p. 175).

Certeau, ainda, contribui para a compreensão, aqui, desejada de explicar que numa sociedade os códigos e normas que intentam lógicas articuladas de modos e de maneiras de fazer-viver-existir em meio a “ocasiões” são importantes. Essas ocasiões, em suas diferenças de práticas dizem



[...] em primeiro lugar, os ‘jogos’ específicos de cada sociedade [...] dão lugar a espaços onde os ‘lances’ são proporcionais a situações. [...] os jogos ‘formulam’ as ‘regras’ organizadoras dos lances e constituem também uma ‘memória’ (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões (CERTEAU, 1994, p. 83-84).

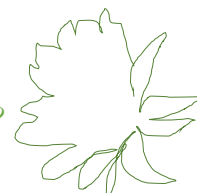
Buscando promover as relações de compreensões entre a produção das gravuras realizadas pelas mulheres capoeiristas com o tema-gerador “Epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas” e as inspirações vividas com as obras da artista visual Rosana Paulino, reconhecemos que existem múltiplas “maneiras de fazer” e “usos” diversos e singulares de estar sendo no mundo, seja fazendo pesquisas deste tipo e outros modos. O que nos aproxima das táticas epistemológicas como sendo elas os processos de criação que a gravura (dispositivo) oportunizou para os ‘lances’ na situação específica, entendemos como jogos de memórias de si, em movimentos de produção com a gravura de epistemologias do corpo/mulher capoeirista.

NAVEGAR-SE: por/entre as gravuras das epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas e o site de rosana paulino - pensando narrativas em/de imagens

[...] eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita. 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. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico.

Anzaldúa (2000, p. 233)

Anzaldúa (2000) nos explica sobre a importância de nós, mulheres de cor do terceiro mundo, nos tornarmos escritoras e, nessa construção, fundirmos elementos diferentes: a ciência, a vida e a arte para chegarmos à escrita. Sobre a seleção das imagens-narrativas, queremos importar que pretendem assumir aqui relações significativas com nós mesmas e/ou com as/os outras/os, quando seguem na interconexão da produção das primeiras pela artista visual, pesquisadora e educadora Rosana Paulino no seu site, no ciberespaço produtor de uma cibercultura, que se propõe numa intersecção com as imagens (gravuras) produzidas pelas mulheres capoeiristas, como táticas epistemológicas que desenham enredos de Pedagogias Decoloniais, no sentido tomado por Walsh (2013) quando sublinha que,



Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (WALSH, 2013, p. 29).

Dito assim, a compreensão que assumimos com esta construção da pesquisa em interconexão com as obras da artista no ciberespaço, foi importante porque se pretendem serem entendidas no sentido freireano que a autora assume, para dizer da diferença que esta pedagogia se apresenta enquanto tal, como uma metodologia imprescindível para as lutas em suas dimensões: sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Para continuar a dizer o que neste trabalho significa ciberespaço (site da Rosana Paulino) e cibercultura, na expansão da comunicação dentro e fora das lógicas dos algoritmos binários, concordamos com Lévy (1999) que

o termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

A nossa imersão cotidiana, oportunizada pelas “novas” relações de comunicação que os espaços-tempo da rede, em termos de interconexão e como produção de conhecimentos possibilitaram, nos proporciona navegarmos em dimensões oceânicas de informações, as quais performam-se de modos diferentes para cada tipo de atividades-finalidades delineadas.

No caso do site da artista visual Rosana Paulino, mulher negra, autodeclarada em suas narrativas artísticas, encontramos modos de pensamentos e atitudes que pulsaram para a pesquisa com a gravura, enquanto dispositivo mobilizador de práticas educativas com/de mulheres capoeiristas.

A Imagem 01, intitulada por Rosana Paulino de *O amor pela ciência*, colaborou na relação interseccional com a gravura produzida pelas mulheres capoeiristas intitulada *Flor do corpo*, na medida em que as sobreposições das imagens produzem novas possibilidades de imagens-narrativas como táticas epistemológicas que encetam para a liberdade como exemplo de metáfora para o corpo de mulher capoeirista que tece conhecimentos. A Imagem 01 enuncia, desde o título, o amor pela ciência, mas de qual



ciência essas imagens-narrativas pretendem amor? As imagens produzidas como epistemologias do corpo de mulheres negras, são analisadas de modo interseccional, porque problematizam as questões de gênero, de raça, de corpo e de classe.

Imagem 01: O amor pela ciência



Fonte: Impressão sobre tecido e costura. 29,0 x 58,0 cm - 2016. IMAGE 11 OF 34. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/imagens/galeria/galeria_02.jpg>. Acesso em: 13 jun. 2019.

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amealhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs.

[...] Sem nunca fazer morada em nenhuma. Recusava a utilitária vocação da sua espécie.

- Não faço teias por instinto.

- Então, faz porquê?

- Faço por arte.

[...] Uma aranha assim, com mania de gente?

[...] E assim sucedeu: num golpe divino, a aranha foi convertida em pessoa. Quando ela, já transfigurada, se apresentou no mundodos humanos logo lhe exigiram a imediata identificação. Quem era, o que fazia?

- Faço arte.

- Arte?

E os humanos se entreolharam, intrigados. Desconheciam o que fosse arte. Em que consistia? [...] e os poucos que teimavam em criar esses pouco rentáveis produtos – chamados de obras de arte – tinham sido geneticamente transmutados em bichos. Não se lembrava bem em que bichos. Aranhas, ao que parece (COUTO, 2009, p. 73-75).



A Imagem 02 – *Aracnes* – de Rosana Paulino com a Imagem 03 – *Liberdade* – contribuem para problematizar a construção das epistemologias do corpo pelas mulheres capoeiristas quando, juntas, elas tecem, com as gravuras, teias com linhas de costuras que reivindicam neste trabalho o fazer ciência, a vida e arte em conexão. Portanto, em táticas epistemológicas conexas. Rosana Paulino e as mulheres capoeiristas fazem ciência-arte-vida e no ciberespaço estas se querem (des)utilidades para quem às acessam.

As táticas epistemológicas presentes nas as gravuras Imagem 03 – *Liberdade* – e Imagem 04 – *Flor do corpo* – acenam para a necessidade de liberdade do corpo da mulher nos espaços-tempos da sociedade brasileira.

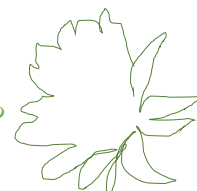
São táticas epistemológicas todas as imagens-narrativas produzidas na “nova” forma de comunicação pública e coletiva em interconexão dentro e fora do ciberespaço (site), porque como práticas insurgentes possibilitam com Walsh (2013) entendê-las como

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (WALSH, 2013, p.31).

Para mais explicar e problematizar como se pretende compreender a complexidade desse tipo de pedagogia, que se propõe ao mesmo tempo em âmbitos pedagógicos e decoloniais, a autora

[...]Se preocupa por preguntar qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, y cómo —y con qué propósitos y perspectivas – trazando su caminar. Similarmente, se preocupa por indagar tanto sobre el pensamiento y los pensadores que demostraban – o demuestran – en su praxis el hacer de este enlazar, como sobre las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos “otros” (WALSH, 2013, p.31-32).

Dessa maneira, há consonância na compreensão, por entendermos que as relações significativas com as obras da Rosana Paulino e as gravuras das mulheres capoeiristas aqui apresentadas, pretendem-se como epistemologias de *resistência, insurgência e rebeldia, porque provocaram para pesquisa um rachar e derrubar a ordem moderno/colonial e, por vezes encaminham-se esperança, horizontes e projetos “outros”*.



Dizendo desse modo, queremos visualizar que as produções de conhecimentos que a interconexão apresentada (Rosana Paulino e gravuras das mulheres capoeiristas) estão consideradas como práticas decolônias, logo pedagogias ainda, porque elas não somente se pretendem transformar a desumanização vivida, enquanto mulheres pela liberdade e amor ao corpo, este estético, ético, político, ontológico e epistêmico, mas também, porque justo sendo este corpo, ele se constrói e reconstrói em processos de criação. A saber, de decolonialidades de poder, saber e ser. Porque é com a liberdade e amor, enquanto táticas que se inscrevem nos corpos dessas mulheres as possibilidades outras de poder, saber e ser.

É pelas táticas epistemológicas criadas pela artista e pelas mulheres capoeiristas com a arte que existem as possibilidades de compreender esse movimento de vidas pela vida, como um envolvimento de experiências que se narram em teias. Uma tomada de consciência da colonialidade de gênero (interculturalidade crítica), num gesto decolonial. Isso se torna evidenciado nos trabalhos da artista Rosana Paulino.

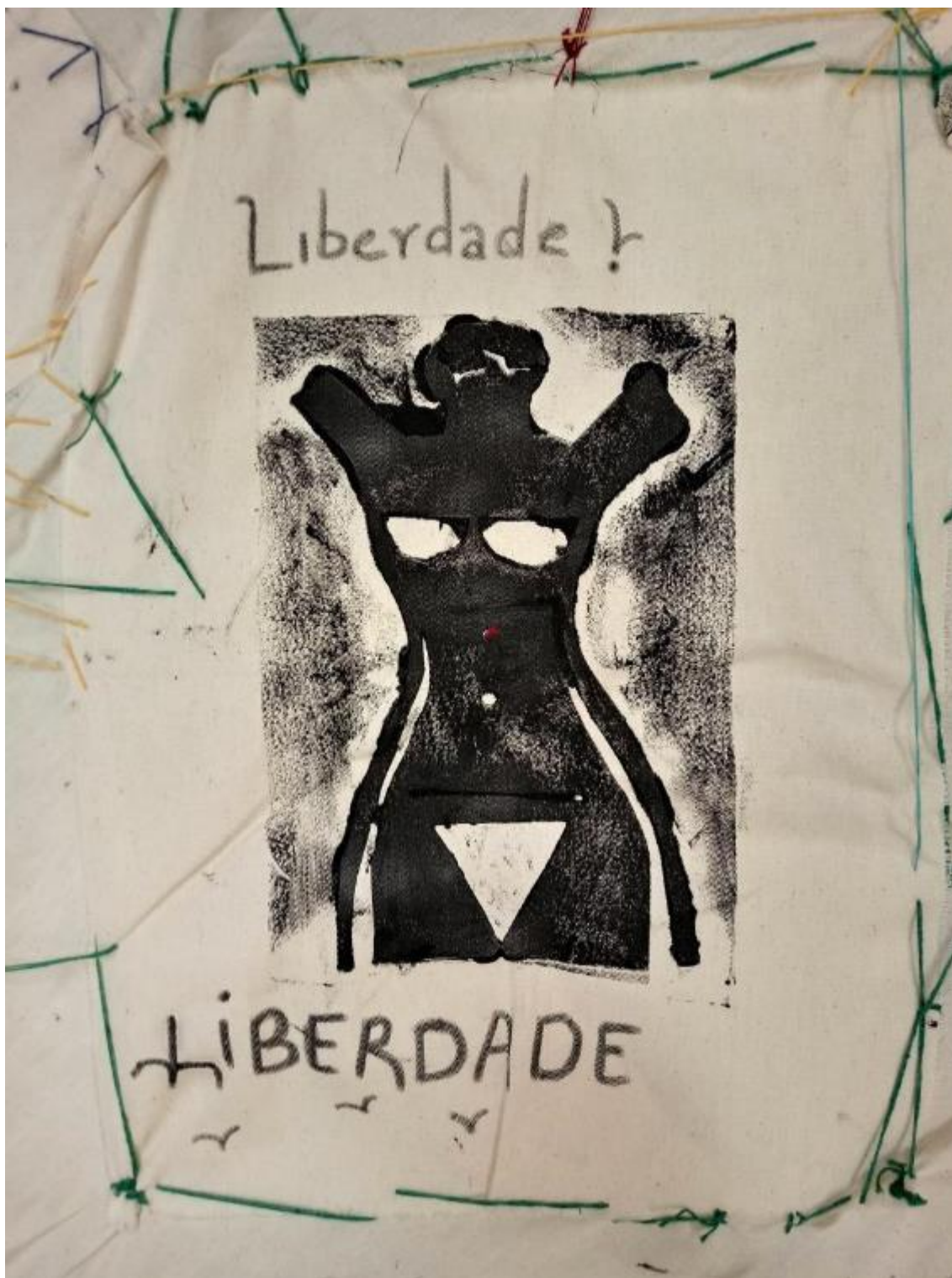
Imagem 02: Aracnes



Fonte: Imagens transferidas sobre tecido e fio de poliéster – dimensão aproximada: 12 m - 1996. IMAGE 34 OF 34. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/imagens/galeria/galeria_34.jpg>. Acesso em: 13 jun. 2019.



Imagem 03: Liberdade



Fonte: Arquivo da pesquisa.



Imagem 04: Flor do corpo



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Para continuar navegando entre/nas redes de teias de conhecimentos, é dizer que as produções de imagens neste trabalho, são modos de narrativas, dessa maneira, são elas, táticas epistêmicas decoloniais que nós pretendemos falar. Nos limites dessa afirmativa, queremos defender, em bando, porque somos várias aqui, que há nessas produções de imagens-narrativas, modos de fazer e de criar conhecimentos os quais, se valendo de espaço-tempo do ciberespaço, promovem outros modos de conhecer-sendo que ativa em nós, as nossas memórias, como táticas epistêmicas. Com essa experiência do ciberespaço com as imagens, usamos como enfrentamentos aos desafios para “comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas”, nomeadas por Alves (2008, p.17) como um movimento que chamou de *narrar a vida e literaturizar a ciência*.



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: Oliveira, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

ANZALDÚA, Gloria E. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1. sem. 2000.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Editora Plano, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIMAMANDA, Adichie. **O perigo de uma história única**. [You Tube], 2009.
Disponível
em:<https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em: jan. 2012.

COUTO, Mia. A infinita fiadeira. *In*: COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GAUTHIER, Jacques.; *et al.* (Orgs.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 257-286.

GAUTHIER, Jacques; CASTRO JR, Luís Vitor; BATISTA, Maria Geovanda. A valorização das culturas dominadas e de resistência e seus efeitos científicos e filosóficos – as duplagens culturais. *In*: SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques *et al.*(Orgs.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005.

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

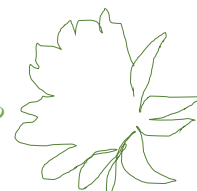
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



MULHER, NEGRA, MÃE, CAPOEIRISTA: TESSITURAS DE NARRATIVAS DA CAPOEIRISTA TÊRA DE TERESINA/PI.

Robson Carlos da Silva
Cândida Angélica Pereira Moura
Antonia Alaíde dos Santos Rodrigues

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta e discute alguns achados das incursões iniciais de uma pesquisa cujo cenário é o universo da Capoeira teresinense, a partir do olhar histórico acerca da inserção, participação e contribuições das mulheres nesse universo, em especial de uma mulher, negra e mãe, a Contramestra Têra, como é conhecida na Capoeira.

Nosso problema da pesquisa se desenhou na seguinte pergunta: Como se configurou a tessitura do legado educacional e social da capoeirista Têra nos cenários da prática da Capoeira em Teresina/PI? O estudo, de natureza qualitativa, se configurou enquanto imersão em um fenômeno histórico social que se apresenta impregnado de subjetividades (KILOMBA, 2019), em particular da subjetividade de uma mulher negra, a partir de relatos autobiográficos preservados e difundidos em textos de entrevistas, textos jornalísticos e fragmentos outros, tais como textos da *web* e registros em periódicos de livre circulação.

Dentre os principais teóricos e teóricas que conduziram as reflexões e produções que embasaram o texto podemos destacar Butler (2017), Fialho (2019), Le Goff (2005), Barbosa (2018), Kilomba (2019), Silva (2016, 2017, 2018), Rego (1968), Soares (1994, 2002), Mbembe (2019) e Akotirene (2019).

O texto inicia apresentando fatos históricos da Capoeira enquanto fenômeno social, segue destacando a participação feminina e apresenta a personagem central, ressaltando aspectos de seu legado social e educacional no universo da Capoeira teresinense.

CAPOEIRA, CAPOEIRISTAS, RESISTÊNCIA E REBELDIA: cenários e personagens

Ao abordamos a Capoeira como objeto de resistência negra não podemos omitir quais os motivos que nos levaram a fazer tal afirmação. Apesar das inúmeras controvérsias acerca da origem da Capoeira, acreditamos que ela começou a ser praticada



no Brasil, por africanos escravizados, em um conjunto de movimentos gestuais, códigos orais, vestimentas próprias, estratégias e protocolos de ataques e fugas organizadas, além de tumultos generalizados, aspectos que caracterizavam uma verdadeira Pedagogia Social da Rua, um código humano de sobrevivência, rebeldia e resistência, desenvolvido a partir da necessidade de defesa contra a intensa repressão e os abusos impostos pelo sistema escravista existente no país (SILVA; SILVA; MOURA, 2018).

Suas primeiras manifestações emergem nos cenários sociais urbanos e rurais do Brasil na passagem do período colonial ao período imperial (REGO, 1968), se constituindo numa prática e tradição cultural, carregando características e aspectos de um jogo atlético desenvolvido e praticado pelo povo negro como uma luta, treinada, aperfeiçoada e difundida enquanto, conforme ressaltado acima, uma Pedagogia Social, marcada por códigos, linguagens, vestimentas, atitudes, possuidora de tamanha complexidade que, podemos afirmar, se assentava numa cosmovisão própria que se contrapunha a visão do europeu dominante que se instalara no país e exercia, pela força, o controle pleno e absoluto sobre o povo (AKOTIRENE, 2019).

É neste contexto que se afirma enquanto artefato cultural de resistência e contraposição, na luta de defesa do escravo contra o escravizador, do povo contra o feitor, elemento de embate efetivo e eficiente, uma luta material e objetiva que permite, mais à frente, o estabelecimento, em pleno século XIX, de um poder de contraposição que impera soberano por meio das instituições negregadas nos grandes centros urbanos brasileiros, materializado nas famigeradas Maltas de Capoeiras (SOARES, 1994), que incomodam e provocam o caos, demonstrando a força e o poderio da Capoeira, bem como seu protagonismo na história social do Brasil.

Fazendo uma leitura crítica e bastante apropriada, Mbembe (2019) comentando acerca do terror e da reclusão simbólica do escravo, afirma que, muito embora diante de uma realidade desfavorável e de exceção de sua condição humana, resiste e reinventa sua condição. Vejamos sua afirmação:

Tratado como se não existisse, exceto como mera ferramenta e instrumento de produção, o escravo, apesar disso, é capaz de extrair de quase qualquer objeto, instrumento, linguagem ou gesto uma representação, e estiliza-la. Rompendo com sua condição de expatriado e com o puro mundo das coisas, do qual ele ou ela nada mais é do que um fragmento, o escravo é capaz de demonstrar as capacidades polimórfas das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente pertencia a uma outro (MBEMBE, 2019, p. 30).



A citação evidencia a presença da Capoeira dentre estas estratégias de resistência, expressa, sem dúvida, ao destacar o uso da música aliada ao uso do corpo, sendo que, no século XIX, a Capoeira passa por uma fase de acentuada repressão por parte do Estado brasileiro imperial, justamente por conter o caráter de resistência que causava transtorno para as entidades governamentais, como explanado acima, com maior força na capital do Império, Rio de Janeiro, relatados por crônicas de jornais da época como práticas marginais, porém, entendidas por nós enquanto ações de resistência, visto se tratarem de ações que podem ser classificadas como respostas contra o sistema escravista adotado pela Brasil deste o século XVI, como ressalta a citação seguinte:

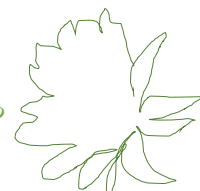
As primeiras décadas do século XIX foram marcadas na cidade do Rio de Janeiro pelo terror da capoeira. Geralmente identificados como escravos portadores de facas, estoques ou qualquer instrumento perfurante, ou então formando “maltas”, grupos armados que percorriam ruas da cidade, os capoeiras mantiveram em permanente vigilância a capital da Colônia e depois Império. (SOARES, 1994, p. 25).

A Capoeira torna-se ferrenhamente perseguida e quase exterminada das cenas urbanas do Brasil Império, chegando, inclusive, a ser tratada enquanto prática criminal prevista no código penal brasileiro de 1890 (RÊGO, 1968), por se constituir em um código de resistência e contraposição do povo negro aos abusos infligidos pelo colonizador europeu, ressurgindo somente no século XX, erguendo-se como uma cultura popular, praticada em espaços livres das cidades, denominadas Rodas de Rua, que reúnem um conjunto de características próprias, pois a sua prática favorece a interação entre diversas pessoas, possibilitando um espaço de circulação de diversos saberes, se constituindo em um campo cultural rico em possibilidades, diversidades e diálogos.

Reforçando as reflexões acima, a passagem a seguir procura demonstrar a forma como a Capoeira, perseguida e criminalizada, se reinventa, se transmuta de diversas formas e, após décadas de lutas e resistências populares, ressurge:

[...] pelos morros, favelas, quintais e espaços da periferia dos grandes centros, numa espécie de renovação de forças, de tomada de fôlego, para, aos poucos, retomar seu espaço nas cenas públicas urbanas. O certo é que, aos poucos, notadamente no início dos anos de 1970 do século XX, a capoeira já estava fortemente presente nos espaços sociais urbanos das cidades brasileiras como uma cultura popular de manifestação pública [...] (SILVA, 2010, p. 291).

Sem nos determos a questões históricas aprofundadas sobre o desenvolvimento da Capoeira, por não se tratar objeto desse artigo, nos contentamos em afirmar que essa

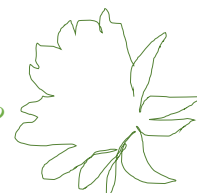


manifestação, após o quadro de perseguições ferrenhas destacadas nesse texto (SILVA, 2016; SOARES, 2002), conquista status de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em 2008, firmando identidade de cultura nacional e ocupando espaços objetivos em instituições de significativa representação social, tais como escolas, universidades e faculdades, templos religiosos, ginásios esportivos, parques e logradouros públicos, feiras populares, museus e casas de culturas, dentre outros (SILVA, 2016).

Neste sentido, a Capoeira, notadamente enquanto instituição e prática sociocultural (SOARES, 1994), passa a ser tema de investigação acadêmica em diversos campos do conhecimento, recebendo abordagens as mais diversas, tais como, histórica, antropológica, sociológica, linguística, educacional, dentre outras. São inúmeras as contribuições de especialistas que se apropriam dessa temática e imprimem suas marcas. Diante das dezenas de conceitos e definições, reflexo da época e do contexto social, político e cultural em que são produzidos, optamos por abordar a Capoeira enquanto prática pedagógica social de resistência e rebeldia (SOARES, 2002), uma prática de rua, um código identitário de resistência do povo negro e do povo de forma geral, uma Pedagogia da rebeldia, resistência e afirmação, entendida como contraposição e resistência frente as imposições das elites dominantes desde os anos finais do século XVIII no Brasil. (SILVA; SILVA; MOURA, 2018), atualmente prática comumente aceita e praticada livremente em todo o país.

A partir dessa compreensão, optamos por concentrar nosso olhar nas questões em torno das mulheres praticantes de Capoeira, em particular, mulheres capoeiristas teresinenses (SILVA; SANTOS, 2019), identificando dentre várias questões a tendência dessa prática em ser associada exclusivamente ao universo masculino, inclusive, com a predominância de persistente machismo. No entanto, conforme pesquisas recentes informam (SILVA, 2016; SILVA, 2017), sua origem está atrelada a processos de resistência nos quais se envolveram não somente homens, mas mulheres, cujas trajetórias estão envoltas no mesmo universo contextual da disseminação forçada do povo africano no Brasil, o que nos leva a compreender que a Capoeira carrega consigo, imersa nos processos de formação e reformulação próprios da história, tensões e enfrentamentos, tais como, de etnia, de classe, bem como dos conflitos de gênero, sedimentando a base de resistência e contraposição que contribuíram para que se constituísse em ferramenta principal da luta por sobrevivência dessa povo.

O protagonismo feminino na Capoeira, ainda carece de olhares e cuidados aprofundados, carência essa que se justifica tanto por causar desconforto quanto pelo total

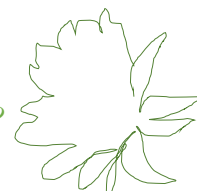


descaso em relação à condição da mulher, sua participação e importância nesse universo e, abordar sobre a história da participação e das experiências das mulheres na Capoeira, requer esforços acentuados, visto que, mesmo com o significativo aumento de trabalhos realizados, ainda persiste um insistente silêncio acerca da história das mulheres capoeiristas, seja pelo machismo que ainda persevera nessa prática (FIALHO, 2019; SILVA, 2017), seja pelo difícil processo de construção da identidade feminina (PORTELA, 2016), fugindo dos estereótipos e das projeções negativas dessa identidade na sociedade brasileira e, mais especificamente, na sociedade teresinense. Nesse intuito, optamos por nos deter sobre a trajetória de uma mulher capoeirista que se assume como negra, tendo como critério de escolha o tempo de prática, as inserções e participações efetivas nos cenários da Capoeira, com contribuições significativas na difusão e socialização dessa arte, bem como, com visibilidade e autoridade reconhecidas nesse universo. A personagem escolhida foi a contramestra Têra. A seguir, descortinaremos essa história.

TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: descortinando memórias, vozes e subjetividades

Descortinar histórias de vidas de mulheres capoeiristas não é uma tarefa fácil, mesmo identificando inúmeras delas atuando e protagonizando no universo da Capoeira teresinense (BARBOSA, 2018), exigindo, portanto, que se faça escolhas e opções acerca de quais devem assumir a condição de sujeito numa pesquisa científica, por quais motivos e justificativas, suas contribuições relevantes, quais aspectos de suas vidas podem contribuir para a escrita dessa história, o que as qualifica a serem sujeitos de uma pesquisa científica, quais as representações e quais os impactos e os sentidos de sua história de vida neste universo.

Outro aspecto significativo diz respeito ao fato de se tratar da escolha em abordar cientificamente a história de mulheres negras no universo de uma cultura de matriz africana. A história da diáspora forçada do povo africano às Américas é pontuada por um longo silêncio imposto que, seguindo Kilomba (2019, p. 27), deve ser entendida como “Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes.”, marcada pela ânsia coletiva de ter voz, de poder escrever e recuperar essa história escondida, assentado na ideia de que a história pode ser apropriada e



transformada. Neste sentido, descrevendo essa história, acreditamos estar atribuindo à escrita uma natureza de ato político, ao torna-la oposição plena ao que o projeto colonial predeterminou, logo assumindo a posição de sujeito, aquele que determina suas identidades próprias, que define suas realidades e escreve suas histórias, negando que seja contada e definida por outros.

Seguindo as trilhas percorridas por Fialho (2019), buscamos reescrever trechos da história da Capoeira, tendo as histórias de vida de uma mulher, considerando as dimensões pessoais e profissionais, como cenário fundamental dessa tessitura, já atentos ao que Butler (2017, p. 7) coloca como “[...] artimanha sutil do poder [...]” e, neste sentido, evitando que a história das mulheres seja contada por homens, como persiste em significativa parcela dos escritos da historiografia oficial.

A pesquisa que sustenta o texto está inserida no contexto das pesquisas qualitativas, visto abordar, enquanto objeto de investigação, um fenômeno histórico e social, ancorado na concepção de Silverman (2009), ao defender que um fenômeno social é aquele que se insere efetivamente nas categorias da sensibilidade histórica, cuja versão atual é cercada por questões constituídas de sensibilidade política e contextual, em que o problema surge atrelado a determinado contexto e, a partir dele, assume vários significados.

Uma investigação sobre mulheres capoeiristas se ajusta sobremaneira no bojo dos fenômenos humanos e sociais, os quais versam sobre cenários, fatos e personagens típicos e marcantes na formação histórica e social, tais como os incômodos sociais causados pelos capoeiristas, evidenciados nas crônicas jornalísticas e policiais em diversos períodos históricos (FIALHO, 2019; SILVA, 2016; SOARES, 1994, 2002; RÊGO, 1968), o que demonstra como assumiu a natureza de problema social, bem como, os significados que essa prática vai assumindo em sua dinâmica contextual, de prática marginalizada e perseguida criminalmente, a patrimônio cultural brasileiro.

A base do estudo foi o método histórico, entendendo a história a partir de Le Goff (2005, p. 42) quando afirma que o conhecimento histórico é construído a partir de explicações pessoais do passado, nos diversos materiais deixados, nos testemunhos que carregam o sentido de cada momento e de cada experiência vivenciada pelos sujeitos históricos, tal como defende Foucault (2007), ao afirmar que a história não mais toma para si a função de interpretar os documentos no intuito de desvelar se dizem a verdade, tampouco de lhes atribuir valores expressivos, mas de trabalhá-los e organizá-los, enfatizando recortes e ordenações para distinguir o que é pertinente do que não é.

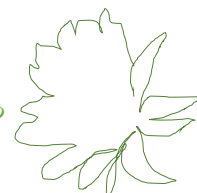


Tendo como cenário o universo da Capoeira em Teresina/PI, focando em sua dinâmica histórica e, de forma específica e temática, nos desdobramentos que proporcionaram a inserção e participação de uma mulher negra, mãe e contramestra na Capoeira, o espaço temporal considerado foi o início da década de noventa até o ano de 2019, em que as fontes utilizadas, aqui consideradas somente como “[...] evidências de momentos de experiências de vida [...] trazidas a partir de questionamentos [...] através das perguntas feitas [...]” e que emergem a partir da “[...] interação dialética entre o pesquisador e a sua evidência que produz conhecimento histórico.” (FENELLON, 2010, p. 148). A escolha desse espaço temporal nasceu das evidências afloradas em pesquisas anteriores sobre a personagem escolhida, as quais situam sua inserção na Capoeira no ano de 1991, e apontam para o conhecimento de que as mulheres tiveram e seguem tendo participação efetivas neste cenário.

As pistas metodológicas que seguimos até o estágio atual da pesquisa que sustenta este artigo, seguiram o método de investigação utilizado na Análise de Conteúdo, por favorecer a compreensão de significados sobre a produção e recepção das comunicações entre as pessoas, com ênfase no conteúdo das mensagens. (BARDIN, 2016), assim como, muito embora sem a pretensão de aprofundamentos maiores, na Análise de Discurso, dada a natureza do estudo em apreender sentidos e significados nos textos sobre os quais nos debruçamos, seguindo o entendimento de Orlandi (2001, p.19) ao afirmar que não há sentido sem interpretação; que a interpretação está presente em dois níveis, de quem fala e de quem analisa; e que a finalidade do analista de discurso é compreender como um texto produz sentidos.

Para atingir nossos objetivos para o artigo em tela, nosso estudo foi orientado a partir da concepção de pesquisa centrada em sujeitos (KILOMBA, 2019, p. 81), utilizando narrativas biográficas escritas de mulheres negras, selecionando neste universo as narrativas escritas de uma mulher negra teresinense praticante de Capoeira, que recordam suas histórias pessoais através das reminiscências de experiências da vida real, nos detendo sobre como nossa personagem identifica, situa e representa sua participação e inserção na Capoeira, bem como o legado que construiu enquanto contramestra e líder com acentuado grau de respeito e reconhecimento por parte de seus pares.

Para a análise dos dados investigados efetivamos o cruzamento das narrativas escritas de nossa personagem com as teorias que sustentaram o estudo, que desvelam acontecimentos importantes da trajetória de vida da personagem e permitiram novos olhares, análises e interpretação sobre os fatos narrados (FERREIRA; AMADO, 2006),

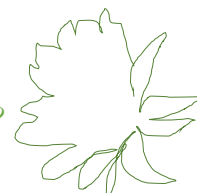


dando corpo a novos discursos assumidamente comprometidos com a produção de subjetividades. Foram analisados, para a escrita desse texto, duas entrevistas orais transcritas, registros das pesquisas de Barbosa (2018) e Silva e Santos (2017), e uma reportagem jornalística do canal de notícias online teresinense, Portal 180 Graus, do dia 10 de dezembro de 2014.

CONTRAMESTRA TÊRA, MULHER, NEGRA, MÃE, CAPOEIRISTA E EDUCADORA: tessituras de um legado em construção

As fontes privilegiadas para o estudo, ainda em andamento, conforme ressaltado anteriormente nesse texto, fornecem informações relevantes para identificarmos aspectos de seu legado na Capoeira teresinense e que, de forma alguma, podem ser considerados definitivos. A imersão aprofundada e rigorosa nas fontes contribui para a tessitura do legado desta mulher capoeirista e nos forneceu achados interessantes, sobre os quais passaremos a dissertar. A personagem em tela é Teresinha de Jesus Lima dos Santos, conhecida na Capoeira como Têra e tem sua história de vida profundamente marcada por seu envolvimento com a Capoeira, suas intervenções sociais, sua presença destacada à frente de eventos, encontros, movimentos e lutas das mulheres nesse universo, além de significativa prática pedagógica em espaços formais e não formais, tendo sido protagonista em outras pesquisas, as quais nos disponibilizaram dados de fontes orais e documentais, muitos ainda necessitando de tratamento.

A respeito de suas atuações pedagógicas, Têra ministra aulas de Capoeira no projeto “Gingando com Cidadania”, o qual é realizado no núcleo do Rone Mirim, instituição de batalhão policial oficial do estado localizado no bairro Pirajá, zona norte de Teresina; o projeto possui natureza educacional não formal e social, organizado por meio de encontros aos sábados, em forma de oficinas de Capoeira, palestras sobre temáticas diversas e posturas de cidadania, tais como respeito às diferenças, empatia, solidariedade, noções de liderança, dentre outros, envolvendo comunidade e familiares, que acompanham seus filhos e filhas e participam das ações trabalhadas, reforçando, neste sentido, o caráter social e educacional do projeto. Essa prática pedagógica é destacada, em seu entendimento, enquanto fundamental em sua formação na Capoeira e na vida, pois, além de conceder visibilidade a uma mulher e negra liderando um projeto social, lhe trouxe respeito e reconhecimento no universo dessa arte, ainda, conforme ressalta, fortemente machista.



Têra, inicialmente, não tinha interesse em ministrar aulas de Capoeira, pois trabalhava no comércio a semana inteira e não sobrava muito tempo, além do que, conforme afirma, muitas pessoas parecem que somente se interessam por essa arte porque ocupa algum espaço na mídia. Assim sendo, passou algum tempo amadurecendo na prática e, surgindo a oportunidade que aguardava, começou a ministrar aulas no projeto do Rone Mirim, ainda na Corda Azul, graduação na Capoeira que significa elevação do grau de aluna para graduada.

Versando sobre a condição feminina enquanto professora de Capoeira, Têra evidenciou que sempre foi muito bem recebida pelos alunos, como fica claro quando afirma que: “A mulher, pelo menos nas minhas experiências, sempre foi bem recebida como professora de Capoeira, muito respeitada também.” (BARBOSA, 2018). Assim como outras mulheres capoeiristas entrevistadas por Barbosa (2018), tudo indica que é mais fácil uma mulher ministrar aulas de Capoeira atualmente, não havendo tanto preconceito em uma mulher ministrando aulas e liderando grupos, visto que já conquistaram espaço e reconhecimento. Inegavelmente Têra traz relevante contribuição neste sentido, ao insistir no destaque central que mulheres, principalmente negras, devem ser tratadas enquanto sujeitos nesse universo e não somente como coadjuvantes, especialmente a partir de sua atuação em projetos de largo alcance social e midiático.

O projeto Intercâmbio Cultural Feminino de Capoeira concebido, planejado, organizado e coordenado por Têra, confirma sua contribuição relevante para o protagonismo de mulheres na Capoeira teresinense, dada sua abrangência estendida, ao envolver mulheres capoeiristas de várias regiões e estados brasileiros, ministrando oficinas, palestrando, trocando e trazendo novas experiências, bem como realizando rodas de Capoeira em que elas comandam a parte musical e toda a dinâmica da roda. O projeto foi aceito e apoiado pelo poder público, via Prefeitura Municipal de Teresina, além de significativa cobertura midiática, proporcionando a Têra a oportunidade de ser convidada para participar em vários eventos nacionais representando as mulheres capoeiristas teresinenses.

Outra importante contribuição, conforme ressalta Têra, foi a “[...] inserção da Capoeira na Caminhada Outubro Rosa²³, evento realizado anualmente em Teresina, no

²³ Evento social realizado pela Fundação Maria Carvalho Santos, desde o ano de 2007, tendo como propósito central alertar a população teresinense sobre o câncer de mama, enquanto forma da doença que mais mata entre as mulheres e conscientizar a sociedade sobre a importância da sua prevenção e de seu diagnóstico precoce, se desenvolvendo por meio de uma vasta programação, tais como a Caminhada Rosa, por ruas e avenidas de Teresina; a entrega de senhas para mulheres entre 40 e 69 anos, que compareceram



mês de maio, com vasta cobertura da imprensa e apoio de instituições públicas e privadas [...] sendo eu a responsável por coordenar uma marcha de mulheres capoeiristas que culmina numa roda de Capoeira em um Shopping da cidade.” (SILVA; SANTOS, 2017), o que demonstra o quanto que a condição feminina vem ascendendo em vários espaços, o que em relação à Capoeira fica notório, visto que, antes tida enquanto prática marginalizada, toma proporções universais e rompe barreiras consideradas intransponíveis, fundamentalmente se levarmos em conta o conservadorismo da sociedade e o machismo acentuado na Capoeira.

As narrativas de Têra, analisadas no estudo, denotam que ela, assim como outras mulheres capoeiristas teresinenses, representam, constituem e determinam sentidos e significados a suas práticas na Capoeira de forma positiva, enquanto dinâmica e contribuição relevante para o universo dessa arte-cultura, por meio de suas lutas, conscientização e, em alguns casos, por meio de ferrenho embate para a superação de imposições internas e externas, passando a ser reconhecida e valorizada, inclusive, ganhando destaque nestes cenários, predominantemente masculino, machista e sexista, como bem releva a forma abrupta com que o Intercâmbio Cultural Feminino de Capoeira, coordenado por Têra, foi encerrado e praticamente “sepultado” dos cenários da Capoeira em Teresina, sobre o qual nossa personagem prefere guardar incômodo silêncio, não cabendo no corpo desse artigo aprofundarmos tal discussão.

Por outro lado, nossa análise e interpretação revela que as práticas de mulheres, em seu próprio movimento de luta por espaços e por reconhecimento, tal como Têra, se constituem em práticas pedagógicas, em formas de Pedagogias Sociais, caracterizadas pela intencionalidade, o movimento, as dinâmicas e o fazer, encharcados e profundamente marcados de feminilidade, assentadas na insistente e sempre urgente luta por respeito, em que se utilizam da estética da Capoeira, acima de uma possível marca sexista, ou seja, de seus corpos e de sua beleza como atributos essenciais, para deixar claro que são mulheres, sim, porém são sujeitos capoeiristas possuidoras de características fortes, personalidades definidas, intenções claras e, acima de tudo, capacidades e competências forjadas no bojo desta prática, sem perder a ligação significativa com suas vidas, enquanto mulheres, mães, esposas, estudantes e profissionais.

A matéria jornalística do Portal 180 graus, publicada com o título “SEMEL faz noite de premiações para atletas e desportistas de Teresina”, postada em 10 de dezembro

ao evento com documento de identidade, realizarem mamografias; palestras e shows musicais, artísticos, esportivos e culturais.

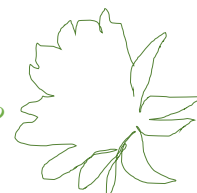


de 2014, as 10:20h (OLIVEIRA, 2014), reforça a compreensão acima. A matéria jornalística informa sobre a relevância e tradição do Troféu Carlos Said para os esportistas e a comunidade de Teresina, destacando que o troféu homenageia os/as melhores do ano em cada esporte, além daqueles/as que contribuíram com a prática esportiva de alguma forma, cuja cerimônia contou com atletas e desportistas de várias modalidades agraciados com a premiação de reconhecimento por suas atuações, realizações e contribuições para o esporte na cidade.

Os/as vencedores/as foram escolhidos/as pelos representantes das federações de cada modalidade incluída na premiação, sendo premiados, também, autoridades do poder público, representantes da Capoeira, personalidades e os atletas das competições realizadas pela Prefeitura de Teresina. Para além de homenagear atletas e pessoas que contribuíram positivamente para o esporte, o evento é uma tradição da cidade de Teresina que ressalta e valoriza o trabalho, a dedicação e a disciplina de pessoas esportistas e comprometidas com a difusão e o papel social do esporte, sempre mantendo o diálogo com as federações e valorizando quem se envolve e se compromete efetivamente.

Têra é destacada na matéria em registro imagético recebendo a premiação do Prefeito de Teresina, sendo reconhecida na categoria “Homenagem Especial”, que reconhece e premia pessoas que tiveram participação efetiva e marcante, não somente em uma modalidade ou evento específico, mas em várias intervenções e realizações durante o ano com impacto social e educativo, cabendo a Têra o reconhecimento por sua presença à frente do Intercâmbio Cultural Feminino de Capoeira, suas aulas no Projeto Gingando com Cidadania, além de presença em eventos esportivos nas praças de comunidades de Teresina, com Capoeira e Dança na Praça, envolvendo, especialmente, mulheres de várias comunidades, arrastadas pela liderança de uma mulher.

Centrados nas fontes destacadas o trabalho traz à baila, muito embora ainda de forma inicial e incompleta, que as mulheres, tendo a capoeirista negra, mãe e professora, contramestra Têra como personagem fundamental, conquistam espaços, antes somente permitidos aos homens, assumindo a autoria de suas histórias, até pouco tempo escrita somente pelos homens, além de assumirem a liderança de grupos e escolas de Capoeira como protagonistas, por meio de Pedagogias Sociais que emergem como ferramentas sociais de afirmação e identidade, movimento este que se inicia em seus próprios grupos, muitas vezes, conforme suas narrativas, lugar em que o preconceito, via machismo, se mostra de forma mais efetiva e ferrenha, para em seguida, por competência e consciência



plena de seus propósitos, assumirem lugar central no universo da Capoeira teresinense, em um movimento impossível de recuar que cresce e se solidifica ininterruptamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

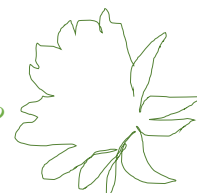
Na imersão investigativa nos cenários reais de práticas, nas falas escritas, nos encontros, nas matérias jornalísticas, nas muitas conversas formais e informais e na imersão cotidiana no universo da Capoeira, desenvolvidas na pesquisa em curso, cujas primeiras incursões fundamentam o texto em tela, detivemo-nos sobre legado social e educacional de uma mulher, negra, mãe e capoeirista, a contramestra Têra.

Têra iniciou sua trajetória nessa arte no ano 1991, seguindo, ainda nos dias atuais de 2020, em sua prática cotidiana e compromissada, recebendo, em 2017, o grau de contramestra, sendo a primeira mulher a receber este grau na Capoeira teresinense.

Seu legado educacional e social nos cenários da prática da Capoeira em Teresina/PI vem se configurando a partir de representação significativamente positiva em torno de sua pessoa, tendo seu nome e suas intervenções, que se estendem da organização de encontros até a concepção e execução de projetos sociais, sempre citada e destacada enquanto referência feminina na Capoeira teresinense e nacional, destacando-se a ideia, planejamento e coordenação de um encontro nacional de Capoeira e gênero em Teresina, o Intercâmbio Cultural Feminino de Capoeira, com acentuada divulgação na imprensa, redes online e na comunidade teresinense de forma geral, proporcionando a ela um troféu “Carlos Said”, concedido pela Prefeitura Municipal de Teresina, via Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, para premiar e conceder visibilidade às pessoas responsáveis por boas práticas comunitárias e sociais.

Especificamente sobre suas ações pedagógicas, a pesquisa desvelou sua atuação enquanto professora e líder do projeto “Gingando com Cidadania”, de natureza educacional não formal e social, desenvolvido no núcleo do Rone Mirim, instituição de Batalhão Policial oficial do Estado, localizado no Pirajá, zona norte de Teresina.

Como atuação social de relevância, Têra destaca sua luta e conquista para inserção da Capoeira na Caminhada outubro Rosa, atrelando essa arte ao processo de empoderamento e inserção das mulheres em ações sociais de conscientização política. Sua liderança e comando frente ao batalhão de mulheres capoeiristas que participam anualmente da caminhada concede, em seu entendimento, uma satisfação sem tamanho e a certeza de contribuir para que as mulheres tenham mais vez e voz na Capoeira.



A Capoeira é uma ferramenta importante para Têra, um meio de absorver toda a cultura negra e, assumindo sua condição de mulher, negra, mãe e contramestra, decidiu seguir sendo parte central e protagonista no universo dessa arte.

Ainda provisória, inicial e, portanto, inconclusiva, a pesquisa que orientou esse artigo, se anuncia enquanto possibilidade de aprofundamento e desvelamento da história recente das mulheres em uma cultura fortemente presente no imaginário popular de nossa gente e, por isso mesmo, artefato cultural e Pedagogia Social da Afirmação, significativa e carregada de sentidos positivos enquanto prática formadora e educacional. Perspectivas estas que certamente iluminarão a sequência da pesquisa.

REFERÊNCIAS:

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Negros).

BARBOSA, Jessica Yule Lisboa. **A Capoeira como Prática Pedagógica Escolar e Não Escolar**: narrativas de mulheres capoeiristas teresinenses. 2018, 62 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Piauí/Teresina, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise do Discurso**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 13. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FENELLON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 131-152.

FEREIRA, M. M; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FIALHO, Paula Juliana Foltran. **Mulheres Incorrigíveis**: capoeiragem, desordem e valentia nas ladeiras da Bahia (1900-1920). 2019, 298 f. Tese de Doutorado (História) – Universidade de Brasília, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 5. ed. São Paulo Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Emanuel. **SEMEL faz noite de premiação para atletas e desportistas de Teresina**. Portal 180 Graus. Teresina/PI, 10 dez. 2014. Disponível em:



<http://180graus.com/esportes/semel-faz-noite-de-premiacao-para-atletas-e-desportistas-de-teresina>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentidos. Campinas/SP: Pontes, 2001.

SILVA, Rafael Ferreira. **A Mulher na Capoeira e participação no movimento de resistência ao sistema racista e patriarcal**. Salvador/BA, 2015/07. Disponível em: <http://www.uneb.br.htm>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SILVA, Robson Carlos. **As Narrativas dos Mestres e uma História Social da Capoeira em Teresina-PI**: do pé do berimbau aos espaços escolares, Curitiba: CRV: 2016.

SILVA, Robson Carlos; SANTOS, Jéssica de Brito. **Mulheres, práticas pedagógicas não formais, trajetórias de vida e narrativas autobiográficas**: uma história cultural de mulheres na Capoeira piauiense. 13f. Projeto de Pesquisa (PIBIC/CNPq) - Universidade Estadual do Piauí, 2017.

SILVA, Robson Carlos. **Trajetórias de vida e narrativas orais**: uma história social de mulheres na Capoeira Piauiense. In: OLIVEIRA, Gilberto Gilvan Souza; FREITAS, Antonio Jeferson Lins; FERNANDES, Ana Carla Sabino (Orgs.). Caderno de resumos [recurso eletrônico] **XI ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL**: Ficção e poder: oralidade, imagem e escrita, 9 a 12 de maio de 2017. Fortaleza, CE: UFC, 2017. 107 p. (p. 60).

SILVA, Robson Carlos; SILVA, Rafael Bruno Ferreira; MOURA, Cândida Angélica Pereira. Capoeira e Pedagogia Rebelde: reflexões acerca da roda de rua como resistência. **Capoeira: Revista de Humanidades e Letras**, v.4, n. 2, 2018, p. 85-97.

SILVA, Robson Carlos; SANTOS, Jéssica de Brito. Trajetórias de Vida e Narrativas Orais: uma história social de mulheres na capoeira piauiense. In: XI ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL – Ficção e Poder: oralidade, imagem e escrita, 11., 2017, Fortaleza/CE. **Anais Eletrônicos** Fortaleza/CE: UFC, 2017. Disponível em: http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1494895434_ARQUIVO_ArtigoTrajetoriasdevidaenarrativasorais.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro**: 1808-1850. 2. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

WALDELOIR, Rego. **Capoeira Angola**: ensaio socioetnográfico. Salvador/BA: Itapuã, 1968.



NEGRO, GAY E FAVELADO: UMA ANÁLISE ACERCA DOS ESTEREÓTIPOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

INTRODUÇÃO

Os seres humanos possuem uma série de fatores que traduzem sua constituição. É importante lembrar que cada sujeito é único e se encontra inserido em diversos aspectos que auxiliam na sua formação e desenvolvimento humano. Desse modo, é possível falar que cada um carrega uma subjetividade única. Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2018) essa denominação pode ser considerada como o resultado da individualidade de cada ser onde faz parte desse espectro as visões de mundo, comportamentos e demais pontos da personalidade humana.

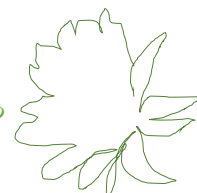
Silva (2009, p. 170) inclusive aponta:

Geralmente, subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa.

Um dos elementos a qual está relacionado a subjetividade humana é a sexualidade. Foucault (2014) apresenta um breve panorama histórico, onde socialmente esse ponto sempre foi considerado um grande tabu, onde existia uma série de restrições. Muitas delas estavam atreladas a religião, classificando determinadas condutas como pecados e atentados contra a moral e a honra. Até os dias atuais não existem uma definição específica sobre a sexualidade, entretanto Louro (2008) discorre que este termo significa uma série de comportamentos e estilos as quais os sujeitos vivenciam modos de vida e experiências que envolvem sua subjetividade e outros aspectos, como o corpo.

Uma das formas genuínas de expressão da sexualidade é por meio da afetividade. Conforme Ribeiro (2010) os afetos são reconhecidos por diversas maneiras, sendo responsável pela criação de laços e de reforço de sentido. Um exemplo disso são as dimensões afetivas criadas por meio do relacionamento entre os sujeitos, surgindo assim status como namoro, casamento, relações abertas e afins.

Entre as muitas formas afetivas existe a homossexualidade, união que se dá entre pessoas do mesmo sexo, assim como surgiram novas nomenclaturas e modos de vivências. Uziel (2002) aponta sobre as dificuldades sociais existentes entre sujeitos



LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual) onde se registra episódios onde as mesmas foram consideradas doenças, atreladas a infecções sexualmente transmissíveis, até a legalização da união estável e direito a adoção de menores. Seja qual for o ponto a destacar dentro dessa comunidade o preconceito e a discriminação acompanha esses seres.

Ao se falar sobre essas questões lida-se muitas vezes com a exclusão que a sociedade faz a pessoas que vivem sua singularidade dessa forma. Outra maneira de marginalização dos indivíduos se dá por meio da desigualdade social existente. Pessoas que vivem em situação de pobreza, onde convivem diariamente com a criminalidade também passam a vivenciar a segregação (SAWAIA, 2017).

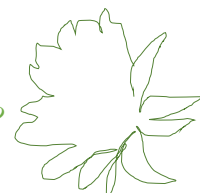
Mais um tema ainda acirra com maior intensidade sobre a temática discutida anteriormente. Um exemplo claro disso é quando esses mesmos sujeitos LGBTQIA+ residem em locais periféricos e sem a garantia dos direitos humanos são negros. O racismo se apresenta então, como herança de anos de colonização. Entretanto, é necessário frisar que esse assunto ultrapassa a discriminação onde, por exemplo, a sociedade usa artifícios para a geração de uma instituição que coloca percalços e favorece determinados sujeitos (ALMEIDA, 2019).

Assim sendo, a constituição de um sujeito negro, gay e que reside em uma periferia gera todos os aparatos necessários para uma marginalização social? Essa questão apresenta a mola propulsora para este estudo. Baseado nas considerações descritas acima este trabalho possui como objetivo geral analisar os estereótipos contemporâneos que abarcam sujeitos negros, gays e de baixa renda, por meio de matérias publicadas em portais online.

MÉTODO

O presente trabalho se estabelece como uma pesquisa documental. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) utilizar de estratégias como essa na concepção de trabalhos acadêmicos é bastante louvável. O uso de documentos, nas mais diversas modalidades, fortalece a ciência e reitera os conteúdos disseminados na literatura por meio de uma melhor compreensão. Utilizar-se dessa modalidade consiste em pesquisar determinados registros que abarquem um determinado conteúdo.

A pesquisa se deu entre os meses de julho e agosto de 2019, onde se buscou dados referentes a presente temática por meio de portais de notícias disponíveis em veículos



digitais. A primeira busca se deu por informações que se enquadravam no objetivo traçado. Essa etapa consistiu na escolha de dez reportagens.

O próximo passo seguido submeteu as fontes escolhidas ao software IRAMUTEQ. Esse programa, originalmente francês, passou a ser utilizado em larga escala em estudos brasileiros. Disponível de forma gratuita na internet essa ferramenta permite realizar uma análise do conteúdo submetido, apresentando os seus resultados em diversas alternativas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Seguido do processo de análise dos dados os resultados ainda são corroborados com uma discussão embasada em um referencial teórico pertinente ao estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o processo de análise foram obtidas duas categorias, sendo definidas por: tabu atrelado a figura do homem negro e a virilidade, aspecto que contrapõe com o conceito de homossexualidade; já a segunda aponta ao preconceito ligado a todos esses fatores que traduz em uma falta de reciprocidade nas relações afetivas desses sujeitos. Realizando desse modo, em novas formas de adoecimento humano.

A seguir as categorias serão apresentadas, assim como uma discussão com base na literatura referente ao tópico apresentado.

O SER GAY E NEGRO: a incongruência da (não) virilidade

O Brasil foi um dos muitos países do continente americano que permeou a prática da escravidão perante séculos. Marquese (2006) relata sobre o grande número de negros que eram trazidos de maneira sub-humana e submetidos as piores formas de tratamento. O reflexo do preconceito, da superioridade da cor, transformou em um comércio de grande fluxo de sujeitos que eram explorados nas fazendas e plantações ao redor do Brasil.

A representação social dos negros sempre foi associada a sua cor de pele. O discurso obtido em pensamentos intolerantes e segregadores apontam apenas a raça como motivo aparente para justificar suas ideias. É necessário fazer análises críticas diante das repercussões que vivências realizadas por homens negros e brancos traduzem em sentidos diferentes perante a sociedade. Dificilmente aspectos relacionados a comportamentos transgressores terão o mesmo peso para ambos os sujeitos. Os indivíduos negros serão



condenados com uma força maior do que pelos brancos, seja pelos mecanismos jurídicos (leis) como pelo julgamento moral da sociedade (OSÓRIO; BONFIM, 2019).

Esse episódio histórico reforça as atitudes e comportamentos racistas observados na sociedade atual. Apesar de séculos de distância desses marcos é notório a rejeição e marginalização de pessoas negras. Para esses indivíduos ainda se torna comum observar a discriminação por ser negro. Um paradoxo encontrado nessa situação é a criação de leis punitivas em relação a esses tipos de atitudes.

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1989).

Outro ponto de importante destaque é a própria Constituição Federal que regem direitos e deveres dos cidadãos brasileiros reforçam o combate a esses ideais.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...) IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 15).

A escravidão era um ponto de bastante importância nas cidades. O trabalho exploratório realizado pelos negros auxiliava no desenvolvimento urbano e funcionava como mecanismo que favorecia a modernização dos espaços. Assim sendo, era grande utilidade a permanência de modelos como esses, as quais legitimavam a prática escravocrata. Conforme dados históricos a literatura aponta que aproximadamente o número de negros escravizados no Brasil antes do período que traçou a sua independência chegava a um terço da população do país (MAMIGONIAN, 2017).

Com um grande número de escravos no país, os mesmos eram designados a exercerem todo tipo de atividade, desde as mais simples se tratando de atividades domésticas como em serviços mais complexos como o trabalho em plantações que necessitavam de grande força física.

Levando em conta essa perspectiva a sociedade apresenta em relação aos sujeitos que se identificam como homens uma virilidade imposta a sua subjetividade. Isso se torna, desse modo, um dos aspectos da sua individualidade. O regime de escravidão trouxe esse essa imagem que permeia até os dias atuais um desempenho de comportamentos relacionados ao ser viril.



Segundo Santos e Pereira (2016) o sujeito negro, por conta da exclusão social histórica, serve como objeto para a satisfação de todas as imposições desejadas. Nesse sentido, nota-se uma estigmatização do ser, apontando aquele sujeito apenas como um corpo. Corpo esse que é capaz de desempenhar quaisquer funções que sejam. O imaginário ao longo do tempo foi reproduzido, colocando esses seres humanos em posição de servidão. Papel esse que parece não se desligar dos movimentos de exploração a raça em séculos de subordinação.

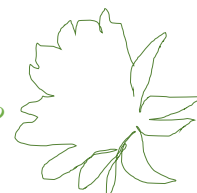
Esse ideal apresenta uma visão do que seria masculinidade nas sociedades. Sempre coube ao homem o papel de detentor da família, o sujeito forte e trabalhador. Esse estigma ainda é duplo quando se recai a homens negros. O meio carrega o ideal por meio do “falo” (termo desenvolvido na teoria psicanalítica de Sigmund Freud) onde se espera um desempenho de alta potencialidade desse ser. Entretanto, Batista (2005) apresenta um dado importante e passível de reflexão. Homens negros no Brasil são aqueles com menos acesso a educação e saúde de qualidade, um dos aspectos necessários para a manutenção do bem estar dos seres. Como equilibrar esses dois aspectos que apesar de distintos recaem nas mesmas pessoas?

A subjetividade permite cada um experienciar suas questões de um modo muito particular. Quando um homem negro se identifica como homossexual recaem não só uma como diversas exclamações que impedem a validade do seu próprio Eu. É inaceitável perante a sociedade comportamentos considerados “afeminados” a homens negros. O impedimento da vivência da sua singularidade é ressaltada em discursos religiosos, morais e afins. Em determinado ponto, inclusive, essas práticas saem dos discursos e chegam até os indivíduos por ações relacionadas a discriminação física, de modo a reprimir sua existência (OLIVEIRA, 2018).

O cenário descrito acima apresenta uma série de consequências a homens negros gays. Muitas delas apresentam decorrências psicológicas, com resultados imprevisíveis. Esse debate é apresentado na categoria seguinte deste trabalho.

O ARMÁRIO ESTÁ CHEIO DE ADOECIMENTOS!

Esse tópico apresenta as decorrências causadas pela expressão social modo singular que sujeitos negros e se identificam enquanto gays. A condição de sua existência é claramente distorcida por discursos cômicos que traduzem nas entrelinhas o preconceito gerado pelo imaginário social esperado.



Os padrões construídos facilitam no julgamento aos seres pertencentes a uma sociedade. É comum que mesmo pessoas que façam parte da categoria de minorias também reforcem situações de exclusão. Um exemplo disso é quando sujeitos LGBT's passam a reproduzir discursos e atitudes discriminatórias para outras pessoas com a mesma identidade de gênero e orientação sexual. Desse modo, os que sofrem por essas exigências reconhecem que não se encontram no papel que é exigido a si. Quando se há uma transgressão a essa norma é comum que venham reações como a exclusão social (JARA, 2017).

Se ele não apresenta o ideal de virilidade que é necessário então ele não possui direito de viver sua autenticidade. É nesse campo que surgem a sentimentos de hostilidade. A exclusão do sistema determina como ocorrências dos grupos sociais específicos tipos de violência como física, psicológica e demais que acometem a saúde (FIGUEIREDO et al., 2014).

São esses tipos de violência as quais negros de periferia sofrem diariamente. As condições que apresentam a sua forma genuína da sexualidade ainda trazem mais intercorrências a esse campo. É nesse momento que surgem os adoecimentos psicológicos. Situações como essas estão “permeado por processos destrutivos da saúde, geradores de cargas psíquicas relacionadas com a produção de sofrimento e adoecimento. O desgaste gerado nesse processo produz um perfil epidemiológico marcado pelas altas taxas de transtornos mentais” (VIAPIANA; GOMES; ALBUQUERQUE, 2018, p. 175).

As restrições sociais causadas pelos estereótipos do ser negro, gay e residente em uma comunidade precária nas cidades favorecem o mal estar dos seres. Nesse patamar surgem diversas doenças psíquicas, uma vez que conforme a Organização Mundial de Saúde, o Brasil se encontra na primeira posição dos países com alta taxa de ansiedade entre a população (PASSOS, 2019). A partir daí também é bastante considerável o número de decorrências de mais doenças mentais como a depressão e tentativas de suicídio.

São questões como essa que também influenciam no modo em que essas pessoas se relacionam. Os vínculos passam a estarem fragilizados, onde é possível encontra a dissolução dessas relações. A discriminação também afeta a autoestima, onde proporciona prejuízos nas outras esferas sociais as quais os indivíduos encontram-se inseridos como a escola, ambientes de trabalho e afins.

Uma vez que se padece de questões de saúde mental é possível inferir que há prejuízos em outros aspectos dos seres. As dificuldades trazem impossibilidades de



tarefas simples até as mais elaboradas, onde nota-se sentimentos de inferioridade, negação do próprio ser que atrapalham pontos como a cognição, equilíbrio emocional e outros (NASCIMENTO; BRÊDA; ALBUQUERQUE, 2015).

Por outro lado é possível identificar que existem redes de apoio dispostas a ajudar diante das questões subjetivas. Atualmente existe uma série de instituições de saúde que ofertam por meio de uma equipe multidisciplinar todo o aparato necessário para promover o suporte psicológico diante dessas e das demais demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade ao longo do tempo fez questão de corroborar com normas e marcas históricas de impactos imensuráveis, mas com influências notórios no cotidiano. Podemos citar a escravidão e o estigma da masculinidade humana como uma dos exemplos que ilustram bem essa afirmativa.

O racismo ainda é bastante presente e as formas e comportamentos do que se espera de um homem também. As duas questões a qual estão sendo citadas quando se unem provocam circunstâncias ainda mais desastrosas possíveis. Tudo isso contribui para a estigmatização desse homem negro a qual está na periferia se sobressaindo de altos indices de violência, formas de exploração, trabalhos precários, baixas oportunidades de ensino-aprendizagem e pouco acesso aos sistemas e programas de saúde.

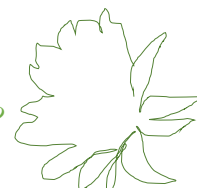
Quando esse mesmo personagem encara a sociedade de frente e revela um modo muito particular de viver a vida, sendo gay, é certeza de que as grandes e maiores formas de intolerância e hostilidade recairão sobre ele.

Esse trabalho trouxe mais uma fonte para a literatura onde se buscou analisar o que se encontra disponível nas mídias digitais sobre esse ser: negro, gay e favelado. Mesmo estando a margem da vida real é possível encontrar nas linhas das mais diversas fontes o seu sofrimento. A falta de oportunidades e empatia que traduzem em formas de discriminação fazem essa mesma pessoa adoecer e até mesmo a destruir sua própria autenticidade. Diante desse quadro esse artigo apresentou a necessidade de realmente reconhecermos que existem personagens da vida real que estão em maior sofrimento do que em uma telenovela.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BATISTA, L. E. Masculinidade, raça/cor e saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 71-80, 2005.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 15ª Edição – Editora Saraiva: São Paulo, 2018.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.
- BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Publicada no Diário Oficial da União em 5 de Janeiro de 1989. Brasília, DF: 1989.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- FIGUEIREDO, Regina et al. ORIENTAÇÃO DE PREVENÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE CASOS RELATIVOS A ÁLCOOL E DROGAS: UTILIZANDO A REDUÇÃO DE DANOS COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp/marília**, Marília, p.1983-2192, nov. 2014.
- FOUCAULT, M. **História Da Sexualidade. A Vontade De Saber - Volume 1** – tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque / J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª Edição. Editora Paz e Terra, 2014.
- JARA, M. S. **Exclusão social de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros negros (as)**. 91p. 2017. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2017.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.
- MAMIGONIAN, B. **Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2017.
- MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estudos CEBRAP**, n. 74, p. 107-123, 2006.
- NASCIMENTO, Y. C. M. L.; BRÊDA, M. Z.; ALBUQUERQUE, M. C. S.; O adoecimento mental: percepções sobre a identidade da pessoa que sofre. **Interface**, 19(54):479-90, 2015.
- OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.



OSORIO, A. M.; BONFIM, M. A. L. Corra, homem negro!–uma análise discursiva de identidade, gênero e raça no filme GET OUT/Run, black man!-a discursive analysis of identity, gender and race in GET OUT movie. **Brazilian Applied Science Review**, v. 3, n. 6, p. 2374-2388, 2019.

PASSOS, L. Pesquisa mostra que 86% dos brasileiros têm algum transtorno mental. **Revista Veja**, São Paulo, 31 de julho de 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/pesquisa-indica-que-86-dos-brasileiros-tem-algum-transtorno-mental/>>. Acesso em 30 de julho de 2020.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

SANTOS, É. N.; PEREIRA, P. P. G. Amores e vapores: sauna, raça e prostituição viril em São Paulo. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 133-154, 2016.

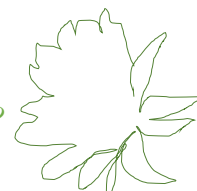
SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAWAIA, B.. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes Limitada, 2017.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009.

UZIEL, A. P. **Família e homossexualidade: velhas questões, novos problemas**. 2002. 262 p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

VIAPIANA, V. N.; GOMES, R. M.; ALBUQUERQUE, G. S. C. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 175-186, 2018.



PERCEPÇÃO DE MULHERES NEGRAS ACERCA DO ACESSO AOS SERVIÇOS DE SAÚDE EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

Jhulyane Cristine da Cunha Nunes
Camila Siqueira Cronemberger Freitas
Patrícia Ferreira de Sousa Viana

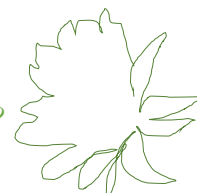
INTRODUÇÃO

A equidade no acesso à saúde das pessoas compreende um grande e complexo desafio, sendo necessária a revisão de políticas públicas que contemplem essa realidade, visto que as condições socioeconômicas são diversas e interferem no modo como a população tem acesso aos bens e serviços de saúde. Entre os elementos que influenciam nas iniquidades se destacam as barreiras econômicas e étnico-raciais, que colaboram, sobretudo para a vulnerabilização de diferentes grupos sociais em especial direcionada a população negra (TRAD; CASTELLANOS; GUIMARÃES, 2012).

Tanto a violência racial, como a de gênero são grandes empecilhos para a equidade em saúde e representam violação dos direitos humanos (SANTOS, 2016). O racismo e a discriminação étnico-racial influenciam o nível de saúde, isso porque ambos são entendidos como elementos de desigualdades e iniquidades em saúde e podem influenciar no índice de mortalidade e morbidade de negros. As consequências desses fatores provocam estresse, sofrimento e podem contribuir na origem de doenças, como por exemplo, a hipertensão arterial (MIRANDA, 2010).

No que tange a saúde da mulher negra é preciso um olhar que visualize especificidades no diagnóstico de doenças em que elas são mais propensas a possuírem como, por exemplo: altas taxas de mortalidade materna, hipertensão, diabetes mellitus tipo II, anemia falciforme e dentre outras. Sabe-se que essas doenças são mais presentes entre as mulheres negras e por este motivo existe a necessidade de investigações ligadas à razão de elas serem predispostas a obterem estas enfermidades em particular. Como resposta em pesquisas descobriu-se que os maiores fatores para esses determinantes são a questão do racismo, de gênero e também da desigualdade de classes existente em decorrência do capitalismo (LIMA; VOLPATO, 2015).

Chor (2013), afirma que os estudos a respeito das desigualdades sociais em saúde são extensos e que eles não excluem a influência da raça relacionada com as condições socioeconômicas. No âmbito da Saúde Pública é imprescindível aprofundá-los também



uma vez que evidenciam a hipótese de que no Brasil o eixo da desigualdade racial, bem como o socioeconômico e o de gênero, expressam a necessidade de uma maior investigação nessa área.

Esse trabalho tem como relevância contribuir no meio acadêmico como embasamento teórico, além de propor uma reflexão/discussão a partir da percepção de mulheres negras acerca do acesso aos serviços de saúde ofertado em uma Unidade Básica de Saúde - UBS.

1 METODOLOGIA

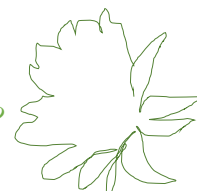
A presente pesquisa consiste na apresentação dos resultados parciais de um estudo qualitativo, realizado com mulheres negras sobre a percepção delas acerca do acesso aos serviços de saúde ofertados por uma UBS na cidade de Teresina-PI. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas entre os meses de março e maio de 2019, com quatro mulheres com idade entre 47 e 70 anos.

Godoy (1995) aponta algumas características básicas para a identificação dos estudos denominados qualitativos, nos quais um fenômeno deve ser analisado numa conjuntura integrada, podendo ser compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Nela o pesquisador vai a campo com o intuito de captar o fenômeno em estudo através da perspectiva das pessoas que estão envolvidas, ponderando todos os pontos de vista considerados relevantes.

Este estudo está em conformidade com os princípios éticos da Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, bem como da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde. Visto que, atenderá às exigências éticas, tais como: o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos participantes; ponderação entre riscos e benefícios e também da Resolução nº 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2012; CFP, 2000; BRASIL 2016).

A pesquisa foi submetida a Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e teve parecer aprovado com número 3.173.294. A escolha das participantes foi feita de forma observacional, através da identificação de mulheres com fenótipos afrodescendentes que frequentam a UBS.

Deste modo cabe ressaltar que antes da realização das entrevistas, realizou-se a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e após foi solicitado



que as participantes respondessem a um questionário Biossociodemográfico e, por conseguinte a efetivação da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

A entrevista semiestruturada, foi composta por um roteiro com indicadores essenciais que funcionavam como tópicos a serem explorados. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Esse tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que produzem significados pessoais de suas atitudes e comportamentos (BONI; QUARESMA, 2005).

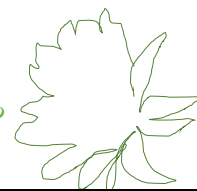
Por fim o método de análise dos dados utilizado foi a Análise de Conteúdo- AC, nela o texto é constituído como forma de expressão do indivíduo, no qual o analista categoriza as palavras ou frases que são repetidas nele, compreendendo uma expressão que as representem. Segundo muitos autores a AC corresponde a uma técnica de pesquisa, com foco na palavra, que possibilita de maneira prática e sucinta a produção de inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma melhor compreensão acerca do perfil das participantes desse estudo, faz-se necessário uma caracterização dessas com base nos dados obtidos no questionário Biossociodemográfico. Nesse sentido por questões éticas os nomes das entrevistadas serão substituídos por nomes fictícios, para que assim seja mantido o sigilo das mesmas.

Quadro 1: Primeira parte dos dados biossociodemográficos. 2020. Próprio das autoras.

Nome fictício	Idade	Estado civil:	Profissão	Escolaridade	Renda	Religião
Azaleia	70	Solteira	Doméstica aposentada	Analfabeta	Até um salário mínimo	Católica
Tulipa	47	Solteira	Doméstica desempregada	Analfabeta	Até um salário mínimo	Católica
Begônia	51	Casada	Dona de Casa	Ensino Médio Completo	Entre 1 e 3 salários mínimo	Católica



Camélia	59	Casada	Doméstica	Ensino Fundamental Incompleto	Entre 1 e 3 salários mínimo	Católica
---------	----	--------	-----------	-------------------------------	-----------------------------	----------

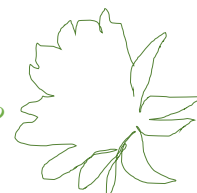
Quadro 2: Segunda parte dos dados biossociodemográficos. 2020. Próprio das autoras.

Nome fictício	Principal forma de acesso a serviços de saúde	Frequência de utilização dos serviços de saúde
Azaleia	Utilizo a rede pública, através dos serviços e encaminhamentos pelo Sistema Único de Saúde – SUS;	De três em três meses.
Tulipa	Utilizo a rede pública, através dos serviços e encaminhamentos pelo Sistema Único de Saúde – SUS;	Semestralmente
Begônia	Utilizo a rede pública, através dos serviços e encaminhamentos pelo Sistema Único de Saúde – SUS;	Mensalmente
Camélia	Utilizo a rede pública, através dos serviços e encaminhamentos pelo Sistema Único de Saúde – SUS;	Mensalmente

Duarte, Eble, Garcia (2018) afirmam que com a criação do SUS, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil se tornou o país com maior sistema público de saúde do mundo. Embora existam percalços, isto é, falta de recursos, demoras no agendamento de consultas e entre outros, tal sistema tem sido essencial na vida dos brasileiros, tanto que a utilização da rede pública mediante os serviços e encaminhamentos ofertados pelo Sistema Único de Saúde constituem a principal forma de acesso das participantes desse trabalho.

Partindo desse pressuposto a entrevista semiestruturada realizada nesse trabalho foi composta por um roteiro com indicadores que contemplam essa realidade trazida pelas participantes, que são:

1. *Quando você tem um problema de saúde a quem você recorre?*
2. *Como você é atendida nos serviços de saúde?*
3. *Qual o serviço de saúde que você mais procura?*
4. *Como você se sente ao ser atendida pelos profissionais desta UBS?*
5. *Como é a sua relação com os profissionais de saúde desta UBS?*
6. *Você sente que suas necessidades em saúde são acolhidas neste dispositivo?*



A partir disso, as respostas das participantes foram transcritas, classificadas de acordo com os objetivos da pesquisa e posteriormente separadas por categorias, como pode ser observado a seguir:

Quadro 3: Formulação das categorias de análise.

CATEGORIAS
1. Unidade Básica de Saúde como primeiro acesso
2. Atendimento nos serviços de saúde
3. Necessidades em saúde

Fonte: Dados obtidos através de entrevista semiestruturada. Próprio das autoras, 2020.

3.1 UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE COMO PRIMEIRO ACESSO

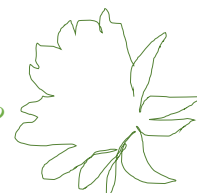
A oferta de serviços de saúde disponibilizados pelo SUS é diversificada, nela são encontrados estabelecimentos de diferentes níveis, como por exemplo, hospitais, maternidades, pronto-socorro, centros de saúde e às Unidades Básicas de Saúde. Nesse contexto a principal forma de acesso aos serviços de saúde trazida pelas participantes nesse trabalho foram as UBS que aqui são compreendidas como sinônimo do termo “posto de saúde”.

Eu recorro ao posto de saúde. [...]É eu chego, vou marco uma consulta né, aí no dia seguinte já falo com o médico e eu digo o diagnostico que eu estou passando e ele me receita ou então passa exames pra saber (Tulipa).

[...] aqui no posto de saúde meu acesso é contínuo porque eu sou hipertensa (Begônia)

Deste modo de acordo com a portaria Nº 2.436, DE 21 DE SETEMBRO DE 2017 as Unidade Básicas de Saúde são todos os estabelecimentos de saúde que realizam ações e serviços no âmbito da Atenção Básica - AB do SUS, elas são compreendidas como “potenciais espaços de educação, formação de recursos humanos, pesquisa, ensino em serviço, inovação e avaliação tecnológica para a RAS” (BRASIL, 2017, p. 2).

Desde o início dos anos 1990, para grande parte da população brasileira, a AB tem sido a face mais notável de um sistema de saúde orientado por princípios de universalidade, integralidade e equidade. Confrontada com tendências que priorizam programas focalizantes e compensatórios, mais afeitos à racionalidade neoliberal hegemônica, a ESF tem se configurado como meio de expansão do acesso e de realização do direito à saúde (MOROSINI; FONSECA; LIMA, 2018, p. 21).



Uma vez que a Atenção Básica é a principal porta de entrada do SUS, a mesma tem espaço privilegiado na gestão do cuidado das pessoas, além de ter papel estratégico na rede de atenção, sendo base para o ordenamento e efetivação da integralidade. (BRASIL, 2017).

Portanto visualizar a utilização de um posto de saúde como o primeiro acesso ao SUS por parte das entrevistadas reforça o quanto a AB é potente no que concerne a maior aproximação com os usuários.

3.2 ATENDIMENTO NOS SERVIÇOS DE SAÚDE

A forma como o usuário é atendido em um serviço de saúde, tem grande influência na manutenção do cuidado dessa pessoa, deste modo as entrevistadas trouxeram em suas falas relatos positivos acerca do atendimento realizado na UBS ao qual elas frequentam.

[...] aqui eles tratam a gente bem, eu nunca tive nada contra nenhum aqui não, eles são bons [...] (Azaleia).

Eu me sinto bem, eu me sinto ótima, porque eles me tratam bem, eu pergunto pra eles direitinho como é que eu devo fazer e eles me ensinam e tudo dar certo (Tulipa).

Muito bem, sou atendida pela Agente Comunitária de Saúde que é uma ótima profissional, o médico é muito bom. [...] Até agora nada passou dos limites, então eu sou bem atendida (Camélia).

É importante frisar que a compreensão desse atendimento ultrapassa a figura do médico e contempla aos profissionais que fazem parte da Estratégia de Saúde da Família, como pode ser visto na fala de *Camélia* que teceu elogio a Agente Comunitária de Saúde que lhe atende. Por essa razão cabe destacar que as equipes de Saúde da Família são compostas por:

[...] no mínimo por médico, preferencialmente da especialidade medicina de família e comunidade, enfermeiro, preferencialmente especialista em saúde da família; auxiliar e/ou técnico de enfermagem e agente comunitário de saúde (ACS). Podendo fazer parte da equipe o agente de combate às endemias (ACE) e os profissionais de saúde bucal: cirurgião-dentista, preferencialmente especialista em saúde da família, e auxiliar ou técnico em saúde bucal (BRASIL, 2017, p. 10).

No que diz respeito ao tratamento recebido pelos profissionais da UBS, a entrevistada *Begônia* trouxe na sua fala um relato diferente das outras participantes.



Aqui no posto de saúde às vezes por conta do médico demorar muito que as consultas são geralmente marcadas para 7h da manhã ou 7:30h, as vezes o médico chega as 9h ou 9:30h, ou quando ele vem dizer que o médico não vem, eles já vem despachar a gente 10h da manhã e isso aí deixa a gente cansado. O médico é excelente muito atencioso, [...] mas a enfermeira é muito estressada, ela por conta de as vezes estar cansada por alguma razão o atendimento dela não é bom, seu fosse dar uma nota de 01 a 05 eu daria nota dois (Begônia).

Rosa Cordeiro e Silvia Ferreira (2009) elucidam que diferentes formas da discriminação acontecem na área de saúde, podendo acontecer de forma expressas, diretamente ou através de códigos, de modo sutil, mediante juízos de valor, exclusão explícita, depreciação e a rejeição, elas são barreiras para o acesso, bem como permanência nos serviços de saúde e estão entrelaçados nas teias das relações sociais.

Segundo Jurema Werneck (2016) a questão do tratamento desigual no SUS não tem sido debatida com a devida atenção nas decisões de política e gestão de saúde, pois elas são realizadas de forma a não contemplarem seus prejuízos para negros e indígenas no acesso a saúde.

3.3 NECESSIDADES EM SAÚDE

A conceituação das necessidades de saúde pode ser entendida em um sentido amplo, abrangendo desde a busca por resposta para condições difíceis de vida que a pessoa viveu ou está vivendo, como desemprego e violência, a procura por um cuidado humanizado, vínculo (a)efetivo com algum profissional, prevenção de doença e acesso a alguma tecnologia de saúde disponível. Portanto a integralidade da atenção, tenciona um espaço singular no serviço de saúde, através do esforço da equipe na realização de uma prática que atenda tais necessidades (CECILIO, 2001).

Nesse interim a seguir as respostas das entrevistadas a partir de suas percepções acerca do acolhimento de suas necessidades em saúde na UBS:

[..] não tenho nada contra (Azaleia).

Minhas necessidades em saúde são acolhidas (Tulipa).

As vezes deixa a desejar, por conta da demanda de uma consulta dessa que a gente tem que agendar, ela demora muito, [...] eu tenho que esperar, se eu tiver algum problema ou alguma crise eu vou para a urgência (Begônia).



[...]o único problema são os encaminhamentos, uma vez eu queria atendimento com um ortopedista e demorou mais de três meses, daqui que marque e a gente espere na fila de espera, demora muito (Camélia).

Em consonância com essa fala os autores Assis, Villa e Nascimento (2003) trazem que o acesso não é compreendido apenas pela oferta de serviços de forma organizada e hierarquizada, mas também pelas diferentes necessidades trazidas pelos usuários, como por exemplo:

a) necessidade de atenção médica ou odontológica para tratar um agravo já instalado, envolvendo o atendimento emergencial, as doenças crônico-degenerativas (no caso, os Programas de Diabetes e Hipertensão Arterial) ou outras necessidades centradas no processo de cura individual, e para prevenção de doenças através da imunização; b) resolução da queixa apresentada pelo usuário; c) atenção que a equipe dispensa aos usuários, garantindo o atendimento, ainda que seja através de uma longa espera; d) localização geográfica da unidade de saúde. Em uma região central, facilita o acesso às pessoas que vêm de outras cidades circunvizinhas; e) disponibilidade de recursos humanos enfatizando a “figura do médico” para resolver um problema imediato (ASSIS; VILLA; NASCIMENTO, 2003, p. 820).

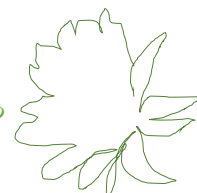
Assim é necessário que a Atenção Básica seja resolutiva tendo capacidade clínica e de cuidado na incorporação de tecnologias leves, leve duras e duras, para isso a articulação, bem como implementação de processos que dinamizem a capacidade clínica das equipes e o fortalecimento das práticas nas Unidades Básicas de Saúde, são possibilidades na diminuição desses entraves nos serviços (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos trazidos pelas entrevistadas dessa pesquisa mostram que apesar das dificuldades no que concerne as resolutividade dos atendimentos, ainda assim a boa relação com os profissionais de saúde é algo a ser considerado positivo, tendo em vista que, uma vez que elas são mulheres negras elas estão sujeitas a sofrerem ou vivenciarem em algum momento diferenças de tratamento em decorrência da herança negativa do racismo enraizado na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS:

ASSIS, Marluce Maria Araújo; VILLA, Tereza Cristina Scatena; NASCIMENTO, Maria Angela Alves do. Acesso aos serviços de saúde: uma possibilidade a ser construída na prática. **Ciência & saúde coletiva**, v. 8, n. 3, p. 815-823, 2003.



BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR); CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, v. 150, n. 112, 2012.

BRASIL. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, 2017.
BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CECÍLIO, Luiz Carlos De Oliveira. As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde. **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**, v. 4, 2001.

CHOR, Dóra. Desigualdades em saúde no Brasil: é preciso ter raça. **Cadernos de Saúde pública**, v. 29, n. 7, p. 1272-1275, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n. 016/2000, de 20 de dezembro de 2000. **Dispõe sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos**, 2000.

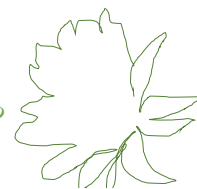
CORDEIRO, Rosa Cândida; FERREIRA, Silvia Lúcia. “Discriminação racial e de gênero em discursos de mulheres negras com anemia falciforme”. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 352-358, 2009.

DUARTE, Elisete; EBLE, Laeticia Jensen; GARCIA, Leila Posenato. 30 anos do Sistema Único de Saúde. *Epidemiol. Serv. Saude*, Brasília, 27(1):e00100018, 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE- revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LIMA, Adriana Silva Guedes; VOLPATO Luci Martins Barbatto. Saúde da mulher Negra e os determinantes: Racismo, Questão de Gênero e Classe Econômica. *ETIC- ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498*, v. 10, n. 10, 2015.

MIRANDA, Monique. **Classificação de raça, cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil, no período de 2000 à 2009**. 2010. Tese de Doutorado.



MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso; FONSECA, Angélica Ferreira; LIMA, Luciana Dias de. Política Nacional de Atenção Básica 2017: retrocessos e riscos para o Sistema Único de Saúde. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 11-24, 2018.

SANTOS, Naila Janilde Seabra. “Mulher e negra: dupla vulnerabilidade às DST/HIV/aids”. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 602-618, 2016.

TRAD, Leny Alves Bomfim; CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer; GUIMARÃES, Maria Clara da Silva. Acessibilidade à atenção básica a famílias negras em bairro popular de Salvador, Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, p. 1007-1013, 2012.

WERNECK, Jurema. “Racismo institucional e saúde da população negra”. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 535-549, 2016.



PRESOS QUE MENSTRUAM: A REALIDADE E O PERFIL DA POPULAÇÃO FEMININA NO SISTEMA CARCERÁRIO

Luciana da Silva Ramos

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a baixa ocorrência de crimes cometidos por mulheres contribuiu para a invisibilidade do tema pela sociedade e autoridades responsáveis. Também, o Estado pouco fez em relação à qualidade de vida das mulheres nas prisões. Na verdade, as iniciativas do Estado decorriam da pressão advinda das organizações humanitárias. Com o aumento da população feminina carcerária, o Estado passou a dar mais atenção para este segmento social.

No início da década de 1940, em meio a transição do processo de formação da metrópole paulistana, a cidade de São Paulo sediou a primeira penitenciária para mulheres no país. A separação de homens e mulheres nas prisões foi regulamentada com o código penal em 1940, antes as prisões eram mistas englobando homens e mulheres em um mesmo espaço (PAIXÃO, 2017).

Criada e administrada pela Igreja Católica, algumas freiras de um grupo religioso, a Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor, se reuniram e criaram a primeira prisão feminina no Brasil, a ideia foi criar penitenciária para “mulheres desajustadas”, não apenas era necessário ter um caráter criminoso, mas bastava serem mulheres de personalidade forte, prostitutas ou mulheres que rejeitavam os pretendentes (PAIXÃO, 2017).

A jornalista, ativista pelos direitos das mulheres e fundadora do Movimento Eu Não Mereço Ser Estuprada Nana Queiroz, também autora do livro **Presos que menstruam: a brutal vida das mulheres tratadas como homens nas prisões brasileiras**, narra em sua obra relatos da dura realidade de detentas no país. Em cinco regiões brasileiras, foram entrevistadas mulheres presas que sofreram com o tratamento idêntico aos homens, sendo excluídas dos cuidados íntimos peculiares à mulher, principalmente do acompanhamento ginecológico e dos cuidados diferenciados na gravidez. Verificou-se a falta de absorventes e descaso com a população carcerária feminina durante o ciclo menstrual. A maioria dessas mulheres é pobre e negra. O Estado tem conhecimento deste quadro, mas pouco faz.

No Brasil, o cárcere tem classe social e cor. De acordo com dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres, 62% da



população prisional feminina é composta por mulheres negras. Entre os doze países que mais aprisionam mulheres no mundo, o Brasil encontra-se na quarta posição, ficando atrás, somente dos Estados Unidos, China e Rússia (BRASIL, 2018). Em Junho de 2016, a população prisional feminina atingiu a marca de 42 mil mulheres privadas de liberdade, representando um aumento de 656% em relação ao total registrado no início dos anos 2000, quando menos de 6 mil mulheres se encontravam no sistema prisional (BRASIL, 2018).

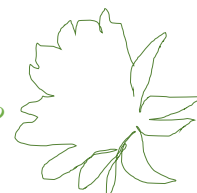
Ainda segundo dados do INFOPEN Mulheres, o número de mulheres privadas de liberdade varia significativamente entre as diferentes Unidades da Federação. O estado de São Paulo concentra 36% de toda a população prisional feminina do país, com 15.104 mulheres presas, seguido pelos Estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que juntos somam 20% da população prisional feminina (BRASIL, 2018).

Quanto à escolaridade, 73% da população feminina privada de liberdade no Brasil, 66% ainda não acessou o ensino médio, tendo concluído no máximo, o ensino fundamental, e apenas 15% concluiu o ensino médio. Os Estados de Alagoas, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte ganham destaque pelos altos índices de mulheres não analfabetas presas no País. Por outro lado, destacam-se os estados da Bahia e Espírito Santo pelos maiores índices de mulheres encarceradas que acessaram ou já concluíram o ensino médio (BRASIL, 2018).

O acesso da população prisional às ações e serviços de saúde é legalmente determinado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Execução Penal-LEP, ou seja, as pessoas privadas de liberdade terão acesso à saúde integral uma garantia ofertada pelo Estado, na forma de atendimento médico, farmacêutico e odontológico. A garantia de direitos das pessoas privadas de liberdade, no qual se insere o direito à saúde, é preconizada pelo artigo 3º da LEP, que estende aos condenados e aos internados todos os direitos previstos na Constituição Federal (BRASIL, 2016).

A Lei de Execução Penal, também estabelece o acesso à assistência educacional como um direito garantido à pessoa privada de liberdade, e que deve ser oferecido pelo Estado na forma de instrução escolar e formação profissional, visando a reintegração da população prisional à sociedade (BRASIL, 2018). Nem sempre esses direitos são respeitados, pois nem todas as unidades prisionais possuem salas de aula e professores.

As más condições da maioria das prisões faz com que os presos travem uma luta diária pela própria sobrevivência. Amanhecer vivo é uma vitória para quem está na cadeia. A realidade da maioria dos presídios são celas lotadas, insalubres e deterioradas,



repletas de mofo e infestadas de ratos e baratas. Além disso, eles comem alimentos estragados, falta de instalações sanitárias adequadas, poucas salas para consultas médicas, enfermarias sem equipamentos (REVISTA EM DISCUSSÃO, 2016)

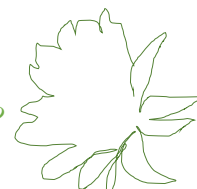
O descaso do Estado com o sistema prisional é determinante para não recuperação dos detentos. Poucos condenados saem dos presídios recuperados para vida em sociedade. A maioria volta a praticar crimes quando sai das prisões. Um dos fatores que não ajuda na recuperação dos presidiários é a péssima condição de vida que o preso está submetido. Em Presos que menstruam Nana Queiroz relata a dura realidade de mulheres nas prisões, as presas convivem com a falta de produtos básicos de higiene como papel higiênico, absorventes íntimos, algumas detentas precisam improvisar miolo de pão velho como absorvente interno, a autora reforça que as especificidades de gênero são completamente ignoradas, e diante das precárias condições e pouca eficiência no sistema prisional feminino, muitas detentas usam a criatividade e improvisam.

Logo, Michel Foucault, em **Vigiar e Punir**, foi preciso ao falar sobre as ações violentas e arbitrárias, que torna o sistema penal imprevisível e pouco eficiente. Ao cumprir a pena, o indivíduo terá dificuldades para se reintegrar na sociedade e, tendem a viver do trabalho informal ou retornam ao crime como consequência de um sistema falho.

Hoje, a prisão não regenera nem ressocializa ninguém; perverte, corrompe, deforma, avilta, embrutece, é uma fábrica de reincidência, é uma universidade onde se diploma o profissional do crime.” Apesar de ter sido pronunciada em 2001, quando já não era nova, e reproduzida milhares de vezes depois, com variações, a frase do falecido jurista Evandro Lins e Silva ainda descreve a realidade do sistema prisional brasileiro (Revista em Discussão, 2016).

O sistema carcerário brasileiro é ainda mais prejudicial às mulheres, a situação das mulheres consegue ser pior. Nem sempre a organização interna respeita as peculiaridades femininas.

Elas passam pelas mesmas agruras do público masculino, mas em um sistema sem a menor infraestrutura para as necessidades do corpo feminino. A quantidade de absorventes íntimos entregue por mês, por exemplo, é tão pequena que, para conter o fluxo menstrual, é comum que utilizem miolo de pão, observa Nana Queiroz, autora do livro-reportagem Presos que Menstruam. A gravidez no cárcere é outra adversidade. Sancionada em 2009, a Lei 11.942 assegura às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência, como acompanhamento médico à mulher e berçários (Revista Em discussão, 2016).



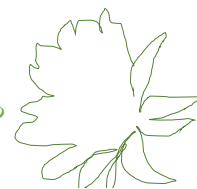
As detentas muitas vezes, se culpam pela separação dos filhos. A Justiça determina a guarda dos filhos para parentes próximos e os filhos que sempre viveram juntos passam a viverem separados. Não raro são violentados por terceiros, fato que as faz sofrer ainda mais.

FILHAS DO CÁRCERE: as mulheres invisíveis e a realidade desumana nas prisões femininas

A crise no sistema penitenciário brasileiro é um dos assuntos mais comentados no cenário atual. Entender melhor a realidade das mulheres nesse espaço é um grande “choque” de realidade. Não é tarefa fácil compreender como questões de classe, raça e gênero interferem diretamente nesse cenário. Em geral, as mulheres encarceradas são jovens, com idades entre 18 a 29 anos, mães ou grávidas, responsáveis pelo sustento familiar, cuidadoras de outros vulneráveis, possuem baixa escolaridade e mais de 60% dessas mulheres estão presas por tráfico de drogas (ALFARO; BORGES, 2017). Na busca pela sobrevivência, elas acabam se envolvendo com o tráfico de drogas. Segundo Drauzio Varella, “a prisão do homem gera impacto financeiro na família, quando ele, de fato, colabora com a casa. E sua mulher segue cuidando dos filhos. Quando ela é presa, os filhos se espalham entre parentes e instituições, expostos a todo tipo de violência” (ALFARO; BORGES, 2017). A realidade destacada atinge em especial a mulher negra.

A situação que se encontram nesse sistema acaba contrariando os direitos assegurados pela legislação. A LEP traz vários dispositivos sobre prisões para mulheres, prevendo, até mesmo, espaço especial para que elas possam amamentar seus filhos durante o período em que estiverem presas. No entanto, o que se verifica é o descumprimento dessas leis, com relatos de abusos de várias naturezas. Há presas que dão a luz no chão da cela ou em cima de um papelão, sozinhas e sem nenhum tipo de assistência médica (ALFARO; BORGES, 2017).

Em conversa com detentas, Nana Queiroz percebeu as grandes falhas do sistema carcerário, e principalmente o tipo de tratamento que as mulheres recebem nesse sistema. Segundo a autora, as mulheres são tratadas como homens sem nenhum tipo de diferenciação. O sistema não reconhece que entre os milhares de presos, há mulheres que necessitam de tratamento diferenciado. Elas menstruam, amamentam necessitam de exame papanicolau e no caso das gestantes de pré-natal.



A maioria das presidiárias não recebe visita dos familiares, as mulheres presas têm dificuldade de receber visita íntima, pois geralmente são abandonados pelos companheiros(as). Sofrem violência de agentes penitenciários - psicológicas e físicas - e, nem mesmo as gestantes são poupadas. As mulheres no cárcere têm direito à vida digna. Elas estão privadas da liberdade, mas não de viverem. As prisões acabam corroendo a vida dessas mulheres, pois negam os direitos básicos e fundamentais à vida.

De acordo com a Pastoral Carcerária Nacional - PCN, o encarceramento feminino tem sido proporcionalmente superior ao masculino nos últimos anos, e o Ministério da Justiça assume que a população carcerária feminina do Brasil, que cresceu absurdamente 698% entre os anos de 2000 e 2016 (PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL, 2019). Segundo a PCN, é o retrato de uma realidade que revela, sobretudo, a reprodução das desigualdades e as opressões de gênero, precarizando as condições de sobrevivência das mulheres presas. Grande parte das mulheres em situação de cárcere enfrenta ainda a angústia e preocupação com seus filhos que ficaram fora, ou com os filhos que nascem na prisão, muitas são mães solteiras e perdem a guarda de seus filhos enquanto cumprem suas penas.

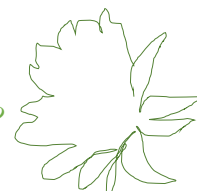
A PCN também assinalou que a mulher presidiária, muitas vezes, cometeu delito por não ter como sustentar os filhos. Na verdade, foram abandonadas pelos pais das crianças e não encontraram outra forma de continuar a criação.

Há muito preconceito com a mulher presidiária. Os próprios familiares sofrem preconceitos e constrangimentos. As mulheres que visitam seus/suas familiares presos/as, passam por inúmeras formas de agressões e dificuldades, desde a revista vexatória, violência extrema, além dos rótulos e rejeições que sofrem no dia a dia por serem parentes de pessoas privadas de liberdade (PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL, 2019).

A população LGBTI também é discriminada quando na condição de cárcere.

A situação da população LGBTI que se encontra encarcerada é outra preocupação que configura uma outra expressão do machismo estrutural, a invisibilidade dessas pessoas é tão recorrentemente que são inclusive negligenciadas nos levantamentos e dados governamentais sobre o sistema carcerário (Pastoral Carcerária Nacional, 2019).

Na verdade, elas são mulheres, mães, que cometeram um crime. Elas vivem em condição de cárcere para cumprir a pena que a Justiça determinou, mas para sociedade em geral são apenas criminosas. Não é considerada sua condição de mulher, portanto, as mulheres em situação prisional sofrem opressões e violências que provêm de todos os



lados, tornando-se frequentemente incomum o apoio e a humanização no contexto prisional (PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL, 2019).

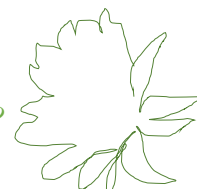
O corpo da mulher sempre foi objeto de controle. A igreja exerceu forte controle sobre o corpo da mulher identificando-o como fonte de pecado. O Estado controla o corpo da mulher, impedindo-a que interrompa uma gravidez indesejada. A civilização moderna delimitou o espaço da mulher ao ambiente doméstico. É recente a inserção da mulher no mercado de trabalho e em cargos administrativos. Portanto, qualquer delito que a mulher comete, pesa sobre ela a condição de mãe, responsável pela prole e, recentemente, responsável pela alimentação e educação dos filhos.

O Estado não vê a trípla função que a mulher exerce. Mãe - educadora - provedora. O Estado está preocupado com a ordem social. Não combate a pobreza, mas encarcera o pobre. Não combate a cultura machista que oprime a mulher e fá-la cometer crimes, mas encarcera a criminosa. Dessa forma, todos os estigmas contribuem na punição de quem já foi vítima várias vezes.

Dentre as inúmeras causas da surdez coletiva diante do grito dos excluídos, o delírio punitivista que acomete grande parcela da população é sintoma do fortalecimento do Estado neoliberal, mínimo e tímido na área social, mas máximo e implacável no campo penal. A fim de compensar sua absoluta ineficiência na formulação de políticas públicas de inclusão e cidadania, o Estado neoliberal não combate a pobreza, mas o pobre, utilizando-se do Direito Penal como instrumento de controle e descarte de corpos indesejáveis. Para as camadas que não se encaixam nos anseios do capital resta o isolamento, tanto pela marginalização social quanto pelo encarceramento em massa (Orsomarzo, 2019).

Os presídios e seus serviços foram desenhados para a população carcerária masculina, hoje, não há garantia de estrutura básica para as mais de 42 mil mulheres que estão em presídios espalhados pelo país. Não existem espaços destinados para as gestantes ou mulheres que estão amamentando, por exemplo. Não há, também, programas destinados à inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, como é observado nas penitenciárias masculinas. Relatos de abandono das mulheres presas são comuns e impactam diretamente na dinâmica prisional, sem visita não é possível o acesso a kit de higiene ou alimentos (CERIONI, 2019).

Podemos ressaltar que o perfil dessas mulheres detidas, são jovens (45%), negras (65%), solteiras (86%) e com ensino fundamental incompleto (58%), que coincidentemente fazem parte do grupo mais vulnerável do mercado de trabalho, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do ano 2018, mulheres negras estão 50% mais suscetíveis ao desemprego do que outros grupos



(CERIONI, 2019). Quando observamos o passado das mulheres presas por tráfico, na maioria das vezes, são jovens que nunca cometeram crimes, porém envolveram-se com pessoas criminosas e foram “obrigadas” a traficar por conta da situação que se encontram. Estas mulheres correm risco de morte se tentarem romper o relacionamento, pois indiretamente, ao se relacionarem com traficantes, passam a fazer parte de facções criminosas.

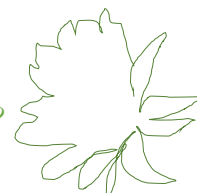
O SILÊNCIO QUE ENSURDECE: a brutal vida das mulheres nas prisões femininas

É importante destacar que apesar da evolução legislativa e da instituição de penas alternativas, a criminalidade e o encarceramento no Brasil crescem de forma assustadora. A mulher cada vez mais está sendo encarcerada por pequenos delitos. Na prisão todas vão para o mesmo espaço onde se misturam cores, classes, personalidades e, em geral, particularidades que identificam uma pessoa com um grupo determinado (SANTORO; PEREIRA, 2018). Segundo os autores, é importante interpretar o cárcere feminino sob a perspectiva de gênero. No universo das mulheres que cumprem pena privativa de liberdade, as desigualdades de gênero presentes são causa de discórdia e violência. Neste sentido, o sistema prisional falha ao ignorar a diversidade e viola os direitos humanos devido a falta de melhores condições de assistência às presas que ali estão confinadas (SANTORO; PEREIRA, 2018).

O retrato do sistema carcerário brasileiro revela o desrespeito aos direitos humanos e principalmente se olharmos especificamente para as mulheres que estão inseridas neste sistema. As violações a que estão submetidas são ainda mais perturbadoras (SANTORO; PEREIRA, 2018).

[...] a elas é destinado o que sobra do sistema prisional masculino: presídios que não servem mais para abrigar os homens infratores são destinados às mulheres, os recursos destinados para o sistema prisional são carreados prioritariamente para os presídios masculinos e, além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras), ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos. Restando-lhes, apenas, a solidão e a preocupação com os filhos que, como sempre, ficam sob sua responsabilidade (BRASIL, 2008 *apud* Santoro; Pereira, 2018).

Os autores destacam que o Estado pune o infrator, retirando (ou deveria retirar) somente o direito à liberdade, no entanto, os demais direitos devem permanecer preservados para que não ocorra a privação dos direitos humanos e muito menos a



suspensão da cidadania das pessoa em situação de cárcere. No Brasil, ocorre o oposto no sistema carcerário.

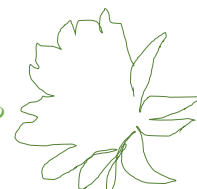
Para as mulheres em situação de prisão, a ausência das garantias fundamentais é ainda mais evidente e cruel. O sistema penitenciário não está preparado para receber a mulher e quando o faz dispensa a ela um tratamento ainda pior do que aquele dado aos homens. Isso é perceptível através da leitura do livro *Presos que menstruam* de Nana Queiroz, notamos que em determinadas situações, o sistema carcerário brasileiro trata as mulheres exatamente como trata os homens (SANTORO; PEREIRA, 2018).

A respeito da mulher encarcerada por tráfico, revela um perfil é ainda mais vulnerável do que o dos homens, a inserção delas na rede do tráfico de drogas se dá de maneira eminentemente subalterna. Na realidade, estrutura do tráfico de drogas segue uma lógica similar à do mercado formal. Os homens comandam e as mulheres seguem as determinações. Muitas vezes, por trás de uma jovem presa com drogas está um traficante. Ao ser presa, essa mulher não recebe nenhum apoio do traficante e ainda sofre com as discriminações e tratamento desumano peculiar dos presídios brasileiros (RODRIGUES; FERNANDES, 2017).

Ainda segundo as autoras, que entrevistaram mulheres em algumas unidades carcerárias, ressaltam que estas, ao sair do cárcere, desejam cuidar dos filhos, ter uma casa, estudar e trabalhar. As frases mais ouvidas foram: “ficar quietinha e cuidar dos filhos”; “botar os dentes e cuidar dos filhos”; “arrumar um serviço para ser outra pessoa”. As falas expressam o grau de repressão em seus corpos e em suas vidas, tanto pelo cárcere, como pelo patriarcado: “sair dessa vida, ter alguma dignidade, esse lugar não serve nem pra bicho”; “ser alguém, né? Aqui a gente é bicho, não é gente” (RODRIGUES; FERNANDES, 2017). Percebe-se que essas mulheres não querem mais retornar ao crime, nem retomar antigos relacionamentos que as levaram aos delitos. As falas revelam desejo de cuidar dos filhos, afastar-se do tráfico e tratar do corpo, como restaurar a saúde bucal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância deste estudo está em evidenciar a forma como o Estado resolve o problema da situação precária dos presídios femininos. O Brasil se constituiu como pátria excludente desde que foi tomado pelos portugueses. Primeiro foram os indígenas, depois



os africanos escravizados e, atualmente às “minorias”. No entanto, o segmento mais discriminado historicamente são as mulheres.

A análise feita sobre a obra **Presos que menstruam: a brutal vida das mulheres tratadas como homens nas prisões brasileiras** da jornalista Nana Queiroz, revelou a triste realidade das mulheres em situação de cárcere, pois foram inseridas em um sistema que trata as mulheres da mesma forma que trata os homens sem uma preocupação com a distinção de gênero. Não é lembrado que elas precisam de exames pré-natais e de absorventes.

Observamos um crescente aumento da população carcerária feminina no país, grande parte dessa população é formada por mulheres negras e mestiças. O Estado não está preparado diante do crescente aumento dessa população, visto que, inicialmente o sistema carcerário foi idealizado para atender a população masculina infratora. Os presídios brasileiros raramente recuperam as pessoas. A maioria volta a cometer crimes depois de cumprir a pena, pois a sociedade não está preparada para receber o ex-presidiário. Somos resultado de uma sociedade com atitudes preconceituosas.

Para as mulheres condenadas pela Justiça, a discriminação começa no encarceramento, onde, na maioria das vezes, são destinadas instalações masculinas adaptadas; sofre violência - física e psicológica - de parte dos agentes penitenciários e familiares de outras presas; não são observadas as peculiaridades biológicas da mulher; não recebe formação e reabilitação para quando cumprir a pena. Quando fora do presídio, as mulheres sofrem com a solidão, preconceito que as afasta dos empregos, estigma por terem sido presidiárias.

Sem dúvida, a temática sobre as presidiárias e suas condições no cárcere nos faz refletir sobre o papel do Estado em relação a este segmento social. Na maioria, são mulheres negras e pobres, que entraram no mundo do crime por influência dos companheiros ou por necessidades de sustentar os filhos. A academia tem obrigação de voltar os olhos para as mulheres privadas de liberdade pela Justiça, visto que as condições que elas vivem são desumanas.

REFERÊNCIAS:

ALFARO, Érika. BORGES, Juliana. **Prisioneiras: quem são as mulheres que vivem atrás das grades no Brasil**. Alma Preta.com. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/prisioneiras-quem-sao-as-mulheres-que-vivem-atras-das-grades-no-brasil>. Acesso em 30/09/2019.



BRASIL. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN Atualização – Junho de 2016, p. 43. Brasília, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em: 30/09/2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN mulheres. 2ed. Junho. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf . Acesso em: 30/09/2019.

CERIONI, Clara. **Mulheres no cárcere: os desafios para políticas de segurança penitenciária**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mulheres-no-carcere-os-desafios-para-politicas-de-seguranca-penitenciaria/>. Acesso em: 30/01/2020.

REVISTA EM DISCUSSÃO, **Privatização de presídios: A polêmica sobre a administração de unidades penais**. Os principais debates do Senado Federal. Ano 7 – Nº 29 – setembro de 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/privatizacao-de-presidios/@@images/arquivo_pdf/.

ORSOMARZO, Fernanda . **Mulheres encarceradas: o silêncio que ensurdece**. Justificado. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/04/10/mulheres-encarceradas-o-silencio-que-ensurdece/>. Acesso em 30/09/2019.

PAIXÃO, Mayara. **Primeira penitenciária feminina do Brasil era administrada pela Igreja Católica**. AUN - Agência Universitária de Notícias USP. 02 de outubro de 2017. Acesso em 20/10/2019.

PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL. **Mulher Encarcerada**. Disponível em: <https://carceraria.org.br/mulher-encarcerada>. Acesso em: 22/10/2019.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam: a brutal vida das mulheres tratadas como homens nas prisões brasileiras**. E-book em formato: ePub, recurso digital. 1. ed. Rio de Janeiro. Record, 2015.

RODRIGUES, Luciana Boiteux de Figueiredo; FERNANDES, Máira Costa; PANCIERI, Aline Cruvello. **Mulheres e crianças encarceradas: um estudo jurídico – social sobre a experiência da maternidade no sistema prisional do Rio de Janeiro**, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499478926_ARQUIVO_Maternidadefazendogenero.pdf. Acesso em 30/09/2019.

SANTORO , Antonio Eduardo Ramires. PEREIRA, Ana Carolina Antunes. **Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro pelo crime de tráfico de drogas**. Vol. 13. Nº 01, Janeiro/junho de 2018. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/meritum/article/view/5816/pdf>. Acesso em 30/09/2019.



PROFESSORAS AFRODESCENDENTES UNIVERSITÁRIAS EM MOVIMENTO E MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS

Walquíria Costa Pereira
Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

As mulheres na sociedade brasileira historicamente vêm enfrentando e resistindo a diferentes formas de discriminações e exclusões. Na historiografia tradicional são invisibilizadas, sendo que o silenciamento é mais evidente entre as mulheres afrodescendentes, pertencentes a um grupo social mais segregado.

Essas mulheres possuem trajetórias de vida conectadas por estigmas e estereótipos produzidos em sociedades que se estabelecem a partir de uma visão hegemônica, cujos referenciais políticos, culturais e econômicos contribuem na perpetuação de mecanismos de exclusões.

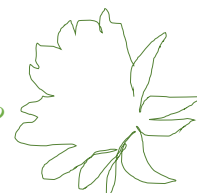
O desejo de compreender este fenômeno tem nos inquietado a buscar formas de evidenciar as memórias de resistências de professoras afrodescendentes, especialmente, as que atuam na docência superior. Para tanto, investigaremos o que as produções científicas do tipo teses e dissertações, dos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, já discutem acerca das experiências de docentes universitárias afrodescendentes.

O estudo contribui para dar visibilidade aos movimentos subversivos que estas professoras realizam uma vez que “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).

Além disso, a presença de professoras afrodescendentes universitárias constitui um movimento de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008), já que este fenômeno acaba rompendo com uma hegemonia eurocentrada que as inferiorizam, colocando-as em posição de sujeitos subalternizadas que não possuem capacidades intelectuais.

Afinal, essa desobediência se traduz em resistência, na medida em que estas docentes conseguem se apropriarem e (re) apropriarem de um espaço historicamente negado a elas por uma cultura hegemônica de poder e de saber eurocentrado.

Destacamos a importância dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, como operador de “táticas” (CERTEAU, 2009) de enfrentamento e posicionamento dentro de um campo epistemológico para promoção de práticas educativas de valorização dos sujeitos afrodescendentes. Na ótica de Gohn (2011), os



movimentos sociais manifestam formas de resistências ao sistema opressor ou de construção de uma nova realidade que possibilita a libertação.

Considerando que nosso objeto de estudo gira em torno da análise de memórias de resistências de professoras afrodescendentes, conduzimos nossa pesquisa nos apoiando no conjunto das teorizações pós-críticas buscando as contribuições da Nova História (LE GOFF, 2003) transversalizando com os movimentos da Colonialidade (QUIJANO, 2010) e Decolonialidade (GROSFOGUEL, 2010), nos permitindo desenvolver novas problematizações e evidenciar novos objetos de estudos.

Realizamos uma arqueologia de memórias desenvolvendo uma pesquisa do tipo estado da arte, garimpando produções científicas que evidenciam trajetórias de vida de professoras afrodescendentes universitárias. Chegamos a um universo de dez trabalhos (teses e dissertações) que analisam memórias de resistências de trinta e quatro docentes.

Nesse texto buscamos compreender como as memórias de resistências de professoras afrodescendentes universitárias e militantes dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, são construídas nas produções científicas e o que revelam sobre suas práticas educativas enquanto práticas afrocentradas.

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

No segundo momento, fazemos uma discussão acerca da presença de professoras afrodescendentes na docência superior, destacando a contribuição de suas memórias de resistências para a constituição de suas identidades raciais femininas.

No terceiro momento, apresentamos as contribuições dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro para a prática educativa de professoras afrodescendentes universitárias. A guisa de conclusão, retomamos os principais aspectos discutidos no texto.

MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES UNIVERSITÁRIAS

As professoras afrodescendentes universitárias possuem trajetórias socioeducacionais permeadas de enfrentamentos a estigmas historicamente e culturalmente estabelecidos e internalizados, por sociedades estruturadas em base



sexistas, racistas e patriarcal. Nesta lógica, as mulheres afrodescendentes são vistas como sujeitos que não possuem capacidades intelectuais.

Acreditamos que “o acesso à universidade vai se configurando como uma importante estratégia de luta contra a estratificação social, na tentativa de consolidar a ideia de cidadania, não somente para um grupo específico, detentor de prestígio e poder” (MACHADO; BOAKARI, 2013, p.289).

Permanecer nesse espaço, que historicamente não foi pensado para elas, constitui um movimento diário de enfrentamentos e resistência, que chamamos também de “desobediência epistêmica” que, na ótica de Mignolo (2008), significa ruptura com o padrão eurocêntrico. Nesse sentido, as professoras afrodescendentes rompem com o que está predestinado a elas: a de se tornarem lavadeiras, donas de casa e empregadas domésticas.

Ao ingressar no espaço acadêmico as professoras afrodescendentes rompem com essa lógica hegemônica, entretanto, precisam mostrar constantemente, para as/os alunas/os e demais professoras/es, que possuem competência intelectual. Sobre isso, Gomes argumenta que (1995, p. 28):

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

A presença e permanência de professoras afrodescendentes no espaço acadêmico é permeada por lutas pela conquista de ascensão social e diferentes enfrentamentos contra os estigmas e estereótipos presentes e reproduzidos pela sociedade brasileira.

Para se afirmarem nesse espaço, considerando que as universidades se constituem como “lugares hierarquicamente predeterminados” (BEDRAN, 2003, p.37), essas mulheres utilizam diferentes formas de intervenções e “estilos de ações” (CERTEAU, 2009) para se posicionarem como produtoras de conhecimentos.

Destacamos que as memórias evidenciadas nas produções científicas, também são importantes para que, as mulheres afrodescendentes sejam encorajadas e encorajem suas companheiras no enfrentamento às diferentes formas de discriminações e exclusões vivenciadas, uma vez que a memória “é a base para a construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais (MOTTA, 2003, p.119).



As memórias de professoras afrodescendentes universitárias, encontradas nas teses e dissertações analisadas, revelam suas experiências socioeducacionais e as contribuições para a construção de suas identidades raciais, dando “visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (GOMES, 2010, p.495).

Nessas memórias, a identidade racial feminina é resultado de um processo que se desenvolve diariamente, sendo “formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p.11). Para Gomes (2005, p.41):

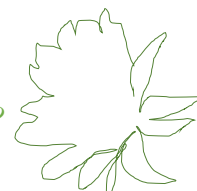
A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Esse argumento nos faz refletir que as experiências vivenciadas desde a infância contribuem para a atuação dessas mulheres afrodescendentes como docentes universitárias. A valorização e o reconhecimento dessas experiências em espaços de poder como as universidades, oportunizam que os sujeitos afrodescendentes sejam aceitos sem desconfiança em espaços de prestígio social.

O registro da mulher afrodescendente no magistério superior denuncia diferentes mecanismos de sua subalternização e seu silenciamento, que são impostas por uma sociedade que apresenta em seus moldes um discurso substanciado pela colonialidade do poder e saber (QUIJANO,2010).

As trajetórias de vida das professoras afrodescendentes universitárias são constituídas de situações cercadas por discriminações, preconceitos, silenciamento e racismo que são reproduzidas nas instituições escolares, sendo necessário “comprovar as suas competências, capacidades e outras qualidades em todas as horas e contextos (BOAKARI, 2015, p. 29).

Em síntese, as docentes afrodescendentes universitárias estão sempre em um movimento decolonial de resistência a essas diferentes manifestações de invisibilidade formuladas a partir da colonialidade do poder e saber, e, ao entrar no espaço acadêmico conseguem realizar uma ruptura com essa hierarquia.



MOVIMENTOS SOCIAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA EDUCATIVA AFROCENTRADA

Nesse estudo, analisamos cinco dissertações e cinco teses, garimpando memórias de trinta e quatro professoras afrodescendentes universitárias presentes nessas produções. Desse universo, identificamos que dez docentes, possuem experiências de militância em movimentos sociais. É sobre este grupo que iremos nos debruçar para compreender suas formas de resistência e desobediência epistêmica.

Acreditamos que os movimentos sociais são espaços educativos que potencializam a luta pelos direitos dos sujeitos subalternizados, buscando melhorias para estes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Os movimentos sociais são organizados e constituídos de intervenções sociais formuladas pelas/os militantes, que buscam mudanças na realidade social e educacional de um determinado grupo.

Para Sousa, os movimentos sociais “refere-se a uma organização sociopolítica, cuja expressão empírica é dada pela manifestação conjunta de pessoas, movida por determinados interesses e/ou carências (2012, p.9).

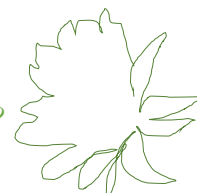
A participação em movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, possibilitou às docentes, táticas de subversão a esta lógica hegemônica, contribuindo para que estas procurassem formas de ações interventivas na luta contra a hegemonia branca e masculina, uma vez que “isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder” (GOMES, 2017, p.20).

O quadro a seguir sintetiza as atividades de militância desenvolvida pelas professoras afrodescendentes.

Quadro 1: professoras afrodescendentes e os espaços de militância

DOCENTES	ESPAÇOS DE MILITÂNCIA
1. Alika	-Sindicato dos professores e Movimento de Direitos Humanos
2. Thulane	-Sindicato dos professores e Movimento Negro
3. Tobega	-Sindicato dos professores e Movimento Negro
4. Núbia	-Movimento de Direitos Humanos
5. Orquídea	-Movimento de Mulheres Negras
6. Ghaita Africana	-Movimento Estudantil
7. Lira Africana	-Sindicato dos professores
8. Kora	-Sindicato dos professores e Movimento Negro
9. Helena	-Movimento Negro
10. Abayomi	-Movimento Negro

Fonte: produzido pelas autoras com base nas teses e dissertações analisadas



As docentes afrodescendentes universitárias, participantes dos movimentos sociais, articulam suas lembranças sobre os enfrentamentos a situações de discriminações e racismos enfrentados durante suas trajetórias de vida, e conseguem desenvolver “táticas” (CERTEAU, 2009) que possibilitam a desconstrução da visão eurocêntrica, que as invisibiliza no espaço acadêmico.

Participar dos movimentos sociais, possibilita que estas docentes desenvolvam práticas educativas de valorização dos sujeitos subalternizados, e, de combate as diferentes manifestações de discriminações, preconceitos e racismos presentes na sociedade, uma vez que “articulam a militância política e a produção do conhecimento sobre a realidade étnico-racial a partir da sua própria vivência racial” (GOMES, 2010, p. 496).

Destacamos que as professoras afrodescendentes universitárias, presentes nesse estudo, possuem posicionamento racial, utilizando suas experiências de enfrentamento dos mecanismos de exclusões para se afirmarem no espaço acadêmico.

Desse modo é que trabalham na construção de práticas educativas afrocentradas ao questionarem “ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016, p. 11), logo, também contribuem na produção de uma visão socioeducacional contra-hegemônica.

Esse desenvolvimento de práticas educativas afrocentradas, no âmbito da academia, permite que as professoras universitárias afrodescendentes se tornem agente, protagonista de sua própria história, valorizando sua ancestralidade africana na diáspora.

Esta atitude aproxima-se dos princípios da Afrocentricidade, como proposta de “afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo ao mesmo tempo uma rejeição da marginalidade e da alteridade” (ASANTE, 2016, p. 10).

Portanto, entendemos com esse estudo que, a participação das professoras afrodescendentes nos movimentos sociais contribui notadamente na elaboração de práticas educativas afrocentradas, uma vez que estas conseguem articular suas experiências vividas desde a infância com a discussão e valorização dos saberes africanos.

CONCLUSÃO

Com este estudo foi possível evidenciar diferentes formas de discriminações e exclusões vivenciadas por professoras afrodescendentes universitárias. Compreendemos



que historicamente as mulheres enfrentam mecanismos de silenciamentos, sendo invisibilizadas pela historiografia tradicional.

Com apoio no conjunto das teorizações pós-críticas, evidenciamos memórias de resistências de professoras afrodescendentes, pertencentes a um grupo social mais segregado, por uma sociedade que continua mantendo padrões sexistas, racistas e patriarcais.

Destacamos que ao se apropriarem do espaço acadêmico, como docentes universitárias, as mulheres afrodescendentes rompem com a hegemonia eurocentrada que as colocam em posição de subalternizada, realizando um movimento de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008).

A participação dessas mulheres em movimentos sociais contribui para “estilos de ações” (CERTEAU, 2009) que valorizam os sujeitos afrodescendentes, possibilitando que estes se tornem protagonistas de sua própria história (ASANTE, 2016).

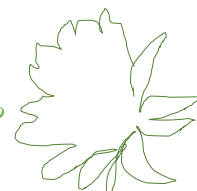
Ao ingressarem na docência universitária, essas mulheres rompem com a lógica hegemônica, entretanto precisam a todo instante provar que possuem capacidades intelectuais e competência docente.

As memórias de professoras afrodescendentes universitárias evidenciam experiências sociais e educacionais. Pontuamos que essas experiências vividas desde a infância, contribuem para a construção de suas identidades raciais.

A identidade racial é formada diariamente na interação com os outros sendo resultado “da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem” (CAVALLEIRO, 2000, p. 19), influenciada pelas relações de poder existente na sociedade.

Os movimentos sociais são espaços educativos que contribuem para o rompimento com a colonialidade do poder e saber, uma vez que podemos pontuar que “são processos educativos-formadores” (ARROYO, 2003, p.37). A participação das docentes como militantes em movimentos sociais, contribuiu para o desenvolvimento de práticas educativas afrocentradas, dentro do espaço acadêmico.

Compreendemos que a afrocentricidade possibilita que os sujeitos sejam protagonistas de sua própria história. Assim, as docentes por meio de orientações de trabalhos, disciplinas e grupos de pesquisas, incluem as discussões das temáticas raciais no universo acadêmico.



A pesquisa possibilitou o entendimento de que estas docentes apresentam práticas educativas afrocentradas que se distancia da lógica moderna, permitindo que as alunas e alunos se percebam dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, 2003, p.28-49.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. Ensaios Filosóficos, volume XIV, dezembro, 2016.

BEDRAN, P. M. **Produção na universidade**: diário de uma micropolítica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

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

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.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. 16ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

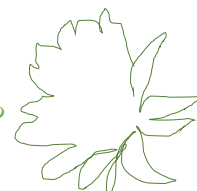
FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n.47, maio-ago. 2011, p. 333-361.

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

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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.



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

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 456-491.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACHADO, R. N. da S. BOAKARI, F. M. Formação continuada com e na universidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: LIMA, M. da G. S. B [et al.]. **O cenário docente na educação superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013.

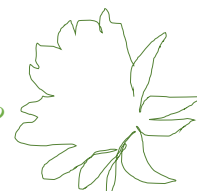
MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287 – 324, 2008.

MOTTA, D. das G. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Imprensa Universitária/UFMA, 2003.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

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

SOUSA, M. A. de. O que é movimento social? In: _____. **Movimentos sociais e sociedade civil**. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A., 2012.



TECITURAS HETERONORMATIVAS: QUE LUGARES O SER JOVEM HABITA?

Samara Layse da Rocha Costa
Maria Dolores dos Santos Vieira

ALINHAVOS INICIAIS...

Este artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (2017-2019) e que foi desenvolvida com 08 jovens do 2º e 3º ano do Ensino Médio, com idade entre 16 e 18 anos, em uma escola pública de Teresina - PI com o desejo de analisar confetos (conceitos perpassados de afetos) produzidos pelos estudantes sobre o ser jovem em meio à heteronormatividade.

Desse modo, neste artigo descrevemos os lugares que o ser jovem habita ou é impedido de habitar em meio à heteronormatividade. Para que essas/es jovens identificassem esses lugares utilizamos a seguinte provocação: Que lugares o ser jovem habita em meio à heteronormatividade?

Partimos do pressuposto de que heteronormatividade ou norma heterossexual refere-se aos valores, normas e dispositivos por meio do qual a heterossexualidade é estabelecida como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual, considerando aqueles que não atendem a esse modelo desviante (WARNER, 1993).

Assim, neste texto fazemos uma sistematização dos fluxos e das intensidades produzidas nas experiências com as/os jovens partícipes da pesquisa. Neste sentido, intencionamos mostrar as fricções e as fissuras acerca do tema-gerador o ser jovem em meio à heteronormatividade, apresentando como as/os jovens pensam os lugares que habitam ou são impedidos de habitar em meio à heteronormatividade.

É importante realçar que neste estudo adotamos a concepção de juventudes no plural por acreditar que fundamenta as diferenças e desigualdades que elas vivenciam. Esse sentido de pluralidade que damos imprime a necessidade de falar de juventudes no plural, pois rompe com as visões que separam condição e situação juvenil.

Nessa trilha, enfatizamos que nos apropriamos dessa ideia, por considerarmos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos, geracionais e outros que a esses possam se somar a fim de colocar em relevo a diversidade dos modos de ser jovem existente na contemporaneidade, quando essa se evidencia, a partir do cotidiano vivido



pelos/os jovens do Ensino Médio, como elas e eles constroem determinados modos de ser jovem em meio a contextos e lugares heteronormativos que se encontram inseridas/os.

COSTURAS METODOLÓGICAS

Utilizamos como metodologia a abordagem sociopoética, prática social de construção coletiva do conhecimento à luz de Gauthier (2012). Sublinhamos que esta abordagem foi fundada por esse filósofo e pedagogo francês, a partir de suas experiências na Nova Caledônia, no Pacífico, e no Brasil, particularmente na Bahia.

A sociopoética parte de uma multirreferencialidade de fontes e inspirações teóricas sendo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire uma de suas principais fontes. Somando-se a ela a Análise Institucional, a Esquizoanálise, o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e a Escuta Mitopoética, de René Barbier.

Ela está pautada em cinco princípios: **primeiro princípio**: pesquisar entre as pessoas de um grupo; **segundo princípio**: pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem; **terceiro princípio**: pesquisar com o corpo todo; **quarto princípio**: pesquisar utilizando técnicas artísticas e **quinto princípio**: a importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa (ADAD, 2014).

Desse modo, a nossa metodologia se deu por meio de oficinas com vivências sociopoéticas realizadas com as/os jovens, a partir das técnicas artísticas *Retalhos do ser jovem em meio a Heteronormatividade* e seu desdobramento *Estandarte do ser jovem em meio a heteronormatividade*, utilizadas na oficina de produção dos dados realizada no dia 06 de abril de 2018.

No primeiro momento, para a produção dos relatos orais individuais, fizemos uso da técnica *Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade* e no segundo, para a produção coletiva, reunimos todos os retalhos da produção anterior e o grupo-pesquisador alinhavando os pedaços de si, produziu o *Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade*, o qual entendemos como o desdobramento da técnica inicial. Ressaltamos, que estas técnicas ocorrem em conformidade com o tema-gerador negociado e os objetivos da pesquisa e auxiliam na provocação do pensamento das/os participantes que discorreram sobre suas produções, relacionando-as com o tema-gerador.



Fotografia 01: Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade

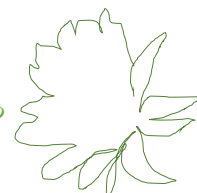


Fonte: arquivo da pesquisa

Fotografia 02: Costura dos retalhos para a construção do estandarte



Fonte: arquivo da pesquisa



Destarte, com as transcrições dos relatos das copesquisadoras e dos copesquisadores em mãos no primeiro momento realizamos a análise classificatória, na qual fizemos uma leitura cuidadosa de todos os relatos e mapeamos as categorias, identificando-as por um numeral comum sempre que se repetiam nos relatos e marcando-as de cores variadas, para separá-las entre si. Com todos os relatos orais foram realizados estes procedimentos que deram origem a 05 categorias da qual destacamos a dimensão lugares do ser jovem em meio a heteronormatividade que será apresentada a seguir.

COSTURAS EM ZIGUEZAGUE: analisando confetos

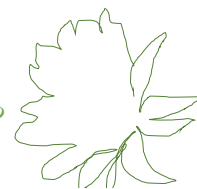
Destacamos nesta subseção o exercício do pensamento que emerge dos confetos produzidos pelo grupo-pesquisador. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1992, p. 47) pensar desta forma, é manifestar “[...] um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado das coisas”, pois o pensamento vem da experiência, da problematização desta, e a partir dela, se transforma.

Assim, a partir das análises dos relatos, dos/as copesquisadores/as evidenciamos que os/as jovens pensam o ser jovem em meio à heteronormatividade para além das generalidades e dos conceitos existentes sobre as juventudes e sobre a heteronormatividade, apontam outros modos de pensar o ser jovem do século XXI, apresentando quem são e os lugares que habitam ou são impedidos de habitar. Nessa trilha, o grupo-pesquisador demonstrou que vivemos em um **Lugar Ditadura-da-heteronormatividade**

Espaço fechado onde as normas de ser homem e mulher são impostas aos jovens que têm que segui-las como robôs, não têm direito a escolha sexual. Estas pessoas não são culpadas de serem robôs, foi imposto, ensinado, não tinham escolha. Neste lugar, o ser jovem não hetero e não totalmente hetero não entram estão bloqueados porque são diferentes.

Este confeto evidencia a imposição das normas e das regras as quais as pessoas são submetidas dentro de uma sociedade heteronormativa que faz com que crianças, jovens e adultos - em uma busca compreensível de aceitação e sobrevivência - as aceite ou se deixe moldar por elas. Sobre as normas sociais, Miskolci (2012, p. 43) assevera que

As normas sociais não escolhem sujeitos, elas se impõem a todos e todas, mesmo àqueles e àquelas que jamais conseguirão atendê-las, daí, nessa



perspectiva, se dissolver o paradoxo aparente de mulheres machistas, gays homofóbicos ou negros racistas. Afinal, ideais coletivos moldam todos nós, e eles se fazem valer por normas e convenções culturais que deveriam ser nosso alvo crítico em busca de uma sociedade mais igualitária.

Diante das regras e dos conformismos de uma sociedade heteronormativa, evidenciamos a construção de falsas verdades e a negação das existências que não se encaixam a elas. Sendo essas existências, condenadas ao preconceito, julgamento, perseguição e controle por parte daquelas e daqueles que as consideram anormais e indesejáveis. Como é destacado no confeto **Lugar Espaço-fechado-do-ser-jovem-em meio-à-heteronormatividade** que

É espaço fechado, totalmente bloqueado para aquelas pessoas que não são heterossexuais, as homossexuais. As pessoas que não são heterossexuais e outras que não são totalmente heterossexuais, as bissexuais não entram. Elas não conseguem entrar só porque têm uma *opção sexual* diferente (Grifos nossos).

Neste confeto, é apresentado um lugar em que as pessoas homossexuais e bissexuais não podem entrar devido sua orientação sexual, ou seja, por meio dele vemos que a sociedade constrói fronteiras entre aquelas e aqueles que representam a norma e podem entrar e aquelas e aqueles que não representam e, portanto, ficam fora dela, às suas margens. Sobre essa questão, Louro (2003, p. 15-16) explica que

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Dessa forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual.

Essas referências circulam e produzem efeitos sociais, deixando, em alguns casos, de ser percebidas como representações, passando a ser tomadas como a realidade. Uma outra questão a ser problematizada neste confeto é o uso do termo opção sexual utilizado para caracterizar as manifestações da sexualidade. Neste sentido, a utilização de opção sexual permite a compreensão de que as pessoas escolhem sentir seus desejos afetivos e eróticos e, portanto, podem optar por serem heterossexuais ou homossexuais. Entretanto, é “um equívoco dizer que se trata de uma opção sexual, pois não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida” (BRASIL, 2011, p.15). Deste modo, sugere-se a utilização de orientação sexual que é defendida como



Atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num *continuum* que varia desde a homossexualidade exclusiva até heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade (BRASIL, 2004, p. 29).

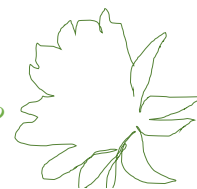
Dito de outro modo, a orientação sexual refere-se à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada pessoa. Esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidade), pessoas do mesmo sexo (homossexualidade) ou de ambos os sexos (bissexualidade). No entanto, com cuidado, ressaltamos que existem pesquisadores/as, como Rogério Diniz Junqueira (2012) e Arianna Sala (2012), que teorizam e defendem que a sexualidade é um processo em construção e que é vivida individualmente. Assim, ela é cambiante e pode ocorrer por orientação ou por uma pluralidade de opções, escolhas e preferências que coincidem com determinados períodos da vivência do erotismo, da sensualidade e do desejo.

Nessa guia, podemos exercer forças opostas ao que nos é sugestionado como verdade, podendo, assim, ser estabelecido o confronto do dentro com o fora, numa luta de construção interior que não necessariamente é composta de forças interiores, mas de condicionantes do meio em que vivemos e no qual exercitamos nossas forças desejantes. Temos que estar atentos em relação aos nossos desejos, questionando a manipulação de nossas vontades.

Desse modo, mesmo a heteronormatividade insistindo em legitimar a heterossexualidade e por consequência oprimindo a homossexualidade e outras formas de viver a sexualidade não heterossexuais, há aquelas e aqueles que se constroem diferentes e que veem e vivem além do imposto, ultrapassando as fronteiras

Nessa perspectiva, Weeks (2001, p. 70) destaca que afirmar-se como homossexual “significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes”, ou seja, uma experiência combativa em relação à heteronormatividade. O que nos possibilita perceber o quanto é desafiador viver em uma sociedade heteronormativa que tenta aprisionar cotidianamente as pessoas em uma lógica binária de gênero e sexualidade, que não corresponde ao que de fato ocorre na realidade, na dinâmica das relações sociais.

Assim, quando as jovens e os jovens escolhem ver além do imposto, suas experiências apontam dinâmicas de resistência frente às violências cotidianas efetivando



processos de subversão da norma, abrindo fendas e produzindo possibilidades de terem suas existências legitimadas.

Podemos ser construtores de eus, pessoas em constante construção e desconstrução e não em condicionamentos dos corpos e dos desejos, uma vez que “poder transgredir não é destruir os que nos rodeiam, mas construir com eles, dialogando sobre as vontades de transgredir e suas possibilidades” (MAGALHÃES JUNIOR, 2002, p. 87), as transgressões precisam ser discutidas, dentro e fora da escola, não para deixarem de existir, mas para praticarmos sua existência como algo que respeita o eu e os outros, pois o novo não surge pelo ordenamento e manutenção do igual, é por meio da desordem que se institui a diferença.

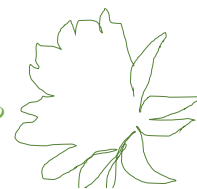
Neste sentido, pensar os lugares do ser jovem em meio à heteronormatividade, é pensar sobre o que é permitido e o que é proibido pelas normalizações heteronormativas. Nesse contexto, insere-se a discussão de Foucault sobre o governo de si mesmo, ou seja, a/o jovem pode governar-se e, portanto resistir ao poder normalizador. Nas palavras do autor,

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridades em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história ardil da razão, o poder seria o ardil da história – aquele que sempre ganha? (FOUCAULT, 1988, p. 105-106).

Foucault evidencia, portanto, que onde há poder há resistência, que os corpos, a sexualidade e a população não podem ser totalmente submetidos ao processo de normalização. Assim, o ato de governar a si mesmo, de fazer e ser o que quiser sem ser impedido por ninguém é uma forma de resistência que permite compreender o cuidado de si como uma prática de liberdade que, por sua vez, se opõe à normalização.

De acordo com o pensamento do grupo-pesquisador para resolvermos os problemas sociais e o preconceito em suas várias formas presentes na **Ditadura-da-heteronormatividade** em que vivemos é necessário o Lugar **Junção-cada-um-da-sua-própria-forma** que é o

Estandarte que une ideias, objetivos e esperança de um mundo normal sem a heteronormatividade. Os jovens, os adultos, os idosos poderiam se juntar mais para resolver os problemas sociais, o preconceito racial, religioso, escolha sexual... preconceitos de várias formas. Porque existe preconceito na forma de



se vestir, na forma de andar, nas músicas que cada pessoa escuta, com quem anda ou com quem deixa de andar. Se cada um juntasse um pedacinho para resolver esses problemas o mundo poderia ser um lugar melhor.

O pensamento do grupo-pesquisador nos leva a pensar que o ser jovem em meio à heteronormatividade, para além dos julgamentos e impedimentos de ser e fazer o que quiser, também pode ser jovem com vez e voz que consegue ser do seu jeito sem ser impedido e julgado. Supõe, também, que existem lugares que se complementam, que divergem e que se opõem, visto que em alguns as/os jovens podem ser eles mesmos sem ser julgados e criticados e em outros só podem ficar caladas/os, aceitando o que a sociedade impõem como normal e aceitável.

As dimensões do seu pensamento provocam a descentralização da noção de jovem essencial, nos fazendo perceber suas multiplicidades identitárias. Assim, conhecer as/os jovens segundo suas próprias apresentações, pressupõe uma escuta sensível à condição juvenil, bem como seus condicionamentos e heterogeneidades, pois há entre elas e eles uma necessidade de fala e de escuta, conforme é expressado do Diário de Itinerância de uma das jovens da pesquisa:

Nós jovens não temos tanto direito de expressar aquilo que sentimos. Muitas vezes a gente sente vontade de falar, de nos expressar, mas não nos dão oportunidade e quando nos dão pouco se importam com o que falamos. Gostei muito da experiência das oficinas. (Copesquisadora Silenciador).

Fica evidente que quando nos detemos a ver as/os jovens a partir de suas próprias óticas, e a propiciar espaços de fala e escuta, possibilitamos o protagonismo e o pertencimento das próprias atrizes e atores, sujeitos históricos concretos e não a visões exteriores e estrangeiras.

BREVES ARREMATES FINAIS

Nesta escrita, intencionamos apresentar as fricções e as fissuras acerca da dimensão lugares do ser jovem em meio à heteronormatividade, na qual o grupo-pesquisador mostrou que há jovens que vivem em lugares sem preconceitos, onde podem ser aquilo que quiserem sem impedimentos nem julgamentos. Por outro lado, apresentaram jovens que, em função de sua sexualidade, vivem bloqueados e impedidos de habitar determinados lugares. Dessa forma, vivem fora deles, às suas margens. Evidenciando a imposição das normas e das regras as quais as pessoas são submetidas



dentro de uma sociedade heteronormativa que faz com que crianças, jovens e adultos - em uma busca compreensível de aceitação e sobrevivência - as aceite ou se deixe moldar por elas.

Diante dos relatos dos/as copesquisadores/as podemos inferir que em meio à Ditadura-da-heteronormatividade, existem lugares totalmente bloqueados para as/os jovens homossexuais. Contudo, também há lugares sem preconceitos, onde as/os jovens podem ser aquilo que quiserem sem impedimentos nem julgamentos.

Assim, esses/as jovens que cruzam as fronteiras, constantemente vigiadas, dos gêneros e da sexualidade e escolhem seguir seus caminhos vendo e vivendo para além do imposto, são jovens que resistem ao repúdio e a negação de suas marcas existenciais e vivem à deriva como um viajante pós-moderno, sendo seu próprio território construído constantemente pelo movimento (LOURO, 2008). Nesse contexto, por meio das experiências produzidas nas oficinas sociopoéticas, um outro problema vivenciado pelas/os jovens do CETI Profa. Maria da Conceição Salomé é destacado no confeto.

Por fim, para finalizar, estes breves arremates finais, podemos afirmar que o objetivo proposto nesta escrita foi alcançado e que a produção dos dados se deu para além da finalidade deste.

REFERÊNCIAS:

ADAD, Shara Jane Holanda Costa A Sociopoética e os cinco princípios. In: _____. *et al.* (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética.** Fortaleza: Eduece, 2014. p. 19-35.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares: diversidades sexuais.** Brasília: Ministério da Saúde, v. 8, 2011.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.



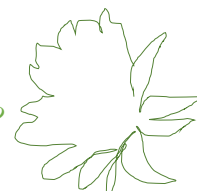
LOURO, Guacira Lopes (Org.) **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. A escola como espaço da disciplina e da transgressão. In: _____. VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002. (Coleção Diálogos Intempestivos).

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. – (Série Cadernos da Diversidade, 6)

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet**: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade Trad. Tomaz T. da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



TRANSFEMINISMO NEGRO: TENSIONANDO INTERSECCIONALIDADES

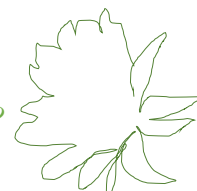
Letícia Carolina Pereira do Nascimento

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica (GIL, 1994) que tem por objetivo promover um diálogo crítico entre duas correntes feministas: o transfeminismo e o feminismo negro, de modo a possibilitar a emergência do transfeminismo negro. Para Emi Koyama (2001) o transfeminismo corresponde ao desenvolvimento de uma práxis pensando por e para mulheres trans capaz de modificar os feminismos na perspectiva de garantir a liberação de todas as mulheres, e além. Por sua vez, o feminismo negro, para Sueli Carneiro (2003) tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero. Por meio da categoria interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019), constata-se a importância de perceber a encruzilhada de violências que vulnerabiliza a existência de mulheres trans negras, tensionando assim outras formas de se pensar o feminismo.

Inspiradas por Audre Lorde (2015), nós mulheres trans negras entendemos que não podemos escolher lutar contra a transfobia e o cissexismo ou contra o racismo, esses regimes de opressão funcionam de modo articulado, por isso, a compreensão interseccional é tão importante para empoderamento das mulheres. O transfeminismo negro, nesse sentido, propõe reflexões interseccionais entre as questões das transgeneridades e negritudes dentro do espectro teórico e político feminista. Tanto as transgeneridades quanto as negritudes são marcadores sociais que produzem assimetrias e vulnerabilidades num contexto de manutenção do sistema cisheterossexual e racista.

A segunda onda do feminismo, começa em meados do século XX, nesse período histórico Scott (1995) assinala que o desenvolvimento do conceito de gênero numa busca pela legitimidade dentro das universidades, o que aos poucos originou os estudos feministas, ou estudos de gênero. As feministas negras, as feministas lésbicas, as feministas socialistas, passaram paulatinamente a dedicar esforços teóricos e políticos para a pluralização das sujeitas que compõem o feminismo. Na medida em que se constata, na perspectiva de gênero que as mulheres possuíam vivências culturais e históricas diferentes umas das outras.

É o conceito de gênero que vai operar no campo teórico a concepção de que nossas feminilidades são construídas dentro de um processo histórico e cultural. Como propõe Coelho (2017) essa compreensão social de gênero destaca, pela primeira vez, que a opressão vivida por mulheres não é natural, ou seja, determinada pelo sexo anatômico,



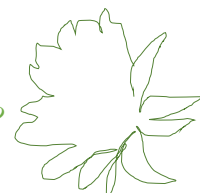
mas, sobretudo, socialmente estabelecida. Importante enfatizar que o conceito de gênero cunhado em meados do século XX já passou por diversos desdobramentos, sendo fundamental para a existência política e organizada, como também teórica e acadêmica, dos movimentos feministas e LGBTQIA+ .

Wittig (2019), enfatiza que, apesar do conceito de gênero, o feminismo do último século não conseguiu superar contradições como a relação entre natureza e cultura. E para entender a gênese dessa relação dentro dos contornos da militância feminista, é preciso voltar às raízes da segunda onda do feminismo, a partir do ano de 1960. Piscitelli (2002) destaca que esse período precedeu o desenvolvimento do conceito de gênero foi marcado por algumas formulações das feministas radicais.

Na tentativa de explicar as condições de opressão da mulher, as feministas radicais tentaram estabelecer uma essência universal que unificasse as lutas feministas. Advogando a existência de uma “natureza feminina”, as feministas radicais passaram a compreender que a opressão de todas mulheres estava vinculada ao exercício das funções reprodutivas. A condição da mulher numa conotação biológica é compreendida como condição da opressão por parte da cultura masculina, que possui sua hegemonia expressa a partir da ideia de patriarcado. Os conceitos de mulher, opressão e patriarcado serão centrais para essas feministas, entendendo-se mulher, na perspectiva da diferenciação sexual em relação ao homem (PISCITELLI, 2002).

Posteriormente a década de 1960, continuando a segunda onda do feminismo, o conceito de gênero passará a ser desenvolvido para combater dentro do próprio feminismo discursos essencialistas que buscavam a “natureza feminina”. Segundo Lauretis (2019) entender o conceito de gênero como diferença sexual é uma limitação ao pensamento feminista. As feministas passaram então a estruturar o conceito de gênero de modo a compreendê-lo em dimensões culturais e históricas tentando evitar a compreensão de mulher, como algo universal.

A percepção plural de mulher, a partir da categoria gênero, passará a ser desenvolvida a partir de contribuições de muitas feministas. A afirmação Simone de Beauvoir (1970): “Não se nasce mulher, mas, se torna” traz evidências para se pensar que há um processo de produção deste “ser mulher”, a frase bastante celebrada e repetidamente afirmada como uma provocação fundamental a compreensão de que ser mulher não é um destino natural. Conforme, Saffioti (1999), a premissa que a afirmação de Beauvoir traz ao feminismo é a compreensão de que o “torna-se mulher” exige um



processo de aprendizagem, ou ainda de construção, uma vez que a feminilidade não é um dado da natureza biológica.

Na utilização dos estudos feministas, a proposição de Beauvoir fundamenta a noção do conceito de gênero seria uma construção social, embora, em seus estudos a filósofa existencialista nunca tenha diferenciado sexo de gênero, para o feminismo a provocação “não se nasce mulher” fundamental de modo germinal ao que Saffioti (1999) chama de os “primórdios do conceito de gênero”.

Na literatura científica o conceito de gênero surge na segunda metade do século XX por meio das considerações de John Money, no intuito de desvincular os papéis sociais de homens e mulheres a uma relação natural com o sexo biológico. Uma das primeiras formulações que associa gênero as opressões vividas por mulheres surge por meio de Gayle Rubin (1993, p. 2) que apresenta o conceito de “sistema sexo/gênero” como o “conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a anatomia biológica em produtos da atividade humana”.

O texto fundamental de Gayle Rubin (1993) traz essa relação entre gênero (cultural) e sexo (supostamente biológico), por meio do termo “sistema sexo/gênero”, assim o gênero transforma o sexo, transforma a “naturalidade” do sexo em algo que é cultural. O deslocamento provocado por Rubin é importante pelo esforço em inserir o gênero em uma perspectiva cultural, contudo, a natureza biológica do corpo como anterior ao gênero é mantida, ancorando gênero em bases naturais.

Rubin (1993) rejeita as concepções universais para a opressão das mulheres, entende o sistema sexo/gênero como produtos da atividade humana histórica, entende como são os sistemas sociais que criam o sexismo e o gênero. Rubin, inclusive entende que a opressão de mulheres não é algo inevitável, e ainda acredita que seja possível construir uma sociedade “sem gênero” na qual a anatomia sexual não seria relevante para o que o sujeito é.

A percepções de Rubin (1993) trazem uma concepção mais pulverizada das relações de poder que tanto será valorizada dos estudos feministas posteriores, na medida em que, de acordo para Piscitelli (2002), ocorre um deslocamento do conceito mais abstrato e universal de patriarcado, como postulado pelas feministas radicais, que postulavam a dominação masculina baseada nas diferenças sexuais. Para entender, a partir do conceito de gênero, que as opressões vivencias por mulheres são diversas, variam de sociedade para sociedade.



A partir de Rubin (1993), e do trabalho de outras feministas, pesquisas sobre a realidade social das mulheres e suas opressões em diversas áreas do conhecimento são intensificadas, fortalecendo o conceito de gênero no feminismo. É nessa perspectiva que para Nancy Fraser (2019), é na segunda onda, que surgem as ideias precursoras do que hoje entendemos como interseccionalidade passaram ser colocadas em evidência.

Rompendo com a hegemonia da mulher cis, heterossexual, branca, de classe média, muitas feministas passaram a evidenciar que as questões de classe, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual, nacionalidade possuem impacto nas opressões vividas por mulheres. Os discursos interseccionais passam a soar ainda na segunda onda do feminismo, ganhando notável valor na terceira onda, a interseccionalidade emerge como uma categoria fundamental pra se entender as experiências femininas de modo plural.

Constar que não é uma “natureza feminina” que impõem opressões a mulheres, mas, sim forma como as relações sociais são construídas vai permitir a frutificação do trabalho de em diversas ramificações do feminismo. As feministas negras, por exemplo, que como aponta bell hooks (1981), entendem desde cedo que suas opressões são distintas das de mulheres brancas. Sueli Carneiro (2003), traz de forma contundente como os discursos em torno da mulher como sujeito universal não condiz com a situação de todas as mulheres, por exemplo, “a mulher é frágil”, essa premissa não se aplica a maior parte das mulheres negras que desde a escravidão viveram um relação brutal com o trabalho. Wittig (2019), pensando com o feminismo lésbico, afirma que continuamente recusar a heterossexualidade significa recusar ser mulher, ou ser homem.

Mesmo a partir de um conceito de gênero ainda relacionado de forma binária com as questões biológicas, as feministas passaram a questionar a primazia de uma “natureza feminina”. Remontando aos discursos iniciais do feminismo, Wittig (2019) assinala que pra muitas mulheres encontrar características comuns entre as mesmas com resultado da opressão era um foco primordial. Para estas, essas características eram mais biológicas que sociais, um erro que o gênero tenta reparar. As relações entre sexo e gênero são constantemente reelaboradas do feminismo, o feminismo negro e o feminismo lésbico trazem as primeiras rupturas na universalidade da categoria mulher, o transfeminismo, trará outras rupturas fragilizando ainda mais o lugar de uma única verdade sobre nossas experiências de gênero.

O conceito de gênero ganha amplitude dentro do escopo teórico feminista, e segue na tentativa de manter uma inconformidade com universalização e essencialização das mulheres. Tangenciando questões binárias entre natureza e cultura o conceito de gênero



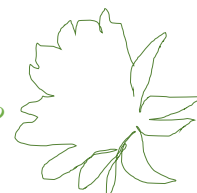
passa a designar de acordo com Joan Scott (1995, p. 75) uma distinção entre cultura e biologia. Desta forma o uso do termo gênero

[...] rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, *uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado* (Grifos meus).

Tanto Rubin (1993), como Scott (1995), não conseguem fugir a uma anterioridade biológica sobre a qual o conceito de gênero irá atuar, esse é um limite que o conceito de gênero, começa a ser superado a partir da terceira onda do feminismo (LOURO, 2004). Em uma perspectiva foucaultiana, apresentada por Teresa Lauretis (2019), nem gênero, nem sexualidade são propriedade de “corpos naturais”, tampouco existem antes nos seres humanos. Gênero é assim tanto o produto, quando o processo, a “tecnologia de gênero”, como definida por Lauretis (2019) passa denominar as proliferações discursivas dentro que produzem as masculinidades e feminilidades.

As proposições de Butler (2015), já no final do século XX, são bastante significativas pra redesenhar as relações entre natureza e sociedade, biológico e cultural. Ainda, é difícil entender gênero numa perspectiva cultural, e mais difícil ainda, entender, que gênero, é o dispositivo que produz o sexo, como propõe Butler (2015), uma vez que muitas feministas continuam repetindo a ladainha: “sexo é biológico e gênero é cultural”. Se essa relação binária de dividir biologia e cultura, é útil para explicar que a opressão é produzida socialmente e não algo natural, tal binarismo, mantém o sexo como uma verdade que determina os nossos corpos, e nisto reitero que qualquer verdade universal sobre os nossos corpos é um entrave para o feminismo. Não é a nossa “anatomia biológica” que produz o gênero, mas, o gênero com propõem Butler (2015) é o próprio processo pelo qual os corpos se tornam matéria.

Nossos corpos se materializam de formas diversas de feminilidades não há essa pretensa “natureza feminina” que nos define, como entendem postulavam as feministas radicais. Se esbocei de forma breve algumas ideias que nos permitem entender como o conceito de gênero foi gestado, é para que possamos concluir, que para o feminismo, para o transfeminismo negro, ser radical é recusar universalidades rasas que limitam nossas



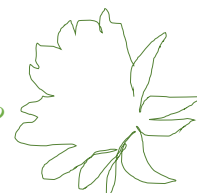
trajetórias de opressão. Há diferentes modos de viver as transgeneridades, há diferentes modos de viver as negritudes, o que não nos impede de estabelecer conexões.

É preciso entender que a diversidade não precisa nos dividir, nem criar hierarquias, na verdade pensar deste modo constitui-se em uma astuta estratégia usada desde a colonização, dividir, classificar, hierarquizar e governar. O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão, heterossexual entendeu a si mesmo como universal, transformou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades. Audre Lorde (2019), nos convoca a pensar que é uma arrogância supor qualquer discussão sobre teoria feminista sem examinar nossas muitas diferenças. Como mulheres, somos educadas olhar para nossas diferenças como algo que nos separa. Por isso, aponta que é imperioso matar em nós o opressor, usar as ferramentas do opressor de hierarquizar diferenças reifica a sociedade normativa.

Ainda é comum discursos que entendem como diz Djamila Ribeiro, que insistir no “feminismo negro” é dividir o feminismo, as pessoas “querelam”, afirma Ribeiro, a partir de Beauvoir, e quando elas “querelam”, elas não buscam um entendimento. Por isso, é importante pensar como propõem Jaqueline Gomes de Jesus, travesti negra, em seu canal no YouTube, é imperioso entender que “somos diversas, mas, não dispersas”. Afirmar, uma práxis transfeminista negra, dentro do feminismo, é compreender que para nós, mulheres trans negras, como afirma Maria Clara Araújo (2018), não há um único vetor de opressão. Ademais, se quiséssemos dividir, criaríamos o movimento próprio, o transfeminismo negro, pensa com os feminismos, com a teoria *queer* e além.

As reminiscências e desenvolvimento do conceito de gênero tem por objetivo pautar que esses “novos” feminismos que se configuram estão profundamente marcadas por histórias de lutas e resistências de mulheres negras, de travestis, de feministas socialistas, anti-imperialistas, de mulheres lésbicas, mulheres latino-americanas, afro-ameríndias, indígenas, de pessoas não-binárias, pessoas *queers*. Como afirma Wittig (2019), se insistimos no feminismo, não é por nos identificar com a categoria abstrata e universal: mulher, mas, para afirmar que o movimento possui uma história, há um elo, portanto, entre essas diversas formas de pensar o feminismo, e o velho movimento feminista.

Retomando o conceito de gênero, através de Scott (1995), compreende-se este como relacional e marcado por uma multiplicidade de relações de poder, construído por meio das relações sociais, e, portanto, intercambiante. Aos poucos, entender o gênero desse modo, passou a permitir que as feministas compreendessem que o pessoal é político,



que suas vivências subjetivas se relacionam com as questões sociais, com as relações de poder. Conforme, Piscitelli (2002), considerar o pessoal como algo político permitiu o mapeamento de como da vida das mulheres em suas vidas cotidianas, as violações experienciadas por mulheres não são de foro íntimo. Embora o *slogan* tenha inicialmente se focado na caracterização de como as mulheres vivem em contextos domésticos a dominação masculina, associada à ideia do feminismo radical de que as mulheres são universalmente oprimidas pelo patriarcado. A ideia ainda repercute no feminismo, de maneira a evidenciar, de que sim, a opressão é experimentada, mas, de formas díspares e não apenas numa relação com a dominação masculina.

Por exemplo, para as mulheres negras, conforme aponta bell hooks (1981), a percepção de que estas não são “mulheres” é uma violência operada não apenas por homens, mas também pelas mulheres brancas. Na experiência colonial brasileira, não são poucos os casos de mulheres negras escravizadas que foram castigadas por mulheres brancas. Logo, a relação de opressão das mulheres negras não ocorre apenas numa relação com a dominação masculina. Perceber o pessoal como político requer deslocar-se de ideias universalista e essencialistas, compreender *in loco* como operam as diversas opressões das sujeitas que se reivindicam dentro do feminismo, em suas mulheridades e/ou feminilidades.

Se o pessoal é político, podemos nós mulheres trans negras falar de nossas existências de modo a questionar as ordens racistas, sexistas, imperialistas que ordenam o mundo? Gayatri Spivak (2010), nos questiona: Pode o subalterno falar? De outro modo, Lélia Gonzalez, afirma, “o lixo vai falar, e numa boa”, abrir nossas experiências pessoais é doloroso, mas, um processo poderoso de denúncia das violências vivenciadas pelas sujeitas do feminismo. Como cantam MC Carol e Karol Conka, na música 100% Feminista: “Me ensinaram que éramos insuficientes, discordei, pra ser ouvida, o grito tem que ser potente”.

Ribeiro (2019), em *O que é Lugar de Fala?* e Gayatri Spivak (2010), em *Pode o subalterno falar?* nos possibilitam entender que as categorias subalternas como mulheres negras e mulheres trans sofrem com um histórico processo de silenciamento dentro da normatização hegemônica. Para Ribeiro (2019), a ausência do lugar de fala, não é apenas a perda de direito a palavra, mas, sobretudo o lugar marginal que nossa existência ocupa dentro da hierarquização social das diferenças.

A fala tem sido tomada nos escritos de feministas negras como bell hooks (1981) e Sueli Carneiro (2003), trazem as marcas de suas existências subalternizadas, além das



histórias de outras mulheres negras, um cruzamento potente de vozes, que nos permite uma autoidentificação potente que rompe com o nosso silenciamento, perpassando por um reconhecimento coletivo de nossas experiências. Acredito que essas escrituras, como aborda Conceição Evaristo (2005), tem o poder de nos atravessar de modo singular e coletivo, entendo que histórias nossas se misturam com histórias outras, nosso lugar de fala é ampliado quando escutamos umas às outras.

A abordagem de um transfeminismo negro se faz potente para que possamos marcar socialmente o lugar de mulheres trans negras que vivem opressões de modo interseccional e que sentem a urgência de exercer uma autodefinição de suas experiências de transnegritudes. Na medida em que os nossos lugares de fala são potencializados podemos transgenerizar o feminismo negro e enegrecer o transfeminismo. Ainda, precisamos aprender muito sobre a luta coletiva como mulheres, Audre Lorde (2019, p. 247), feminista negra caribenha e lésbica, nos alerta que

Agora precisamos reconhecer diferenças entre mulheres que são nossas iguais, nem inferiores, nem superiores, e encontrar maneiras de usar a diferença para enriquecer nossas visões e nossas lutas. O futuro de nossa terra depende da capacidade de todas as mulheres em identificar e desenvolver novas definições de poder e novos modelos de convivência com a diferença (LORDE, 2019 p. 247).

Entender nossas lutas como mulheres de modo compartilhado. É nesses termos, que retomo, que não necessariamente, o transfeminismo negro, seja uma “nova” corrente dentro do feminismo. Mas, pode, de um outro modo, ser um lugar político-teórico-existencial onde possamos compartilhar nossas transnegritudes. Insiro, destarte, o transfeminismo negro, como o que Patrícia Hill Collins (2019) entende por uma busca de uma voz coletiva no qual possamos expressar nossas mulheridades/feminilidades de modo articulado.

A leitura de autoras como Maria Clara Araújo (2018), Jaqueline Gomes de Jesus (2013), Mariah Silva (2019), todas mulheres trans negras, faz-me entender, o quanto esse espaço de autodefinição é importante, perceber, que minhas dores não são só minhas, que minhas lutas, não são só minhas, perceber-me como singular, mas, também como coletivo, o transfeminismo negro é uma práxis revolucionária pensada a partir das transnegritudes inserida na experiência histórica do feminismo.

Os tensionamentos fazem parte do movimento social, bem como as divergências teóricas, mas, como nos lembra bell hooks (2019) a sororidade ainda é uma arma



poderosa. Nisto, evidencio que precisamos entender as singularidades uma das outras, as lutas e demandas. As várias perspectivas feministas, constituem-se uma rede articulada de produção de saberes e resistências resultado da pulverização da mulher como sujeita universal do feminismo.

Todavia, apesar dos esforços engendrados por parte das feministas negras, lésbicas, classistas, interseccionais, trans, desde a segunda onda do feminismo, para o entendimento da pluralização das sujeitas do feminismo, Kaas (2015, p. 295) entende que a categoria mulher ainda sofre uma colonização, nesses termos

Quando pensamos em “mulher”, costumamos associar automaticamente com a mulher branca, de classe média, sem deficiência(s), cisgênera, heterossexual e magra. O motivo pela qual realizamos essa imagem mental é justamente o mesmo que coloca essa categoria hegemônica: nossas subjetividades estão capturadas pelos discursos dominantes do que é uma pessoa mais ou menos humana/padrão. Para muitos/ de nós, feministas, a mulher branca continua sendo o padrão.

Precisamos em certa medida, permanecer vigilantes, enquanto feministas, para não reproduzir a categoria “mulher”, de modo universalizante, o conceito de gênero e interseccionalidade exige de nós identificarmos de quem estamos falando quando usamos o termo “mulher”. Ademais, sujeitas do feminismo, sequer reivindicam essa categorização enquanto mulher. Essa sujeita abstrata e universal: “mulher”, é o mito, que de acordo com Wittig (2019), precisamos destruir. Pensando com Lorde (2019), precisamos destruir em nós, em nossos discursos, as falas rasas sobre “mulher”, entender que as diferenças que nos dispõem em lugares sociais diferentes.

O discurso genérico a mulher é oprimida universaliza de modo que não percebemos como vivemos de modos diferentes a opressão, é por isso que abordagens como essa, de pautar o Transfeminismo Negro, se tornam importantes. Tais abordagens, nos permitem estabelecer conexões interseccionais de modo mais consistente, devemos compreender de maneira positiva tais empreendimentos, uma vez que elas emergem das necessidades das próprias sujeitas que buscam vozes que produzam ecos fortalecedores de nossas existências.

A luta pelo reconhecimento de outras sujeitas dentro do feminismo perpassa pela destruição do termo mulher de modo universalizante, pelo reconhecimento das mulheridades, das performances das feminilidades, e inclusive de experiências não-binárias que fortalecem a luta contra o sexismo. Vale lembrar, como bem sintetiza bell



hooks (1981) que feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.

É preciso questionar, e permanecer questionando, que se ser mulher não é algo essencial e inevitável que critérios são utilizados para determinação de alguém como uma mulher? A resposta é de difícil consenso, por isso, mais do que me atrever a responder, penso o que pode esse questionamento? O que nos torna mulher, possibilita a inclusão de mulheres trans, negras, indígenas, de classe baixa, com deficiências, gordas e com outras performances da diferença possíveis ao feminismo.

É por isso, que concluo que não é apenas, para nós transfeministas negras que a pluralização das sujeitas do feminismo interessa, é algo para além do próprio feminismo. A abordagem de um transfeminismo negro se faz potente para que possamos marcar socialmente o lugar de mulheres trans negras que vivem opressões de modo interseccional e que sentem a urgência de exercer uma autodefinição de suas experiências de transnegritudes. Na medida em que os nossos lugares de fala são potencializados podemos transgenerizar o feminismo negro e enegrecer o transfeminismo.

E nesses termos, não necessariamente, o Transfeminismo Negro, seja uma “nova” corrente dentro do feminismo. Mas, pode, de um outro modo, ser um lugar político-teórico-existencial no qual possamos compartilhar nossas transnegritudes. Em síntese, o Transfeminismo Negro, é a articulação de uma práxis revolucionária de mulheres que se autodefinem como trans e negras, no intuito de compreender os modos como as performances de nossas transnegritudes provocam a precarização de suas existências.

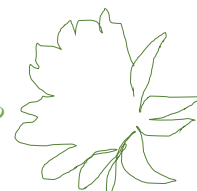
REFERÊNCIAS:

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

ARAÚJO, Maria Clara. Afrotransfeminismo: travestilizando o movimento negro e racializando o transfeminismo. **Usina de Valores**, 2018. Disponível em: <https://usinadevalores.org.br/afrotransfeminismo-travestilizando-o-movimento-negro-e-o-transfeminismo/> Acesso em 20 jan. 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.



CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003.

COELHO, Caia. Sexo: um paralelo crítico entre a trajetória de gênero e de cisgênero. **Transadvocate Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://brasil.transadvocate.com/sexo/um-paralelo-critico-entre-a-trajetoria-de-genero-e-de-cisgenero/>> Acesso em 20 jan. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVARISTO, Conceição. _____. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

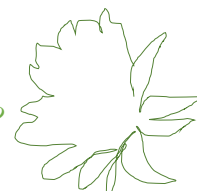
HOOKS, BELL. Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo. 1ª edição, 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Disponível em: <<https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher-traduzido.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2019.

KAAS, Hailey. Similaridades e divergências entre as correntes Feminista Tradicional/Mainstream e o Transfeminismo. IN: BENTO, Berenice; SILVA, Antônio Vladimir Félix. **Desfazendo gênero**: subjetividade, cidadania, transfeminismo. Natal: EDUFRN, 2015.

KOYAMA, Emi. **The transfeminist manifesto**. Eminism.org, 2001. Disponível em: <<http://eminism.org/readings/pdf-rdg/tfmanifesto.pdf>>. Acesso em 27 set. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**. Florianópolis, 2013.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.



LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. Tradução de Renata. **Geledés**, 29 maio 2015. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-deopressao/>>. Acesso em 27 set. 2019.

_____. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MC Carol; Karol Conka. 100% Feminista. IN: MC Carol. **Bandida**. Rio de Janeiro: Heavy Baile Records, 2016. 1 CD. Faixa 5.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002, p. 7-42.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. Notas sobre a 'Economia Política' do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: **SOS Corpo**, 1993.

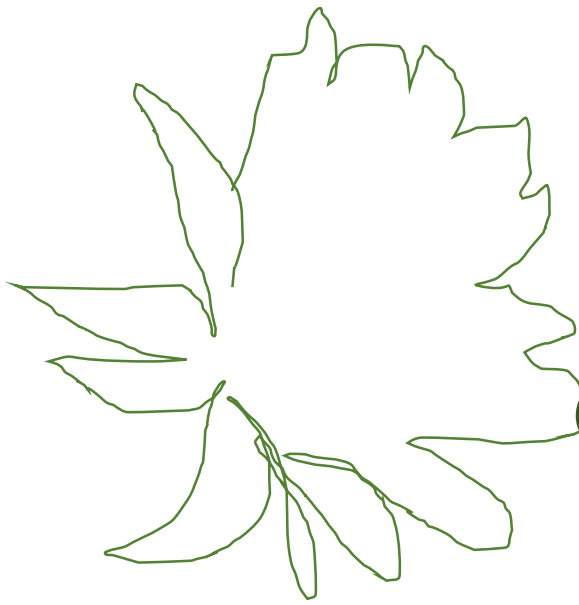
SAFFIOTI, Heleieth I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 12, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 1999, pp.157-163.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Mariah Rafaela. Devir selvagem: a arte do grito (ou o grito na arte). **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n., p. 51-72, jan./abr. 2019.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.



Parte 2:
Educação



CORPOS QUE COSTURAM, DESFILAM E COLABORAM: O QUE SE ENSINA E SE APRENDE COM UM DESFILE DE MODA AFRO?

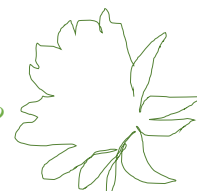
L'Hosana Céres de Miranda Tavares
Francis Musa Boakari

1. INTRODUÇÃO

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vive-la com meus alunos. (Paulo Freire).

Paulo Freire relata sobre como ele se construiu professor, como se construiu cidadão e nesse construir-se de cada um de nós entra a Moda, mas tendo-se em vista que ela não é um fenômeno característico da contemporaneidade. Aquilo que cobre e enfeita nosso corpo como vestuário, adornos, joias e acessórios e calçados, sempre foi importante para o grupo social no qual estamos inseridos e, para nós mesmos como forma de nos sentirmos aceitos e para aceitar os outros. Dessa maneira, a importância da moda é enorme na organização social de todas as épocas da humanidade. Não é de estranhar que tema social de tamanha proporção tenha sido objeto de reflexão do grande filósofo/sociólogo Georg Simmel já no princípio do século XX (SIMMEL 2008, apud PARODE 2011, p. 25). Parode afirma, citando Simmel: “a moda possui o atrativo singular do limite, o atrativo simultâneo do começo e do fim, da novidade e, ao mesmo tempo, da caducidade.”

Além de sua importância social, a importância econômica da moda é muito grande, em especial a indústria do vestuário, cuja extensa cadeia começa na plantação das fibras e termina com o descarte dessas peças, que muitas vezes ocorre de forma prematura. Daí a criação, no Brasil, desde a década de 90, de muitos cursos de Moda e Vestuário. Falar de moda, de cursos de Moda e Vestuário nos leva a refletir o como ensinar tal arte, que práticas educativas se fazem necessárias e, a outro tópico, que é os desfiles, que tiveram sua criação por Worth no final do século XIX. Segundo o livro “Cronologia da Moda”, Worth foi o primeiro costureiro a produzir coleções para cada estação do ano que eram mostradas às clientes, ao invés de trabalhar para atender a cada pedido individualmente. Assim, ele utilizava tecidos específicos para cada estação, assim

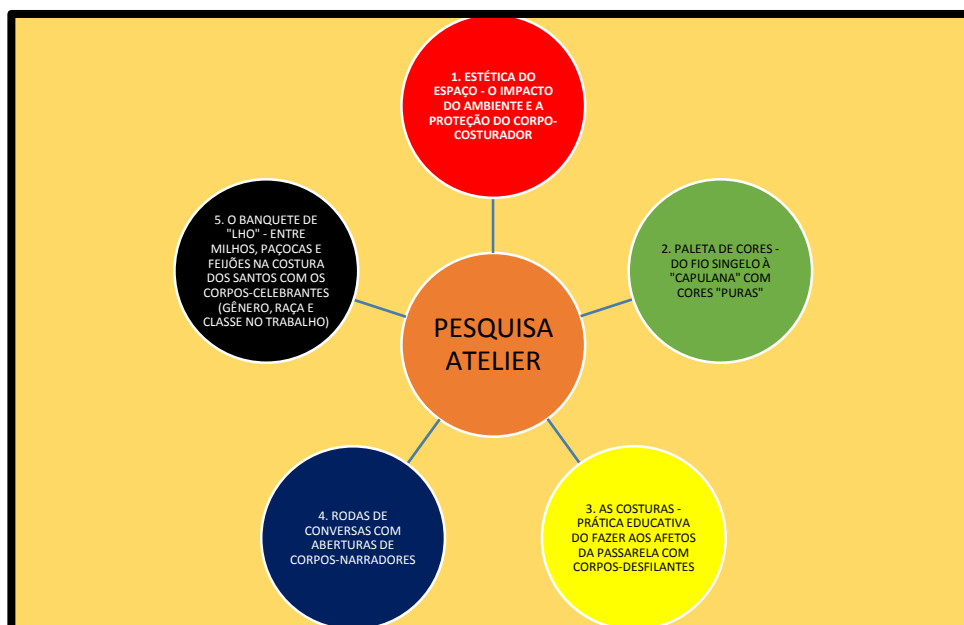


como cartelas de cores diferentes. Worth foi o primeiro a apresentar as peças, usando modelos de carne e osso. (STEVENSON, 2012).

Aprender tudo sobre um desfile de moda, desde a sua temática, idealização das peças, modelagem, costura, escolha e ou mesmo confecção de acessórios, organização do local do desfile, local de preparação das modelos, escolha de maquiagens etc., fazem parte do arsenal de conhecimentos que devem ser repassados de forma sistemática em um curso de moda. Se associado a tudo isso formos capazes de fazer com que esses educandos reflitam sobre a importância social da moda, se algumas temáticas como a afrodescendência forem realmente dissecadas, teremos certamente profissionais designers mais críticos, e com isso estaremos nos preparando para vivermos num ambiente em que a alteridade seja a marca, o mote.

Foi pensando em tudo isso que programamos e desenvolvemos o curso de extensão intitulado, Atelier de práticas educativas: o que se aprende com um desfile de moda afro? Utilizamos a metodologia por nós apelidada de Pesquisa Atelier, pois o trabalho de teóricos como, Barbier (2007), Thiollent (2011) e Pimenta e Franco (2014), não abarcavam por completo a intervenção a ser feita para construção de um desfile de moda afro. Abaixo, um esboço da Pesquisa Atelier:

Figura 01 – Pesquisa Atelier



Os resultados apontam para determinadas aprendizagens que tornam esses alunos/as pessoas mais críticas, mais conscientes da problemática enfrentada por esses



descendentes de africanos diaspóricos. Terminamos essa introdução com o pensamento de Freire: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2001 p. 49).

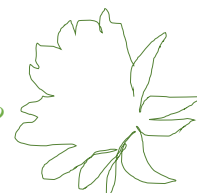
2. ALINHAVANDO A PESQUISA: desenvolvimento

2.1. O desenrolar da linha – a escolha do local para o trabalho

A preparação do desfile começou com a organização do curso de extensão, ministrado nas dependências do Memorial Esperança Garcia. Cumpre aqui ressaltar o porquê dessa escolha: a casa da cultura negra do Piauí, como se costuma dizer é uma referência, traz o nome da escrava Esperança Garcia – mulher negra escravizada – que no ano de 2017 foi reconhecida como a primeira advogada piauiense, pela OAB/PI. O motivo dessa homenagem é que, no ano de 1770 ela escreveu uma petição ao governador da capitania, à época, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro em que denunciava a situação de violência pelas quais ela, seus filhos e suas companheiras passavam e pedia providências. No dia 06 de setembro de 1999, data de escrita da carta, foi instituído o Dia Estadual da Consciência Negra no Piauí (FILHO, 2017). Sobre Esperança Garcia, Andreia Marreiro Barbosa, vice-presidente da Comissão da Verdade da Escravidão Negra e da Comissão de Direitos Difusos e Coletivos da OAB/PI, idealizadora do pedido de reconhecimento de Esperança Garcia como advogada, comenta:

“Para nós é muito sintomático que o olhar de Esperança Garcia seja um olhar que nos denota tristeza por todas as perversidades que o racismo, o machismo, provoca nessa sociedade que a gente vive, mas ao mesmo tempo que nos inspira esperança para continuar lutando contra essas estruturas, em busca de uma dignidade, em busca de uma vida mais feliz, em busca de um bem viver”. (BARBOSA, 2017 apud FILHO, 2017 p. 1)

Além da força existente no nome Esperança Garcia, outros fatores foram determinantes para escolha, pois em seus muros estão estampadas imagens de figuras marcantes na defesa dos direitos dos afrodescendentes locais, nacionais e internacionais. Essa casa tem em uma de suas salas a exposição Xirè dos Orixás, fruto do trabalho de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia – PPGANT, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, que retrata as vestes rituais dos 16 (dezesesseis) orixás mais cultuados no Brasil, incluindo mais uma baiana, o traje ritual usado para as filhas de santo entrarem na roda, como também, o traje da chefe espiritual da casa, a



sacerdotisa. Ainda fazendo parte dos objetos, tem também uma roupa de ração masculina e outra feminina, traje utilizado pelos/as filhos/as para as atividades domésticas dentro dos terreiros e, outra roupa de sacerdote, traje ritual do chefe espiritual do terreiro. Esse trabalho é fruto de nossa pesquisa de Mestrado.

Muita coisa se tem a dizer sobre esse espaço cultural e, uma delas é que início foi uma fazenda e, com o tempo foi reformada para abrigar a escola de nome Domingos Jorge Velho, em cujas dependências não era aceito nenhum afrodescendente com fenótipo mais acentuado (OLIVEIRA, 2019). São fatos marcantes e de forte impacto para nossos/as pesquisados/as, pois eles/as não foram os/as únicos/as nem os/as primeiros/as a sentirem a energia do local. A estilista Patrícia Costa, para homenagear a coragem, a força e a esperança dessa mulher decidiu retratar a história de Esperança Garcia na passarela. A estilista pontua:

Pude compreender Esperança Garcia no âmbito da esperança e coragem de uma escrava que pouco se sabe sobre como, aprendeu a ler e a escrever e que só queria voltar para casa e ter sua família de volta, batizar sua filha e não sofrer mais violência nenhuma (FILHO, 2017).

Abaixo, a imagem de Patrícia Costa e sua criação “A esperança não morre”, o nome escolhido pela designer para o seu look autoral, resume a história de Esperança Garcia. O vestido foi estampado com a carta que Esperança escreveu, em tamanhos distintos de letras e flores de algodão que foram cortadas à laser, resultando na elegância que vimos na passarela do Piauilismo²⁴ 2017.

²⁴ Nome do evento de final de curso Bacharelado em Moda, Design e Estilismo da UFPI

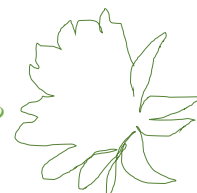


Figura 02 – Patrícia Costa e o vestido em homenagem a Esperança Garcia



Créditos: Tibério Hélio

Cientes de que tínhamos feito a melhor escolha, nos abastecemos de esperança, amizade, força e partimos para preparar o material da próxima etapa.

2.2. Primeiros alinhavos: As aulas sobre africanidades

Escolhido o local e organizado o atelier, cujas máquinas e demais elementos do mobiliário e decoração foram cedidos pela Fundação Luiz Barbosa de Miranda é chegada o momento de preparar as atividades para os cinco primeiros encontros; procuramos amigos/as do Roda Griô, do Movimento Negro do Piauí e pesquisadores/as simpatizantes da temática para que nos ajudassem nessa empreitada. Contamos com a colaboração da Dra. Valdenia, Dra. Elenita, Ms. Letícia Carolina, Ms. Haldaci Regina, Assunção Aguiar e Antônia Aguiar para as rodas de conversa, em que falamos do tamanho do continente africano, dos inúmeros países que o constituem, da separação natural resultante do Deserto do Saara e, da diversidade cultural e linguística. Tivemos a preocupação de alertar nossos pesquisados para o perigo de uma história única e isso foi feito tomando como



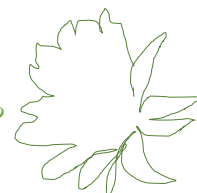
base o vídeo de uma palestra de Chimamanda Adichie, em que ela fala sobre como começou a construção da sua escrita. Sua experiência de leitura parte dos livros estrangeiros, e essa construção, bem como a dos seus personagens têm como base essa experiência de leitura. Ela pontua:

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar [...]. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são. (ADICHIE, 2010 - VÍDEO).

Para pontuarmos a origem dos africanos que vieram para o Brasil escravizados, nós nos apoiamos em Munanga (2009), ao tratar do tráfico de escravos arrancados da África subsaariana (abaixo da linha do Deserto do Saara) deportados para três continentes – Ásia, Europa e América – através de três rotas: a rota oriental (pelo Oceano Índico e Mar Vermelho); a rota transaariana (pelo Deserto do Saara) e, a rota transatlântica (pelo Oceano Atlântico). O autor afirma: “Os europeus foram os maiores responsáveis pelo tráfico transatlântico pelo qual cerca de 40 a 100 milhões de africanos foram deportados para a Europa e a América”. (MUNANGA, 2009 p. 80). Ainda pontuamos, apoiados pelo mesmo autor, que os europeus ansiavam se livrar desse peso, imputando a culpa aos reis e príncipes africanos envolvidos no comércio e no tráfico negreiro. Fizemos questão de esclarecer a nossa opção pelo termo afrodescendentes e, para isso nós apoiamos em anotações de sala de aula, em anotações dos encontros semanais do grupo de estudos Roda Griô, como também nos trabalhos de Boakari, Silva e Machado (2016).

Procuramos mostrar, tendo como base um vídeo do africanista, Alberto da Costa e Silva, filho do nosso poeta da cidade de Amarante-Pi, Da Costa e Silva, a origem dos grupos de africanos escravizados que chegaram ao Brasil (iorubas, jeje e bantos). Ele descreve cada um desses grupos e fala do imperialismo iorubá no Brasil, pois, mesmo que eles sejam considerados como minoria (talvez menos de 15% dos escravizados, segundo o autor), eles conseguem se sobressair. Talvez seja pelo fato de serem oriundos de grandes cidades e também, devido à mitologia dos orixás, que se tornou tão fascinante quanto a mitologia grega²⁵.

²⁵Disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=Dn_2RIo4QJc . Acesso: 30 de jan. 2020.



Nós nos apoiamos em Silva (2008) e em Vidal (2014), para falar dos conhecimentos trazidos por esses africanos escravizados como, a tecelagem, a fundição de metais, a tipografia, a engenharia e, as expressões artísticas. Vidal chama a atenção:

O papel do escravo africano torna-se essencial na construção das primeiras metalúrgicas no Brasil, na construção das primeiras cidades, na criação das redes elétricas, hidráulica e de esgoto, nas atividades econômicas como a tecelagem, além de papel fundamental em expressões artísticas (VIDAL, 2014 p. 24).

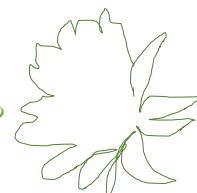
Em todas as rodas de conversa, nos utilizamos de estudos dos teóricos, dos filmes e vídeos para informar a nossos pesquisados sobre o passado desses escravizados, mas acima de tudo, para que eles os visualizassem como elemento disparador e como forma de discussão sobre a situação atual, os avanços e os retrocessos nesses estudos. Isso ocorreu sempre tentando mostrar o lado positivo das coisas para que a esperança em dias melhores não se desvaneça. Não podemos deixar de falar, mas, acima de tudo agradecer a sinceridade e a leveza de três das nossas colaboradoras, Haldaci Regina, Assunção Aguiar e Letícia Carolina, que trouxeram para as rodas de conversa situações pessoais que impactaram profundamente nossos/as pesquisados/as.

Inexplicável o sentimento que tomou posse dos nossos alunos/as quando Letícia Carolina foi apresentada. Eles/as acharam estranho aquela criatura linda em processo de transformação, quebrando barreiras – a primeira mulher trans, negra, gorda e professora da UFPI – como ela se intitula. Daí verifica-se ela bastante emocionada, mas de forma amigável diz:

Vocês estão achando estranha a minha presença. Vocês estão corretos/as, o lugar que me é reservado nessa sociedade não é de doutoranda e professora da UFPI. O lugar reservado para todas as travestis desse país é o da prostituição. (Letícia Carolina, 20/07/2019)

Naquele momento, ela ganhava o coração de todos/as e, principalmente nós conseguíamos perceber a real relevância do que estávamos pesquisando, e ainda, perceber se tratar de uma temática de extrema importância para a sociedade. A partir daquele instante esses alunos/as não seriam mais os mesmos.

Terminamos a primeira parte da tarefa, assistindo e discutindo o filme, Pantera Negra, da Marvel Studios e, comendo feijoada preparada por nós, um prato típico do que denominamos de cultura africana. Sobre o filme temos a dizer que, não só fez uma excelente bilheteria, como também fez história no Oscar! A Marvel já havia sido indicada



na premiação maior do cinema, mas é com o filme de Ryan Coogler que finalmente recebe as estatuetas de Melhor Figurino, Melhor Design de Produção e Melhor Trilha Sonora. A figurinista do filme, Ruth E. Carter escreve:

Essa é a nova diáspora africana. Essa é uma nova forma de mostrar que a África tem uma voz e uma cultura que pode criar identificação. Houve uma época em que ninguém queria se identificar com a África, e sua beleza nunca foi expressada como é hoje e que é o futuro. Sempre foi uma forma de expressar militância ou protesto. E eu acho que, agora, é uma celebração da vida, cor, cultura e arte. (CARTER, 2018 apud SOUSA, 2018 p. 1).

Esse filme serviu como fonte de estudos e inspiração para os futuros designers por nós pesquisados. Foi uma manhã muito especial (nossas atividades eram aos sábados à tarde), mas nesse dia tivemos que trabalhar nesse horário, pois o grupo tinha uma atividade educacional no Parque da Cidadania, um dos motivos pelos quais oferecemos o almoço. A partir desse momento, tínhamos absoluta certeza de que nossos/as pesquisados/as estavam aptos para criar as peças do desfile de moda afro.

2.3. Costurando a pesquisa: o processo de criação e modelagem.

Como professora de um curso de moda, fizemos o possível para não fugir dos princípios ensinados em sala de aula: confeccionamos o painel de inspiração, mas não sem antes fazer com esses alunos/as o exercício da Tempestade de Ideias ou Brainstorming²⁶. Outro fato que estávamos sempre trabalhando era o *leitmotiv* da coleção, isto é, o motivo condutor, no caso, o nosso leitmotiv era a cultura afrodescendente, pois estávamos no processo de preparação de um Desfile de Moda Afro. Mas o que é mesmo um desfile de moda e qual a sua importância? Falando sobre a importância e o que é um desfile de moda, a editora, estilista e analista de tendências Estel Vilaseca, afirma:

O desfile de moda é um meio pelo qual o estilista pode difundir suas ideias, motivar o conhecimento de sua grife e conseguir cobertura na mídia, chamando a atenção do público para sua marca. Didier Grumbach, presidente da Federação francesa da Costura, comenta a respeito: “Não existe uma norma que obrigue os estilistas a desfilarem em público suas coleções, mas, se eles desejam manter sua visibilidade, não há nada que se compare a um desfile para mostrar sua arte. É um modo de difundir ideias, é uma mídia” (VILASECA, 2011 p. 9).

²⁶ **Brainstorming** é o nome dado à uma técnica grupal – ou individual – na qual são realizados exercícios mentais com a finalidade de resolver problemas específicos. Popularizado pelo publicitário e escritor Alex Faickney Osborn, o termo no Brasil também é conhecido como ‘*Tempestade de ideias*’. Tal técnica vem sendo considerada a espinha dorsal em muitas áreas, como a publicidade, o marketing, a Gestão de Processos, bem como todas as ramificações da engenharia.



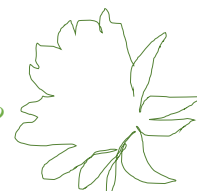
Como designers somos conhecedores da importância de um desfile de moda, principalmente no que diz respeito à difusão de ideias e, antes de planejarmos um desfile baseado numa determinada temática, o objeto tema deve ser muito bem estudado pelo designer, para que o trabalho seja pertinente e realmente representativo do assunto em questão. Daí, a nossa decisão em fazer o curso de extensão, para falar mesmo sem o aprofundamento por nós desejado, mas que esses nossos alunos/as se inteirassem tanto das heranças culturais como dos problemas sofridos por esses afrodescendentes brasileiros.

Nós nos apoiamos em Vidal (2014), para falar de tipografia, uma herança cultural deixada por nossos ancestrais africanos e que ela define como: “Uma série de ícones gráficos que carregam significados e signos fonéticos que são comuns a uma sociedade”. Ela traz diversos símbolos de diferentes origens étnicas africanas, e nossos/as alunos/as se embrenharam na internet, buscando encontrar muitos outros, e isso demonstra que o uso do que foi obtido nessas pesquisas resultou em muitas das peças da coleção. A autora afirma ainda, que esses símbolos utilizados na estampa afro-brasileira e batizada como tipografia crioula, se divide em duas fontes – A **Crioula símbolo** – que é composta por um único símbolo que deve ser usado seguidamente, cada caractere deve ser separado por um espaço; e a **Crioula padrão**, composta por símbolos (um único ou mais de um), repetidos seguidamente (VIDAL, 2014).

Nossos pesquisados também tiveram acesso a um livro da Visual Encyclopedia of Art, que trata da arte africana subsaariana, item visualizado e já na sua introdução pontua:

A arte africana subsaariana tem uma longa história, embora seja difícil reconstruí-la com precisão porque muitas das obras, em madeira ou em terra, não deixaram vestígios e as escavações arqueológicas, que poderiam enriquecer o nosso conhecimento permanecem uma raridade. Contudo o que foi preservado – em grande parte obras dos últimos cento e cinquenta anos, mas que também podem remontar a milhares de anos atrás – já é muito e testemunha uma grande variedade de tradições artísticas que podem reconduzir a grandes áreas histórico-geográficas e a grupos étnicos ou tribais. (VISUAL ENCYCLOPEDIA OF ART, 2010 p. 5)

Dois dos/as nossos/as pesquisados/as se inspiraram nessa obra. Um deles é o que criou sua peça baseada na joalheria dos Ashante e, o outro é inspirado no traje ritual pintado pela sociedade Poro – Costa do Marfim (VISUAL ENCYCLOPEDIA OF ART, 2010 p. 60). Para esse trabalho houve a necessidade de fazermos uso de filmes, vídeos, livros e o resultado foi o visto no dia 22 de novembro de 2019, no Memorial Esperança



Garcia, na abertura da tradicional Festa da Beleza Negra, aqui mesmo em Teresina/Pi/Brasil.

Depois da idealização das peças, expressas em rabiscos e, juntamente com todas as observações feitas pelo designer, esses rabiscos são transformados em desenho artístico. Um curso de Designer de Moda não permite que o aluno saia dele apto a desenhar com tanta arte, daí são poucos os que já chegam ao curso preparados e, muitas vezes esse trabalho é contratado à parte, o mesmo acontece com a modelagem e a costura que, numa fábrica é comum ser faccionada. Os desenhos artísticos dos modelos idealizados por nossos/as pesquisados/as ficaram por conta de um deles – Kleison Teixeira Silva. Abaixo verificamos a imagem de um dos vinte e três looks que brilharam na passarela e, que foi idealizado pela aluna Gilmara Dias Rodrigues inspirado no orixá Omolu:

Figura 03 – Look inspirado no orixá Omolu



Desenho: Kleison Teixeira Silva

Cumpre aqui lembrar que os/as participantes da pesquisa em nossa primeira aula visitaram a exposição Xirê dos Orixás, que se encontra em uma das salas do Memorial e lá ela pôde visualizar a imagem de Omolu. Abaixo, tem-se a imagem de Omolu na exposição, fonte de inspiração da participante. O efeito das palhas na peça foi possível ser feito com tiras rasgadas na mesma cor do próprio tecido e colocadas logo abaixo da pala. O tom entre o barro e o rosado remete ao tom da palha que, na proporção do seu envelhecimento, se torna mais escura. Essa palha é muito usada para enfeitar os terreiros das religiões de origem africana aqui no Brasil.



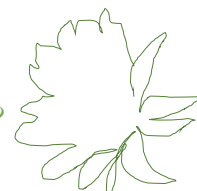
Figura 04 – Omolu



Crédito: Rômulo Piauilino

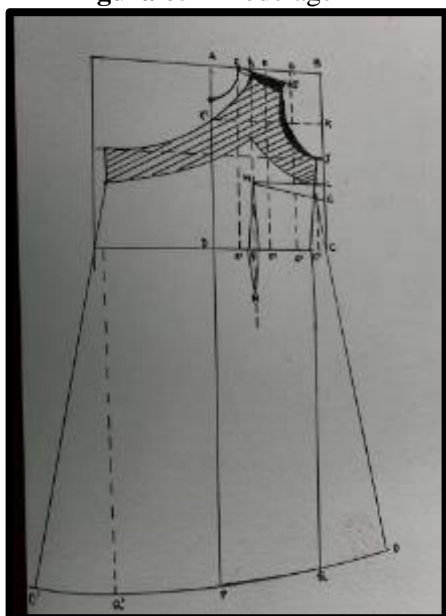
Não podemos deixar de falar de outro tipo de desenho que também tem extrema importância e, esse, qualquer designer é obrigado a ter domínio, principalmente se o trabalho não é individual, mas sim feito em série. Trata-se do desenho técnico, mas essa atividade não foi efetivada, pois o nosso trabalho era sob medida em que seria desenvolvida uma única peça.

Vamos tratar agora de um dos assuntos de grande importância para um designer de moda – a modelagem – que pode ser bidimensional ou plana e, a tridimensional também conhecida como moulage. Mas o que é mesmo modelar? É o ato de construir o molde de alguma coisa. Buscando no dicionário online, no conceito de molde



encontramos: “Todo instrumento ou peça de metal, madeira, cartão, papel etc., pela qual se corta, recorta ou modela alguma coisa”²⁷. No nosso caso, essa alguma coisa é o corpo humano. Usamos as duas modelagens para fazer os moldes das peças do desfile. No exemplo acima usamos modelagem bidimensional ou plana, em que o método utilizado foi o TENUSA, método desenvolvido por Teresinha Knust, já falecida e com a qual tivemos a oportunidade de ter algumas aulas para sanar algumas dúvidas sobre o método. Abaixo, a modelagem em miniatura (1/10 do tamanho real). Algumas alunas costuraram suas peças, entretanto, devido à escassez do tempo na construção das peças e acessórios tivemos a ajuda de duas pessoas fundamentais: Elza (Ezilene Santana dos Santos) e Florência Carneiro.

Figura 05 - Modelagem



Método de Modelagem: TENUSA

MEDIDAS EM CM:

Comp. Corpo frente	48
Comp. Corpo costas	44
Altura do busto	30
Ombro	12
Cava	23
Busto	110
Frente	38
Costas	40
Cintura	97
Quadril	110
Comp. Saia	90

OBS: Nas costas acrescentar parte preta e reduzir na largura da pala 1cm de cada lado. Colocar tiras rasgadas a partir da pala.

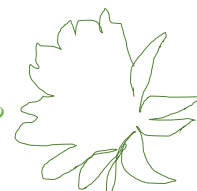
Modelagem: L'Hosana Tavares

Terminada essa última etapa, era chegada a hora do desfile. Foram dias de muito estudo e preparação para esse momento.

3. COSTURANDO NOS ALINHAVOS: concluindo

O desfile ocorreu no dia 22 de novembro de 2019, no pátio do memorial Esperança Garcia, durante a Festa da Beleza Negra (trigésima quarta edição), em evento

²⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/molde/> Acesso em 29 de jan. de 2020.



do Movimento Negro de Teresina. Podemos considerar que o acontecimento foi um sucesso, tendo em vistas as repercussões na mídia local, a fala dos corpos desfiladores, a fala dos corpos costuradores e de alguns dos presentes ao acontecimento. Vejamos algumas das falas de alguns dos corpos desfiladores e de pessoas presentes ao evento:

L'Hosana foi lindooooooooo (Haldaci Regina, 23/11/2019)

Pessoal parabéns... foi tudo lindo!!!! Roupas lindas, modelos lindos, desfile lindo Fiquei arrepiada incontáveis vezes. Parabéns a todos (Ludmara Miranda, 23/11/2019).

Bom dia! Passando para agradecer em nome do grupo afro cultural Coisa de Nêgo pela importante parceria da professora doutoranda L'Hosana Tavares, a nossa festa com o belíssimo desfile. Também quero lhe parabenizar pelo excelente trabalho juntamente com sua equipe e assim todas as modelas! Axé e abraço cheio de gratidão. (Assunção Aguiar e família Coisa de Nêgo!!, 24/11/2019).

Quero parabenizá-la. Dizer do fundo do meu coração da minha gratidão. O seu sonho são os nossos sonhos pois você tirou de forma brilhante, espetacular, do fundo dos navios negreiros a dor, transformando em alegria, em arte. Você merece todos os aplausos do mundo. (Vilma Alves, 25/11/2011).

Simplesmente lindo! Parabéns L'Hosana e a todos os componentes deste projeto. (Florência Carneiro, 30/11/2019).

O que temos recebido de retorno por parte dos nossos pesquisados, nos leva a crer que nossa proposta de trabalho foi realmente aceita e surtiu resultados positivos, inclusive o do professor de Direitos Humanos do grupo e, alguns dos/as alunos/as já colocaram suas posições. E elas são a de que, o curso de extensão (Atelier de Práticas Educativas) fez com que eles passassem a ver muitas coisas de outro modo e, principalmente a enxergar com mais exatidão o que é o resultado de um processo colonialista. Que existe sim racismo. Que a África não é só sofrimento e selvageria como querem deixar transparecer. Que a nossa herança cultural de origem africana é tão importante quanto a herança europeia. Que precisamos nos dedicar mais aos estudos dessa cultura, entender e lutar contra os malefícios de tudo isso para os afrodescendentes. Axé!

Terminamos este artigo mais do que nunca cientes de que, como educadores temos que saber do alcance da prática educativa: “Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p.47). Ele continua:

Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra estrutura, só pode algo depois das transformações infra estruturais. (FREIRE, 2001 p.47)



Não é fácil, mas as brechas existem. Vamos aproveitá-las!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. In: **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 30 de jan. de 2020.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Educação e relações raciais no nordeste brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas. In: **Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidade, educação e possibilidades**. Josania Lima Portela Cavahedo, Maria Vilani Cosme de Carvalho, Francisco Antônio Machado Araújo (Org.). Teresina: EDUPI, 2016. p.491-512.

FILHO, Noé. In: **Esperança Garcia**. Disponível em: <https://www.geleiatotal.com.br/2017/11/26/esperanca-garcia/> Acesso em 30 de jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Edvaldo César da Silva. **O Reino Iorubá: a conquista histórica do Memorial Zumbi dos Palmares por meio dos movimentos sociais e sua importância na oferta de práticas de lazer para comunidade negra em Teresina-Pí**. Dissertação de Doutorado – Universidade Católica de Brasília, 2019.

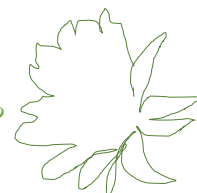
PARODE, Fabio E. **Sociologia da moda**. In: <https://www.travessa.com.br/filosofia-da-moda-e-outros-escritos/artigo/cd3a8166-761f-4fa2-8a91-69baae1d9054> Acesso em: 29 de jan. de 2020.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. [Orgs.]. **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2014

QUEIROZ, Mário Antônio. **Organização de Desfiles**. São Paulo: Érica, 2014.

SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada a meus filhos**. Rio de Janeiro, Agir. 2008.

SOUSA, Guto. In: **Pantera Negra e suas belas representações da cultura africana**. Disponível em: <https://feededigno.com.br/listas/pantera-negra-e-suas-belas-representacoes-da-cultura-africana/> Acesso: 30 de jan. 2020.



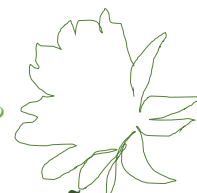
STEVENSON, NJ. **Cronologia da Moda: de Maria Antonieta a Alexander McQueen.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges – Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
VIDAL, Júlia. **O africano que existe em nós, brasileiros: moda e design afro-brasileiros.** Rio de Janeiro: Babilônia Cultura Editorial; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

VIDAL, Júlia. **O africano que existe em nós, brasileiros: moda e design afro-brasileiros.** Rio de Janeiro: Babilônia Cultura Editorial; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

VILASECA, Estel. **Como fazer um desfile de moda.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

VISUAL ENCYCLOPEDIA OF ART. **Arte Africana.** Florence (Italy): Scala, 2010.



CONTADORAS DE HISTÓRIAS INFANTIS: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS NARRATIVAS DE TRÊS MULHERES

Layane Santos de Sousa

1. INTRODUÇÃO

O envolvimento com a temática encontra sua gênese no âmago das inquietações da pesquisadora antes da sua entrada no mundo acadêmico. Naqueles tempos, frequentava a Escola Bíblica Dominical na condição de aluna, onde ouvia histórias bíblicas. Quando a professora questionava se os alunos estavam gostando das atividades desenvolvidas nos encontros matinais, uma das pessoas a expor sua opinião era justamente ela, a qual destacava a necessidade de trazer aulas mais dinâmicas, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Anos mais tarde, essa pesquisadora se encontra no ambiente universitário, estudando as causas que mais lhe desassossegaram durante a vida. Por meio deste veículo, teve acesso ao estágio não obrigatório e neste instante as perguntas, cada vez mais, se multiplicavam. Qual a maneira mais adequada de contar histórias? Por que as crianças comportam-se em determinadas aulas que incluem movimento, ao passo que em outras nas quais são exigidas total atenção ficam dispersas? Será que apenas ler uma história constitui-se numa fonte de aprendizagem significativa para as crianças? Quais são os reais benefícios da contação de história para a criança? Sobre as questões levantadas procurei nas narrativas de três mulheres contadoras de histórias as respostas a essas inquietações da pesquisa.

O cenário mundial se mostra cada vez mais globalizado proporcionando a crescente influência das telecomunicações, na forma de redes sociais, como o *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Snapchat*, etc. Neste contexto, é notável a presença da mulher no mercado de trabalho. Para preencher as lacunas do tempo livre da criança, ela é deixada a mercê das mídias digitais, cujas programações geram uma aproximação ao virtual e distanciamento do real. Ciente de tal realidade, nasce o dever de perpetuar práticas antigas, como a Contação de História. No sentido de fazer um paralelo com o tempo, há alguns anos atrás, as famílias sentavam-se à porta de casa ou a roda de fogueira, como diz Savater (2001), para conversar sobre fatos da vida e repassar, através da oralidade, acontecimentos históricos.

A partir do levantamento junto a Rede SESC (Serviço social do Comércio), foi possível constatar o quantitativo de pouquíssimos contadores de história em Teresina/PI.



Procurar por esses profissionais foi uma tarefa que exigiu da pesquisadora tempo, dedicação e persistência. O SESC oferece anualmente oficina de Contação de História, caracterizando os benefícios que essa prática pedagógica pode oportunizar à educação. A universidade, local de efervescência e produção de conhecimentos atualizados para o bom desempenho do futuro profissional em educação, ainda se encontra permeada de diversos pensamentos sobre essa prática, fato observado nos relatos corriqueiros de alguns acadêmicos do Curso de Pedagogia, uma vez que alguns demonstram descrédito frente a essa prática. Elemento significativo para pensar essa pesquisa, dialogando com esses discursos, com os autores visitados e com as colaboradoras da pesquisa.

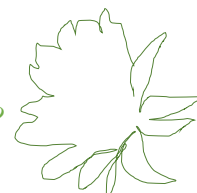
Diante da realidade posta, a presente pesquisa intitulada: **CONTADORAS DE HISTÓRIAS INFANTIS: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS NARRATIVAS DE TRES MULHERES**, investigou em seu objeto, a construção da Identidade de Contadoras de História. As narrativas serão analisadas, sob a perspectiva de Antonio da Costa Ciampa quando afirma que: “O singular materializa o universal” (2001, p.125). Desse modo, a fala das Contadoras contemplam a linearidade das ações dos demais sujeitos pertencentes a mesma classe.

Portanto, o presente estudo traçou os itinerários identitários de três mulheres, em que foi possível investigar e identificar nas práticas da Contação de História os seguintes objetivos: compreender nas narrativas das mulheres a constituição da identidade desses sujeitos contadores de história. Quanto a Metodologia Qualitativa, teve Maria Cecília Minayo (2009) como referência e quanto à abordagem tem sua referência nos trabalhos de Antonio Ciampa (2001;2004) que estuda Identidade na perspectiva da psicologia Social e da concepção Sócio-Histórica a partir das Narrativas.

Nas Considerações, a presente pesquisa aponta para o fato de que ser contadora de história não é algo concluído dentro do período de encaminhamento do curso, uma vez que há um longo processo de formação e depende de diversos fatores para a sua eclosão que vão desde a infância até a maturidade. Por isso, a formação do pedagogo não dá conta dessa construção porque ela é uma construção de Identidade.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada encontrou sua referência na Pesquisa Qualitativa, em que “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo na vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO,2015, p. 14). Dessa maneira, a



presente pesquisa estudou fatos que permeiam a nossa sociedade e permitem a construção de histórias individuais e coletivas.

Adotamos a abordagem das narrativas de Antonio Ciampa (2001), em que através dela torna-se possível ouvir as narrativas das colaboradoras da pesquisa, com o direcionamento de algumas questões de modo a possibilitar a escuta dos processos intrínsecos a cada uma delas.

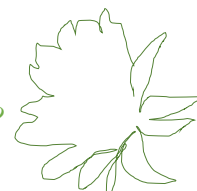
Quanto a abordagem pensada a partir de Antonio Ciampa (2001) o mesmo nos informa que a narrativa que adotamos é resultado dos seus estudos e pesquisas a mais de 40 anos. Para o autor, o conceito de Identidade é categoria central para os estudos em Psicologia Social, sendo imprescindível para os estudos sobre o homem. “Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos humana), sem personagens. (CIAMPA, 2001, p. 157). Para tanto, buscamos alguns sujeitos na sociedade local para realizar tal fim.

As colaboradoras da pesquisa foram indicadas por pessoas que conhecem o trabalho desenvolvido por elas na cidade de Teresina. São contadoras de histórias e foram selecionadas por estarem desenvolvendo seu trabalho também nos espaços escolares. Em todas as conversas, buscou-se conhecer suas práticas e narrativas enquanto contadoras de história a partir das auto narrativas, uma vez que:

“Nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como em uma novela de TV), cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (uma história com enredo, personagens, cenários, etc.), ou seja, como personagem que surge num discurso (Nossa resposta, nossa história). (CIAMPA, 2004, p. 60)

Tendo em vista esse princípio, em três dias úteis seguidos, dias 17, 20 e 21 de maio de 2019, ouvimos as narrativas dessas três contadoras de história, cujas falas diárias revelam a vida de outros personagens, mas nesta ocasião, exibiram suas próprias histórias, com todo enredo, personagens e tramas a que têm direito. Os locais definidos para as escutas individuais foram escolhidos pelas próprias colaboradoras, onde o quesito básico era que fosse um local silencioso o suficiente para proporcionar o bom andamento do diálogo.

Sendo assim, um local escolhido foi o apartamento da colaboradora 1, porque a mesma estava enferma mas não quis deixar de participar da pesquisa. O outro local foi a Casa da Cultura, por ser acessível e a colaboradora 2 ter familiaridade com o espaço. O



outro local selecionado foi a Livraria Entrelivros, onde a colaboradora 3 realiza projetos de incentivo à leitura e por ser o local da editora de seus livros publicados para crianças.

Os conteúdos das narrativas das três mulheres contadoras de histórias tiveram duração de 2h 4min 41s, com mais de 12 horas de transcrição dos áudios que resultaram em cerca de 30 páginas digitadas com dados para serem organizados dentro de categorias, cujas escolhas foram pautadas na busca das respostas aos objetivos.

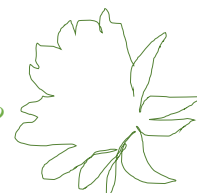
Nas três ocasiões, a conversa baseou-se no questionamento: “Quem é você?”, para a partir dela seguir em direção a outras perguntas que abrangesse nossos objetivos. O questionamento mencionado encontra referência nos estudos de Ciampa (2004), a fim de apreender as práticas das contadoras de história e, em seguida, transportar ao universo acadêmico e resgatar a construção da identidade como contadora de história, levando em consideração que ninguém nasce pronto, conforme afirma Ciampa (2004, p. 70 - 71):

[...] uma semente já contém em si uma pequena plantinha, a nova planta plenamente desenvolvida e seus frutos, de onde sairão novas sementes. Então, ser semente é ser semente, mas não só a mesma semente, como também a plantinha, a planta desenvolvida, o fruto e a nova semente, uma multiplicidade que, naturalmente, já está contida na semente e que se concretiza pela transformação em fruto, ou seja, pelo fazer-se outro para então retornar a si mesmo (outro outro). São distintos momentos cuja unidade constitui o concreto, uma unidade múltipla, como vimos, e também contraditória, pois a semente não permanece como semente para ser o que ela é; ela precisa ser negada, morrer: uma semente que permanece indefinidamente semente... não seria semente! Não germinaria, não seria negada; ela precisa deixar de ser semente para ser plenamente semente....

Partimos do pressuposto que o ser humano vive em constante **metamorfose**, passa por várias fases, pessoas e contextos que influenciam as transformações sofridas ao longo do tempo, ou seja, ele é uma semente capaz de produzir inúmeros frutos ao longo da sua existência. Contudo, essa produção depende de quando e onde foi semeada, quem a regou para que pudesse nascer, dos fatores climáticos e ambientais que a cercam no decorrer da sua vida. Desse modo, uma pessoa é uma totalidade nas partes, uma vez que é composto por várias identidades que convivem juntas e operam dependendo do contexto.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quanto as análises Ciampa (2001), destaca a existência de aspectos fundamentais na constituição do ser enquanto pessoa, a partir de como esse sujeito se reconhece, do seu



lugar na sociedade, do processo histórico vivenciado, das pessoas que fizeram parte do seu convívio, das suas relações e que também influenciaram na sua trajetória.

3.1 Identidade

A colaboradora 1 inicia seu discurso falando do seu ofício atual, ser contadora de história. Mas para fundamentá-lo recorre ao momento de sua infância:

[...] é, sabe, eu aprendi a gostar de ler, lá na minha aldeia, porque eu sou índia.²

Ao mesmo tempo em que explica as suas raízes, destaca a sua origem étnica para justificar como se constitui a construção do seu ser ontológico. E acrescenta a sua localização geográfica:

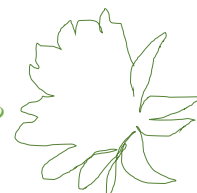
[...] eu sou de Redenção de Gurguéia, eu tenho uma origem indígena, mas minha bisavó ela é índia, minha avó era índia, mas a gente não vivia assim, em tribos né

Contudo, a mesma não perde o seu viés familiar, ponto crucial para compreendermos os valores que a influenciam. Neste instante, o sujeito torna-se verbo a fim de que possamos compreender quem ele é:

[...] no nosso cotidiano né, a gente tem muitas, assim, meu namorado fala assim: tu tem umas coisas assim que é coisa mesmo de índio, assim, né, que eu faço ou que não é do nosso cotidiano, né, por exemplo, ele diz assim: olha, tô andando contigo aí de repente, tu vai para um lugar, não me avisa e aí eu fico te procurando e tu tá lá em outro lugar tranquila, num sei o que num sei o que. Não mais lá na minha cidade, lá na minha casa é assim, a gente, tá andando num lugar, mermo que a gente saia junto, se a gente for no shopping eu mais minha irmã, ela viu alguma coisa, ela pára e eu continuo, sem perceber que ela vai mais aí depois a gente se encontra. (Risos) e ninguém se zanga, aí ele ficava chateado com isso. A gente ia pra uma festa, aí tinha algo que eu ficava, né, que me chamava atenção e eu parava, ficava e também não ia procurar mais ele, né, e aí ele ficava incomodado porque, eu dizia, mas se eu ando com minha mãe aqui em Teresina, a gente vai no centro, nós duas comprar alguma coisa. Ela pára, ela vê alguma coisa, aí ela fica, uma hora a gente vai se esbarrar. Eu falo pra ele, né. Então isso não incomoda a gente, mas ele se incomodava com isso. Minhas amigas quando eu cheguei aqui elas se incomodavam com isso. Mas é algo que é nosso mesmo que a gente não se incomoda.

Suas ações comprovam a identidade primária que surge desde sua árvore genealógica. E continua abordando as influências que recebeu na infância:

[...] lá na minha aldeia, quando chega o final da tarde, a minha mãe começa varrer aquele terreiro enorme, e aí quando chega no final da tarde, já a noitinha, a lua chegando, o meu pai, o meu avô acende uma fogueira enorme. [...] E lá quando chega a noitinha, todo mundo fica em volta da fogueira, proseando, conversando, ouvindo histórias. E a gente fica ali, nós crianças, ouvindo



histórias, brincando. Aí eu faço algumas brincadeiras, que eles... que são bom... que eles conhecem né.

Naquele momento da infância, além de índia, neta, filha, sobrinha, ele era uma ávida ouvinte de história. Percebemos que a figura da avó constitui-se uma referência para a ela:

[...] Minha vó ela não lia histórias, ela contava histórias que ela inventava, que ela criava, mas que aquilo fez parte do meu universo, na calçada de casa, no quintal, no terreiro de casa ouvindo histórias. E isso, foi o que foi alimentando... eu lembro de cada detalhe, eu lembro da gente dibuindo milho, é, Feijão, e, ouvindo as histórias dela que ela contava muitas histórias, assim. que ela inventava, que ela criava, que ela ouvia mas que a gente gostava muito de ouvir.

Esses fatos foram marcantes na vida da colaboradora 1, que nesse momento é uma ouvinte-ajudante-da-avó.

Essa ouvinte-ajudante-da-avó cresce e por algum motivo precisa deslocar-se da sua cidade natal para a capital do Piauí. Ao chegar nesse novo ambiente, conhece a televisão:

[...] Quando eu vim morar em Teresina, há mais de 25 anos, quando eu cheguei aqui eu gostava muito de televisão, né. [...] E aí eu assistia muita televisão que era uma coisa né, coisa nova e tal.

A ouvinte-ajudante-da-avó passa a ser uma telespectadora frequente. Entretanto, a irmã jornalista procura despertá-la para o mundo da leitura. Mas ela resiste. Até que um dia a irmã traz um livro especial:

[...] Aí ela me deu um livro de presente que era, o livro, o nome do livro é o “menino sem imaginação”. E aí eu di... aí eu li o livro e eu fiquei fascinada com aquele livro. Porque o livro contava justamente a história de um menino que a vida dele ele pensava pela televisão. E um dia faltou é, faltou energia ou a televisão saiu do ar, uma coisa assim, não me lembro. Tá com muito tempo. Faltou energia ou saiu do ar e ele não conseguia fazer outra coisa. Então, a mãe dele chamava ele pra ir, é, num me lembro, Pra alguma outra coisa ele não ia porque ele queria era assistir televisão. A vó chegou e aí trouxe um monte de livro pra ele e, isso, a mãe dele tentou várias coisas com ele né. Mas O mundo dele era aquele, ele tava arrasado porque ele só pensava através da televisão. E aí a avó dele chegou (parece que é a avó) chegou e deu livros, trouxe uns livros, e ele disse que não ia, não. Que não ia ler. Que ele queria era um controle, que ele queria era a televisão. Aí...mas sei que ele começou a ler. Ele começou a gostar. Mas isso eu também comecei a, Porque eu tava viajando na história do menino, mas aí eu tava lendo o livro e querendo saber o final, o que que tinha dado né. E aí ele começou a despertar para a leitura, ele foi viajando na história do livro, ao mesmo tempo que eu ia viajando na história do livro.

Nota-se que por influência da sua irmã, surge uma nova fase: leitora.



Anos mais tarde, essa leitora torna-se professora de história. Na sala de aula, enfrenta uma situação melindrosa, pois enquanto professora, tinha a função de compartilhar os conhecimentos com os alunos, porém parece que os mesmos não estavam dispostos a colaborar. Surge uma ideia:

[...] Eu disse: menino, vou ter descobrir uma outra técnica desses meninos prestar atenção ne mim. E aí eu comecei... demorava muito tempo porque eu pegava, por exemplo, um assunto de história e transformava ele em historinha. E aí eu queria colocar eles como participantes, dividia... por exemplo, se eu fosse falar de Espartas e Atenas eu botava um grupo sendo Espartas, outro sendo Atenas e aí ia contando a história e botando eles e envolvendo eles. E eles participando.

Então, devido a uma dificuldade na sala de aula, nasce a professora-inovadora. Essa professora-inovadora obteve tanto sucesso que as amigas de ofício a convidam para desenvolver a mesma atividade em suas respectivas salas, no pátio da escola, em outras escolas. O trabalho da professora-inovadora tinha um traço teatral, fruto do seu contato com o esse espaço ao chegar na capital:

[...] Quando eu cheguei aqui em Teresina eu queria muito fazer teatro, eu entrei pro grupo de teatro.

Sendo uma personagem ativa na sua vida, torna-se atriz, participante do teatro Circo Negro. Não era uma integrante qualquer. Contribuiu até financeiramente a fim de desenvolverem trabalhos nas comunidades. Engajou-se tanto que adquiriu marcas desse contato:

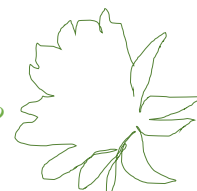
[...] eu trabalhava com Chiquinho Pereira que hoje é o diretor de teatro da escola de teatro, né, é o diretor de lá. E com o Luciano Melo que é professor, da UESPI de letras. É, sociólogo Também. Foram pessoas importantes, fundamentais no meu crescimento. E aí a gente foi pra essa comunidade e lá gente começou a fazer pesquisa sobre cultura popular.

Surgem novos personagens em sua trajetória que projetaram uma mudança de perspectiva. Não era mais apenas uma atriz. Transforma-se numa pesquisadora de cultura popular.

Voltando para sala de aula. Ela não se limita a fazer uso dos corpos dos alunos para ministrar suas aulas. Começa a levar instrumentos musicais, que enriquece mais ainda o trabalho da professora-inovadora.

Um certo dia, ela teve um novo encontro que mudou seu olhar:

[...] eu fiz uma oficina com há muito tempo com um pessoal de São Paulo que era “as meninas do conto”, elas vieram pra cá, pra Teresina. E aí eu disse: meu



Deus, que coisa linda! Eu num sabia que tinha o ofício do contador de histórias. Eu conto histórias mas eu num sabia que isso era um... era um ofício! Então eu comecei a me despertar pra aquilo aaah eu quero fazer isso

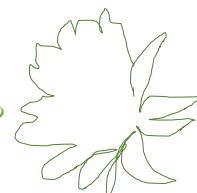
Naquele instante surge o despertar para algo já praticado por ela, mas que era sem a sua plena consciência. Até que um dia ela decide: “vou divulgar meu trabalho”. E uma nova identidade se concretiza na vida da colaboradora 1, ser contadora de história. Como ramificação desse ofício, está a repórter que entrevista as senhorinhas para obter as canções exclusivamente cantadas por elas no seu dia a dia; a estudiosa que vai até a universidade para estudar antropologia para fundamentar sua atividade e a estudiosa que lê livros de vários campos científicos para compreender a melhor forma de executar o seu fazer; a pesquisadora de histórias de tradições africanas e indígenas; a internauta participante do grupo de WhatsApp de contadoras de história do Brasil.

A colaboradora 2 inicia a conversa da seguinte maneira: Eu, colaboradora 2. Eu sou contadora de histórias. E, eu comecei minha carreira fazendo teatro ainda no Instituto de Educação.

Como a outra contadora de história, ela começa seu discurso já evidenciando ser contadora de história, além de destacar seu nome. Duas partes indissociáveis uma da outra. A colaboradora na contadora de história e a contadora de história na colaboradora.

Na continuação do seu discurso, explica que no mencionado Instituto cursou duas formações juntas: teatro e educação, sendo que iniciou o curso Normal Superior devido ao incentivo de sua madrinha. Conta ainda que durante sua estadia no Instituto teve a oportunidade de fazer uma oficina de teatro e sentiu que havia encontrado a forma de aperfeiçoar seus talentos natos. Segundo ela:

[...] desde a infância eu sempre tive uma veia artística, criativa. [...] Eu cheguei a perguntar pra minha mãe uma vez: mãe, quando foi que você percebeu que era diferente? (Risos) né. Aí ela disse: Primeiro as brincadeiras, cê brincava muito conversando sozinha, muuuuuito! E quando eu procurava você, você tava dentro do guarda-roupa conversando sozinha, tava em cima do pé de manga conversando sozinha e, depois você imitava os personagens que você via na TV. E você imitava com jeito, com voz. Quando... ela dizia que quando se espantava eu tava com as roupas dela, com os negócios dela, me caracterizando né. E ela disse que tinha uma personagem de uma novela, é, eu num lembro qual era o nome da novela, que era a Velha Biga, e era uma personagem, que eu lembro ainda hoje, que eu tinha muito medo. Ela dizia que quando tava aparecendo a Velha Biga na novela, eu ficava atrás dela, atrás do sofá e ficava olhando porque eu sentia muito medo. Ela era uma personagem que vivia cheia de farrapos, copo, moedas, pinduricaios. Então eu ficava com medo, ficava ali assitindo, mas...de vez em quando eu saía e voltava e quando dava no dia seguinte eu tava imitando a personagem. Jogava os farrapos em cima de mim, pegava os copos de alumínio, botava moeda dentro.



Então, antes de ser contadora de história, a colaboradora 2 foi uma-criança-com-veia-artística, pois já assumia papéis como se fosse uma atriz.

Aos 18 anos deu à luz sua primeira filha. Aos 20, a segunda filha. A partir dessas experiências, adquire a identidade de mãe. Um dia:

[...] como eu tinha filhas pequenas, eu tava sempre dentro desse universo infantil né, comecei contando histórias, é, fui fazer um trabalho na escola das minhas filhas, comecei contando história lá. E fui descobrindo esse ofício na prática, né. Não fui fazer uma oficina de contação de história, nem ler sobre o ofício. Eu fui fazer, aprender fazendo né. Claro que eu trazia a experiência, enquanto estudante de Pedagogia, porque na época eu não havia me formado ainda, eu trazia essa experiência dos estágios, de trabalhar com a Educação Infantil, coisa que eu sempre me identifiquei. E tava trazendo também a experiência da arte, do teatro né que é a arte de interpretar.

Nesse trecho pronunciado pela Colaboradora 2, descortinamos a presença de múltiplas identidades juntas: mãe, estudante e afluando a identidade de ser contadora de história.

Em determinado momento surge um questionamento: [...] por que eu não escrever minhas histórias?

Que gerou uma atitude: [...] Em 2016 eu publiquei meu primeiro livro infanto-juvenil, que é o Malu Maluca.

A partir da referida data, a contadora de história passa a ser também escritora de livros. Mas essa nova identidade não se restringe aquela ocasião:

[...] Tem um pra ser publicado que é um trabalho coletivo, de escrita coletiva de escritora pedagogas do Maranhão né, de São Luís que é pra lançar até o final desse ano. E tenho outros livros que estão aí para serem publicados, é, no ano que vem.

Aqui percebemos a presença da contadora-escritora-empresendedora, pois planeja quais serão os seus próximos lançamentos de livros.

Porém, para permanecer contadora ela necessita fazer um trabalho constante de pesquisa:

[...] Então eu vou pesquisar. [...] eu vou pesquisar obras e histórias é, em torno de uma temática específica. [...] A pesquisa para o contador de história é muito importante para a gente compreender esse ofício no todo [...] a importância antropológica do ofício contador de história.



Neste momento, encontramos a presença de uma nova identidade: pesquisadora. Indispensável para ela se manter como contadora de história. E também compreender a origem histórica do ofício de contador de história.

A colaboradora 3 inicia sua identificação fazendo menção a infância, mais precisamente à organização familiar da qual faz parte.

[...] na minha infância eu não tive pais contadores de história pra mim. Mas eu tive pais que se preocupavam em trazer e me dar livros. Em fazer da minha casa um ambiente de letramento. Em ter uma casa com livro. Em dá um valor especial ao livro. Em comprar livro mesmo às vezes sem puder, fazendo muito esforço.

Então, em primeiro lugar a colaboradora 3 é filha de pais esforçados em despertar nos filhos o hábito e o gosto pela leitura. Eles obtêm sucesso uma vez que, como fala a colaboradora 3: [...] Na minha infância eu e os meus irmãos nós nos debruçávamos mesmo nos livros

A partir do esforço dos pais, a colaboradora 3 vai se constituindo como leitora. Ao mesmo tempo em que desenvolve também a admiração pelos vendedores ambulantes dos livros:

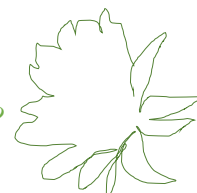
[...] Então eu tenho uma imagem simbólica, muito forte no meu imaginário infantil que é desses senhores chegando com aquelas malas grandes. Acho que é por isso que eu gosto de bolsas, de sacolas

Naquele momento, ela estava adquirindo referências para o que iria se tornar no futuro. Passa o tempo, a menina cresce, casa e tem filhas. Torna-se mãe. Em todas as gestações ela executa um ato admirável:

[...] a minha gestação das meninas foi regada a muita música... a histórias que eu já contava pra elas, mesmo na barriga e depois quando nasceram né.

Com o marco histórico que é o nascimento das filhas, ela já começa a desenvolver a identidade de contadora de história, ela mesma se reconhece dessa forma, conforme ouvimos em seu depoimento: [...] Daí eu vi que eu era uma contadora de história né porque eu já contava muito pra minhas filhas.

Após essa descoberta, a colaboradora 3 fez o curso de Letras - Português e passa a trabalhar como professora de criança em escolas particulares, lugar que lhe permitiu aprimorar a arte de contar histórias.



Em 1996, ela expande esse trabalho de contadora de histórias, criando o Grupo Cafundó de Contação de Histórias, adicionando outros profissionais da arte, neste momento, assume o papel de fundadora:

[...] O Grupo Cafundó de Contadora de Histórias. Foi eu, Anna Miranda, é, Cecília Mendes (que ho..., que esse ano tá sendo até homenageada no SALIPI) e Enes Gomes, a Adriana Araújo... éramos seis contadoras de histórias.

Com o passar dos anos, por motivos pessoais alguns integrantes deixaram o grupo. Atualmente, a companheira assídua é a sua filha:

[...] Hoje quem me acompanha nas minhas histórias [...] é a minha filha mais nova [...] ela é musicista [...] Então eu tenho contado mais história com ela nesse tempo agora intermediário.

O seu fazer promove belos resultados:

[...] E aí um editor né, um editor daqui que foi o Leonardo Dias, daqui da Nova Aliança, que é o dono da Entrelivros né. [...] ele disse: professora porque a gente não coloca isso num livro, uma história tão bonita, já tá sendo contada e tudo.

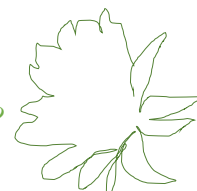
A partir do ato de contar histórias sobre a tradição do Piauí, nasce uma nova identidade da colaboradora 3, ser escritora. Ela incorporou tão bem essa nova fase, que atualmente tem 3 livros de literatura para crianças publicados. E continua engajada em outras formas de se reinventar:

[...] Nós temos esse Projeto Raio de Sol [...] E é um projeto que a cada mês homenageia um escritor de literatura infantil piauiense, trazemos o livro dele, a obra dele e a contação de história.

Agora, a contadora de história, escritora, fundadora, continua expandindo suas atividades sempre procurando estabelecer parcerias para continuar sua jornada.

Percebemos que durante a metamorfose das identidades de cada uma das contadoras de histórias, elas entraram em contato com diversas pessoas que foram indispensáveis para concretizar o ciclo de suas identidades enquanto contadoras de história. É perceptível o quanto as experiências vivenciadas na infância foram decisivas para definir os caminhos que essas mulheres decidiram trilhar.

CONSIDERAÇÕES



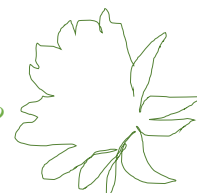
O presente estudo analisou a construção da Identidade de três contadoras de histórias piauienses a fim de analisar como ocorreu esse processo e identificar as metodologias adotadas por cada uma delas. A temática é relevante para resgatarmos as experiências da Contação de História e transpor ao universo acadêmico, como previsto nos objetivos, tendo em vista que é comprovada a importância desse fazer na infância e que a formação do pedagogo na UFPI é voltada para sua atuação com o público infantil.

Com isso, percebemos que ser contadora de história não é algo que acontece de forma repentina, uma vez que há um longo processo de formação e depende de diversos fatores para a sua eclosão que vão desde a infância até a maturidade. Observamos também que apesar de todas as práticas estarem permeadas pela imaginação e por diversos recursos, a forma do fazer depende da sensibilidade de cada sujeito, embora o objetivo fundamental seja proporcionar a esperança em um futuro melhor em cada um dos ouvintes.

Entretanto, a formação do Pedagogo não dá conta dessa construção porque ela é uma construção de Identidade. O professor pode contar uma história, mas isso não se caracteriza como identidade de contador de história. Encontramos uma formação pedagógica restrita e que ainda não é capaz de avançar em direção à cultura e trazer os elementos da mesma de modo a mostrar ao sujeito que é possível se descobrir enquanto contador de história. Em sala de aula, durante a formação, não conseguimos promover essas descobertas e isso é evidenciado no momento em que precisei definir as minhas colaboradoras, dificuldade de termos na cidade de Teresina contadores de história.

Devido a essa dificuldade, a pesquisadora se dispôs a oferecer uma oficina de Contação de História baseada nas experiências das colaboradoras da pesquisa e dessa maneira, buscar sanar, se não de uma vez, pelo menos aos poucos essa lacuna no curso de Pedagogia.

A presente pesquisa foi realizada apenas com mulheres devido ao fato de não encontrarmos amostra masculina envolvida com contação de história no Piauí. Isso pode ser porque os trabalhos com as crianças em nossa sociedade ainda está muito atrelada a figura feminina. Contudo, precisamos de um estudo aprofundado para compreendermos com clareza a composição da sociedade piauiense, quanto ao papel do gênero nas atividades desenvolvidas.



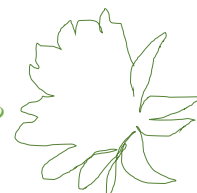
REFERÊNCIAS

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. Identidade in **Psicologia Social: O homem em movimento**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SAVATER, Fernando. **A infância recuperada**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



EDITORAS PALLAS E MAZZA EDIÇÕES: RESISTINDO E ENFRENTANDO O EPISTEMICÍDIO

Emanuella Geovana Magalhães de Souza

1. INICIANDO A CONVERSA

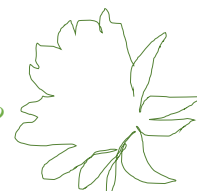
Começamos essa conversa refletindo sobre as histórias infantis comumente disseminadas nas escolas, na televisão, na *internet* e até mesmo nas casas de algumas crianças. As princesas de aparência fenotípica eurodescendente em busca de um príncipe encantado ainda perdura nos dias atuais, silenciando as personagens afrodescendentes, indígenas e outros grupos semelhantes a esses. Sem contar que retrata um modelo ideal de feminilidade, ou seja, a menina e mulher comportada, dócil, esperando ser salva por um príncipe. Fica evidente o silenciamento de narrativas que dissemina outras representações sociais e de feminilidade.

Os silenciamentos na literatura infantil tanto no que se refere às narrativas escritas por mulheres e homens afrodescendentes, como sobre personagens desse mesmo segmento racial, podem ser compreendidas a partir de uma estrutura social e nociva denominada de “epistemicídio”. Em linhas gerais, Carneiro (2005) e Santos (2007) explicam que essa estrutura causa a aniquilação dos conhecimentos produzidos pelos grupos historicamente subalternizados, como também, a inferiorização e desqualificação desses grupos como gente/humanos. A predominância de uma literatura que aponta apenas os conhecimentos, saberes, cultura de um povo, nesse caso, o europeu, e que apaga outras formas de conhecimentos, são exemplos evidentes dos meandros do epistemicídio.

O sistema epistemicida é o resultado direto de duas configurações ainda presentes no mundo ocidental, trata-se da Modernidade – Colonialidade. Sobre isso, Boakari, Silva e Machado (2016) explicam as raízes históricas dessas configurações, a saber:

Com a “expansão” de alguns impérios coloniais ibéricos, na chamada conquista do Novo Mundo, o sistema mundo colonial “europeu ocidental” tomou corpo como Europa e se fortaleceu ao chamar os outros territórios (invadidos) de América e África, por exemplo, e ao julgar os habitantes destes mundos como não-tão-humanos. Pelo menos, muitos destes pertenciam a uma raça inferior, pois não se encaixavam nos padrões do sistema mundo ibérico. Suas sociedades, culturas e epistemologias foram consideradas como não - Modernas ou tradicionais na ótica etnocêntrica europeia (p. 501).

O que se percebe são dois efeitos extremamente nocivos, o primeiro relacionado com a inferiorização dos povos duramente conquistados pelos colonizadores europeus, considerados sub-humanos, de menor valor. O segundo efeito, diz respeito ao apagamento



e/ou silenciamento das diversas epistemologias existentes no mundo, como aquelas desenvolvidas por afrodescendentes. Por isso, enfatizamos a necessidade de viabilizar e reconhecer alternativas que desmascarem o epistemicídio, proporcionando aprendizagens com os conhecimentos, experiências e realidades dos povos historicamente subjugados.

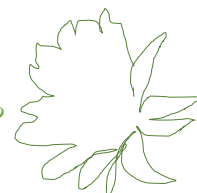
Boakari, Silva e Machado (2016) demonstraram em sua pesquisa intitulada *Educação e relações raciais no nordeste brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas* que a produção intelectual pode contribuir no rompimento de ideologias racistas e na desconstrução de práticas que desumanizam pessoas por causa de seu pertencimento racial. Partindo disso, consideramos que as narrativas escritas por mulheres e homens afrodescendentes, bem como, aquelas que retratam personagens desse mesmo grupo racial, provocam rupturas no sistema epistemicída e racista ocidental. Trata-se aqui, de aberturas e/ou alternativas epistemológicas.

Resumidamente, o que percebemos no cenário literário e editorial brasileiro é uma desvalorização e não inclusão, silenciamento de livros produzidos por autoras/es afrodescendentes, bem como, livros com representações estereotipadas de personagens de descendência africana, em especial, das meninas desse mesmo grupo racial. Esse contexto permeado de silenciamentos foi constatado durante a realização da dissertação desta autora, denominada *Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?* onde procurou compreender as respostas/medidas de duas editoras brasileiras especializadas na afrodescendência, a saber, Pallas e Mazza Edições, em relação às ausências e esquecimentos de meninas descendentes de africanas/os na literatura considerada infantil como forma de superar ou diminuir esses silenciamentos.

Partindo desse estudo, pretendemos na presente pesquisa evidenciar e discutir algumas dessas respostas, como forma de provocar rachaduras nas malhas do epistemicídio. Entendemos que essas respostas são educativas e por isso, precisam ser disseminadas, ampliadas e valorizadas. Diante disso, lançamos a seguinte pergunta, “O que ensinam as respostas empreendidas pelas editoras Pallas e Mazza Edições frente ao silenciamento de personagens femininas afrodescendentes?”.

2. ABERTURAS EPISTEMOLÓGICAS: entram em cena as editoras Pallas e Mazza Edições

2.1 O que dizem as editoras



Para sabermos as respostas empreendidas pelas editoras deste estudo, consideramos oportuno conhecer sua dinâmica editorial e visão de mundo. Nesse sentido, trazemos algumas informações evidenciadas na dissertação desta pesquisadora no que se referem aos seguintes aspectos: tempo de mercado; objetivos; livros e literatura oferecidos e projetos/propostas das Editoras Mazza Edições e Pallas. Como será descrito logo em seguida sobre a Editora Mazza Edições,

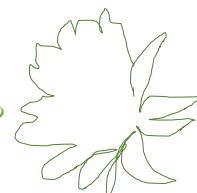
a) Tempo de Mercado: “Ao longo de mais trinta anos de atividades”; b) Objetivos: “[...] levar o melhor da cultura brasileira e afro-brasileira aos seus leitores”; c) Livros e Literatura oferecidos: “[...] investiu na publicação de autores/autoras negro(a)s e de livros que abordam os diversos aspectos da cultura afro-brasileira”; d) Projetos/propostas: “[...] aposta na criação de seu novo selo editorial, a PENNINHA EDIÇÕES”; “se propõe a [...] oferecer [...] obras que contribuam para uma melhor compreensão do passado, do presente e do futuro a ser construído” (SOUZA, 2019, p. 88).

Dando continuidade, apresentamos as informações referentes à Editora Pallas,

a) Tempo de Mercado: “Fundada em 1975, na cidade do Rio de Janeiro”; b) Objetivos: “nossa casa editorial busca recuperar e registrar tradições religiosas, linguísticas e filosóficas dos vários povos africanos...”; c) Livros e literatura oferecidos: “dedica grande parte de seu catálogo aos temas afrodescendentes”; “O espectro do catálogo é amplo”; d) Projetos/propostas: “consolidando seu catálogo de literatura infantil e juvenil”; “cuidado em apresentar ao público leitor livros de qualidade, com projetos modernos e bem acabados...” (SOUZA, 2019, p. 88).

É possível constatar que as duas empresas possuem tempo de mercado semelhante, em torno de 30 anos. Isso demonstra que apesar das dificuldades em se consolidar no mercado com um segmento específico, no caso, as questões relacionadas à afrodescendência, elas estão conseguindo superar as barreiras e permanecer no mercado editorial brasileiro.

No que se referem os objetivos, percebemos a intenção de ambas as editoras em provocar rupturas nos silenciamentos ocasionados pelo epistemicídio. A Editora Mazza Edições frisa que seu objetivo é “[...] levar o melhor da cultura brasileira e afro-brasileira aos seus leitores”, ou seja, reconhecer e viabilizar a diversidade epistemológica das/os afrodescendentes. Do mesmo modo, a Editora Pallas, “[...] busca recuperar e registrar tradições religiosas, linguísticas e filosóficas dos vários povos africanos...”. As duas editoras comprometem-se em viabilizar conhecimentos, experiências, tradições religiosas e culturais de um grupo historicamente silenciado, nesse caso, as/os descendentes de



africanas/os, demonstrando que alternativas e aberturas epistemológicas são possíveis e mais do que isso, extremamente necessárias.

As duas editoras destacam que “os livros e literatura oferecidos” estão relacionados à temática da afrodescendência e/ou escritos por mulheres e homens afrodescendentes, dessa maneira, dizemos que as editoras do estudo são especializadas num segmento específico, nesse caso, as questões relacionadas à afrodescendência. Outras editoras, livrarias e coletivos com a mesma proposta estão conseguindo se consolidar no mercado editorial e literário,

[...] é crescente a consolidação de editoras empenhadas a incentivar e publicar literatura afrodescendente, como Pallas, Mazza Edições, Ogum's, Kapulana, Nandyala, Malê Edições, Ciclo Continuo Editorial, Selo Negro – Summus. Recentemente, no ano de 2017, foi inaugurada em São Paulo a livraria “Africanidades”, segundo D'Angelo (2017) a mesma é especializada em livros de autoria feminina desenvolvida pela bibliotecária Ketty Valencio. Numa entrevista cedida a D'Angelo a fundadora da livraria “Africanidades” mencionou que se inspirou em outros empreendimentos/movimentos como a livraria “Kitabu,” no Rio de Janeiro, especializada em livros sobre a cultura afro-brasileira e o coletivo “Mulheres Negras na Biblioteca” (desde 2016, esse coletivo questiona a ausência de autoras afrodescendentes nas bibliotecas). (SOUZA, 2019, p. 63).

Para finalizar, as Editoras Pallas e Mazza Edições parecem demonstrar preocupação e comprometimento com o público leitor, editando livros de qualidade numa tentativa de ajudar na compreensão das realidades existentes, alertando principalmente para as desigualdades raciais, sociais e de gênero presentes na sociedade brasileira. Essa constatação pode ser visualizada no item “projetos e propostas” das editoras citadas anteriormente. Diante disso, salientamos a necessidade de fomentar estratégias que consigam reconhecer, viabilizar e ampliar mais respostas como essas realizadas pelas editoras do estudo.

2.2 As respostas das Editoras Pallas e Mazza Edições

Iniciamos esse estudo com a seguinte indagação: “O que ensinam as respostas empreendidas pelas editoras Pallas e Mazza Edições frente ao silenciamento de personagens femininas afrodescendentes?”. Assim, nossa principal motivação girou em torno das personagens femininas afrodescendentes, uma vez que, esse grupo foi historicamente silenciado, excluído, representado de maneira estereotipada nos livros



infantis. Que outras representações desse grupo podem ser viabilizadas? Que respostas podem ser realizadas para romper com os silenciamentos dessas personagens?

Boakari e Souza (2019) ao discutirem sobre algumas respostas empreendidas por um grupo de mulheres brasileiras afrodescendentes em espaços virtuais, como no *YouTube* e *Instagram*, ressaltam a importância de viabilizarmos esse tipo de resposta educativa, como forma de romper com as malhas do epistemicídio, mas também, provocar novos pensamentos, olhares e diálogos,

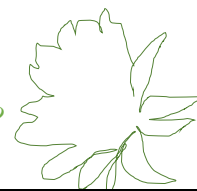
Dizemos que essas mulheres afrodescendentes empreendem respostas ousadas e criativas frente à “apartação epistêmica” a favor do ocidente, bem como, de outras estruturas opressoras, como racismo e machismos, causando feridas e brechas nessas estruturas, proporcionando novos diálogos e com isso, aprendizagens e ensinamentos (BOAKARI; SOUZA, 2019, p. 240).

Seja nos espaços virtuais, na literatura, na dança, no mercado editorial e tantos outros espaços educativos, as mulheres afrodescendentes estão produzindo respostas criativas contra as mais diversas opressões. Pensando nisso, trazemos algumas informações evidenciadas por esta pesquisadora em sua dissertação sobre os catálogos das editoras Pallas e Mazza Edições referente aos livros com personagens femininas afrodescendentes, para entendermos o que tem sido feito para romper com os silenciamentos dessas personagens no mercado editorial brasileiro.

O levantamento desses dados ocorreu nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2018. Essas informações consistem na descrição dos livros, autoria e ano de publicação. De maneira geral, foram publicadas 75 obras infantis na editora Mazza Edições e 50 obras na Editora Pallas. Afunilando esses números, delimitamos a categoria da afrodescendência, obtendo um total de 40 e 36 obras respectivamente. A partir desses números, classificamos a categoria livros com personagens femininas afrodescendentes e encontramos 16 livros na Editora Mazza Edições e 10 livros na Editora Pallas (SOUZA, 2019). Trazemos no Quadro 01 mais detalhes sobre os livros com protagonista femininas afrodescendentes da Editora Pallas, acompanhe logo em seguida.

Quadro 01 – Livros com protagonistas femininas afrodescendentes - Editora Pallas.

Nº	Título	Ano	Autoria	Palavras-chave
1.	O Tabuleiro da baiana	2006	Sônia Rosa	Baianas. Vendedoras de quitutes.



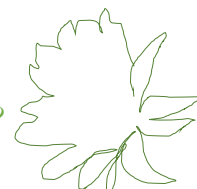
2.	Palmas e Vaias	2009	Sônia Rosa	Adolescência. Mudanças no corpo. Diferenças. Superação.
3.	Bruna e a galinha d'angola	2009	Gercilga de Almeida	Universo mítico africano. Criação do universo. Identidade.
4.	As Gueledés - a festa das máscaras	2010	Raul Lody	Poder da mulher africana. Mães africanas. Senhoras da Noite.
5.	Lulu adora a biblioteca	2012	Anna McQuinn	Menina afrodescendente. Livros.
6.	Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta	2012	Sônia Rosa	Escravidada afrodescendente. Carta denúncia. Escravização.
7.	O cabelo de Cora	2013	Ana Zarco	Cabelo Crespo. Discriminação. Autoestima. Identidade
8.	Lulu adora histórias	2014	Anna McQuinn	Menina afrodescendente. Livros.
9.	Ombela a origem das chuvas	2014/ 2018	Ondjak	Deusa angolana. Origem da chuva.
10.	Janaína já sabe contar	2016	Geraldo Valério	Números. Contagem de 01 a 10.

Fonte: SOUZA, 2019, p. 109.

Percebemos a partir do Quadro 01 que existe um maior número de livros com personagens femininas afrodescendentes de autoria feminina (07), em comparação com aqueles escritos por homens (03). Embora, não foi possível evidenciar o pertencimento racial dessas autoras e autores. No que se referem aos temas, tratam-se de representações variadas, em diferentes contextos, abordando desde mudanças e realidades na vida de meninas adolescentes até histórias de mulheres descendentes de africanos que foram escravizadas, demonstrando a resistência empreendida por esse grupo de mulheres. Dando continuidade, no Quadro 02, apresentamos as informações da Editora Mazza Edições.

Quadro 02 – Livros com protagonistas femininas afrodescendentes – Editora Mazza Edições.

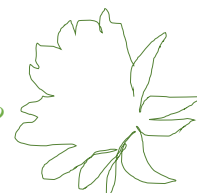
Nº	Título	Ano	Autoria	Palavras-chave
1.	A Ginga da Rainha	2005	Iris Maria da Costa Amâncio	Rainha Njinga. Contexto atual.



2.	Entremeio Sem Babado	2007	Patrícia Santana	Menina Curiosa. Nome africano.
3.	Mãe Dinha	2007	Maria do Carmo Galdino	Anciã afrodescendente. Identidade.
4.	Cadarços Desamarrados	2008	Madu Costa	Menina sonhadora.
5.	Betina	2009	Nilma Lino Gomes	Cabelos crespos. Valorização. Identidade.
6.	Omo-oba: História de Princesas	2009	Kiusam de Oliveira	Princesas africanas. Mitos africanos.
7.	Meninas Negras	2010	Madu Costa	Identidade. Griots.
8.	A Princesa e o Vento	2010	Martha Rodrigues / Alexandre Rosalino	Princesa afrodescendente. Conto de fadas moderno.
9.	Cheirinho de Neném	2011	Patrícia Santana	Ciúmes. Adaptação.
10.	Joãozinho e Maria	2012	Maria Cristina A. de Andrade/Ronaldo S. Coelho	Readaptação de João e Maria. Contexto brasileiro.
11.	Rapunzel e o Quibungo	2012	Cristina Agostinho / Ronaldo Simões Coelho	Rapunzel afrodescendente. Contexto brasileiro.
12.	Gabriela a Princesa do Daomé	2013	Martha Rodrigues	Princesa afrodescendente contemporânea.
13.	Afra e os Três Lobos Guaras	2013	Maria Cristina A. de Andrade/Ronaldo Simões Coelho	Readaptação Cachinhos Dourado. Contexto brasileiro.
14.	Cinderela e Chico Rei	2014	Ronaldo S. Coelho/ Maria Cristina Agostinho de Andrade	Readaptação de Cinderela. Contexto brasileiro;
15.	Pequenas Alegrias	2016	Neusa Sorrenti	Relações familiares. Dinheiro. Amor.
16.	A Neta de Anita	2017	Anderson de Oliveira	Ancestralidade. Racismos. Discriminações.

Fonte: SOUZA, 2019, p. 110.

No quadro 02 observamos semelhanças entre a Editora Mazza Edições e Editora Pallas, descritas anteriormente. Ambas possuem uma maior quantidade de livros escritos por mulheres, o que demonstra uma preocupação em incentivar a produção feminina. Os temas dos livros da Editora Mazza Edições, também ressaltam outras possibilidades de ser menina/mulher afrodescendentes, trazendo a valorização da identidade racial,



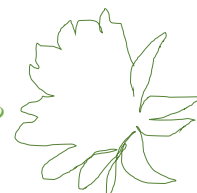
personagens históricas, ancestralidade, elementos oriundos do continente africano e readaptações dos chamados contos clássicos para versões em contexto brasileiro. De maneira resumida, constatamos as seguintes informações da editora em questão,

[...] existe uma maior quantidade de livros sobre meninas afrodescendentes de autoria feminina (10) e apenas (01) de autoria masculina, entretanto, tivemos uma categoria diferente que é a autoria em conjunto totalizando (05) publicações. No que diz respeito ao número de publicação por autoras/autores, observamos que algumas autoras publicaram mais de uma vez, como Madu Costa, com duas obras; Martha Rodrigues publicou uma vez sozinha e em parceria com o autor Alexandre Rosalino; Patrícia Santana, com dois livros e também tivemos Maria Cristina Agostinho de Andrade e Ronaldo Simões Coelho com quatro publicações em conjunto (SOUZA, 2019, p. 111).

Ainda podemos destacar a partir do Quadro 02, nomes de algumas escritoras afrodescendentes, como Patrícia Santana, Madu Costa, Nilma Lino Gomes, Kiusam de Oliveira e Iris Amâncio. A existência e persistência de mulheres descendentes de africanos escrevendo para crianças do mesmo pertencimento racial provocam rupturas nas malhas do epistemicídio, pois viabiliza que conhecimentos até então negados sejam lidos e discutidos e mais do que isso, incentiva que outras meninas e mulheres desse mesmo grupo escrevam suas próprias narrativas.

Trata-se aqui de ampliar nossas vozes, de reconhecer e viabilizar nosso lugar de fala. Djamila Ribeiro (2017) explica que o ponto principal do “lugar de fala” é a localização social de quem fala que muitas vezes restringe e aprisiona as experiências e os conhecimentos daquelas/es que não integram o grupo hegemônico (eurodescendente/heterossexual) preconceituosamente rotulado, consequências de usurpação socioeconômica. As categorias de raça, gênero e sexualidade são elementos dessa estrutura social que impulsiona a criação de desigualdades entre os grupos sociais e são essas mesmas categorias que intensifica a localização desses grupos. Este grupo que se assume dominante historicamente possui privilégios e autorização autoproclamada de fala, e por isso, quando são interrompidos por vozes de “subalternas/os”, se sentem acuados e não querem ouvir, essa interrupção é uma tentativa de desautorizar a matriz hegemônica que determina quem pode falar e o conteúdo que se fala.

O lugar de fala de mulheres afrodescendentes é uma resposta potente frente aos silenciamentos, por isso, a importância da publicação dos livros destacados nos quadros 01 e 02. Trata-se de respostas educativas, pois desmascaram as desigualdades sociais, raciais e de gênero existentes na sociedade brasileira. Nossas vozes precisam ser ecoadas



e amplificadas, mas também precisa ser ouvida de maneira crítica e aberta, como discorre Boakari e Souza (2019, p. 242), “Precisamos que nossas vozes sejam ampliadas, mas também, recebidas, ouvidas, respeitadas e relevantemente avaliadas. Dessa forma, ajudam outras pessoas a melhor entender a realidade que vive, proporcionando outros olhares e perspectivas”.

As marcas do epistemicídio ainda se fazem presentes nas escritas de mulheres e homens afrodescendentes, entretanto, respostas como das editoras do estudo demonstram que é possível causar rachaduras nesse sistema epistemicida. Santos (2007) explica porque os conhecimentos, experiências e culturas de povos subjugados são desvalorizados e silenciados. Para o autor o pensamento ocidental moderno é abissal, e por isso, dividido em duas linhas invisíveis que separa o mundo em “desse lado da linha” e “do outro lado da linha”. No primeiro lado, apresentam-se a “verdadeira” ciência, conhecimentos rotulados como válidos, científicos e renomados. No segundo lado, ficam os conhecimentos de menor valor, são as crenças, as magias, o senso comum. Denominações atribuídas de maneira preconceituosa, como forma de aniquilar tanto a condição humana como epistemológica de povos historicamente excluídos e inferiorizados, como as/os afrodescendentes.

Desse modo, insistimos em dizer que as Editoras Pallas e Mazza Edições ao consolidarem catálogos com livros infantis especializados nas questões relacionadas à afrodescendência estão provocando mudanças nas relações desiguais brasileiras, pois desmascaram os racismos e machismos presentes nessa sociedade, sem contar que as mensagens de representatividade encontradas nesses livros proporcionam que as crianças reconheçam as diversidades existentes no mundo. Uma oportunidade de aprender com as epistemologias, conhecimentos, experiências e narrativas realizadas pelo outro lado da linha. De fato, estamos tentando estreitar as linhas abissais invisíveis.

3. ALGUMAS INCONCLUSÕES: O que ensinam as editoras Pallas e Mazza Edições?

Consideramos que as respostas empreendidas pelas editoras Mazza Edições e Pallas são educativas, pois como sugere Brandão, “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” (2007, p. 08). Isso quer dizer que ao fomentar a publicação de livros relacionados à



afrodescendência, bem como, incentivar a escrita de autoras e autores afrodescendentes, essas editoras proporcionam ensinamentos e aprendizagens para uma sociedade excludente, racista e machista como a brasileira, já que evidencia as mais diversas formas de discriminação e desigualdades existentes.

As editoras do estudo produzem conteúdos, imagens e ideias que desmascaram as desigualdades e silenciamentos do epistemicídio. Através de mensagens de resistência e representatividade, conseguem questionar os racismos, os machismos, as discriminações, colocando em xeque as contradições raciais, de gênero e sociais da sociedade brasileira.

Insistimos que o lugar de fala das autoras afrodescendentes é uma resposta potente frente aos silenciamentos, podemos então dizer que as editoras estudadas são uma espécie de “alto-falantes”, pois estão ampliando e ecoando essas vozes. Mas, também precisamos de “lugares de escuta”, para que essas vozes sejam ouvidas e discutidas de maneira crítica e aberta. Isso mostra que ainda temos muito que fazer, precisamos produzir, viabilizar e reconhecer outras respostas educativas para romper drasticamente com os silenciamentos e desigualdades. Por fim, dizemos que as editoras do estudo nos ensinam que através da resistência e representatividade é possível romper com as armadilhas do epistemicídio lançando novas perspectivas de conhecimentos e realidades.

REFERÊNCIAS

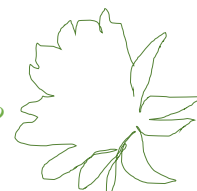
CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos – CEBRAP*. São Paulo, n. 79, p.71-94, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 fev. 2017.

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

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?** 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.



BOAKARI, Francis Musa; SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. Mulheres afrodescendentes e espaços virtuais: para visibilizar aberturas epistemológicas. **Fórum identidades**, Itabaiana – SE, v. 29, n. 01, p. 231-246, jan.-jun. de 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/12363/9320>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; MACHADO, Raimunda da Silva. Educação e relações raciais no nordeste brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas. In: CARVALHEDO, J. L. P; CARVALHO, M. V. C; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Produções do conhecimento na pós-graduação em Educação no nordeste do Brasil**: realidades e possibilidades. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 491-511.



"EU? NEGRO? AH SIM! DESDE PEQUENO"... "MINHA VÓ ERA NEGRA!"

Adelmir Fiabani

INTRODUÇÃO

Até a década de 1990, a educação superior no Brasil estava formatada para atender a população das classes mais altas. Os afrodescendentes, indígenas e brancos pobres, na maioria das vezes, não conseguiam acessar ao ensino superior. Quando logravam êxito, dificilmente permaneciam, mesmo se tratados de instituições públicas. Ou seja, a primeira barreira era o acesso; a segunda, a permanência. Segundo Henriques (2001), somente 2% dos jovens negros chegavam ao ensino superior.

Para Luciana Jaccoud (2008, p. 155), "os negros encontram-se em situação desfavorável em relação aos brancos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com indicadores mais elevados de repetência e evasão". Como consequência, "mantêm taxas mais altas de defasagem escolar - inadequação entre idade e série - e abandono da escola, além de chegarem mais tarde e em menor proporção ao Ensino Médio e ao Ensino Superior". Também não menos relevantes são as implicações do racismo e práticas de discriminação presentes nas salas de aula, "afetando o cotidiano escolar e a construção positiva da autoimagem, da autoestima e do desempenho de uma parte expressiva dos alunos negros".

O processo de exclusão do afrodescendente da escola/universidade tem raízes mais profundas. O modelo econômico implantado pelos lusitanos na colônia americana não previa o desenvolvimento dos africanos escravizados. A liberdade em 13 de maio de 1888, não foi acompanhada de indenização e distribuição de terras. A República não mudou a situação do negro, mantendo-o na base da pirâmide social.

Quanto à educação, aos afrodescendentes sobrou o ensino noturno, escolas de qualidade questionável e currículo eurocêntrico. Também, tiveram que dividir o tempo de estudar com o trabalho formal e informal. Não houve um projeto de emancipação pela educação. Ao negro foi prometida ascensão social através do estudo, porém não se eliminou a barreira do racismo no momento de acessar o trabalho qualificado. Ou seja, o negro foi fundamental para a produção da riqueza no Brasil, porém não sentou à mesa na hora de dividi-la. Como consequência, os afrodescendentes são maioria no patamar mais baixo da sociedade brasileira.



No Brasil, as políticas públicas desenvolvidas em todas as esferas de poder são insuficientes e pouco contribuí para a redução do abismo social entre brancos e afrodescendentes. Somente nas últimas décadas, algumas iniciativas promoveram a entrada de parte da juventude negra nas universidades. Porém, muito há por fazer, visto que a maioria destes não conclui o ensino médio.

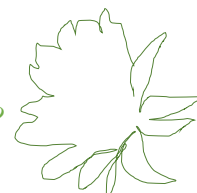
Este artigo objetiva analisar o papel das comissões verificadoras de cor, instituídas no sentido de evitar fraudes praticadas por estudantes brancos, que se identificam como negros, a fim de burlar o sistema de cotas. Iniciamos com breve histórico sobre a política de cotas nas universidades brasileiras. Em seguida, de forma tangencial, discutiremos a questão da identidade e suas variantes. Por fim, faremos ponderações quanto à atuação das referidas comissões no sentido de assegurar o direito dos estudantes afrodescendentes.

ANTES TARDE DO QUE MAIS TARDE

Nos anos 1980, surgiu a ideia de criar cursinhos pré-vestibulares destinados aos jovens negros carentes. Em 1986, no estado do Rio de Janeiro, na Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, em 1992, por iniciativa do curso Mangueira, foram ministradas as primeiras aulas preparatórias para o vestibular no Morro da Mangueira. Em 1989, em São Paulo, a Pastoral do Negro da Igreja Católica também agiu neste sentido. Em 1992, na Bahia, a Cooperativa Steve Biko criou um pré-vestibular para a juventude negra da periferia de Salvador (SILVA et al, 2009, pp. 183-184).

Em 1996, após tomar conhecimento sobre discriminação e desigualdade racial no Brasil, através do documento elaborado pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sugeriu a implantação de "políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra", entre elas, as "ações afirmativas", destinadas a aumentar o acesso dos negros à educação e ao emprego (ANDREWS, 2000, pp. 222-223).

Entende-se como ações afirmativas o conjunto de políticas visando ao acesso dos estudantes negros e indígenas à universidade, bem como programas de permanência e acompanhamento. No Brasil, a reserva de vagas, conhecida como "cotas", é um mecanismo adotado para impulsionar a entrada deste segmento ao ensino superior, portanto, trata-se de uma política, porém não garante a continuidade, nem a avaliação de progresso e satisfação do "cotista".



No Brasil, o acesso ao ensino superior ocorria mediante exame de ingresso chamado de vestibular. Recentemente foi criado o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) que será melhor explicado posteriormente. Ocorre que as universidades públicas são as mais cobiçadas e de concorrência acirrada, pois são gratuitas e oferecem algumas vantagens aos acadêmicos como bolsa pesquisa, moradia e restaurante universitário, entre outras. Por serem instituições bem avaliadas pelas entidades que controlam a qualidade do ensino superior, são as mais procuradas, fato que determina a exclusão daqueles estudantes que não tiveram uma boa aprendizagem no ensino médio, sobretudo, os afrodescendentes.

As instituições de ensino superior privadas sobrevivem das mensalidades e são praticamente inacessíveis aos estudantes pobres. Ofertavam centenas de vagas, porém não eram preenchidas na totalidade pelos estudantes devido a fatores como: baixa renda, distância até a universidade, instabilidade no trabalho e outros. Este problema foi parcialmente resolvido com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que abordaremos a seguir.

Portanto, em uma análise mais acurada, a questão do acesso ao ensino superior no Brasil está diretamente ligada à questão econômica das pessoas. O aluno pobre estuda em escolas públicas, mas nem sempre em condições para desenvolver todo seu potencial. Além deste fato, os jovens afrodescendentes sem condição financeira são obrigados a trabalhar na idade que, em tese, deveria ser para se dedicar aos estudos. Neste sentido, os alunos de famílias abastadas estudam em bons educandários e têm o privilégio de dedicarem-se exclusivamente aos estudos. No final do processo, estes têm maior probabilidade de acessar o ensino superior gratuito, sobretudo, nos cursos mais disputados.

Em 1998, foi criado o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), que para muitos educadores foi um avanço, pois padronizou/unificou os conteúdos, oportunizou aos estudantes uma prova com mesmo grau de exigência para todos. Possibilitou também que estudantes de todo o Brasil disputassem vagas em instituições de ensino superior situadas nos grandes centros. Antes de ser criado o Enem, um estudante do Acre teria que 'atravessar' o país para fazer a prova do vestibular no Rio Grande do Sul, sem contar que outras universidades aplicavam as provas no mesmo período e limitavam as opções ao estudante.

Graças à autonomia universitária, as instituições puderam adotar a metodologia de acesso mais adequada a sua realidade. Podemos resumi-las em quatro modalidades:



Enem como fase única; como primeira fase; combinado com o vestibular ou ainda como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. O sistema de cotas é a modalidade de ação afirmativa presente na maioria das universidades públicas.

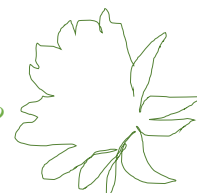
Em 2004, o Ministério da Educação criou o PROUNI visando o preenchimento das vagas ociosas, sobretudo, nas universidades particulares. Os críticos ao referido programa interpretaram a medida como transferência de recursos públicos às instituições particulares, que enfrentavam dificuldades financeiras. Na verdade, o Ministério da Educação ampliou a democratização do acesso, pois os estudantes, através do PROUNI puderam estudar em instituições privadas e comunitárias, próximos às suas residências, também conciliar a formação com o trabalho. Mesmo com este gigantesco passo, o Governo Federal não conseguiu aumentar significativamente a presença de afrodescendentes e indígenas na universidade.

A política de cotas, criada pelo Governo do Rio de Janeiro e adotada pelo Governo Federal, em aligeirado conceito, trata-se de percentual de vagas nas universidades públicas destinadas a essa população específica, que, muitas vezes, concluiu o Ensino Médio a duras penas. Referimo-nos a uma parcela significativa da população que conciliou trabalho e estudos, tendo ainda como agravantes a falta de recursos, escolas de qualidade limitada e baixa expectativa quanto ao futuro acadêmico. Não raro ouvimos de estudantes cotistas que nem eles, nem a família, tampouco a comunidade onde viviam acreditavam no sucesso pessoal, pois tudo não passava de um sonho.

A adoção de políticas públicas de recorte racial, implementada pelo Estado, é no plano formal, uma correção histórica da situação de exclusão, ou seja, reparação de um processo contínuo, iniciado com o desembarque dos primeiros africanos no Brasil. Em síntese,

As cotas são uma oportunidade para o negro ingressar no ensino superior, porque considera-se essa medida como uma efetivação do direito à educação. A finalidade das cotas raciais é a melhoria do estado socioeconômico e o resgate da dívida social para com os negros, visto que aquela visa a um progresso econômico, que os tire da zona de baixa pobreza, e este se refere ao pagamento de uma indenização, devido à reparação aos prejuízos advindos da escravidão (MARINHO; CARVALHO, 2018, p. 40).

Como citado anteriormente, a universidade brasileira foi estruturada de forma que somente uma parcela da população se beneficiasse dela. Em breve passeio pelos corredores das instituições de ensino superior públicas visualiza-se quadros de formatura compostos por brancos. Os cursos considerados de maior projeção social não refletem a



composição étnica da população brasileira, pois praticamente não há negros e indígenas neles.

Pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia revelou que aquele é um espaço marcado pela seletividade,

em que a raça, o gênero e o status socioeconômico se associam para excluir da oportunidade de acesso ao ensino superior significativas parcelas de estudantes. Assim, são os negros (pretos e pardos), as mulheres e os demais baixo status, os mais sujeitos à reprovação no vestibular. Nesse processo, cerca de nove em dez estudantes são eliminados (QUEIROZ, 2010, p. 133).

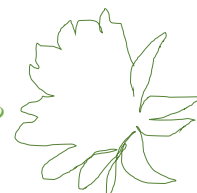
Segundo o sociólogo Oracy Nogueira, no Brasil, as relações de preconceito e discriminação racial estão relacionadas aos traços negroides como a cor da pele e a composição estética, ou seja, de marca e não de origem como ocorre nos Estados Unidos da América (NOGUEIRA, 2016).

É LEI, CUMPRE-SE

Antes de 2012, algumas instituições de ensino superior adotavam políticas diferenciadas de entrada. Não havia obrigatoriedade e nem uniformidade de critérios. Em 2012, por meio da Lei 12.711, as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação foram obrigadas a destinar, "em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas". Em cada instituição federal de ensino superior, "as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas [...]." (BRASIL, 2012).

Com a Lei de Cotas em vigor, logo surgiram questionamentos: desempenho acadêmico; ações de inclusão e permanência na universidade; alternativa às cotas; atendimento às populações indígenas. Sobre desempenho acadêmico, ainda nos primeiros anos após a Lei de Cotas, verificou-se que os cotistas tiveram desempenho semelhante aos não cotistas. Em relação à permanência, o fator econômico afastou grande parte dos acadêmicos, tanto cotistas como não cotistas. Neste sentido, o incentivo financeiro dado aos estudantes mostrou-se eficaz.

Algumas instituições reservaram vagas aos indígenas. Outras já aplicavam prova diferenciada. Os dois modelos têm mostrado eficiência no acesso, mas ineficácia na permanência. As instituições de ensino superior insistem no modelo eurocêntrico de



currículo, com avaliações que privilegiam a reprodução do conhecimento e desconsideram o saber que o acadêmico traz.

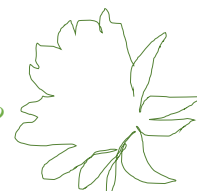
Uma questão complexa relacionada à Lei de Cotas é a tentativa de suborno por parte de candidatos que não têm direito às vagas. A prerrogativa da autoidentificação permite que não negros se candidatem às vagas destinadas a candidatos negros. Como esclarecemos anteriormente, os estudantes afrodescendentes chegam ao processo seletivo da universidade com alguma defasagem e, devido aos artifícios armados, acabam perdendo a vaga. Neste sentido, a identidade construída pelos candidatos brancos tem um único objetivo, acessar de forma ilícita a vaga reservada ao cotista. Trata-se de substituição de uma identidade por outra.

IDENTIDADE

Não é tarefa fácil definir "identidade". Identidade é uma autoafirmação. Por trás desta afirmação há diversas negações, ou seja, se alguém se identifica médico, quis dizer que não é professor, engenheiro ou mecânico. Ao se afirmar 'pardo', na verdade, quis dizer não "ser branco", não "ser negro". Identidade é produção. Trata-se de refinada elaboração para determinado fim. "Somos nós que as fabricamos (identidade e diferença), no contexto das relações culturais e sociais" (SILVA, 2012, p. 80).

No caso da autodeclaração para concorrer às cotas raciais, "a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais", ou seja, claro interesse de obter vagas destinadas aos estudantes afrodescendentes. São relações de poder acima de tudo. As pessoas sabem que não têm aquele direito, mas utilizam a prerrogativa da 'identidade', muitas vezes, acentuam as diferenças, para obterem vantagens. "O poder de definir a identidade e de marcar diferença não pode ser separado das relações sociais mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes" (SILVA, 2012, p. 81).

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras. Para demarcar fronteiras, faz-se necessário o 'eu' e o 'outro'. Segundo Jacques d'Adesky (2001, p. 76), nenhuma identidade é construída no isolamento, Ao contrário, é uma negociação contínua por meio do diálogo com os outros. É uma estrutura subjetiva marcada por uma representação do 'eu' oriunda da interação entre o indivíduo, os outros e o meio.



Como dialogar com o outro, se este é o opressor? Kebengele Munanga (1988, p. 143-146), foi preciso ao afirmar: "o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais". Portanto, no caso do negro brasileiro, houve um esforço gigantesco no sentido de desconstruir, diminuir e inferiorizar todos os elementos identitários africanos: história, cultura, religiosidade, características físicas. O elemento colonizador não se contentou em inferiorizar o negro, mas o fez acreditar que ele era inferior.

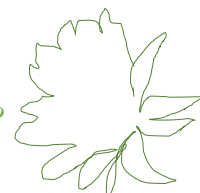
Tomaz Tadeu da Silva (1988, p. 88) havia alertado para o fato. Para o autor,

Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contato com diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e criouliização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais.

Em relação às fraudes no sistema de cotas raciais, a autoidentificação da condição "parda" é a mais problemática, pois, na maioria das vezes, o que se diz pardo, não assume esta condição no momento que é entrevistado para emprego, nas páginas das redes sociais e com seus pares. A linha que separa o pardo do branco é tênue, ou seja, como o Brasil é um país em que a cor da pele faz diferença, no dia a dia, identificar-se como branco traz algumas vantagens. Porém, ao postular uma vaga que não é sua, o candidato assume-se pardo sem constrangimento. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 89), "o 'cruzamento de fronteiras' e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade".

NEM BRANCO, NEM NEGRO! PARDO.

Segundo a historiadora Hebe Mattos (2006, p. 49), uma das primeiras menções ao significado do termo pardo, está no dicionário Vocabulário Português e Latino (BLUTEAU, 1712), "onde pardo é definido como a cor entre branco e preto, característica do pardal de onde esse nome parece ter vindo. Homem pardo: ver mulato". Outra corrente de cientistas indica que o termo pardo vem do latim, *pardus*, e do grego, *pardos*, significando, nessas línguas, leopardo (PETRUCCELLI, 2000). O termo é antigo na história do Brasil. Os portugueses se referiram aos "pardos maneira avermelhados" (PETRUCCELLI, 2000).



A população brasileira, desde 1870, responde aos recenseadores sobre a cor de acordo com quatro categorias: branco, preto, pardo ou caboclo. No Censo de 1872, "o recenseado livre podia se autotransclassificar entre branco, preto, pardo ou caboclo, mas os escravos eram classificados pelo recenseador em duas categorias: preto e pardo" (SILVA; LEÃO, 2012, p. 120). O termo pardo fazia alusão ao mestiço mais aproximado do negro, ou seja, a definição estava atrelada à cor da pele.

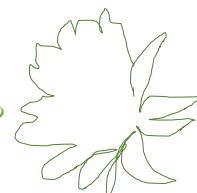
Conforme Mattos (2006), ao longo dos séculos XVIII e XIX, a expressão pardo foi se distanciando da categoria de cor, e se aproximando da expressão que marcava a origem africana, mas separando-a da escravidão. A expressão mais comum seria "pardo livre", que significava não necessariamente uma origem misturada ou cor de pele parda, mas ter nascido em condição livre (SILVA; LEÃO, 2012, p. 120).

No Brasil, a geração de 1870 se encarregou de dar uma conotação científica ao conceito raça. A classificação por cor tem sua gênese na teoria de embranquecimento moldada a partir das teorias raciais da época, com Oliveira Vianna (1932), um dos seus expoentes. Nesta teoria, cor não é redutível à "cor da pele", a simples tonalidade. Cor é apenas um, o principal certamente, dos traços físicos – junto com o cabelo, nariz e lábios – que somado as traços culturais – "boas maneiras", domínio da cultura europeia, formavam um gradiente evolutivo de embranquecimento. Preto, pardo, branco (GUIMARÃES, 2011, p. 267).

Segundo Andrews (2007, p. 191), "a cor "parda" é uma categoria racial nascida da mistura de raças e, como categoria social intermediária entre a negritude e a brancura, como têm notado muitos observadores, pode servir como um meio para escapar da negritude".

Escapar da negritude é desejo de muitos brasileiros que sofreram/sofrem algum tipo de discriminação. Aliás, declarar-se branco é uma estratégia de alguns afrobrasileiros para serem 'bem aceitos' em determinados lugares, conseguir emprego e frequentar determinados círculos sociais. O próprio censo é um exemplo dessa triste contradição, pois grande parte dos mestiços se declara branco. Neste sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 97) foi preciso ao afirmar que "a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. [...] A identidade tem estreitas conexões com relações de poder".

COMISSÕES VERIFICADORAS DE COR



Desde que as instituições de ensino superior passaram a adotar o sistema de cotas raciais, ocorreram denúncias sobre tentativas de fraude. Na maioria dos casos, estudantes não negros se passavam por afrodescendentes, a fim de obterem vagas onde a exigência de pontuação é menor. O ponto nevrálgico deste processo situa-se na autodeclaração, ou seja, produção de um documento que retrata a vontade do autor. Em outras palavras, o texto é uma elaboração pessoal que visa determinado fim, nem sempre condizente com a verdade.

Na esteira da Lei nº 12.990/2014, tornou-se imprescindível a formação de comissões de verificação de cor/etnia para analisar/validar as informações prestadas pelos autodeclarados negros e pardos. As comissões foram orientadas a observar o fenótipo como referência, não a ascendência.

Notícia publicada em 2016, revelou que na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) as denúncias levaram à institucionalização de comissão verificadora da veracidade das autodeclarações, que culminou no desligamento de 24 estudantes de medicina (UFPEL, 2019). Naquela Instituição, a comissão foi orientada pelo Ministério Público Federal a observar os critérios fenótipos (características físicas observáveis), antes de considerar os argumentos como de ascendência de raça.

Também em 2016, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) recebeu denúncia de fraude, quando alguns candidatos utilizaram-se da subjetividade do termo "pardo", para se beneficiarem em cursos mais concorridos da instituição, como é o caso de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Psicologia, Engenharias, dentre outros (Cf. GELEDES, 2019).

Em 2017, os coletivos negros denunciaram que na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quase 400 estudantes teriam fraudado o sistema declarando-se negros sem o serem. A revelação forçou a Universidade a investigar e chegou-se à cifra de 334 suspeitos, no entanto nenhum perdeu a vaga (Cf. MELO, 2019). Em 2018, novas regras foram criadas e, dos 1.336 candidatos que se habilitaram às vagas, 285 faltaram, ou seja, a autodeclaração não foi homologada. Restaram 1.051, que se apresentaram à comissão de verificação e, destes, 694 foram homologados e matricularam-se como cotistas. Os reprovados tiveram direito de recorrer da decisão, no entanto somente 68 tiveram o ato revertido (Cf. MELO, 2019).

Em 2017, a Universidade de Brasília (UnB), investigou cerca de 100 denúncias sobre possíveis fraudes no uso de cotas raciais (CAMPOS, 2019). A UnB implantou a



política de ações afirmativas para negros ainda no vestibular de 2003. Na época, o candidato teve que apresentar uma fotografia ou participar de videoconferência, fato que gerou polêmica.

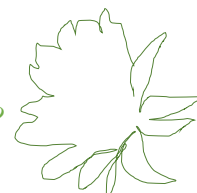
A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi a primeira instituição mineira de ensino superior e uma das precursoras no país a adotar o sistema de cotas para população negra, através de medida aprovada em 2004 e aplicada em 2006. Mesmo com toda essa experiência, a UFJF registrou fraudes no sistema de cotas raciais. Em 2018, ocorreram 92 denúncias, sendo que 17 foram acolhidas. O curso de medicina foi o que teve maior índice de fraudes. A UFJF instituiu a comissão e definiu critérios para análise dos casos: fenótipo (características físicas); ascendência direta (pai ou mãe negros); narrativas de discriminações e preconceitos por conta da condição parda nos âmbitos interno e externo da universidade (UFJF/NOTÍCIAS, 2018).

A COMISSÃO VERIFICADORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

A Universidade Federal da Fronteira Sul é uma instituição de ensino superior que foi criada a partir de ampla mobilização social. A única no Brasil que escolhe seu reitor em pleito, onde a comunidade regional tem direito a voto na mesma proporção dos outros segmentos que a compõe. Com este histórico, a UFFS não poderia ser restritiva quanto à forma de ingresso. Atualmente, mais de 90% dos acadêmicos entram pelo sistema de cotas.

Nos dez anos de existência, a UFFS teve dois modelos de ingresso. O primeiro iniciou em 2010 até a entrada de 2012, quando a nota do Enem recebia bonificações por ano cursado em escola pública. O segundo formato iniciou em 2012, quando passou a vigorar a Lei nº 12.711/2012, bem como o Decreto nº 7824/2012 e a Portaria normativa do Ministério da Educação e Cultura nº 18/2012, determinando critérios para a oferta de vagas de acordo com a realidade da educação básica de cada um dos estados de abrangência da referida instituição. As modalidades de entrada são:

- a) Vagas destinadas a todos(as) os(as) candidatos(as) independente da procedência escolar, renda familiar, raça/cor e/ou deficiência - [AC];
- b) Vagas reservadas a candidatos(as) que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em



pelo menos 50%. Não se enquadram nesta modalidade candidatos(as) que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública - [A1];

c) Vagas reservadas a candidatos(as) indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração atestada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - [A2];

d) Vagas reservadas a candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L1];

e) Vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L2];

f) Vagas reservadas a candidatos(as) que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L5];

g) Vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L6];

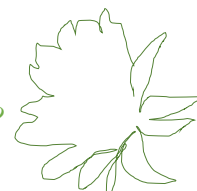
h) Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L9];

i) Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L10];

j) Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L13];

l) Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012) - [L14].

Em janeiro de 2018, através da Portaria nº 16/PROGRAD/UFGS/2018, foi criada a Comissão Responsável pela Análise da Autodeclaração Étnico-racial. O objetivo da instituição com este ato é de evitar dolo contra a política de reserva de vagas. Conforme o Pró-reitor de Graduação professor João Alfredo Braidá, "essa análise consiste na



observação dos traços físicos do candidato, como textura do cabelo, formato do rosto, do nariz, da boca e, claro, cor da pele". Segundo Braida, "a comissão buscará a identificação de traços que confirmem que o candidato se enquadra no grupo étnico-racial dos negros, no caso dos candidatos autodeclarados negros ou pardos" (UFFS, 2018).

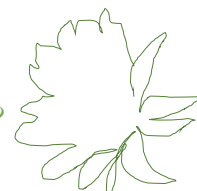
Desde que foi instituída, a Comissão Responsável pela Análise da Autodeclaração Étnico-racial qualificou o processo de seleção. Diminuíram drasticamente as tentativas de fraude. Alguns candidatos reprovados pela referida comissão recorreram à decisão, no entanto, poucos obtiveram êxito, fato que assegura a lisura e seriedade do processo. Na verdade, as comissões podem garantir o direito a quem tem o direito, pois as cotas raciais são uma ferramenta efetiva para a justiça social.

CONCLUSÕES

"Eu? Negro? Ah! Sim! Desde pequeno. Minha vó era negra", é uma expressão que foi proferida por um candidato não negro, mas que se definia como tal. Percebe-se que em momento de distração, o candidato esqueceu sua identidade e ao robustecer a 'nova' identidade foi traído pela própria história. Recorrer ao passado como fiador do presente nem sempre dá certo, pois ter avós, bisavós afrodescendentes não significa que o candidato sofreu preconceito e racismo. A reserva de vagas existe para quem é afrodescendente e teve a vida marcada por práticas discriminatórias de cunho racial.

No Brasil, o preconceito é de cor e não de origem. Historicamente, a população negra teve dificuldades para acessar e frequentar as instituições de ensino. As pesquisas mostram que há um abismo entre afrodescendentes e brancos no tocante à educação formal. A população brasileira é composta 53,6 de negros e pardos e, 45,5 de brancos. No entanto, em 1997, os negros representavam 1% das matrículas do ensino superior. Mesmo com algumas políticas afirmativas, em 2011, os negros atingiram 11% da população universitária. Segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2016, o número de negros matriculados em faculdades e universidades chegou a 30%. Na verdade, a proporção deveria ser igual ou superior à composição da população em geral, mas não é.

A desigualdade de oportunidade vem de longa data e pouco ou nada se fez para reverter o quadro, que entre a população analfabeta, os negros são maioria. A média brasileira é de 8,7%, entre os negros é de 11,8%. Dos brasileiros com 12 ou mais anos de



estudo, os negros representam 9,4%, enquanto que os brancos representam 22,2%. Ou seja, para cada negro com ensino médio completo, há dois brancos ou mais.

Mesmo quando o negro consegue ingressar no ensino superior, nos cursos de mais promessa financeira e mais disputados entre os jovens, os afrodescendentes são minoria, como no caso da Medicina, Biomedicina, Odontologia e engenharias. Estes exigem maior pontuação e, conseqüentemente, são ocupados por brancos. As explicações foram dadas ao longo do texto, portanto não se faz necessário repeti-las.

As cotas raciais corrigiram parte do processo, porém estamos distante de atingir a equidade. As comissões de verificação da documentação da autodeclaração têm a missão de assegurar o direito a quem é de direito. Ao indeferir a documentação de quem não é afrodescendente, mas se passa por tal, a comissão está fazendo justiça. Neste sentido, o fenótipo deve estar à frente da ascendência, visto que não basta tirar da gaveta a foto de um avô negro, para identificar-se como negro.

Os contrários às cotas raciais argumentam que a população brasileira é miscigenada e, nos dias atuais, não há como 'definir' os pardos pela cor da tez. A miscigenação está comprovada pelas pesquisas genéticas, no entanto, também a história do país prova que a miscigenação não significou qualquer tipo de integração e igualdade racial. Portanto, as bancas contribuem para efetividade das ações afirmativas de reserva de vagas para negros.

REFERÊNCIAS

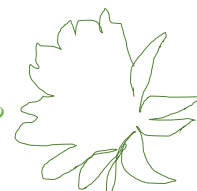
ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina** [1800-2000]. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 de out 2019.

CAMPOS, Lorraine Vilela. **UnB investiga denúncias de 100 casos de fraudes em cotas raciais**. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/noticias/unb-investiga-denuncias-100-casos-fraudes-cotas-raciais/335769.html>. Acesso em 13 de nov 2019.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**: pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GELEDES. **Ufes vai investigar denúncia de fraude no sistema de cotas**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ufes-vai-investigar-denuncia-de-fraude-no-sistema-decotas/>. Acesso em: 13 de nov 2019.



GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

MARINHO, Adriana Costa; CARVALHO, Márcia Haydee Porto de. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades. **Revista Ceuma Perspectivas**, vol. 31, 2018. pp. 34-48.

MATTOS, Hebe. "'Pretos' and 'pardos' between the cross and the sword: racial categories in Seventeenth Century Brazil". **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe**, 80: 43-55. 2006.

MELO, Itamar. **Processo de verificação racial eliminou 43% dos cotistas na UFRGS**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/06/processo-de-verificacao-racial-eliminou-43-dos-cotistas-na-ufrgs-cjx4yelzd01cz01mv3ci9h2ae.html>. Acesso em: 13 de nov 2019.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos. In: CONSORTE, Josildeth Gomes; COSTA, Márcia Regina da [Orgs.]. **Religião, política, identidade**. São Paulo: Educ-séries Cadernos PUC, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social** (Revista de Sociologia da USP), São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

PETRUCCELLI, José Luis. "A cor denominada". **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Texto para discussão, 3. 2000.

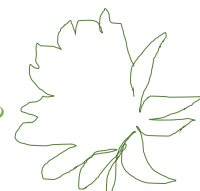
QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Cor e seletividade no ensino superior. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SILVA, Graziella Moraes; LEÃO, Luciana T. de Souza. O paradoxo da mistura: Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 27 n° 80. 2012.

SILVA, Josenilton et al. A promoção da igualdade racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas. In: JACCOUD, Luciana [Org.]. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

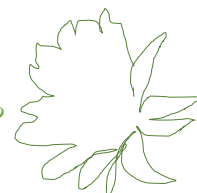
UFFS/NOTÍCIAS. **UFFS cria comissões para verificar autodeclaração étnico-racial de candidatos ao processo seletivo 2018**. Disponível em:



https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao/noticias/uffs-cria-comissao-para-avaliar-autodeclaracoes-de-candidatos. Acesso em 28 de out 2019.

UFJF/NOTÍCIAS. **Comissão conclui apuração de 92 denúncias de fraude nas cotas.** Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2018/07/16/comissao-conclui-apuracao-de-92-denuncias-de-fraude-nas-cotas/>. Acesso em: 24 de out de 2019.

UFPel. **UFPel desliga do curso 24 estudantes de Medicina denunciados por fraude nas cotas raciais.** Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2016/12/30/ufpel-desliga-do-curso-24-estudantes-de-medicina-denunciados-por-fraude-nas-cotas-raciais/>. Acesso em: 13 de nov 2019.



ANÁLISE DOS PROFESSORES ACERCA DO ENEM EM UMA ESCOLA PRIVADA DE TERESINA

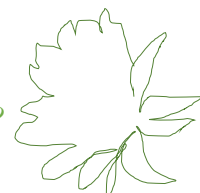
Ramon Vinicius Barbosa de Oliveira
Laiala Nunes Ferreira

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a influência do ENEM na dinâmica de ensino em uma escola da rede particular, em Teresina, com a finalidade de verificar a presença de mudanças nas ações pedagógicas da escola no que se refere aos conteúdos teóricos abordados, metodologia aplicada, modos de avaliação. Esse artigo é discutido através de duas partes. A primeira parte trata da discussão teórica sobre o tema que inclui educação no Brasil, políticas públicas na área de educação, e o ENEM propriamente dito. A segunda versa sobre a pesquisa de campo, em termos da apresentação e discussão dos resultados encontrados

Desde que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, passou a ser utilizado como porta de entrada dos(as) estudantes para o ensino superior, a partir de 2009, observa-se uma concorrência acirrada entre as escolas de ensino médio, sobretudo aquelas particulares, e os(as) próprios(as) alunos(as), disputando uma melhor colocação nas seleções de ingresso nas universidades públicas e/ou faculdades privadas. Tal instrumento avaliativo, que opera através de um escore de pontuação a ser alcançado, parece provocar alterações na dinâmica do processo de ensino nas escolas, não só em relação ao conteúdo, mas a metodologia adotada, visando à preparação dos(as) estudantes para a realização do referido Exame.

No que se refere à forma de seleção, ingresso e sociabilidade em torno do processo seletivo para ingresso no ensino superior é perceptível algumas alterações ao longo dessa última década. Era tradição em Teresina quando saía o resultado do vestibular, na época chamado de Programa Seriado de Ingresso à Universidade (PSIU), todos(as) ficavam aguardando a leitura do seu nome sair nas rádios e/ou na TV, ou mesmo irem até o bloco da reitoria para verificar nas listas fixadas na parede se foi aprovado(a) ou não. Havia nesse contexto de espera e de confirmação, ou não, do nome na lista de aprovados(as) uma mix de tristeza e choro, alegria e comemoração com foguetes, amigos(as) e mesmo desconhecidos(as) se abraçando, compartilhando a vitória, como também confortando e dando apoio a quem não conseguiu.



Após a inserção do Exame Nacional do Ensino Médio, houve alterações na forma de seleção para o ingresso ao ensino superior, mudando para um sistema nacional e eletrônico, através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), passando a ser essa a forma de ingresso ao ensino superior. Dessa forma, quando as notas são divulgadas, inicia-se a “corrida” em busca de uma vaga em um curso superior.

Dessa forma, acreditamos que a divulgação de um ranking nacional de estudantes aprovados, aumenta a concorrência comercial entre escolas, considerando que se torna uma forte propaganda para as mesmas, um balizador que norteia onde os pais devem matricular seus filhos para que obtenham maior chance de aprovação no ensino superior. Em meio a isso, a carga horária das aulas, conteúdos ministrados e a forma como eram assimilados os conteúdos pelos(as) discentes, tinham como finalidade a obtenção de êxito no ENEM, especialmente nas turmas do terceiro ano.

Tal objetividade operacionalizada pelas escolas, em seus conteúdos, metodologias e avaliações nos moldes de simulados, visando o alcance da pontuação e aprovação pode também vir a interferir na qualidade do ensino. Os resultados obtidos no ENEM funcionam como vitrines para os pais dos(as) discentes, uma espécie de baliza onde podem localizar o melhor resultado e, portanto, o melhor ensino para seus filhos adentrarem na universidade.

Todavia, conforme Bourdieu (2007), as desigualdades sociais também são produzidas no âmbito da educação. Desse modo, se faz importante questionar sobre se as escolas voltadas para as classes sociais com melhores condições financeiras (incluindo-se aí o capital cultural de cada discente) também estão preparadas para o ENEM, visto que se espera que tais escolas sejam bem sucedidas no exame, considerando que estudantes oriundos(as) de classes sociais abastadas possuem um capital cultural maior do que estudantes de classes sociais menos abastadas. Caetano; Ribeiro e Bortoni (2014) observam que nas escolas, em geral, há uma grande preocupação em alcançar as metas estabelecidas, cujos resultados devem direcionar publicidades que desencadeiam em números positivos e redundam em novas matrículas.

Dessa forma, qual a influência que o ENEM exerce na forma de ensinar, nos conteúdos teóricos abordados em sala de aula, no sistema de avaliação? Quais os meios que a escola utiliza para maximizar a probabilidade de aprovação dos(as) estudantes no exame? Esses são questionamentos que iremos buscar responder neste artigo.

Políticas em torno do ENEM e do próprio ensino, em si, podem ser adotadas não somente visando o exame, mas também como a forma de ensino pode ser melhorada em



benefício dos(as) estudantes e da própria qualidade do ensino. Ou como o ensino pode ser beneficiado com as mudanças provocadas pelo exame e como suas competências devem ser cobradas de forma que uma totalidade de conhecimentos seja adquirida pelos(as) estudantes participantes do exame.

Conforme explicita Nascimento (2007), nas últimas décadas do século XIX, no Brasil, ocorreram algumas mudanças derivadas do lento processo de abolição da escravatura, pela introdução de mão-de-obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, com proclamação da República, pela industrialização nascente e a ampliação das influências externas no processo de expansão do capitalismo internacional.

Nesse contexto, no que se refere à situação no estado do Piauí, a educação formal, na então província, sempre enfrentou dificuldades para se firmar. No início, do período colonial, a escassez da população, a grande distância entre as fazendas e o próprio desinteresse entre os habitantes da região piauiense pela educação, visto que não serviria ao trabalho braçal realizado pela grande maioria da população, se tornavam entraves para o desenvolvimento. Além disso, a falta de pessoas com conhecimentos para trabalhar como professor e os baixos salários oferecidos contribuía para esse cenário.

Tal definição temporal se mostra necessária para percebermos de que forma a educação foi tratada em nosso país desde o seu início.

Os jesuítas, que no Piauí chegaram tardiamente, por volta de 1711, se dedicaram à pecuária deixando de lado a propagação do ensino. Sobre isso, Reis (2010) afirma que:

Se em outros cantos do Brasil sua ação educadora mereceu relevo, no Piauí, eles se dedicaram à pecuária, uma vez que vieram tocados pelo motivo maior de administrar as fazendas de gado deixadas em testamento por Mafrense para a Companhia de Jesus e não de propagar o ensino. (REIS, 2010. p.3)

Apesar disso, vale ressaltar que foram os jesuítas que, em 1749, criaram na Vila da Mocha, o Seminário do Rio Parnaíba para a formação de sacerdotes. Sendo a primeira escola de nível secundário do Piauí, a mesma não chegou a entrar em atividade, sendo transferida para onde hoje é a cidade maranhense de Caxias. Não sendo diferente do restante da colônia, por meio do Alvará de 3 de maio de 1757, criaram-se duas escolas de instrução primária no Piauí, que diferenciavam-se em gênero e conteúdo: enquanto os meninos aprendiam a doutrina cristã, ler, escrever e contar, as meninas eram ensinadas além da doutrina cristã, ler e escrever, as tarefas de cozinhar, fiar e fazer rendas. Entretanto, não se tem notícias de que essas escolas realmente entraram em funcionamento.



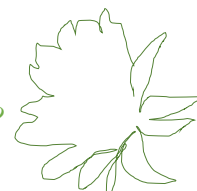
Durante o período imperial, com a promulgação da primeira Constituição do Brasil, no ano de 1824, estabelece-se a Lei Geral do Ensino, no ano de 1827. Atendendo a determinações dessa Lei, foram criadas escolas de primeiras letras no Piauí, inicialmente em Oeiras, que na época era a capital da província, e em outras localidades, destacando-se Jaicós, São Gonçalo, Campo Maior, Parnaíba, Piracuruca e Piranhas. Assim o ensino público no Piauí começa a desenvolver-se. Entretanto o aumento no número de escolas não foi seguido pelo aumento no número de professores aptos para exercer a profissão de docente. Geralmente esses(as) docentes eram pessoas que não queriam se sujeitar a precariedade do magistério até então:

[...] inábeis professores, porque homens inteligentes e ilustrados não se queriam sujeitar à sorte precária do magistério – como que a instrução corria à revelia, árida e improfícua. As cadeiras de instrução maior viviam em completo abandono, e os que aceitavam, ou não eram habilitados, ou mal cumpriam com seus deveres. (ALENCASTRE *apud* REIS, 2010. p.5)

Com a alteração da Constituição, pelo Ato Adicional de 1834, que responsabilizava as províncias pelo ensino primário e secundário agravou-se ainda mais a situação precária da educação no Piauí, pois a província não possuía recursos para se responsabilizar pela instrução pública.

Essa precariedade consistia nos baixos salários oferecidos, além da ausência de espaços físicos apropriados para ministrar aulas, além da falta de material básico para a atividade e a falta de livros, devido à falta de comunicação com outras províncias, além de poucas pessoas terem condições de comprar os livros. Somente a partir de 1845, quando se tornou presidente da província, o Dr. Zacarias de Góis e Vasconcelos, melhorou a educação no Piauí, e um de seus maiores feitos foi a criação do Liceu Provincial em Oeiras, que na época era capital da província. O Liceu foi a primeira instituição pública de ensino secundário do Piauí e seu início se deu de forma precária, contando apenas com a cadeira de Latim. As demais cadeiras foram surgindo conforme houvessem pessoas qualificadas para ministrá-las.

No que se refere às reformas no ensino no Brasil, durante o período republicano foram elaboradas reformas no ensino secundário, com o objetivo de preparar o ingresso do(a) estudante ao ensino superior. A primeira reforma foi proposta por Benjamim Constant, na época Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, e buscava proporcionar aos jovens do país condições básicas para que ocorressem suas matrículas no ensino superior. O foco dessa reforma seria o ensino secundário e com esse intento se propôs



uma reforma curricular no colégio Pedro II, que até 1911 passou a se chamar Ginásio Nacional. A instrução a nível secundário teria duração de sete anos e trouxe como inovação a laicização do ensino público, que somado com a liberdade de culto, fez crescer o número de escolas particulares.

Em 1901, já sob o exercício de Epitácio Pessoa a duração do ensino secundário passou a ser de seis anos, passando a ter o objetivo de obtenção do grau de bacharel em ciências e letras, permanecendo também o objetivo de matrícula no ensino superior. Após isso, no ano de 1910, seguindo a lei Rivadávia Correia, a preocupação era a de acabar com a imagem de curso preparatório para o ingresso ao ensino superior, com isso a duração do externato era de seis anos e o de internato quatro anos.

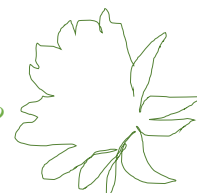
No ano de 1915, com a reforma Carlos Maximiliano, nota-se uma clara preocupação em preparar o aluno(a) para o “rigoroso exame vestibular”, tendo como duração do ensino secundário o prazo de cinco anos. Dez anos mais tarde, já na reforma João Luís Alves, se via o nível superior como uma preparação fundamental e geral para a vida. Após cinco anos de estudos, o(a) aluno(a) era agraciado(a) com o certificado de aprovação e com seis anos recebia o título de bacharel em Ciências e Letras.

A fragilidade do sistema econômico do país durante a “Primeira República” não aguentou a crise de 1929 na bolsa de Nova York, já que os americanos eram grandes importadores do café produzido no Brasil, o que acarretou em grande crise em nosso país também. Nesse cenário incerto, ocorre a Revolução de 1930, dando fim a “Primeira República”.

Assim, durante toda a crise, nenhuma medida importante foi tomada em prol da educação. Apenas a partir da década de 1930 é que o governo iniciou uma política oficial que tivesse como finalidade a estruturação do sistema educacional. Já no ano de 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, coloca-se em prática a Reforma Francisco Campos, criando os cursos complementares de forma que, dependendo do curso que o(a) aluno(a) desejava, as propostas pedagógicas se diversificavam.

Já em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, o ensino médio se estruturava de forma definitiva como cursos de estudos regulares, surgindo os cursos colegiais com duração de três anos, divididos entre científico e clássico. A proposta era que a formação do(a) aluno(a) passaria por conhecimentos que lhe concederiam o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como base para o ensino superior.

Nesse mesmo contexto, o ensino técnico-profissionalizante, mesmo com uma demanda econômica maior, ainda era menosprezado pelas classes média e alta, além do



fato de que, quem fizesse o ensino técnico não poderia fazer exames para o ensino superior, fazendo com que a formação técnica fosse voltada para os mais carentes, que almejavam uma oportunidade de emprego, e conseqüentemente o ensino superior se concentrava em uma pequena parcela da população. No ano de 1946 a Constituição vigente trazia a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases educacionais.

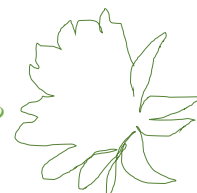
Porém, com um projeto apresentado em 1948, tal lei só foi aprovada no ano de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases da educação trazia em seu conteúdo, mais especificamente sobre o ensino médio que destinava-se à formação dos adolescentes, além de colocar em igualdade os cursos secundários, os cursos técnicos e pedagógicos. Sobre essa reforma, Nascimento explana que

trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforma as justificativas do Ministro Capanema. (NASCIMENTO, 2007. p. 81)

No período do regime militar iniciado em 1964, o ensino era tratado como um meio que instrumentalizava para o trabalho e a educação como um instrumento ideológico. Atendendo a Constituição de 1967, houve uma lei que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, além da generalização do ensino profissionalizante no nível médio, ou 2º grau. Sobre a educação no regime militar, Nascimento cita Germano ao dizer que:

as reformas educacionais procuraram atender aos objetivos estratégicos de ter o consenso de uma parte significativa da população (particularmente da classe média) para a realização da “limpeza” política de forma brutal, por um lado, e a aceleração da industrialização através do endividamento externo, para o desenvolvimento econômico, com a falsa promessa de que os sacrifícios para o crescimento do “bolo econômico” seriam posteriormente recompensados pelos benefícios para toda a população, por outro. (NASCIMENTO. 2007. p. 82)

Após o fim do regime militar e início do governo democrático, é promulgada a nova Constituição Brasileira em 1988, trazendo no artigo 205 a educação como um instrumento que visava “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No ano de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dividia a educação formal em ensino básico (pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (anteriormente segundo grau), profissionalizante e superior. Além de criar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que distinguiu os parâmetros adotados durante o ensino fundamental daqueles



adotados no ensino médio. Segundo Castro e Tiezzi (2005), no Brasil a expansão no número de estudantes cursando o ensino médio na década de 1990, assim como a reforma educacional proposta com a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de 1996, fizeram com que a busca pela qualidade da educação, tivesse um maior foco por parte do governo.²⁸

Os documentos oficiais do Estado apresentam a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando desde o desenvolvimento da pessoa até sua formação para o trabalho. O artigo 205 da Constituição Federal afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007. p.123)

A legislação brasileira também aponta a importância e relevância da educação na sociedade contemporânea, destacando os princípios básicos em que estão fundamentados o direito básico à educação e ao conhecimento ético e social que regula a vida em sociedade:

a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. (BRASIL, 1997, p.28)

Tais mudanças fizeram parte de todo o histórico educacional brasileiro, e se torna visível principalmente quando delimitamos apenas ao ensino secundário que mostra o quanto tal aspecto básico e universal era segregado em nosso país:

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social. (NASCIMENTO, 2007, p.78)

Dessa forma, inferimos que todo o contexto educacional brasileiro se apresentou de forma com que os privilégios fossem exacerbados em detrimento das classes mais populares, ainda mais com o contexto escravocrata vigente que tornava o cenário mais

²⁸Devido a fatores como a eliminação do teste de admissão para poder se habilitar a esse ciclo de ensino e a exigência do mercado pelo diploma de ensino médio.



excludente. Bourdieu (1998), já via a escola como uma reprodutora de desigualdades legitimada pela sociedade.

DOCENTES SOBRE A INFLUÊNCIA DO ENEM NA DINÂMICA DA ESCOLA

Essa parte versa sobre a fala dos entrevistados sobre o tema proposto. Tal pesquisa foi realizada durante o trabalho de conclusão de curso de um dos autores do presente artigo, e aconteceu em uma escola particular da cidade de Teresina. Apresento as falas dos sujeitos participantes a respeito da influência do ENEM na dinâmica escolar através das categorias analíticas referentes aos conteúdos ministrados e a metodologia empregada para abordar esses conteúdos, a fim de verificar a influência do ENEM na dinâmica da escola através dessas ações pedagógicas.

No que se refere aos conteúdos abordados, buscou-se verificar a associação entre tal categoria e a efetivação/êxito no exame, indagando aos entrevistados sobre a influência do exame em relação à seleção de conteúdos, como é feita essa seleção, se houve inserções ou exclusões de conteúdos e o que se prioriza sobre os assuntos abordados em sala de aula. Sobre isso os(as) entrevistados(as) dizem:

Maria Montessori foi enfática ao afirmar que a grade curricular da escola é voltada ao ENEM, sobretudo no ensino médio é voltada para os conteúdos que caem no ENEM.

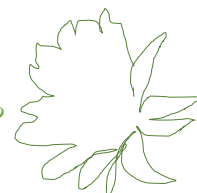
Toda a grade curricular, o currículo da escola, hoje é voltado para o ENEM, mas ponderando que [...] quando você fala em base, a gente não prioriza na questão da grade curricular do ENEM, a gente tem que preparar o aluno como um todo e que quando o aluno(a) chega no ensino médio forma a grade curricular com maior ênfase naqueles conteúdos que caem no ENEM, direcionando.

Sócrates remeteu a assuntos e autores que prioriza em virtude da frequência com que aparecem no ENEM, a exemplo de Foucault e Beauvoir ao tratar sobre gênero, como diz abaixo:

[...] como Foucault, como Simone Beauvoir, que sempre tá caindo, principalmente agora nessa nova mudança da legislação com relação a gênero, sempre ela tá caindo porque enfatiza muito isso.

Marie Curie fez referência a uma readaptação das disciplinas a uma grade de conceitos e habilidades requisitadas pelo ENEM:

[...] algumas disciplinas que eram mais soltas elas ficaram mais presas a uma grade de conceitos e habilidades, não excluiu nenhum conteúdo com a



mudança na forma de seleção através do ENEM, apenas adaptou ao que o exame pede.

Sobre a influência do ENEM na mudança curricular do ensino médio, os autores Caetano; Ribeiro; Bortoni (2014) vão justificar essa mudança associada a um diagnóstico em relação ao currículo antigo que continha muitas disciplinas cujos conteúdos eram trabalhados de forma isolada e sem relação com a realidade regional.

[...]fizeram com que o próprio ENEM, que organiza as matrizes curriculares em quatro grandes grupos: linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza, fosse o inspirador desse movimento de mudança curricular a partir do diagnóstico de que o currículo do ensino médio encontrava-se muito inchado, tendo em média treze disciplinas, trabalhadas de forma isoladas e sem considerar a inter-relação entre os conteúdos e a realidade regional. (CAETANO; RIBEIRO; BORTONI, 2014, p.4)

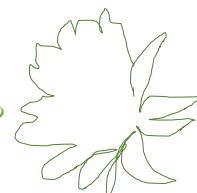
Clarice Lispector comentou sobre algumas disciplinas que passaram a ter maior ênfase e sobre o tratamento dado aos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar cobrada pelo ENEM:

[...] arte, história da arte têm sido trabalhadas com uma ênfase maior [...] a arte na literatura, por exemplo, história da arte dentro da literatura [...] desde o sexto ano quando chega o período do simulado eu já trabalho a redação com essa perspectiva que é o ENEM.

A partir do exposto pelos(as) entrevistados(as) da escola participante dessa pesquisa, posso inferir que os conteúdos abordados pelos(as) docentes em sala de aula, assim como o modo utilizado para transmitir esse conhecimento são voltados para a obtenção de êxito no ENEM que, por sua vez, deve levar em consideração a interdisciplinaridade e atualidade do conhecimento, assim como a inter-relação entre os conteúdos e a realidade local, regional e nacional.

Um ponto interessante que merece destaque da fala do entrevistado Sócrates, é que na minha época de estudante do ensino médio (pré-ENEM) eu não estudava autores como os citados pelo entrevistado. Na época se via apenas conteúdos gerais voltados à área da filosofia e não autores específicos, ainda mais contemporâneos. Percebe-se hoje uma espécie de análise mais individualizada e localizada, onde os(as) pensadores parecem ter maior destaque na análise do que a abordagem ou perspectiva teórica a qual pertencem.

Observa-se que a cada ano os conhecimentos repassados aos alunos(as) se tornam cada vez mais balizados pelo ENEM e mais especificamente pelo que é cobrado e valorizado nesse Exame. Há uma especialização e atualização cada vez maior do



conteúdo que é apresentado aos estudantes. A mudança do currículo no ensino médio em função do ENEM torna-se um problema como explicam Caetano, Ribeiro e Bortoni:

[...] no argumento de que mudar o currículo em função do exame pode levar a um ciclo vicioso de se ensinar para o exame, sem um projeto educacional coerente com o perfil do ingressante. Assim como vinha sendo feito, tendo em vista a própria estrutura organizacional do ensino médio que se baseia na preparação para o vestibular e tem pouca atratividade para o projeto de vida do estudante, a mudança pode ser apenas estrutural e não conceitual. (CAETANO; RIBEIRO; BORTONI, 2014, p.4)

No tocante a associação entre metodologia empregada e a obtenção de êxito no exame do ENEM, os(as) entrevistados(as) quando indagados diretamente sobre essa questão afirma, como Maria Montessori, que sim, ao falar sobre a interdisciplinaridade entre disciplinas e áreas diferentes do conhecimento exigidas pelo ENEM e que são aplicadas na escola:

[...] você tem que ter a questão da interdisciplinaridade, tem que preparar, a disciplina tem que realmente envolver o conteúdo no cotidiano, que antes não era, era algo mais direto.

A interdisciplinaridade, conforme Japiassú (1976) se caracteriza pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Para ele, as disciplinas devem interagir entre si, buscando um enriquecimento mútuo de conhecimento. Essa interdisciplinaridade se mostra bastante pertinente quando se observa a influência do ENEM na dinâmica de ensino, pois tal interdisciplinaridade trata-se de componente fundamental para o possível sucesso no exame, já que, segundo o próprio diretor de avaliação de certificação de competência do INEP, Ataíde Alves diz que,

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. (BRASIL, 2005, p. 8).

Com isso, posso inferir que a fala de uma entrevistada sintetiza o que a escola busca dos(as) alunos(as) que se encontram em preparação para o exame, utilizando-se dos balizadores referente a interdisciplinaridade, presença do conteúdo estudado em uma situação cotidiana ao invés de uma avaliação mais conteudista, mais focada nas fórmulas e conceitos utilizados em outros exames avaliadores.



O entrevistado Sócrates falou sobre a questão das avaliações na escola para caracterizar a mudança na metodologia do ensino voltada ao exame:

[...] se a gente não fizer uma prova voltada ao ENEM, o menino que chega lá vai ficar perdido, não vai saber responder.

Clarice Lispector que também comentou sobre a questão das avaliações, afirmou que na sua percepção não mudou tanto a metodologia em relação às aulas.

Eu não diria uma influência da disciplina em si, mas na metodologia de exames da escola, das provas, mudou essa dinâmica.

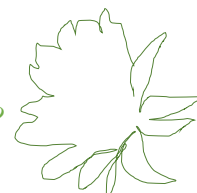
Mediante a fala dos(as) entrevistados(as) é possível também identificar a forma como as avaliações escolares se modificaram para atender os preceitos do Exame. Como já relatado, o simulado realizado pela escola se mostra importante na preparação dos estudantes e trata-se de uma prova de natureza basicamente objetiva, com exceção da redação que é a parte subjetiva da prova. Se antes as avaliações eram substancialmente subjetivas, ou seja, dissertativas, hoje se encontra dividida entre questões objetivas, situação problema e aplicação de conceitos apreendidos em uma situação cotidiana. Tais itens compõem as competências cobradas pelo ENEM, e como tal imprescindíveis no contexto escolar atual.

Reforço aqui através da fala da entrevistada Clarice Lispector a importância dada às avaliações realizadas pela escola com o objetivo de obter êxito no exame.

Eu trabalho já desde o sexto ano porque todos eles aqui fazem o Simuladinho ENEM, Simulado ENEMzinho que é chamado. Então desde o sexto ano quando chega o período do simulado eu já trabalho a redação com essa perspectiva que é o ENEM. Então a gente prioriza de certa forma sim essa perspectiva dentro da redação. Trabalhamos os outros gêneros textuais, mas desde o sexto ano já trabalhamos a redação ENEM.

O chamado Simuladinho ENEM é um exame de caráter avaliativo da escola, voltado aos(as) alunos (as) a partir do sexto ano do ensino fundamental, compondo apenas uma parte da nota do aluno(a). Apresenta um menor número de questões em comparação ao simulado realizado pelo terceiro ano, cerca de 45 questões, além da redação feita pelos(as) alunos(as).

Seguindo a ação pedagógica trabalhada na pesquisa, a entrevistada Marie Curie justificou as mudanças na metodologia pela forma com que os (as) aluno(as) respondem ao conhecimento adquirido



[...] a gente teve que mudar bastante, porque o meu aluno(a) agora [...], ele não quer saber de conceitos, ele quer saber de aplicabilidade”, e vai mais além quando afirma que “antigamente eu construía conhecimento, hoje em dia eu jogo as formas, jogo resoluções e o aluno(a) tem que pegar.

O ENEM vai além de um exame avaliativo, é também regulador dos sistemas de ensino utilizados em todas as escolas, segundo Zanchet:

A capacidade dos professores para agirem de forma responsável e autônoma fica condicionada aos limites estipulados, previamente, por um currículo nacional, e, posteriormente, pelas avaliações de desempenho de seus alunos. Os processos avaliativos no Brasil tornam-se, nessa perspectiva, dispositivo de controle e regulação dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas. (Zanchet, 2007, p.57)

A matriz de conhecimentos exigida no ENEM faz com que as questões envolvidas no exame possuam uma característica diferente dos exames que visam a memorização de conteúdo, tornando-se mais abrangente no contexto social e no cotidiano. Assim, a forma como o professor lida com tais conhecimentos também precisa ser alterada para que o aluno(a) possa ter maior apreensão do conteúdo para realizar o exame.

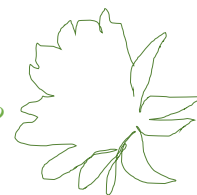
Marie Curie se contrapõe ao que diz Marie Montessori, quando indagada sobre a forma como são feitas as avaliações na escola e que contribuições o ENEM trouxe sobre esse aspecto.

[...]antigamente as provas eram mais diretas, tradicionais, o que é..., conceitue..., hoje em dia a gente não pede mais isso, a gente acompanha, mas realmente é o desenvolvimento crítico do(a) aluno(a), o pensamento, a ideia.

As falas em relação a essa questão apresentaram discordâncias, daí se pode destacar o quanto o ENEM interferiu no sistema de avaliação da escola considerando as suas competências e habilidades exigidas. Sua interferência na escola está presente na fala de Sócrates quando diz:

[...] fazemos simulados, que foi a mudança que aconteceu com a introdução do ENEM, que são voltados exclusivamente para o ENEM, existe o sistema de provas mensais que é para os meninos escreverem, já pensando também numa condição de redação, para que eles possam ter argumentos, para que eles possam ter um senso crítico em relação a determinados assuntos.

Tal direcionamento dos conteúdos e metodologia explicitamente voltados para o êxito do ENEM e operacionalizada de forma objetiva e ágil pode também provocar certa robotização e preguiça mental em pensar, refletir, como exposto pela entrevistada Marie Curie, afirmando em que:



[...]Antigamente eu construía conhecimento, hoje em dia eu joga as formas, joga resoluções e o aluno tem que pegar, entendeu? Não dá, não tem como você... ele nem quer, ele nem aceita, você primeiro conceituar, pra depois aplicar, ele já quer que você aplique, né.

Percebe-se na fala da entrevistada, em tom de desabafo e tristeza, mudanças mais perceptíveis na prática de sala de aula, onde a mesma parece não mais possuir a autonomia da construção de significados para o que está ensinando e para aqueles que estão aprendendo. Com isso, a especialização em relação aos conteúdos ministrados voltados ao exame, aparentemente exigem do docente mudança na prática pedagógica. Além do que, exige da sua posição enquanto professora apresentar resultados, fazendo com que esses profissionais tenham que se adequar a nova forma de transmitir o conhecimento exigido pelo Exame, como demonstra Caetano; Ribeiro; Bortoni (2014)

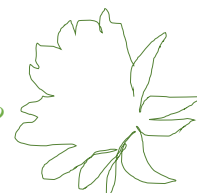
Verifica-se o aumento da responsabilidade dos professores pelos resultados obtidos por suas escolas e uma forte influência das avaliações externas no cotidiano escolar, levando a outro embate: para permanecerem nas escolas, os professores precisam garantir o “ranking” positivo. Assim, o professor deixa de ter autonomia sobre a sua forma de fazer escolhas dentro das possibilidades do currículo convertendo-se em um aplicador de normas impostas de fora para dentro. (CAETANO; RIBEIRO; BORTONI, 2014, p. 6)

Zanchet completa tal pensamento afirmando que:

Nessas circunstâncias, as avaliações nacionais deixam os professores de “pés e mãos amarradas” e invadem o espaço da sala de aula, direcionando e interferindo no trabalho docente. Essa situação pode ser percebida em todos os níveis de ensino. (Zanchet, 2007, p.57)

Diante das falas aqui expostas, conclui-se que o ENEM impactou em mudanças nas ações pedagógicas realizadas na escola investigada, especificamente na metodologia usada, com uma ênfase maior na metodologia de avaliação da escola. Tais avaliações adaptaram-se ao que é exigido no exame e também para a forma como é exigido, para que se pudesse reproduzir o exame dentro do ambiente escolar na forma de simulados. E até as avaliações tradicionais, aplicadas de forma a buscar a subjetividade dos(as) alunos(as), volta com um novo significado, buscando atender aos parâmetros e treinar os(as) estudantes para o referido exame.

A própria avaliação é uma ação pedagógica que poderia ter sido considerada nesse estudo, assim como foram a metodologia e o conteúdo, mas foi percebido um certo desconforto por parte da coordenação pedagógica da escola em relação a permitir uma observação participante durante as aulas de revisão específicas para comentar o simulado



aplicado aos alunos(as), o que fez com que essa categoria analítica não fosse pesquisada nesse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

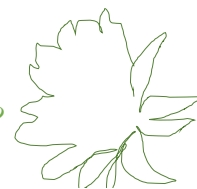
Essa pesquisa versou sobre o maior exame avaliativo de estudantes do ensino médio do país e sua importância é tão significativa como sua abrangência, nacionalmente falando. Usando dados da edição mais recente do exame (2018), foram mais de 5,5 milhões de inscritos, realizando as provas em mais de 1700 cidades brasileiras. Tais dados mostram a relevância nacional do Exame.

Os resultados apontaram que o conteúdo apresentado na escola aos alunos(as) segue a metodologia das competências cobradas pelo ENEM, onde os (as) aluno(a) já recebem o conceito e aplica-o a uma situação-problema proposta, diferentemente da proposta tradicional que trabalhava o conceito e o seu significado antes de provocar a sua aplicabilidade em determinada situação.

Afirmando a presença dessa forte influência do ENEM na dinâmica do ensino escolar, os resultados mostraram que há pontos positivos e negativos dessa interferência. No que se refere aos pontos positivos, em relação ao que a escola considera, de acordo com as entrevistas realizadas, está a concepção de redução de disciplinas da antiga matriz curricular do ensino médio, no Brasil, que foi considerada inchada, onde as disciplinas eram trabalhadas de forma isolada, passando o ENEM a exercer influência sobre a redução de disciplinas, sobre a maneira interdisciplinar de discutir e operar o conhecimento, a necessidade de contextualizar os conteúdos científicos com a realidade local, entre outros.

No que diz respeito aos pontos considerados negativos da influência do ENEM no ensino médio, estão as críticas direcionadas à ênfase mais objetiva e de resultados imediatos. Tal investida pode proporcionar menos reflexão no processo de conhecer e fazer e até mesmo gerar uma preguiça mental nos(as) jovens, minimizando assim a dimensão subjetiva do conhecimento. Os simulados são bastante explorados pela escola, e inclusive, com a presença de um simulado com características distintas do realizado para as turmas do terceiro ano do ensino médio para as turmas a partir do sexto ano do ensino fundamental.

As mudanças provocadas na metodologia por influência do ENEM incluem certa familiarização do(a) estudante com o exame, além da medição dos seus conhecimentos



em si para a prova. E até as provas tradicionais, do tipo subjetiva, apresentam um caráter específico, quando sua intenção se volta à preparação dos(as) alunos(as) para a produção crítica e explanação de conhecimentos através da escrita objetivando a parte da redação do ENEM.

As constatações obtidas nessa pesquisa sobre a influência do Enem na dinâmica das escolas se tornam importantes quando se percebe que esse balizamento das ações pedagógicas pelo ENEM se torna o foco central de todo processo ensino-aprendizagem atualmente, fazendo com que outras perspectivas, conteúdos e abordagens não sejam tão enfatizados durante o processo como um todo. Se faz também importante refletir sobre a importância e valor dos indivíduos nesse contexto. A esse respeito Zanchet (2007), faz uma crítica dizendo “[...] nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno, mas sim o seu desempenho na prova, já que este pode ser medido”. Por fim há que se dizer que a trajetória do ENEM reconfigura as práticas pedagógicas de ensino, de produção, que impulsionam mudanças nas relações do professor e aluno(a) com o processo de escrita (CAETANO; RIBEIRO, BORTONI, 2014).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

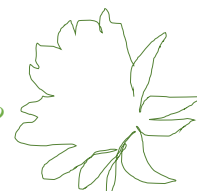
BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em: <http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/002985>. Acesso: 21/07/2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394, de 20/12/96. MEC. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 21/07/2018.

CAETANO, C.; O.M.; BORTONI, M. **Da Matriz à Diretriz: Pesquisa, Ensino e Extensão no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**. Anais do SIELP, v. 3, p. 34, 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. p(115-147). 2005.

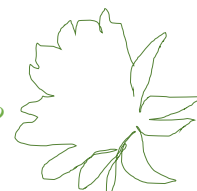


JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

NASCIMENTO, Manoel Nélio. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. VEPG, jun-2007.

REIS, Amada de Cássia Campos. **Visão Panorâmica da história da educação no Piauí: do período colonial ao período imperial**. Teresina. 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT_10_11_2010.pdf>. Acesso: 12/11/2018.

ZANCHET, B. M. B. A. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação**. Contrapontos (UNIVALI), v. 7, p. 55-70, 2007.



“NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO” E “NÓS CHORAMOS PELO CÃO-TINHOSO”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONTOS DE LITERATURA AFRICANA

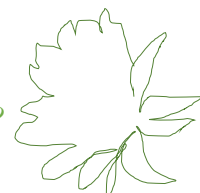
Cleanne Nayara Galiza Colaço

INTRODUÇÃO

Quando nos reportamos para as reflexões sobre o campo de estudo da Literatura Comparada, não podemos nos apropriar do conceito de ser um estudo somente relacionado a história ou a cultura de um país ou de uma comunidade. Literatura comparada também tem os seus aspectos relacionados ao poético, ao estético, aos valores espirituais e artísticos, assim como temos o entendimento por meio da crítica literária e da teoria que a envolve. Os estudos relacionados a Literatura comparada possuem suas inter-relações com o objeto literário, com os valores culturais, sociais, ideológicos e institucionais.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a Literatura Comparada e seus desdobramentos como um campo de estudo já legitimado que ao longo dos anos, com pesquisas e produções realizadas, onde a história permanece como um importante mecanismo de análise e expressão. Com base nesses estudos, não se tratam de exercícios de comparações, como também não somente estudos que trabalham analogias, sobretudo são análises propostas ao exercício das relações que em conformidade com Daniel-Henri Pageux “viu-se, desde o início, a importância da noção de diálogo. Diálogo de culturas, entre as culturas: é dessa maneira que eu traduziria espontaneamente interculturalidade.” (2011, p. 203).

Por ser um mecanismo analítico, de interpretações, relações de estudos, propõe análises dentro de suportes distintos, como por exemplo entre a obra literária e o autor, obras produzidas em épocas distintas, como também as suas diferentes recepções, dentre outras. Ainda segundo Pageux (2011), reflete que ao olhar para a cultura do outro “compreendamos tal alteridade: uma tomada de consciência de um discurso outro no âmbito de um texto considerado.” (p.183). Como também nos nossos dias, a Literatura Comparada se faz relações com diferentes tipos de textos, em distintas plataformas, que podemos chamar de textos multimodais, como exemplos, estudos com as imagens ou ilustrações e também produzir relações com outras literaturas, nesse estudo, com a literatura infantil e juvenil, visto que em ambos os contos os personagens apresentados



são em sua maioria crianças vivenciando seus contextos onde podemos identificar aspectos históricos e culturais.

Ademais quando falamos de literatura, no contexto da literatura infantil ou como se categorizou na atualidade de literatura infantil e juvenil buscar uma uniformização de conceitos definidos e imutáveis não é algo possível de ser realizado. Ao longo da historiografia literária quando nos reportamos à formação da literatura infantil, é necessário compreender que não foi um percurso homogeneizante e sim uma trajetória de importantes mudanças dessa categoria, considerando a necessidade de uma legitimação e valorização no meio acadêmico dos estudos literários. Sendo assim um campo de estudo que passou por transformações ao longo do tempo. Segundo Peter Hunt “supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade.” (2010, p. 49)

Do mesmo modo, quando nos deparamos com a teoria literária africana do pós-colonial, que se faz dela à um reducionismo ideológico somente a partir das independências dos países africanos, sendo que a teoria pós-colonial possui a representação do poético, do estético, além dos aspectos históricos não somente atrelados ao passado, mas que ultrapassam essas barreiras dos “pós-independências”, são estudos constantes entre a colonialidade, o pós-colonial e as suas permanências nas sociedades, nesse caso no contexto da representação da literatura africana (expressão que não objetiva homogeneizar o sistema literário africano).

Portanto, a necessidade da busca de análises de narrativas de culturas outras, visando a impressão da “interculturalidade” que é a concepção quando abrange a Literatura Comparada, realizando assim o exercício da alteridade sendo um dos aspectos importantes quando se fala de análises da teoria pós-colonial. Em conformidade com Daniel- Henri Pageaux (2011)

“O sistema literário é uma ferramenta entre tantas outras para compreender os fenômenos de contextualização, de passagem. Mas toda troca, todo diálogo é uma relação de força entre dois conjuntos culturais. É mais fácil adotar uma nova forma estética que definir e dar forma a um novo imaginário. No entanto, é igualmente verdadeiro o fato de que, para nós, a literatura define-se como o encontro de um projeto de escrita com a lógica de um imaginário.” (p. 196)

Dessa maneira, refletindo sobre a formação do imaginário literário, do sistema literário africano e sua diversidade sendo que um dos aspectos de importância dessas narrativas, trazer à luz os imaginários da infância, os contextos históricos e culturais, que



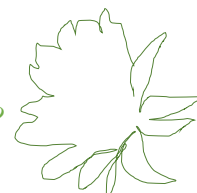
a partir dos contos que se localizam em períodos históricos diferentes, mas que são nítidas as passagens da produção literária, sobretudo, as marcas do contexto histórico que a obra foi produzida, visto que conseqüentemente possuem aspectos relacionados ao autor e sua escrita. São elementos propostos nesse estudo que a partir de dois escritores importantes para a formação do sistema literário africano, o autor moçambicano Luís Bernardo Honwana e o escritor angolano Ondjaki, analisar tanto suas analogias quanto distinções com base nos contos *Nós matámos o Cão- Tinhoso* do primeiro e o conto *Nós choramos pelo Cão- Tinhoso* do autor Ondjaki. Narrativas que promovem relações de sentidos, portanto que abrangem um diálogo intercultural.

INTERCULTURALIDADE E A LITERATURA AFRICANA (ANGOLA E MOÇAMBIQUE)

O texto literário africano possui ampla diversidade nos mais variados âmbitos (geográficos, sociais, culturais, temporais dentre outras categorizações), nesse estudo a os aspectos geográficos e temporais aos quais os contos se encontram, nos levam as reflexões de influências e passagens culturais da sociedade africana, nesse caso de Moçambique com o conto *Nós matamos o Cão-tinhoso* e em Angola com a narrativa *Nós choramos pelo Cão- tinhoso*. Nessa perspectiva, as marcas da oralidade, da linguagem escrita com o vocabulário característico de seu tempo e localidade, as situações impressas nas cenas dos textos, os conflitos, hábitos e costumes são mecanismos recorrentes nessas narrativas.

O conto *Nós matamos o Cão- Tinhoso* que é também o título da obra ao qual o conto pertence, como também é o conto que inicia a obra literária, é composta por sete contos e foi lançada em 1964, posteriormente reeditada e traduzida para diversos idiomas como inglês, alemão, francês dentre outros e o conto *Nós choramos pelo Cão -Tinhoso* do autor Ondjaki pertence a obra “Os da minha rua” publicada em 2007. Atualmente Ondjaki é um importante escritor angolano, que reverbera a cultura, a linguagem de Angola para diversos outros territórios, promovendo uma abertura para o diálogo intercultural.

A obra *Nós matámos o Cão-Tinhoso*, com primeira publicação nos primeiros anos da década de sessenta, trouxe para a literatura moçambicana os tons de denúncias e militâncias contra o domínio dos colonizadores e da realidade de subordinação, problemas sociais enfrentados pelos trabalhadores e a população em geral. O autor Luis



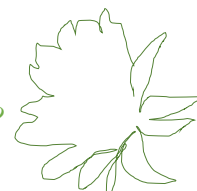
Bernardo Honwana na sua trajetória possui lutas anticoloniais de Moçambique, ele foi preso na década de 1970, participou ativamente da política no período pós-colonial em Moçambique e com a retirada do domínio do colonizador europeu, os interesses não foram somente daqueles que tinham ações no combate armado, pois diante das disputas capitalistas e socialistas, no longo contexto de Guerra Fria (1947 – 1991), tanto Angola quanto Moçambique foram territórios que avançaram conflitos e outras vertentes políticas.

Com base nesses poucos fatos que são seminais para algum entendimento dos processos de transcorrências históricas, políticas como também culturais que esses territórios (nesse caso tanto Moçambique quanto Angola), estão imbricados, são aspectos que descortinam as concepções de que quando se fala de sistema literário africano somente atrelado à datações pós-independências desses territórios, sendo que tanto as lutas por independências quanto o engajamento político, ideológico, estético e conceitual da produção escrita nesses territórios existiam “antes” e “depois” do período pós-colonial. O teórico Stuart Hall (2003) um dos fundadores dos Estudos culturais²⁹ afirma

Em afirmar que o pós-colonial não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o pós-colonial marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Problemas de dependência, subdesenvolvimento, marginalização, típicos do alto período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. (p. 56)

Nesse sentido, desde o período de constantes lutas políticas, identitárias, culturais dentre outros aspectos que antecederam os processos de independência até os movimentos de consolidação do pós-colonial daqueles territórios, não significou a “resolução de problemas” para essas sociedades e sim uma abertura de outras relações de conflitos e dependência, como também as necessidades constantes de análises não somente como um contexto que ficou distante e sim como uma crítica que precisa ser revisionada. Como é possível identificar um dos debates que a professora e crítica literária

²⁹ SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, da Tadeu (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 167 – 224.



Inocência Mata (2006) trouxe em seu estudo intitulado “A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência?”³⁰

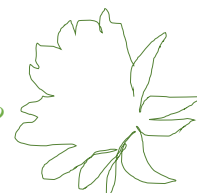
Desde o período da década de 1950 foi efervescente escritores africanos que tiveram como missão alinhar os movimentos sociais de seu contexto com a escrita e “as literaturas das antigas colônias portuguesas na África emergem no mesmo movimento” (FIGUEIREDO, 2013, p.34). Os escritores, o moçambicano Honwana e o angolano Ondjaki, atuaram cada um de acordo com seu contexto histórico, seus estilos de escritas, recursos e espaços literários nas suas produções, tanto o conto *Nós matámos o Cão-Tinhoso*, quanto o conto *Nós choramos pelo Cão tinhoso*, o leitor é direcionado através do olhar de um menino narrador e a categoria memória como recurso literário.

Sendo assim, com a presença da infância nas narrativas, a teoria da literatura infantil e juvenil evidencia importantes estudos que subsidiam as narrativas que apresentam em suas construções elementos estéticos, culturais, ficcionais que fazem parte dessa teoria. Nas reflexões em torno dessa literatura ou o pensar para a infância é necessário à aproximação das relações de poder, das transdisciplinaridades, das pluralidades que atravessam essa categoria nos estudos literários. De acordo com Peter Hunt (2010) “um texto é um texto e o modo como o percebemos é uma questão de contexto. Ao lidar com literatura infantil, a questão de poder de grupo é inevitável” (2010, p. 35). Devemos levar em conta que além da obra literária, é necessário refletir quais são os leitores dessas obras “infantis” que abrange tanto um público leitor infantil quanto um público leitor adulto. Em conformidade com Peter Hunt (2010)

Se a literatura infantil pode se beneficiar do contato com a teoria e com a crítica, deve-se dizer que ela possui seus próprios problemas. A divisão central entre literatura infantil do passado e a atual pode ser mesmo chamada de literatura infantil se não estiver viva? – complica a questão. Ela precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura. A crítica deve ser confeccionada sob a medida de suas características especiais. A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular. (p. 37)

No conto *Nós matamos o Cão-Tinhoso*, o menino Ginho é o narrador-personagem do conto de Honwana que inicia a narrativa descrevendo suas observações sobre o Cão-Tinhoso, um cachorro que todos os dias estava pelo pátio da escola, sem um amparo, atenção ou cuidados. Ele que tinha os olhos azuis, mas que não tinha brilho nenhum, olhos

³⁰ MATA, Inocência. A crítica literária africana e a teoria pós – colonial: um modismo ou uma exigência?. **Revista Ipotesi**. Juiz de Fora, ano 2006, n 1, v 10, p. 36 – 44.



tristes, sempre cheio de lágrimas e logo se descobre as condições ao qual estava o Cão-Tinhoso. De acordo com o conto, o narrador criança revela que

O Cão-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e então eu gostava de o ver, com os ossos todos à mostra no corpo magro. Eu nunca via o Cão-Tinhoso a correr e nem sei mesmo se ele era capaz disso, porque andava todo a tremer, mesmo sem haver frio, fazendo balanço com a cabeça, como os bois e dando uns passos tão malucos que parecia uma carroça velha. (HONWANA, 1980, p.1)

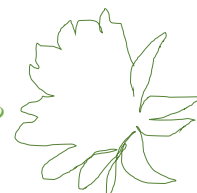
Ele era magro, cheio de feridas, velho, sofrido, vivia aos cantos, sem vivacidade, era desprezado pelos seus pares, como também pelas pessoas ao seu redor. Contudo, existia uma menina que lhe dava atenção, era Isaura, todos da escola a achavam estranha, até a professora, como é apresentado na narrativa “a senhora professora já tinha dito que ela não regulava lá muito bem e que o pai dela havia de tirar da escola pelo natal” (HONWANA, 1980, p. 3-4). O menino narrador, o Ginho, descreve

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pelos brancos cicatrizes e muitas feridas. Ninguém gostava dele porque era um cão feio. Tinha sempre muitas moscas a comer-lhe as crostas das feridas e quando andava, as moscas iam com ele a voar em volta e a pousar nas crostas das feridas. Ninguém gostava de lhe passar a mão pelas costas como aos outros cães. Bem, a Isaura era a única a fazer isso. (HONWANA, 1980, p. 2 – 3)

A partir do início da narrativa, o leitor é levado para questionamentos e reflexões do que irá acontecer com o protagonista, o Cão-Tinhoso, e aos sentimentos de tristeza, melancolia de um animal estar nessa condição de abandono. Uma das personagens da narrativa, a Isaura que estudava na mesma escola que o narrador, o menino Ginho, ele narra como a menina Isaura tinha um outro olhar em torno do Cão-tinhoso. Ela cuidava do Cão-Tinhoso, proporcionava alimentação e afeto, e ao longo da narrativa o narrador apresentar os outros personagens da trama, os garotos da escola, vai relevando-se a ambientação como a rua em diferentes ângulos, na vizinhança, no bairro, nos lugares mais distantes e a escola.

Os personagens Quim, Gulamo, Faruk, Telmo, Norotamo e os outros meninos da trama, compõem o que o autor Honwana coloca como *malta*³¹, esses meninos que foram chamados pelo Doutor Veterinária para matar o Cão-Tinhoso.

³¹ Expressão no conto que significa grupo de pessoas com idades próximas, com relações pessoais ou interesses comuns (palavra da língua portuguesa, geralmente mais utilizada em regiões com o português de Portugal.) No conto, representa o grupo de meninos que assassinaram o Cão – Tinhoso.



O Quim, o Gulamo, o Zé, o Xangai, o Carlinhos, o Issufo e o Chico, iam pelo meio da estrada com as espingardas apontadas para a frente. Atrás deles ia o Faruk, que não tinha espingarda, a arrastar o Cão-Tinhoso pela corda. O Cão-Tinhoso não queria andar e chiava que se danava, com a boca fechada. Nós, eu e o Telmo de um lado, o Chichorro e o Norotamo do outro lado, íamos também armados, meio metidos no capim, como o Quim tinha mandado, a bater o mato. (HONWANA, 1980, p. 14)

No decorrer do conto os sentimentos de tristeza, a comoção de que não podem matar o Cão-Tinhoso, toda a angústia que o menino Ginho está passando, por estar presenciando as cenas para o assassinato do Cão-Tinhoso, a menina Isaura então consegue encontrar o grupo dos meninos e tenta impedir que eles fizessem tal covardia. É possível identificar essa presença da utilização de armas por meio dos personagens, uma representação de uma juventude moçambicana que tão jovens, já manipulavam armas nas suas diferentes camadas sociais, são percepções pungentes na trama.

No conto *Nós choramos pelo Cão-Tinhoso*, o autor Ondjaki deixa evidente a influência na sua escrita e revela-se como uma homenagem para o escritor Luís Bernardo Honwana, como também para Isaura, personagem no conto de Honwana, porque é importante ressaltar que a personagem Isaura também passeia por outras obras de Ondjaki, como exemplo no seu romance “A bicicleta que tinha bigodes”³², ela aparece com características semelhantes da Isaura do conto *Nós matámos o Cão-Tinhoso* que possui atenção, proteção e cuidado aos animais, ela dá nomes aos seus diversos bichos de estimação que no romance Ondjaki, também tornam-se personagens. Na perspectiva da influência, é importante a reflexão em torno da produção de Ondjaki que evidencia suas passagens não em um lugar de subalternidade, mas sim na afirmação da produção literária de seu continente, buscando a valorização e ampliação das tradições literárias que eram consideradas literaturas subalternas. Segundo Inocência Mata (2016)

Olhadas como literaturas menores. Seria muita generosidade dizer que se trata (va) de convicções teóricas ou de concepções sobre literatura. No entanto, embora o sejam, são também preconceitos que advêm da visão hierarquizante de cultura, de percepções que relevam de uma concepção darwinista e Integracionista de cultura e de literatura – de que decorrem classificações como “culturas superiores”/ “culturas inferiores”/ “povos civilizados”/ “alta cultura”/ “alta literatura”/ “literatura universal” ou, mais recentemente, “estudos portugueses” como sinônimo de estudos de língua portuguesa e literaturas e culturas em português, com a justificação da concisão discursiva (a mesma justificação que é apresentada para a adopção do termo lusofonia, globalizante e excludente). (p. 37)

³² ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. 92p.



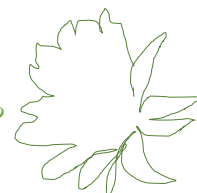
E quando nos reportamos para a produção literária na perspectiva da Literatura Comparada, a interculturalidade tem como princípio a quebra de paradigmas que se tinha em relação ao cânone, que destacava a literatura para um conceito de literatura nacional homogeneizante. É importante a ressignificação do imaginário das literaturas africanas, não com uma concepção reducionista do continente e uma só cultura que estigmatiza a África, mas uma literatura africana que possui suas tradições literárias heterogêneas, tendo em vista que cada país possui suas culturas. Em conformidade com Eurídice Figueiredo (2013)

Uma nova característica mudou o mapa das consideradas (grifo meu) grandes literaturas: escritores “étnicos” (seja pela cor, seja pela religião: negros, mestiços, mulçumanos) provenientes das antigas colônias, deixaram seus países e se radicaram nas metrópoles dos países ocidentais começando a dar novas configurações às literaturas nacionais. (p. 33)

Nesse sentido, a ideia de Literatura Nacional já vem sendo desconstruída e os estudos de Literatura Comparada fundamentaram essas “novas” tendências. Sobretudo quando se fala de autores por exemplo da América latina, da Ásia ou África, os seus processos diaspóricos e também os retornos para seus países de origem ou retornos das concepções culturais de suas origens trouxeram para a literatura as rupturas com o conceito eurocêntrico e a assimilação de outros vocábulos, expressões, espaços literários na produção da Literatura. De acordo com os pesquisadores Francis Boakari e Emanuella Souza (2018)

Estabelecendo ligações entre a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas de língua portuguesa, em especial as de Moçambique e Angola, ambas procuram produzir rupturas à autoridade discursiva ditada pelo eixo Norte global. Ao trazer em suas histórias as realidades vivenciadas pelos/as moçambicanos/as e angolanos/as, a valorização da tradição oral e aventuras que percorrem diversos lugares dos países em destaque, conseguem elaborar outras representações sociais e culturais, e, além disso, disseminam diferentes epistemologias. (p. 88)

Na produção de Ondjaki, em *Nós choramos pelo Cão –Tinhoso*, quando o autor revela através do menino narrador que está na 8ª série, a professora solicita a leitura em sala de aula do conto do autor Honwana, nos deparamos com a intertextualidade e interculturalidade, como também a presença da memória como processo de produção literária. Segundo o conto

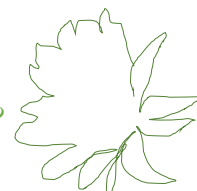


Eu já tinha lido esse texto dois anos antes, mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa — como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matamos o Cão-Tinhoso.” Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão-Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado. (ONDJAKI, 2007, p. 53)

As reflexões em torno de narrativas que possuem relações interculturais, revelam que a memória como recurso de produção na literatura, essa categoria de análise que estão imbricados tanto a ficção quanto os fatos históricos, nos remete a compreensão no qual o texto literário pode representar a materialização cultural de um povo, um lugar, comunidade, dentre outros espaços em relação ao concreto ou imaginário que segundo Mata (2006) “daí poder pensar-se que o indizível de uma época só encontra lugar na literatura.” (p. 37). No conto, o menino narrador evidencia a presença da memória

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de 1990: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão-Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava. (ONDJAKI, 2007, p. 54)

Quando se fala da memória, não há como se desvencilhar da história, pois estão imbricadas, e ao nos reportarmos à Angola o país de origem de Ondjaki, entender sobre o período pós-colonial, os percursos dos conflitos, são fatores importantes. Primeiramente compreender que as formações das fronteiras, do território angolano na configuração atual iniciaram a partir do século XX. Em 1950, a colônia portuguesa de Angola tornou-se uma província ultramarina de Portugal e no decorrer do tempo, os objetivos de libertação de Portugal foram sendo intensificados. Com a independência em 1975, outras vertentes políticas já evidentes no processo de descolonização tomaram forma, no caso a formação da MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), a FNLA (União Nacional de Libertação de Angola), a UNITA (União Nacional para a Independência), como também outros grupos políticos se formaram com objetivos de domínios de Angola. O movimento popular de libertação de Angola (MPLA), foi o de maior força política após a independência, foram 32 anos de governo e somente a partir



de 2011 o povo angolano conseguiu consolidar eleições diretas, como um regime democrático.³³

Nesse contexto, o autor angolano Ondjaki revela na sua escrita as marcas da história de sua origem, como também das vivências em outros territórios. E partir da obra do autor moçambicano, o autor do conto *Nós choramos pelo Cão-Tinhoso* através da diegese, denuncia as consequências do sistema de colonização, tendo em vista que o narrador menino apresenta as sensações, as angústias, ressignificações da memória com a leitura do conto na sala de aula, juntamente com seus colegas de classe, onde ele se sentiu um dos componentes da malta que assassinou o Cão-Tinhoso de modo que é a representação da opressão. De acordo com a narrativa

Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão-Tinhoso com tiros de pressão de ar era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto. Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão-Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho, que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão-Tinhoso. (ONDJAKI, 2007, p. 53)

Na compreensão da importância da heterogeneidade cultural, da valorização e, portanto, propiciando visibilidade para as literaturas de caráter diaspórico, as reflexões em torno da importância da intertextualidade e relações com a interculturalidade é emergente para a produção de literatura pós-colonial e suas passagens, nesse contexto a Literatura Comparada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos contos *Nós matámos o Cão-Tinhoso* e *Nós choramos pelo Cão-Tinhoso* foi possível identificar como narrativas literárias produzidas em diferentes épocas, podem promover um diálogo com analogias e também diferenças. Através da intertextualidade e interculturalidade, conceitos e relações importantes da Literatura Comparada evidenciar que mesmo com as produções literárias visibilizadas como Literaturas Nacionais, que trazem nos seus percursos literários tentativas de homogeneização nesse caso, da Literatura africana. Com base nas influências na narrativa

³³ Milagre, Luzia. Angola: percurso para a independência nacional (1974 – 1975). In: CARVALHO, Paulo de (org). **Leituras cruzadas sobre Angola: identidade, memória, direitos e valores**. São Paulo: Paco, 2018.



do autor angolano Ondjaki, a partir da obra do autor Moçambicano Honwana, compreender o diálogo, a valorização e a busca da legitimação do sistema literário africano que possui identidades múltiplas, hibridismos que não correspondem as representações somente realizadas pelo cânone, mas sim pelas concepções da heterogeneidade, marcas da oralidade, valorização da linguagem, identidades múltiplas na produção do sistema literário africano.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa; SOUZA, Emanuella Magalhães de. Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma Literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana. **Revista Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ| Volume 10 | Número 19 | jul.-dez. 2018.

CARVALHAL, Tania. **Literatura comparada**. 4.ed.Sao Paulo : Atica, 2006

FIGUEIREDO, Eurídice. Literatura comparada: o regional, o nacional e o transnacional. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Niterói, 2013, v. 15, n.23, p. 31 – 48.

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

HONWANA, Luís Bernardo. Nós matámos o Cão- Tinhoso. In: HONWANA, Luís B. **Nós Matámos o Cão-Tinhoso**. Porto: Afrontamento, 1964.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MATA, Inocência. Localizar o “pós-colonial”. In: GARCIA, Flavia; MATA, Inocência (Orgs.). **Pós-colonial e pós-colonialismo: propriedades e apropriações de sentido**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016. p. 32-50.

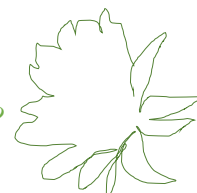
MATA, Inocência. A crítica literária africana e a teoria pós – colonial: um modismo ou uma exigência?. **Revista Ipotesi**. Juiz de Fora, ano 2006, n.1, v.10, p. 36 – 44.

MILAGRE, Luzia. Angola: percurso para a independência nacional (1974 – 1975). In: CARVALHO, Paulo de (org). **Leituras cruzadas sobre Angola: identidade, memória, direitos e valores**. São Paulo: Paco, 2018.

ONDJAKI. Nós choramos pelo Cão – Tinhoso. In: ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua geral, 2007.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PAGEAUX, Daniel-Henri. **Musas na Encruzilhada: ensaios de Literatura Comparada**. Frederico Westphalen(RS)/São Paulo/Santa Maria(RS): EdURI/Hucitec/EdUFMS, 2011



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



O CONHECIMENTO AFROCENTRADO: A PRODUÇÃO EPISTEMOLÓGICA COMO RESISTÊNCIA

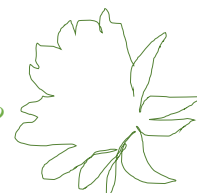
Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante
Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

Ressignificar é o ato de dar ou adicionar novo significado a algo que já possui algum valor nesse sentido. Ao longo de nossa vida intelectual, nos propomos a aprender e compartilhar nossos aprendizados, de modo que somos treinados e condicionados para crer que o conhecimento é unidimensional, feito de forma única, padrão e obrigatória. Claro que o padrão citado obedece a uma única voz magnânima: a que provém do continente europeu e da população branca. Este texto é um convite ao leitor para uma reflexão sobre o processo pelo qual a maioria de nós passamos, de hegemonização intelectual e cultural, de modo que a leitura gere uma inquietação que resulte em uma desconstrução epistemológica que suscite uma transformação no nosso jeito de produzir conhecimento.

Está enraizado em nossas bases epistemológicas educacionais uma cultura colonizadora e embranquecedora, o qual engendra todo e qualquer processo de construção de conhecimento que possa ser criado e isso se reflete na maneira como trabalhamos, escrevemos, estudamos, lemos e criticamos. A academia é um exemplo de um espaço condicionador do pensamento, que roteiriza e compacta tudo que é feito lá dentro. É lá que aprendemos a produzir intensamente, as vezes até de forma desordenada, seguindo todos os parâmetros epistemológicos já pressupostos por escolas de pensamento provenientes da Europa, ditadas por homens, brancos, da classe social alta. Ao passo que tudo que é feito está limitado ao espaço físico e intelectual da própria academia, se tornando uma produção classista e racista.

Além do ambiente acadêmico, nossos espaços educacionais comuns foram todos construídos sobre a pedra fundamental da colonização e do imperialismo, por iswoso estamos há tanto tempo ensinando nossos alunos sobre a cultura helenística, sobre a filosofia grega, sobre as grandes guerras, os descobrimentos usurpados em sua maioria por homens, etc. Nossas escolas, bibliotecas, cinemas, museus, tudo está inundado de cultura feita por e para pessoas brancas. Em um país como o Brasil, onde o termo miscigenação ganha significado e significância, onde surgem tantas discussões sobre os



conceitos de raça, etnia, cor, não é justo que não estudemos sobre nós mesmos para continuar divulgando e difundindo o que produziu feridas tão profundas em nós e em nossas relações, tanto emocionais quanto intelectuais.

O ATO COLONIZADOR

A civilização admite para si e para o resto do mundo que tudo o que é produzido e descoberto por ela, é absoluto, verdadeiro e inquestionável. Segundo Quijano (2005), a Europa acredita em sua própria influência mundial de forma tão contundente, que ao longo da história, repassa a todo território mundial a mesma ideia, fazendo com que a culminância da sua influência se torna-se a ordem, o padrão. No campo do conhecimento, somos limitados a conhecer como o europeu conhece, nos esforçamos em estudar as escolas de pensamento francesas, alemãs, inglesas, nos debruçamos sobre a história das guerras entre os países europeus, que se tornam guerras mundiais, nos dedicamos a preservar e cuidar da arte que (re)nasce na Europa. Todos os esforços intelectuais estão voltados para a preservação de um legado branco, excessivamente masculino, predominantemente capitalista.

Quando afirmamos que a academia e outros ambientes educacionais são racistas e classistas, é preciso entender ambos os conceitos para aplicá-los à realidade. Diz-se racismo, segundo o dicionário Michaelis (2019), uma doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras. Para Borges (2017)

O racismo é um elemento estruturador porque um mito fundador da sociedade brasileira. Um mito fundador é o que está constantemente se atualizando e se mantendo estruturalmente na sociedade[...]ou seja, o racismo se atualiza e se reconfigura historicamente na sociedade brasileira, alcançando todos os campos das relações sociais.

O racismo é fundamentalmente resultado de um ato colonizador, produzido através de anos de exploração e subjugação das pessoas negras, pardas e de outras etnias.

Uma educação que obedece atos colonizadores é racista, pois não se propõe a entender os impactos do sistema vigente, não se propõe a entender e discutir o conceito social de raça e tampouco se propõe a discutir o problema ancestral que o racismo causou. Essa educação pressupõe que estamos todos no mesmo nível confortável de conhecimento, trabalho e capital e se torna classista por evidenciar e defender a classe



hegemônica, sem se sequer propor a discussão sobre a desigualdade social, sobre os problemas realçados pelo capital, pela segregação de classes, etc.

É sobre estas bases que construímos nossas afirmações, nossos pressupostos, nossas formas de conhecer e é também sobre elas que devemos repensá-las. Em uma analogia simples, estamos sob um teto, que por vezes não nos protege, apesar da falsa sensação de segurança. O medo de perder este teto não pode ser maior do que a vontade de mudá-lo, para que possamos nos sentir ainda mais seguros. Em seu livro *Um teto todo seu*, Virginia Woolf (1929) diz “Sem autoconfiança, somos como bebês no berço. E de que modo podemos adquirir essa qualidade imponderável, que também é tão inestimável, o mais rápido possível? Pensando que as outras pessoas são inferiores.”. É disso que se vale este sistema, resquício de uma história de exploração, humilhação e crueldade. Questioná-lo é resistir, mesmo estando nele.

O CONHECIMENTO AFROCENTRADO

Para iniciar a discussão sobre a produção de um conhecimento afrocentrado, é preciso saber o que significa o termo. Para Asante (2009), afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que se percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos. O termo afrocentricidade pode ser entendido como um lugar, um espaço não-físico, onde se cria uma doutrina que busca resgatar o que se perde durante o processo de exploração do povo africano, não se caracteriza necessariamente como um conjunto de regras e pressupostos científicos, nem busca homogeneizar a África em uma palavra só.

Um conhecimento dito afrocentrado não pretende descartar tudo que foi produzido até então, mesmo que sob um sistema de opressão, mas buscar dar novo olhar, proporcionar novos meios, mostrar novos caminhos. A história, a ciência, a literatura, as artes, a matemática, nada disso é unilateral, não existe uma maneira única de se conhecer algo, pois as nuances do conhecimento são muitas. É esta a proposta da afrocentricidade, conhecer o outro lado, ressignificar aquilo que já possui significação, dessa vez com África e africanos como agentes e sujeitos, parte integrante e atuante da jornada.

O fato é que esse processo de reconhecer o que já é conhecido é desgastante, ainda mais em espaços como os já citados, logo realizá-lo não é uma tarefa totalmente solitária. O suporte, a rede, a comunicação são essenciais, pois o desgastar gera desconforto, e o desconforto gera desobediência, que gera repressão. Toda tarefa que exige resistência a



encontra pelo caminho, e o enfretamento gerado não é necessariamente a parte mais fácil dele.

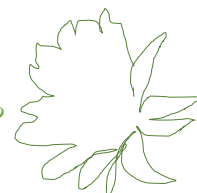
A desobediência civil teorizada por Thoreau (1849) é a prática de rechaçar o governo se este não estiver servindo a sociedade civil da forma que lhe é devida, é uma forma de protestar e rebelar-se sem se desatentar aos preceitos morais fundamentais. Para Mignolo (2008) o desobedecer epistêmico é liberta-se fisicamente e idealmente de um jogo político eurocentrado, de forma a adquirir a desobediência civil de forma completa, produzindo, contra o governo, o que ele usa como instrumento de dominação. A nós, cabe pensar como a produção afrocentrada se encaixa como desobediência epistêmica, pois se estamos produzindo de acordo com o padrão eurocentrado, ainda estamos contribuindo com a manutenção do sistema classista, racista e excludente.

No âmbito da educação incide a prática afrocentrada, que busca rever os conceitos ensinados, introduzindo a história do mundo, dos povos, da diversidade e não apenas do continente europeu. Levar à sala de aula outras cosmosvisões é produzir conhecimento, o que é tão exigido pelas escolas, universidades, etc., é produzir identidade, luta, expressão. A afrocentricidade propõe esse espaço, onde a mente se encontra para refletir, um espaço onde a ideia encontra a prática e se portam juntas até que não haja mais diferenças entre elas. Quando o conhecedor se faz sujeito do conhecimento, ele não se limita e imitar modelos e reorganizar teses antigas, ele cria seus próprios modelos, coloca sua história e sua marca dentro deles e cria, a partir de teses antigas, novas teses. Neste caso, o conhecimento não está em degraus altos, não é uma hierarquia, mas sim uma mesa servida de diferenças.

O valor social do conhecimento afrocentrado é imensurável, visto que o resgate que o mesmo proporciona não valorado pelos padrões vigentes. A ruptura de amarras feitas pelo ato colonizador é o impulso que o sujeito necessita para retomar o que lhe foi tomado. É dessa ruptura que saíam as novas rupturas com a opressão, tanto política, quanto social e econômica. É o primeiro passo para libertação das ideias e do corpo.

CONCLUSÃO

O pressuposto deste trabalho era proporcionar ao leitor uma reflexão sobre a importância da resignificação do conhecimento a partir do conhecimento afrocentrado. Essa reflexão deve vir acompanhada do ímpeto de mudar o modo como produzimos e



disseminamos conhecimento, gerando uma desconstrução do sistema em que estamos inseridos atualmente.

É fundamental que essa discussão seja ampliada, levada para além do campo das ciências humanas e abordada em todas as áreas de conhecimento, pois o racismo e o classismo são para além das discussões sociológicas. Quanto mais fundo vamos nos níveis educacionais, mais podemos perceber o quanto há para ser combatido, afinal, quantas pessoas negras conhecemos que estão no mestrado? E no doutorado? E quantas são doutoras? Quantas pessoas negras utilizamos para fundamentar nossos estudos? Estamos utilizando apenas o que nos é imposto e deflagrado e já conseguimos observar, pensar, refletir sobre o funcionamento dessa imposição.

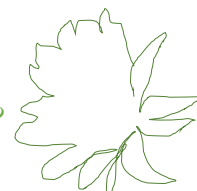
Ademais, os esforços são motivados por um sentimento descoberto tanto em si, quanto no mundo externo. É defensável que esse novo jeito de conhecer seja sim emocional, afetivo e afetado, pois são as nossas inquietações emocionais e sociais que geram combustível para a vontade de ter e fazer conhecimento. É nos sentimentos e na particularidade que habitam nossos anseios e são eles que nos movimentam para a mudança.

Socialmente necessária, a produção epistêmica se caracteriza como resistência em um ambiente inóspito para existência de minorias renegadas pelo poder. Produzir conhecimento de maneira não convencional é um ato de desmonte do sistema, que pode ser árduo e desgastante, mas que produz, a longo prazo, uma mudança considerável em nossa forma de aprender.

Desse modo, este artigo é um convite a resistir. Ousar conhecer, rejeitar o silêncio e pôr em prática aquilo que é herança de nossos mestres ancestrais, pois o conhecimento não se limita e nem pode ser limitado. Quanto mais caminharmos na direção contrário, mais conheceremos os novos caminhos a serem explorados, e então poderemos uma história não em uníssono, mas que seja ecoada por vozes tão diferentes e únicas, que constituem uma voz só.

REFERÊNCIAS:

ASANTE, Molefi Kete. AFROCENTRICIDADE: Uma abordagem epistemológica inovadora / Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo. Selo Negro, 2009.



BORGES, Juliana. Quando o racismo mora na esquerda. Justificando. 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/09/27/quando-o-racismo-mora-na-esquerda/>. Acesso em 3 de janeiro de 2020.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Uol. 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=racismo>. Acesso em 11 de dezembro de 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Rio de Janeiro. Caderno de Letras da UFF, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires. CLACSO, 2008.

THOREAU, Henry David. A desobediência civil. Domínio Público, 1849.

WOOLF, Virginia. Um teto todo seu. Rio de Janeiro. Ediouro, 2º edição, 2019.



O OUTRO E EU: RESPEITANDO OS VALORES NO AMBIENTE ESCOLAR

Joelson Brito da Silva
Maria Hyannes Silva de Souza
Kelly Almeida de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

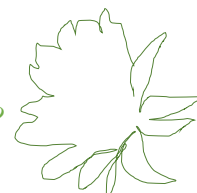
Ser profissional na educação requer um grande trabalho, no estágio é onde podemos observar se é exatamente isso que queremos para nossa vida, O estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciatura é importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno encontra-se inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e a partir dali aprofundar os conhecimentos.

Segundo Imbernon (2001), crescer é ter acesso, é ter atitude fazendo aluno participar, para isso, é preciso conhecer os alunos, a comunidade interna e externa da escola são fatores que melhora a qualidade do trabalho e do educador, pois quando o mesmo conhece a realidade, consegue elaborar melhor a sua prática em sala de aula e obtém mais sucesso em seu trabalho.

Estudos evidenciam que o tema indisciplina se apresenta como um dos maiores obstáculos que enfrentam as escolas na sociedade contemporânea, provocando grande angústia nos professores que não sabem como lidar com a situação. Para Parrat-Dayana (2008, p.16) “a indisciplina é um problema sério, ela não tem forma e segue diferentes caminhos: falar, jogar papelzinho, não estudar, não escutar e etc”. Nossa problematização parte da seguinte questão: Como lidar com a indisciplina no ambiente escolar?

Pretendemos com esse estudo alcançar nosso objetivo geral que é propor alternativas para melhorar a convivência entre as crianças, de modo que elas possam respeitar e valorizar as diferenças de cada colega no ambiente escolar. E tendo como nossos objetivos específicos: incentivar a criança a ter atitudes de respeito pelos outros no ambiente escolar; compreender a necessidade de conviver com as pessoas, apresentando atitudes de cooperação e união e interagir com os pares (crianças).

Utilizamos atividades de escritas, pinturas, jogos e peças teatrais relacionadas com o tema. Ao trabalharmos com a música: “Amigos do peito” da turma do Balão Mágico, buscamos fazer com que a criança reflita sobre os valores referentes a amizade. A construção da árvore da amizade seguiu a mesma intencionalidade, aprendendo que a



amizade e o brincar juntos, requer cuidados, compreensão e amor pelo outro. Sabendo que as crianças se encantam por histórias cheias de fantasias, de fadas, princesas, aventuras, nessa perspectiva trabalhamos com elas os conteúdos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa por meio de fantoches e contos.

Os autores utilizados para nossa pesquisa foram Brandão (2010), Ferreira (2002), Figueiredo (2011), Molinari (2013) Nolte (2003), Teixeira (2004), Scalabrin (2013), Sekkel (2010), Volponi (2004), Harris (2003), Martins (2014) e Zanelatto (2010). Esses autores falam sobre a indisciplina na sala de aula e algumas reflexões sobre o que as crianças aprendem e o que vivenciam, a importância do brincar e do relacionamento da família com a escola na formação social das crianças.

Em suas obras esses autores ressaltam a importância do espaço escolar, onde é o lugar que os educandos deverão aprender a ler, escrever, interagir e respeitar com todos naquele ambiente.

Piaget, (1998), fala em educação é em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo. A educação é a condição necessária ao desenvolvimento natural deste, pois este não poderia adquirir as suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior.

Ou seja, a convivência com a família e com a escola, é que forma as ações (comportamentos e atitudes) da criança. Sendo assim: se a criança vive ouvindo críticas, aprendem a condenar, se convivem com a hostilidade, aprendem a brigar, se vivem com vergonha, aprendem a sentir culpa, se vivem ridicularizadas, aprendem a ser tímidas, se convivem com a bondade e consideração, aprendem o que é o respeito e tudo começa na educação infantil.

2. A CAMINHADA: relato de uma experiência na educação infantil

Ao iniciar o estágio supervisionado obrigatório, na Educação Infantil começamos primeiramente com a etapa de ambientação com 20 horas para ser cumpridas. No dia 19 de março de 2019 começamos a nossa ambientação. Foi o primeiro contato com a escola. Fomos bem recebidos pela gestora e professores na qual trabalhamos na sala de aula, do CMEI Professor José Robson Gonçalves Rolim. No primeiro momento, houve a apresentação das professoras, e logo após fomos para a sala e aula, na qual passamos todo o período de estágio. No dia 03 de abril de 2019, iniciamos a parte da observação, no



turno matutino, e podemos ver que o CMEI é inclusivo (inclui todas as crianças). Assim afirmou a gestora do CMEI, Maria Nelcimar Araújo Gonçalves Rolim.

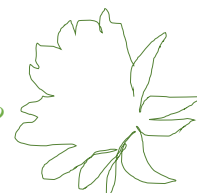
A educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos. As dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência podem servir como impulso para a reflexão de toda a equipe da escola a respeito de práticas cristalizadas, produzindo avanços na qualidade da educação para todos os alunos. (AINSCOW, 1997; SÁNCHEZ, 2003).

Os professores tratam os alunos de forma igual, durante o nosso período de observação, podemos observar que a professora (supervisora técnica) é bem criativa e dinâmica, pois antes de iniciar as aulas ela começa com a música, oração e brincadeiras. A observação foi em 10 dias, sendo que as atividades desenvolvidas pela supervisora técnica no estágio na etapa de observação ocorreram da seguinte forma: atividades de pinturas, escritas, colagem, envolvendo tinta guache, e brinquedos de encaixamento.

A etapa da regência teve carga horária de 65 horas iniciada no dia 02 de maio de 2019 e terminada dia 30 de maio de 2019. Iniciamos com as formas geométricas, começando com o círculo. No decorrer das atividades houve a semana do bebe no CMEI e levamos algumas atividades como: músicas infantis, e utilização de fantoches. Levamos vídeos direcionados a obediência, a união dentro da sala de aula, e onde ocorreu apresentação da história com a musicalização utilizando os fantoches. Trabalhamos também jogos de memórias com imagens e vídeos reforçando o respeito com os colegas no ambiente escolar.

A partir das análises feitas no CMEI, constatamos como um problema recorrente das crianças no ambiente: a indisciplina (a falta de respeito com os colegas), desobediência e rebelião entre algumas. Elas apresentavam comportamentos de preconceitos em relação às vestimentas e à cor da pele. Sendo assim, o nosso projeto educativo (exigência para integralização do estágio) cujo nome é “Eu e o outro: respeitando os valores no ambiente escolar” teve como finalidade levar para a escola e as crianças a importância de respeitar o próximo e valorizar a amizade, união, amor e principalmente o respeito.

Foram desenvolvidas atividades tais como: árvore da amizade feita com cartolina e tinta guache, trabalhando com as crianças o companheirismo e a união. E um jogo de desafios na qual a criança tirava um desenho de dentro da caixa, e era desafiada a cumprir o que estava nele trabalhando questões de desobediência, amor e amizade.

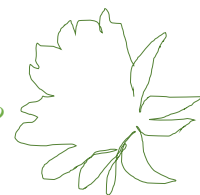


Reforçamos aqui novamente a Lei 10.639/03 que foi a base principal para que o problema fosse resolvido, pois dentro dela, abordamos sobre Zumbi dos Palmares, que poucas vezes ouvimos no Ensino Fundamental I e II. Quando iniciamos o estágio, as crianças não se respeitavam e quando o ato acontecia elas ficavam tristes, sentadas e não queriam brincar com os outros. Nós estagiários, nos sentíamos na obrigação de fazer algo por elas. Criança não tem preconceito, não discrimina o coleguinha, pelo contrário, ajuda e brinca com ele.

A discussão sobre racismo no contexto escolar leva-nos à reflexão sobre um fenômeno a ele diretamente ligado: a violência. Uma maneira de entender como a violência que se manifesta na escola é afetada pelo racismo é observar as diversas formas que ela assume. A violência nem sempre se manifesta através da agressão física, pois muitas vezes observamos situações em que o professor age de forma a violentar o aluno sem agredi-lo fisicamente. Da mesma maneira, temos alunos que se comportam de modo violento em relação ao professor.

Na sala de aula, presenciamos cenas assim no momento das brincadeiras. Um dos alunos gostava de montar sempre os mesmos brinquedos (armas) e no momento que era para ser de brincadeiras, acabava em choros e discussões. Pois a criança jogava os brinquedos em outros alunos com bastante força que resultava em choros. E um dos nossos objetivos, foi mostrar para essa criança que isso não está certo e que deve respeitar o espaço e as brincadeiras quando se refere ao outro.

E relacionando com as afirmações de Nolte e Harris (2003), quando ambos falam que as crianças aprendem o que vivenciam, se convivem com a inveja, aprendem a invejar. Se vivem com vergonha, aprendem a sentir culpa. Se vivem sendo incentivadas, aprendem a ter confiança em si mesmas. Se as crianças vivenciam a tolerância, aprendem a ser pacientes. Se vivenciam os elogios, aprendem a apreciar. Se vivenciam a aceitação, aprendem a amar. Se vivenciam a aprovação, aprendem a gostar de si mesmas. Se vivenciam o reconhecimento, aprendem que é bom ter um objetivo. Podemos dizer que o com o projeto educativo desenvolvido podemos verificar a mudança no comportamento das crianças, chegando ao nosso resultado. Elas passaram a cooperar, comunicar e ajudar uns aos outros. As crianças agora sabem que não devemos maltratar os colegas, devemos respeitar a professora e ainda mais que eles precisam de um ao outro para conseguir viver em harmonia na sociedade. Saímos da escola com nossa missão cumprida, deixamos nossa contribuição e um projeto que pode ser trabalhado com todos os alunos, até mesmo com os pais.



3. EU E OS OUTROS: Onde começa a formação para a docência?

Durante o estágio desenvolvido, lembramos da jornada escolar e, às vezes, na qual sofríamos por sermos negros, e pobres. Em nosso Ensino Fundamental, poucas vezes, ouvimos falar sobre um personagem negro nos livros didáticos, sempre falavam sobre brancos. Fomos crescendo ouvindo a frase “Negro é um escravo”, sendo que nós não somos escravos fomos escravizados.

Assim como no depoimento de Ligia no livro “As relações cotidianas e a construção da identidade negra” (2011, p.380) sofri no ambiente escolar. Local esse que deve ser o melhor para a criança, tem que ser um lugar divertido e colorido, para eu Joelson Brito da Silva foi bem diferente. Lembrei-me de quando era criança e ninguém queria que eu brincasse na educação física, essa era a minha disciplina favorita e a justificativa era porque ninguém queria um “viadin” mais eles, e a professora mandava eu mostrar as minhas partes íntimas para eles. Eu me retirava e desistia da disciplina, e sentia vergonha e medo de ir para a escola. Ficava pensando o porque a professora mandou eu fazer aquilo? Sendo que não ajudou em nada, pois as piadas e risos só aumentaram. Com o passar do tempo fui amadurecendo, e deixando de lado os risos que incomodava e passando a me importar somente com os meus estudos.

Já eu Maria Hyannes Silva de Souza sofri bastante por ser negra, ter o cabelo enroladinho, ser alta e não ter medo de falar. Mas isso mudou, quando sofri agressões físicas e verbais pelo corpo docente e discente da escola onde estudava.

Preservarei o nome da escola, e vamos chamá – lá assim: “Escola Destruidora de Sonhos”, eu dei esse nome para ela, pois ela destruiu os meus. Assim como a escola, também irei preservar o nome da professora que me marcou até hoje, e vamos chamá-la de “Malévola”, pois era má assim como a personagem em desenho. Eu tinha todos os sonhos do mundo, e isso foi destruído por eles. Eu me sentia ruim, e chorava, muitas vezes, no banheiro da escola. Não aceitava minha cor, meu cabelo, minha altura e muito menos minha fala.

Eu passei por momentos muito ruins. Na infância, era o silêncio... o silêncio escolar e o silêncio do lar acerca do preconceito que sofria. Na rua, eu era chamada de negrinha, e isso me ofendia demais. Na escola eu me isolava, e quando sorriam da minha cor eu me sentia como essas crianças do estágio, tristes e caladas. Por isso, fomos em

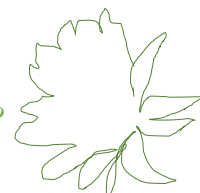


busca de métodos para mudar aquela situação, pois a criança cresce com aquela sensação de inútil, que por ser negro não vale nada e não tem dom nenhum.

Por isso comecei a escrever, a passar para o papel o que me doía, o que eu queria falar, mas tinha medo. Um dos livros se chama “Flora a menina especial” que trata da minha infância, uma garotinha negra e cabelos enrolados que tem um dom. O dom de rimar e falar com os animais, que se queixa por ser diferente das outras crianças, e queria ser igual. Até que um dia ela começa a ver por um outro lado, se senti especial e aceita quem ela é.

No período onde sofri discriminação racial, eu condenei Deus por ter me feito assim. Se ele sabe das coisas que vai acontecer, então porque permitiu? Fiz uma rebelião contra Ele, até quando eu tive esse sonho e escrevi o segundo livro “Eu aprendi com Deus”. Trata-se de uma garotinha que condenava Deus por os coisas ruins e não olhava o lado bom da vida. Ela teve um sonho, perdendo o que ela mais amava, o seu pai. No sonho, ela conhece seu Emanuel que lhe ensina as coisas boas e que Deus não transmite amor, ele é o amor. A menina passa por muitos desafios, até aprender que tudo tem um proposito, que ela deve olhar sempre para os dois lados da vida.

Além desses livros criei poemas e poesias como: **O grito do negro**. Em uma das suas estrofes escrevi o que durante 10 anos eu não fiz “Com um sorriso no rosto, encaro de frente o preconceito, dou uma rasteira grande e faço o mundo do meu jeito”. **Ser Negra** “Ser negra não me faz ser pior, ser negra não me faz ser aberração, ser negra me faz ser o melhor e um símbolo de superação. Ninguém nota minha dor, ninguém nota minha presença, quando passo seja onde for, todos gritam minha sentença. Choro noite e dia, me escondo nessa escuridão, viver já não tem mais alegria, nesse mundo de perdição. **Negro** “tenho orgulho da minha cor, ser negro está além de mim, tenho orgulho sim senhor e uma alegria sem fim. Sou um símbolo de superação, nesse mundo absurdo, onde todos vivem na perdição, eu sou aquele que não fica mudo. Grito bem alto, grito onde for, e ainda ressalto, viva o negro sim senhor. Tenho orgulho da minha cor, ser negro esta além de mim, tenho orgulho sim senhor e uma alegria sem fim.” E uma história em rimas com o título **Caboco** com as seguintes estrofes: “Nasci nessa terra, com os pés no chão me criei, com meus irmãos na fazenda, onde jamais esquecerei. Que nas mãos dos brancos, fomos torturados, meus irmãos foram mortos, e eu o único salvo. Separado da minha família, eu fui torturado, com uma máscara de ferro e até ferreteado. Muitos morreram, outros sobreviviam, esses iam para a salmoura, onde o pior acontecia.



Tentei fugir várias vezes, mas os capatazes eram espertos, sempre que tentava fugir, eles iam para o lugar certo. E quando chegava no vira mundo, sabia que vinha mais dor e um sofrimento profundo. Aqueles buracos grandes, deixavam-me em uma posição dolorosa, eu gritava com muita dor e para eles era uma coisa aventureira. Não sou um negro rebelde para me colocar a gargalheira, para prender meu pescoço e fingir que é uma simples brincadeira. Tão escuro, tão sujo e úmido, a vontade de fugir daquele lugar era tão grande, que eu inventava ver uma luz vinda no fim no túnel”.

No livro é contado a história de um homem que consegue sobreviver aos ataques dos capatazes, porém sofre por estar longe de sua família. Ao decorrer da sua fala, podemos perceber que ele cita alguns castigos que os negros recebiam. Por exemplo: máscara de ferro, salmoura quente, vira mundo, gargalheira e entre outros. No final da história Zumbi grande guerreiro, lutando pela liberdade dos escravos da fazenda, que foram escravizados, consegue salvar Caboco e leva-lo para o quilombo, onde sua felicidade começa a aparecer e continua contando sua história.

Coisas que passamos na nossa infância, nos fizeram seguir na carreira de professores para ajudar aquelas crianças que precisam. Mostrar que não devemos maltratar o próximo porque é diferente da gente, pelo contrário podemos aprender com eles aquilo que não sabemos, e com ele aprender com a gente aquilo que ele não sabe. Outro ponto importante é trabalhar nas escolas sobre o que é ser “negro”, e se é esse que se narram nos currículos de História? São questões importantes a serem debatidas nas Universidades, sobretudo, na formação de professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das atividades tivemos problemas por falta de livros que destacassem as questões raciais que também é um dos problemas mais enfrentados nas escolas do nosso país. Dificilmente encontramos livros que abordem exatamente sobre essa questão, fazendo assim as crianças negras não se sentirem como parte do universo social. Em todas as aulas que iria ministrar para as crianças em relação aos contos, poucas era as oportunidades que tinham, pois não havia recurso o suficiente.

E queríamos levar para eles a contribuição, e o valor que todos nos seres humanos temos. Sendo assim, comecei a escrever livros sobre o assunto relacionados para a idade deles, mas ainda não publicados. Vejo que um dos principais motivos para acontecer tanta discriminação racial é a ausência da Lei 10.639/03, que não é utilizada, trabalhada na sala



de aula, fazendo assim que os alunos desconheçam as contribuições e a origem dos povos afrodescendentes, excluindo a raça, a etnia, e a importância da cultura desse povo.

As escolas deveriam ter mais documentos com essas informações sobre a história dos africanos antes da vinda para o Brasil que não é mencionada na escola e a contribuição dos afro-brasileiros para a construção do país, as datas do nosso calendário como no 13 de maio, mês do folclore e no dia 20 de novembro, poderia ser estudada com mais especificidades nas escolas. Grandes nomes negros, como rainha Nzinga, líder da libertação do reino africano Nono em 1660, ou Dandara, guerreira do Quilombo dos Palmares, são esquecidos, fazendo com que as crianças não saibam que pessoas importantes de sua cor fizeram o bem e foram importantes. Se as crianças, jovens e adolescentes tivessem contato, iria diminuir as discriminações raciais que muitos sofrem e professores formados e preparados para trabalhar sobre na sala de aula.

Diante disso o estágio não é só importante, como essencial do professor. E nesse período ele vai saber o que encontrar no seu dia a dia, aos alunos que vai passar o ano todo lhe chamando de “tio” ou “tia”, procurando métodos para facilitar o aprendizado dessas crianças, contribuindo da melhor forma para formá-los. Além disso, o estágio é um momento importante para a formação, nos implantando oportunidades de conhecer práticas docentes, nos habilitando na sala de aula, passando por experiências e desafios, vendo a realidade dos professores e colocando em prática tudo que foi estudado dentro das teorias, ou seja, tudo aquilo que é passado na sala de aula está nos preparando para assumir a sala de aula.

Professor e aluno precisam aprender a conviver com as diferenças e para que exista uma engrenagem perfeita entre ambos o aluno não pode ser visto apenas como um número, mas um ser humano complexo e em formação, desta forma, os educadores necessitam transmitir com segurança os conhecimentos, pois hoje temos estudantes mais críticos e que não se contentam com informações isoladas. E ser profissional da educação requer um trabalho com objetividade: educar para incluir e elevar-se socialmente, levando em consideração a complexidade de todas as formas que nos rodeiam para conhecer e entender, para mudar com consciência este mundo na qual nos encontramos inseridos.

Contudo, nós adquirimos uma experiência muito grande sobre nossa área de atuação no ambiente educacional infantil, aprendemos como podemos lidar com as crianças e entender o processo, passo a passo de como atuar na educação passando pela primeira experiência, procurando sempre a entender de formas mais simples e didática a



trabalhar com cada aluno. Buscando conhecimentos, vivendo e aprendendo com cada um, para que juntos tivéssemos um excelente trabalho juntos, convivendo com cada manhã.

Entendendo que não foi fácil, mas com os passar dos dias vivenciando ali a partir das observações saber o jeito mais prático que cada aluno possa realizar uma atividade mencionada no decorrer do dia, procurando assim as formas simples para que cada aluno possa entender o que se é solicitado e por fim ter uma satisfação que todos conseguiram realizar. E apesar de algumas dificuldades enfrentadas no início da carreira iniciando pelo estágio, estudos revelam que ainda uma grande maioria de professores iniciantes acredita na educação e não pensam ou nunca pensaram em abandonar a profissão.

REFERÊNCIAS

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência. Caderno para professores. Salvador: NEIM, UFBA**, p. 35-39, 2005.

BENETTE, Tereza Sanchez; COSTA, LP da. Indisciplina na sala de aula: algumas reflexões. 2008.

BRITO, Daniele Benicio de. **A lei 10.639/03 e o desafio de efeitos práticos**. 2012. 34 fls. Dissertação (Monografia em Letras) – Faculdade de Ciências da educação e saúde. Universidade de Brasília, Brasília DF, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; DA COSTA, Warley. Que " negro" é esse que se narra nos currículos de História? **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 20, 2010

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas ea construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

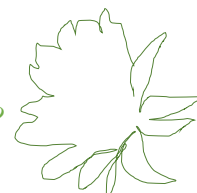
FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. **Psicologia & Sociedade**, v.14, n.1, p.69-87, 2002.

FIGUEIREDO, Luciana de Araújo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. 2011. Tese de Doutorado.

MARTINS, Tânia Daniela França. **A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância**. 2014. Tese de Doutorado.

NOLTE, Dorothy; HARRIS, Rachel. **As crianças aprendem o que vivenciam**. Sextante, 2003.

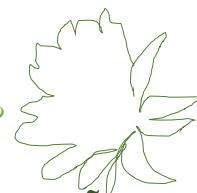
SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Corder. A importância da pratica do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v.7, n.1, p.1-12, 2013.



SEKKEL, Marie Clarie; ZANELATTO, Raquel; DE BARROS BRANDÃO, Suely. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em estudo**, v.15, n.1, p.117-126, 2010.

SOUSA, Linete Oliveira de; DALLA BERNARDINO, Andressa. A contação de história como estratégia pedagogia na educação infantil e no ensino fundamental. **Educere et Educare**, v.6, n.12, 2011.

TEIXEIRA, HÉLITA Carla; VOLPONI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola, 2004.



O QUE SE APRENDE COM OS PÉS NO CHÃO DA COMUNIDADE SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PODER

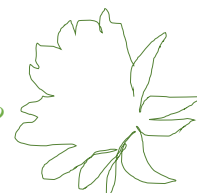
Maria do Socorro Borges da Silva

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, tenho ousado dizer que penso com pé, com o pé no chão. No sentido de inversão da ordem, da lógica sempre vertical de produção da vida, das palavras, das coisas, de uma ciência que se habitou pensar sem uma imersão do corpo nas realidades cotidianas e fora do lugar da experiência. Isso me desafiou a pensar sobre uma educação em direitos humanos construída nas relações humanas que constituem o plano comunitário da escola. E antes, pensar não como ensinar, mas, o que aprender com as experiências nas comunidades escolares sobre educar em direitos humanos, sobre outros modos de exercer as relações de saber e poder? Parece paradoxal, pois os direitos humanos tem se caracterizado como diretrizes, princípios normativos universais adaptáveis às circunstâncias locais, e as políticas públicas de educação, geralmente pensadas institucionalmente à margem dos territórios escolares, tendo-os geralmente como sujeitos “vulnerável”, de “risco” ou “classe perigosa”, sendo vistos geralmente sem as condições políticas, técnicas e pedagógicas capazes de criar novos modos de educar.

Com essa compreensão, este texto corrobora para uma análise de experiências vivenciadas na comunidade escolar e das narrativas de professoras, identificando pistas do educar em direitos humanos com outros modos de convivência nas relações de poder imanente na vida, em territórios de enfrentamento de problemas sociais, principalmente de violações de direitos de crianças, adolescentes e jovens.

Para atender a essa finalidade, faço uma pequeno recorte de uma produção criada no processo de doutoramento na primeira fase da pesquisa interventiva e cartográfica que me possibilitou engajamento, ultrapassando a linha que separa sujeito e objeto, numa relação sujeito-sujeito, onde o território e pesquisador se constroem mutuamente, criando outros movimentos no modo de caminhar rumo à construção de políticas públicas, sobretudo de educação em direitos humanos, com deslocamentos de formas instituídas, centralizadas e normativas de operar o poder, com um olhar voltado para as singularidades de cada cultura numa perspectiva microfísica (FOUCALUT, 2014) e rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O território escolar foi pensado como comunidade de saberes que produz uma espécie de direitos humanos comunitários,



criados na experiência, nos processos de afetamentos e afecções, numa prática de revezamento entre teorias, e de teorias, entre práticas de um grupo de professoras da educação básica do Projeto Educativo “Mãos Dadas”.

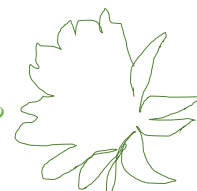
Nesta produção são apresentadas três paisagens da escola: o entrelugar (BHABHA, 2003); o simulacro (DELEUZE, 1988) e a comunidade (CARVALHO, 2009; KASTRUP; PASSOS, 2014) dialogando com uma concepção de direitos humanos inter e pluriculturais (PANIKKAR, 2004). Na segunda parte, com base nas narrativas orais das professoras, é cartografado o pensamento do grupo, identificando pistas do educar em direitos humanos na comunidade escolar, transversalizando essas narrativas com os fundamentos de Foucault (2011; 2014), Deleuze e Guattari (1995), Certeau (1999) principalmente, convergindo com outras leituras.

PAISAGENS DO TERRITÓRIO ESCOLAR: entrelugar, simulacro e comunidade

Entrelugar foi a primeira paisagem que construí ao caminhar no território de pesquisa, a Escola “Mãos Dadas” no Parque Alvorada, um território localizado entre dois estados, na fronteira das cidades de Teresina (Piauí) e Timon (Maranhão) separadas, geograficamente, pelo rio Parnaíba. Mas, cidades fortemente ligadas pelos problemas que caracterizam esse território, desmanchando-se para os dois lados do rio, formando um território só³⁴. Talvez, essa primeira paisagem tenha me capturado logo no início por habitar os dois solos, sou maranhense, mas vivo e trabalho no Piauí. Neste sentido, são solos que me habitam e vice-versa.

Assim, pensar esse território como uma comunidade híbrida significa pensar os lugares que me constitui, um terreno de atravessamentos para a produção de novas subjetividades, significa pensar como um viver na fronteira. E viver na fronteira significa “viver simultaneamente em espacialidades e temporalidades diferentes no presente da

³⁴ O Projeto Educativo “Mãos Dadas”, em Timon, faz parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (RIDE), criada por meio do Decreto n. 4.367/2002, inserindo-se no projeto “Grande Teresina”, como o segundo maior município, tornando-se assim um ponto estratégico para o desenvolvimento dessa região. A proximidade com a capital do Piauí, o município de Timon apresenta os mesmos problemas urbanos das grandes cidades brasileiras, como a falta de segurança, violência na cidade desemprego, a educação de baixa qualidade, a desigualdade social e ao aumento do tráfico de entorpecentes. O município de Timon está classificado, segundo a Tipologia Municipal produzida pelo Observatório das Metrôpoles, como “E”, ou seja, Aglomerados e centros regionais N e NE, isto é, municípios com baixo estoque de riqueza, porém com grande importância regional. São cidades polo em regiões menos urbanizadas, e situadas em microrregiões de menor dinamismo. (TIMON, 2016).



vida cotidiana, por isso mesmo é viver *além* [...] (do tempo linear e do espaço homogêneo, portanto, vazios)” (CARVALHO, 2009, p. 108).

Essa visão articula-se inteiramente com a proposta de Bhabha (2003, p. 20), ao definir entrelugar como o “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”. É uma emergência dos interstícios que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados, com sobreposição e deslocamento de domínios da diferença.

Por ser um território historicamente estigmatizado pela ideia de miséria, de pobreza e de violência³⁵, a segunda paisagem que construí do Grande Parque Alvorada foi de um simulacro, pois sendo construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude (DELEUZE, 1988, p. 263), uma possibilidade imanente de fazer a diferença, não uma cópia da Educação em Direitos Humanos, rompendo com o signo, com a representação, com a linguagem do subdesenvolvimento, da escassez e da impotência periférica a exemplo do que reflete Mbembe (2014) ao referir-se à proliferação e à vulgarização do significado de África e de Negro na modernidade capitalista, assim como é feito com as regiões periféricas do mundo. Neste sentido, vi no Parque Alvorada, em Timon, um “Nordeste” brasileiro como outras áreas do mundo, necessitando ser olhado, ser visto a partir de sua resistência e de sua potencialidade. Não como um lugar ou grupo de pessoas, que, vistos pelo sentimento de pena, precisem sempre de alguém que lhes salve ou lhes aponte respostas aos problemas, mas que encontrem a sua força nas próprias lutas que fazem a vida se movimentar.

Um dos maiores efeitos do capitalismo sobre nós, como processo de colonização, é a criação de miragens de riqueza e de pobreza, ofuscando nossa visão sobre quem gera o que e a impossibilidade de devires fora desse binarismo. Ao fazer isso, o capitalismo desvirtua nosso olhar do lugar da potência para uma imagem despotencializadora, fazendo-nos ver fracasso aonde, de fato, produz-se a vida. Ao fazer isso, esconde quem sempre canibalizou as forças produtivas de forma violenta e excludente, como fizeram os

³⁵ Nesse território funcionou entre 2012 e 2013 um Centro de Referência em Direitos Humanos, por apresentar índices elevados de violações de Direitos Humanos eram maiores, uma política pública de atendimento, resolução de conflitos e encaminhamentos a instrumentos e entidades de proteção específicas existentes na própria comunidade e no município.



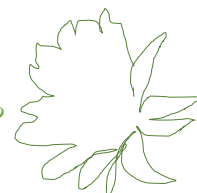
países imperialistas nos territórios latino-americanos, africanos e asiáticos, principalmente.

Mas existem outros modos de olhar, os que veem potencialidades em meio ao caos, pois o projeto educativo “Mãos Dadas” é visivelmente caracterizado por sua resistência, como destaca o Diário de Itinerância da professora Francisca Lima, que foi por 14 anos coordenadora pedagógica da escola:

O Projeto Educativo “Mãos Dadas” tem um projeto pedagógico que não se limita apenas à educação formal, mas a todo um conjunto de atividades que almejam resgatar a cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco social, desenvolvendo seus talentos e preparando-os profissionalmente para a vida. Fundamentado no seu lema “Estude e Trabalhe para Ajudar seu Povo”. Esse projeto que pretende uma ação transformadora possui uma pedagogia voltada ao diálogo, ao trabalho em equipe e à valorização do indivíduo como ser de relações. Todas as ações serão frutos da construção coletiva, oportunizando aos educandos, educadores e pais a possibilidade de construir a história dessa escola e de suas próprias vidas. (FRANCISCA, 2017).

É nesse sentido que remeto ao Parque Alvorada, e ao Projeto educativo “Mãos dadas”, um simulacro, uma superfície, região da realidade, especialmente as que consistem na pura produção de singularidades, intensidades, multiplicidades, pois os simulacros são puro devir, seu fluir está produzindo permanentemente a pura diferença, a pura invenção-produção. É nesse sentido, também, que recorro à cultura africana como dispositivo para provocar a descolonização do pensamento europeu, vê-la de outro modo e nos fazer pensar outra educação.

Assim, percebi uma estreita relação com o que propõe Chimamanda Adichie (2014), quando fala dos “perigos de uma história única” e o que ela produz. Isso para afirmar que há não uma única África, essa feita como representação, mas composta de 54 estados independentes, com prosperidade econômica, particularidades e diversidades. (SILVA, 2008). Mas, os povos desses países continuam sendo considerados inferiores pelos padrões normativos que validam o saber científico moderno arraigado ao paradigma positivista europeu e ocidental de uma história única. Esse olhar, o dos “brancos” (europeu), tornou o povo africano como pessoas incapazes de falar por si mesmas, esperando que algum “branco gentil” os salvasse. Na literatura ocidental, a África ocupa um lugar negativo, representando um lugar de escuridão. Nesse modo de ver, o outro é apenas um objeto. E assim, cria-se uma história única quando se trata o outro como coisa. Outro ponto relevante é a relação entre a construção dessa história única e sua relação com o poder. É impossível falar de história única sem falar em poder. Como em outras



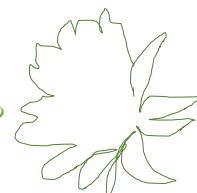
dimensões da vida, na história, instituiu-se o princípio de “um ser maior que o outro”. Desse modo, o poder funciona como uma habilidade de contar a história de outra pessoa e de fazer dessa história a definitiva. Nesse sentido, o modo de contar define diferentes histórias e para inferiorizar um sujeito na história basta potencializar o seu fracasso, e ele se tornará resultado desse modo de olhar.

Para Adichie (2009), investir apenas nas histórias negativas é superficializar a experiência. E a única história cria estereótipos, sempre incompletos, tornando-se história única. Em seu modo de ver, falta um “equilíbrio de histórias”, já que as histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno aquilo que não convém empoderar. Assim, quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre qualquer lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso perdido.

Assim, é possível pensar o território do Parque Alvorada como um lugar de resistência entre o Maranhão e o Piauí, um resultado dos dois, afirmando sua diferença, pois o território são formas de percepções da realidade, formas de existir que comporta desterritorializações e redesterritorializações. Como um espaço-território do “Sul” do mundo, violado por processos de exclusão e de distinção, de expropriação e de violência e abissalmente separado por linhas invisíveis do capitalismo global (SANTOS, 2010), é nesse lugar que se criam novas possibilidades de invenção da realidade que está no Parque Alvorada e em todas as zonas periféricas do mundo, pois:

Vimos, todavia, que a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. Ela se confunde com o movimento daqueles que deixam em massa seu território, lagostas que se põem a andar em fila no fundo da água, peregrinos ou cavaleiros que cavalgam numa linha de fuga celeste. A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

Assim, é que penso o Parque Alvorada e o Projeto Educativo “Mãos Dadas”, como uma pequena “África”, no sentido da sua resistência às forças imperialistas e capitalistas, uma desterritorialização como plano de imanência, reinventada pela Associação Daniel Comboni e reinventando-se o tempo todo, pois, são seus objetivos, conforme reza o capítulo II que trata do Objetivo Geral e das Finalidades, de seu Estatuto: ARTIGO 2º, “A Associação tem como objetivo geral a realização de atividades filantrópicas, sem fins lucrativos, em defesa e promoção da vida e da cidadania dos mais pobres e marginalizados da sociedade”. (ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI, 2011, p. 1). Os objetivos e as



finalidades da Instituição pretendem ser uma alternativa à realidade local, tentando resistir à “fragilidade econômica da região”, como aponta o Relatório de Análise Institucional (ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI, 2011, p. 1), no que se refere à geração de emprego e renda, às famílias e aos jovens.

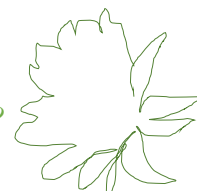
A comunidade escolar “Mãos Dadas” emerge como resistência a esse destino traçado pelos modos de operar o poder nessas estruturas locais e articuladamente globais. Penso que, a partir desse lugar, possam ser inventados os Direitos Humanos como instrumento de emancipação social numa tradução intercultural, numa espécie de ecologia de saberes, “[...] através do qual as limitações recíprocas de concepções alternativas de dignidade humana possam ser identificadas, abrindo assim a possibilidade de novas relações e diálogos entre elas” (SANTOS, 2013, p. 101).

Pesquisar Educação em Direitos Humanos, a partir desse lugar, significa a possibilidade de afirmar formas alternativas, novos modos que escapam à ordem e ao destino traçado, embora atravessados por contradições. Minha experiência com o projeto educativo da escola “Mãos Dadas”, e com seus professores, trouxe, para mim, a necessidade epistemológica de pensar a Educação em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e de adolescentes a partir da realidade vivida, pensar um direitos humanos comunitário. Daí, a terceira paisagem do território de pesquisa, a comunidade.

Sempre fui capturada pela ideia de comunidade. Entendo comunidade como o espaço da produção das afecções e dos afetos, um território de agenciamentos, embora reconheça, também, que a modernidade capitalista capturou o princípio de comunidade para instituir o controle do Estado-Nação sobre a vida e sobre a morte da população, como traduz Carvalho (2009).

Essa paisagem de “comunidade” no território de pesquisa se expressa, sobretudo, no título de Projeto Educativo “Mãos Dadas” e no lema “Estudar para ajudar o meu povo”. O conceito de comum se define por sua consistência experiencial e concreta, um desafio permanentemente a ser enfrentado:

É comum o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo. Trata-se de um conceito político por excelência, já que comum é a experiência de “decisão concertada” a que somos convocados e mesmo forçados a fazer na partilha do coletivo. Entre o lógico (universal) e o político (comum) define-se, portanto, uma diferença de direção na experiência – a montante e a jusante dela – o que nos permite pensar uma coexistência que não abole a fricção e na qual o esforço de construção marca presença. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 20-21).

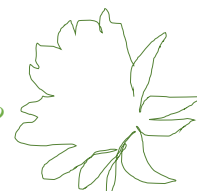


Trazer esse plano comum como plano político para o lugar da escola é algo que me afeta, seja porque nisso vejo uma microfísica, como propõe Foucault (2014), seja porque vejo um rizoma, como sugere Deleuze, Guattari (1995, 2010), seja porque se constitui um lugar de invenção, da arte de fazer no cotidiano como sugere Certeau (1994). Vendo aí um campo de guerra, onde os personagens, considerados pelo biopoder como os “fracos”, serão àqueles a quem Foucault (2014) dirá que fará uma insurreição que nasce do poder local, do saber das pessoas, do micro. E Certeau dirá que sua forma de luta se opera pela tática, pois a tática é a arte do fraco. Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de um poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1999, p. 101). E ainda acrescenta:

Ela opera golpe por golpe. Lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão se abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1999, p. 100-101).

Nisso me vejo contemplada, pois escolhi a educação como espaço público de mediação no mundo (ARENDDT, 2001), o lugar comum, e, por isso, uma esfera de poder e luta pelos direitos. E a escola, o lugar existencial onde fiz muitas travessias políticas. Com uma longa trajetória na Educação Básica, fui professora da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Não é por acaso que escolhi uma escola para desenvolver a pesquisa. Pisar esse solo é, para mim, está no plano existencial da vida e também da construção das utopias, pois “[...] acredito que há – em toda sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar um mapa” (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Assim, vejo a escola como o lugar da vida, fundamento dos Direitos Humanos. Da vida, justamente pela potência que ela é no que se refere à existência de problemas, não da fuga destes, ou seja, do real para produzir seu dublo, a ilusão. Por isso, “[...] a vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem.” (MOSÉ, 2015, p. 82).



O QUE SE APRENDE SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PODER NO CHÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

O processo de pesquisa possibilitou cartografar experiências e traçar algumas pistas sobre educar em direitos humanos no pensamento dos sujeitos da pesquisa a partir de suas narrativas. Assim, é possível encontrar algumas singularidades e intensidades desse grupo que corroboram pensar um plano comum de políticas públicas de educação em direitos humanos a partir do lugar da cultura e das práticas cotidianas.

Nessa linha, uma primeira constatação é a de que somente as mulheres dessa comunidade escolar permaneceram no processo de formação sobre educação em direitos humanos possibilitado aos professores, constituindo-se um grupo de professoras do educar em direitos humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes. Ao constituir-se um corpo coletivo de mulheres professoras do educar em direitos humanos, criam uma identidade grupal, sujeito coletivo e personagem conceitual (DELEUZE; GUATTARI, 2010) por onde expressam seu pensamento e produzem suas narrativas, consensualmente definido entre ela com o pseudônimo de Cidadão Persi. Há nessa decisão de apresentar-se masculino, pois o grupo é um cidadão, uma tática da arte de guerra do “fraco” para manter sua firmeza, resistência, como trata Certeau (1999), 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. Isso expressa, de certo modo, que o grupo veste-se da identidade grupal para expressar-se politicamente, publicamente, lugar historicamente reservado aos homens e restrito às mulheres, ao mesmo tempo que podem exercer a coragem da verdade, a fala parresiasta (FOUCAULT, 2011).

Dessa modo, suas experiências e narrativas contribuem para o reconhecimento de que as mulheres tem uma potência que resiste aos problemas cotidianos, se constituem elas mesmas na organização grupal de seu gênero um modo de governo de si e dos outros, considerando que a mulher possui um devir revolucionário (GUATTARI, 1995). Para elas essa *Força-Mulher-Resistência* é o “que impulsiona, reanima, motiva, fortalece e faz a criança acreditar que pode, que é capaz”. Esse grupo de mulheres entendeu, que na vivencia grupal, encontram a sua força maior, embora reconheçam a importância das práticas individuais.



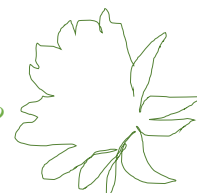
Falam de um educar-na-ciranda que é o educar que todos têm vez e voz, desde que seja dada a oportunidade para o crescimento pessoal e coletivo dos que estão na ciranda. Quem determina essa condição é o próprio grupo, pois todos os integrantes podem opinar e sugerir ações e ideias em prol do crescimento do grupo como um todo. Desse modo, produzem uma circularidade do saber-poder, como uma rede microfísica (FOUCAULT, 2014) de forças nas relações sociais e horizontais. Ou como um rizoma:

Oposto a uma estrutura [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade de estratificação, como dimensões máximas segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza [...] se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32-33).

Assim, um elemento forte dessa educação em direitos humanos na ciranda é a dimensão da circularidade, sendo portanto, um poder circular que possibilita a inclusão, a diversidade de expressões. Pois, entendem a educação em direitos humanos na escola como uma educação em “círculos de vários círculos”, pois “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”, diz o grupo. Esse visão corrobora para a perspectiva inter e pluri cultural de Direitos Humanos pensado por Panikkar (2004) que quebra com o viés eurocêntrico e universalista que excluiu outras culturas, a exemplo da indígena, africana e latina americana. Direitos Humanos como:

Uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso, precisam da ajuda de outra cultura, que por sua vez, enxergam através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for o caso, deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas? A última opção favoreceria um pluralismo saudável. (PANIKKAR, 2004, p. 210).

Importante atentar para esse educar na ciranda, a partir do que chamaram de “Cirandoando”, ou seja, um educar na ciranda, em processo de doação de si ao outro, a causa coletiva. Doação, ajuda ao outro, uma prática de “mãos dadas” são condições de uma educação para o cuidado do outro. Esse cuidado como “[...] uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele



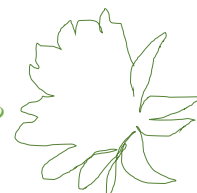
proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.” (FOUCAULT, 2014b, p. 56-58). Esse cuidado, resguarda também a observância dos princípios da proteção integral e de prioridade absoluta (DIGIÁCOMO, 2013) instituindo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sendo papel do Estado, da sociedade e da família protegê-los, o que inclui a escola e o educador na efetivação desse direito.

CONCLUSÃO

A análise do processo de pesquisa cartográfica produziu uma relação com o território da escola que amplia as visões conservadoras e eurocêntricas de pesquisa e ensino, possibilitando uma atuação mais próxima, engajada na vida escolar e uma vivência com professores e estudantes crianças, adolescentes e jovens que reconheceram os saberes da experiência, criando novas perspectivas na percepção do que significa educar em direitos humanos em comunidades periféricas de educação básica.

Assim, a escola pode ser vista como um entrelugar, um terreno de elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que produzem novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a ideia de sociedade; como um simulacro, construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, que interioriza uma dissimilitude e, como uma comunidade, o lugar comum vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo, conceito político por excelência que convoca a todos ao fazer na partilha do coletivo, diferenciando-se do universal na dialogicidade com uma concepção de direitos humanos comunitários, inter e pluriculturais. Da arte de fazer, aparece uma dimensão metodológica das professoras que criam uma pedagogia que nasce da prática, a “Pedagogia Mãos Dadas”, do plano de imanência, produzindo uma filosofia do chão, um aprender com os saberes de baixo, com um saber-poder microfísico.

Nas linhas do pensamento dos sujeitos da pesquisa, é possível apresentar algumas pistas principais em vista da construção de políticas públicas de educação em direitos humanos. Primeira, essa educação em direitos humanos atravessa os processos de experiências e produções das próprias comunidades escolares, contribuindo para uma espécie de direitos humanos comunitários que amplia a própria concepção universal de direitos humanos ao mesmo tempo que a integra de forma inter e transversal. Segundo, o caráter permanentemente revolucionário desse modo de operar essa educação está em trazer à cena o protagonista das mulheres, são elas que produzem um devir revolucionário quebrando as bases de uma educação cuja estrutura assentou-se no machismo ou nas



formas masculinas de governo historicamente exercido. Terceiro, essa modo de educar em direitos humanos das mulheres privilegia formas circulares de exercer saber e poder, na ciranda, pois é no grupo que encontram sua força e resistência. As bases dessa força está na ajuda mutua, na doação ao outro, no cuidado do outro, mas também de si, e no respeito às diversidades e diferenças humanas.

REFERÊNCIAS:

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ADICHIE, Chimamanda. **Os perigos de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI. **Estatuto Social da Associação Daniel Comboni**. Timon, 26 mar. 2011.

ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI. **Projeto de implantação do Centro de Referência em Direitos Humanos “Mãos Dadas”**, 2011. Disponível em: <<http://crdhmaosdadas.blogspot.com.br/2012/06/>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

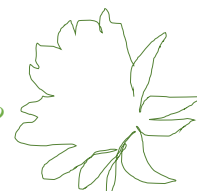
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e Esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurelio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: editora Perspectiva, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3. ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 6. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná; Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.



_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. Trad. Selma T. Muchall. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2014.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. RJ e SP: Paz e Terra, 2014b.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely B. Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: _____; _____; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Portugal: Antígona, 2014.

PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 205-238.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

TIMON. Secretaria Municipal de Educação. **Documento base do Plano Municipal de Educação do Município de Timon 2015/2025**. Disponível em: <<http://timon.ma.gov.br/site/?p=23779>>. Acesso em: 21 mar. 2016.



RODA GRIÔ: ITINERÁRIO SOCIAL EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Fabiana dos Santos Sousa

Ilanna Brenda Mendes Batista

1 INTRODUÇÃO

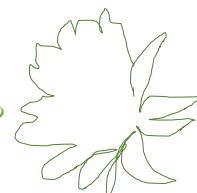
As questões básicas estão voltadas aos mecanismos e práticas que as mulheres em geral e, em particular, as afrodescendentes na sociedade brasileira usam para enfrentar as suas marginalização e exclusão. É de muita valia saber se estas cidadãs brasileiras estão usufruindo de modificações positivas nos seus embates sociais e escolares por causa das novas medidas oficiais; as políticas públicas. (BOAKARI, Francis Musa³⁶).

Este trabalho sobre o Núcleo de Estudos RODA GRIÔ – GE Afro: Gênero, educação e afrodescendência – foi pensado na última reunião do 1º semestre de 2019, realizada no dia 28 de junho. A ideia surgiu a partir da inquietação de conhecer a história da sua criação, e a epígrafe acima nos introduz um pouco dessa história que queremos registrar com esta escrita. Sob essas condições, a questão norteadora do presente trabalho é: A partir de que contextos educacionais e sociais se deram a criação do Núcleo de Estudos Roda Griô? Nessa perspectiva, apresentaremos o itinerário social do Núcleo de Estudos Roda Griô-GE Afro: Gênero, Educação e Afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assim, narraremos algumas caracterizações do caminho percorrido, de 2010 até o primeiro semestre de 2019, período de sua existência.

Desse modo, o objetivo principal é construir uma narrativa contextual da criação do Núcleo de Estudos Roda Griô - GE Afro, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especificamente, objetivamos conhecer a história da criação e continuidades do núcleo; descrever a dinâmica de organização dos encontros do grupo, bem como, de algumas atividades realizadas pelo mesmo. No que diz respeito à relevância deste trabalho, esta se faz na medida em que julgamos necessário levar à comunidade acadêmica e não acadêmica saber da existência do núcleo, pois ele veio para dar voz e visibilidade aos silenciados e ocultados.

Historicamente, o convívio com o preconceito, discriminação, racismo, homofobia, entre outras questões têm sido uma constante vivenciada por muitos seres humanos. Nesse contexto, alguns grupos e representações como o MNU – Movimento

³⁶ Disponível em: <https://rodagrioufpi.blogspot.com/?m=1> . Acesso em: 30 jan. 2020.



Negro Unificado, IFARADÁ – Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência, NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, RODA GRIÔ – GEAFRO, dentre outros, mobilizam-se e organizam formas de conhecimento e enfrentamento a determinadas realidades. Outrossim, surgem como forma de dar visibilidade a questões de gênero, educação e afrodescendência, sexualidade, entre outras que não fazem parte da agenda oficial. Dessa forma, buscam romper as relações de poder fixas, visto que, conforme expressa Foucault (2004), um estado de fixidez retêm a liberdade e para que as relações de poder realmente se deem, os sujeitos precisam ser livres. Na expressão do autor,

[...] Se um dos dois lados estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. (FOUCAULT, 2004, p. 307)

No que se refere à construção da narrativa, utilizaremos os testemunhos de duas mulheres que compunham o núcleo desde o início, as professoras Doutora Francilene Brito da Silva e a Mestra e irmã/freira, Elizete Dias da Silva. Tais testemunhos foram colhidos por meio da metodologia de ação que valoriza a oralidade a partir das contações de histórias, na forma de entrevista semiestruturada (FAZENDA, 1992; LAVILLE e DIONNE, 1999). Ademais, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica em livros, artigos e outros veículos para fundamentar nossas compreensões. Dentre as referências, autoras/es como Aníbal Quijano (2005), Danilo Streck (2006), Francis Musa Boakari (2015), bel hooks (1995) Guacira Lopes Louro (2008), entre outros/as.

1.1 Girando a Roda – Itinerário Social em Educação Gênero e Afrodescendência

A chamada RODA GRIÔ (GEAfro) é um núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência que nasceu enquanto grupo em setembro de 2010. Ressaltamos que em 2010 ainda não era assim denominado e nem constituía um núcleo de estudos, mas um grupo de pessoas que desenvolviam pesquisas relacionadas ao projeto de pesquisa “Histórias de Brasileiras Afrodescendente de Sucesso: diferenciações intergeracionais de gênero e raça na educação” do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Tal projeto estava sob a coordenação do professor Francis



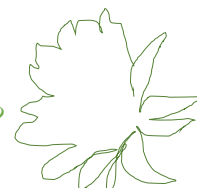
Musa Boakari (vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/Universidade Federal do Piauí-UFPI) e tinha como integrantes alunas do curso de graduação em Pedagogia e duas mestrandas em Educação, orientadas pelo referido coordenador.

As motivações iniciais do projeto perpassavam a ideia de investigar histórias de mulheres afrodescendentes que conseguiram sucesso educacional, partindo da hipótese que gira em torno do discurso oficial, que é o de que essas mulheres apresentavam, em sua maioria, histórias de insucessos educacionais. Isso porque “estas pessoas formam um grupo significativo de seres visivelmente invisibilizados, completamente marginalizados e excluídos naquele que tange os direitos humanos, respeito e reconhecimento da dignidade da/o outra/o.” (BOAKARI, 2015, p.22). Nesse sentido, observa-se a insurgência, no sentido de que fala Streck (2006), representadas por essas mulheres, quando essas se opõem às opressões da “colonialidade” (QUÍJANO, 2005). Insurgência essa que se faz necessária, uma vez que foi imposto a esses sujeitos femininos, socialmente construídos, posições de inferioridade no que concerne à pirâmide social. Nessa lógica, a intelectual afrodescendente bell hooks (1995) explica o que a motivou a seguir os caminhos da intelectualidade:

No meu caso, voltei-me ao trabalho intelectual na busca desesperada de uma posição oposicional que me ajudasse a sobreviver a uma infância dolorosa criada numa comunidade segregada sulista pobre e operária onde a educação era valorizada sobretudo como um meio de mobilidade de classe. (hooks, 1995, p. 465).

As mulheres afrodescendentes, em especial, sentiam necessidade de sair da classe marginalizada em que foram, forçadamente, colocadas e, para tal, elas precisavam adquirir conhecimento, tornar-se intelectuais. Essa consciência advém ainda do período escravagista, como forma de luta por uma existência humana, a fim de empreender atos de enfrentamento e denúncias contra os maus-tratos e confinamentos sofridos.

Estudos sobre Gênero acompanham diálogos e interpretações que permeiam os estudos feministas, homossexuais, de gênero, com caracterizações sociais, políticas e culturais como marcadores identitários. Louro (2008) apresenta essa categoria como algo construído através de experiências práticas, advindas de instâncias sociais e culturais. Desse modo, a autora trás essa discussão ao reconhecer a capacidade de articulação das mulheres no Brasil, inspirada em Simone de Beauvoir nos anos de 1940 que afirmava “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Sua obra provocou inúmeras reflexões aos



estudos sobre gênero, feminilidade e sexualidade. Imbuídos nessa perspectiva, estão os estudos sobre gênero no núcleo Roda Griô, acreditamos que aprendemos a vivenciar os gêneros nos diversos locais que estamos inseridos e em contato com a cultura e existências.

Oportunizamos aos leitores conhecer um pouco mais sobre a Roda Griô, espaço de diálogos, trocas de experiências e vivências, onde homens e mulheres aprendem a conhecer a si e a outrem, lutar por reconhecimentos que perpassam o “ser afrodescendente”, as “questões de gênero”, dentre outras.

2 GIRANDO A RODA – histórias de uma construção social e intelectual

A Roda Griô, com quase 10 anos de existência, é um grupo com muitas mulheres afrodescendentes protagonistas por meio do “trabalho intelectual”, exposto nas “escrevivências” de hooks (1995), oferecendo-nos leituras fundamentais que nos ajudam a pensar e orientar nossas lutas no sentido de (re)conhecer nossas narrativas para (re)afirmar nossas existências enquanto afrodescendentes.

Quanto ao termo “afrodescendentes”, refere-se às/aos “[...] descendentes de africanas/os subsaarianas/os (não subsaarianas/os) em sua singularidade fenotípica, preponderante com as ricas diversidades culturais, linguísticas, sociais e étnicas destes povos” (BOAKARI, 2015, p. 21).

Como dito inicialmente, a Roda Griô (GEAfro) foi criada para dar acompanhamento aos projetos de pesquisas de estudantes da graduação e mestrado, mas a ideia se expandiu e, em pouco tempo, o núcleo foi agregando outras pessoas da graduação de diferentes cursos, pós-graduação, ou não, ampliando os objetivos do núcleo e os conteúdos de suas programações e atividades.

No que concerne à ação da entrevista, perguntamos à irmã e professora Elizete e à professora Francilene: Que inquietações sociais e acadêmicas geraram as iniciativas da criação do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência? Em resposta, a irmã explica que, na época, era orientanda do professor Francis Musa Boakari, coordenador do núcleo desde o início, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. Este tinha duas linhas de pesquisas, a saber, “Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas e Educação, movimentos sociais e políticas públicas”. Porém, essa última, dos movimentos sociais, conforme irmã Elizete



É [...] digamos assim, bastante genérico, né, e a perspectiva da Roda, ela dá uma particularidade, porque traz a problemática afrodescendente. Então, para, é [...] iniciar a Roda Griô, a grande motivação, é, sobretudo, o professor Francis, [que] ressaltava bastante, é [...] histórias de pessoas, particularmente de mulheres, mulheres afrodescendentes, que ascenderam, academicamente, socialmente. Então a perspectiva da Roda, o início, a motivação, era essa. (Informação verbal)

A professora e também freira declara que mesmo a iniciativa acontecendo na universidade,

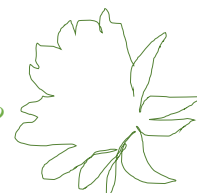
[...] espaço acadêmico, que teoricamente, deveria ser universal, né”, era perceptível “[...] a dificuldade dos professores de entenderem a proposta, e de aceitarem, de comungarem com essa iniciativa. [...] Então, assim, penso que, essa realidade, dessas dificuldades, dentro da universidade, ela reflete também aquilo que a gente vive na sociedade. Então, é muito usual os brasileiros dizerem assim: eu não sou racista, mas eu conheço um amigo que é racista, né. Então, assim, o racismo, ele está tão impregnado em nós, e os seus tentáculos estão em todas as partes. (Informação verbal).

Concordamos com a professora Elizete, quando ela diz que a academia tem dificuldade para reconhecer certas questões, a exemplo, aquelas relacionadas ao racismo, pois a academia apresenta ainda, muitos distanciamentos quanto a estas questões, neste sentido “[...] tem negado à sociedade contribuições que possam dar significação diferenciada à condução de aspectos formativos, [...] que permeiem o processo de formação humana” (AGUIAR; LEAL; OLIVEIRA, 2015, p. 317).

Outrossim, esse distanciamento colocado pela professora Elizete pode ser explicado pelo fato de que a academia é, inicialmente, elitista. Porém, dentro desta há uma “anti academia”, como declara Chacal, nome artístico de Ricardo de Carvalho Duarte, um dos maiores nomes da *Poesia marginal ou Geração do mimeógrafo* (1970).

Assim sendo, embora a academia científica defenda uma ideologia elitizada, é através dela que muitas minorias ganham voz, força e espaço para lutar por direitos, pois ela dá prestígio social ao indivíduo através dos títulos que lá adquire, ser designado como intelectual, por exemplo. Mas não somente por isso, é principalmente porque a “anti academia” que lá há conscientiza a mente dos sujeitos que nela adentram – sujeitos estes que lá chegam, muitas vezes, mentalmente colonizados – e, depois disso, desenvolvem uma militância para a descolonização socioeconômica e cultural.

Para a professora Francilene, o núcleo não nasceu como núcleo, enfatiza “*O núcleo só nasceu com o estatuto mesmo, estatuto do núcleo de estudo [...] Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô - GEAfro [...]*”. O estatuto mencionado pela professora foi aprovado em 2012, entretanto, esclarece-nos



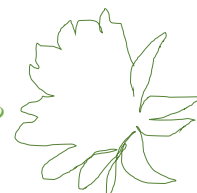
que as reuniões, os questionamentos ocorreram a partir do ano de 2010, especificamente no dia 06.09.2010, isto é, “[...] o dia que nós nascemos mesmo enquanto grupo de pesquisa na prática [...]”. Ademais, aponta como inquietação “[...] fazer uma espécie de compilação com relação às mulheres que obtiveram um sucesso educacional no Piauí, especialmente em Teresina [...]”, que estava relacionada com um projeto do PIBIC intitulado como “Mulheres Afrodescendente de Sucesso”, idealizado pelo professor Francis junto a estudantes (graduação) bolsistas com ou sem remuneração. E, ainda, com a participação de duas mestrandas, ela própria [Francilene] e a professora e também irmã Elizete Dias. Além disso, Francilene declara que o grupo realizou entrevistas com “[...] mulheres que eram professoras da universidade ou não [...]”, importando saber como elas conquistaram esse sucesso.

Conforme os estudos do professor Francis, destaca Francilene:

[...] quanto mais essas mulheres eram jovens mais sucessos educacionais elas tinham. Diferentemente das suas mães, avós, tataravós, que não alcançaram esse sucesso educacional, assim designado por nós. Por quê? Porque elas não tiveram as oportunidades que as mulheres mais recentes estavam tendo com as políticas educacionais, a exemplo, de cotas e outras. No que concerne à autoestima ou aos estereótipos de cor [...], mesmo as mais jovens, destaca a professora, enfrentariam dificuldades “[...] relacionadas à questão da raça e por ser mulher – questão de gênero, que muitas mulheres falaram nas suas entrevistas [...]. (Informação verbal).

Pelas palavras das professoras Elizete e Francilene, é possível afirmar que a razão maior da criação do Núcleo de Estudos Roda Griô - GEAfro foi a necessidade de discutir sobre gênero e afrodescendência nos contextos social e educacional. Isso por meio de histórias de mulheres afrodescendentes que romperam estruturas sociais e ascenderam social e academicamente. No entanto, essa discussão foi criando novos questionamentos, com a ampliação desses estudos, envolvendo tanto a raça, gênero e educação.

Com relação à dinâmica de organização para o funcionamento do núcleo, em cada semestre é realizada uma proposta de atividades em consonância com o calendário de atividades acadêmicas da UFPI. Desde 2010, os encontros do grupo ocorrem dessa maneira e, atualmente, estes, os quais designamos “Roda”, ocorrem semanalmente, às sextas-feiras, no turno da manhã, das 8h30 às 11h. Nesse período em que ficamos reunidos, realizamos rodas de conversas para debates, estudos, discussões, organização de eventos científicos, palestras, oficinas, socialização de pesquisas e outras atividades correlacionadas. Cada participante é considerada/o uma/um Griô – um termo de origem africana que se refere aos comunicadores orais. Assim, todas/os são convidadas/os a



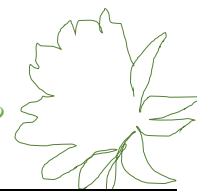
mediar/coordenar alguma atividade no núcleo, sendo incluída com antecedência no dia da organização do calendário de atividades. A ideia é oportunizar o compartilhamento de nossas histórias que se misturam com as pesquisas que realizamos, considerando que juntas/os podemos ensinar e aprender uns com os outros. Com relação à dinâmica, a professora Francilene respondeu o seguinte:

[...] a preocupação de ouvir as histórias, independentes de pesquisas, e ouvir também essas histórias, ao mesmo tempo, fazer com que elas enriquecessem as pesquisas dos/as mestrandos/as e doutorandos/as, só que os mestrandos e doutorandos, agora, aqui, e os graduandos não são mais tão importantes quanto no início. No sentido de que, no início, só era nós, agora não, ampliou, têm as pessoas que não estão na graduação, não estão fazendo mestrado e doutorado com o professor Francis, elas também podem participar, então isso ampliou bastante né, o conteúdo da roda e a programação. Por que a programação anterior era basicamente assim, a gente chegava e tinha um texto, mas tinha o material da pesquisa que chama mais atenção para discutir com relação àquele texto, ou seja, o material não era as nossas histórias, eram as histórias das mulheres que estavam sendo entrevistadas. (Informação verbal)

Com essa fala, compreendemos que a dinâmica de organização do grupo reflete sobre as necessidades das pessoas que procuram, participam e colaboram. Em 2019.1, as Rodas de Conversas tiveram uma metodologia dividida em quatro eixos: **Diálogos; Seminário; Saberes Outros e Organização de Eventos**. O eixo “Diálogos” estava relacionado a estudos de texto(s) e produções organizados por pessoas integrantes da Roda. O eixo “Seminário” consiste em apresentações de projeto ou produções de pós-graduandas/os, componentes da Roda, em Educação ou outros programas. O eixo “Saberes Outros” refere-se à apresentação de produções diversas para refletirmos e problematizarmos acerca das temáticas “gênero, educação e afrodescendência”. Já o eixo “Organização de Eventos e Atividades” é relativo à sistematização e estratégias de trabalho para a realização de nossos Eventos e atividades. Todos os eventos e atividades são abertos às comunidades universitária e não-universitária. E, pensando na ampliação da Roda, para dialogar com mais pessoas, realizamos eventos locais, nacionais e internacionais. A seguir, apresentamos o quadro 01 (um), relativo a atividades; e o quadro 02 (dois), de eventos realizados de 2010.1-2019.1. Com estes, temos o intuito de mostrar algumas discussões que fizemos ao longo destes anos na UFPI.

QUADRO 01 – Atividades Realizadas: 2010 a 2019.1

ANO	PERÍODO	ATIVIDADES
2010	18 e 19/11	Roda Griô “Mulher Afrodescendente: debates sobre raça, gênero e Educação”

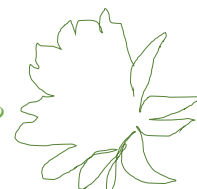


2011	13/05	Roda Griô “A abolição e AS ABOLIÇÕES”
	15/04	Roda Griô “O Papel da (o) Pesquisadora (r) na Globalização Perversa: Impasses e Desafios”
2012	11/05	Roda Griô "A abolição: e A Terra?"
	09/11	Roda Griô “Lei, gênero e afrodescendência”
2013	08/03	Roda Griô “História das Mulheres: rompendo silêncios e invisibilidades”
2014	11.06	Roda Griô-GEAfro “Oficina CORPO”
	10.10	Roda Griô-GEAfro “Memórias e saberes plurais com o filme: narradores de Javé”
	05.12	Para não deixar passar em branco: dia 20 de novembro – dia da Consciência de Ser Brasileira(o) “As cotas em questão”.

Fonte: Produzido pelas autoras.

QUADRO 02 – Eventos realizados: 2010 a 2019.1

ANO	PERÍODO	EVENTOS
2013	06, 07 e 08/11	I Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência – I CONGEAfro: Conquistas, experiências e desafios
2014	13.03	Seminário Roda Griô - 2014 “Gênero, Educação e Afrodescendência: pesquisa científica e formação docente. “Mulheres afrodescendentes: desafios e conquistas”
	16.05	Seminário Roda Griô 2014 - Gênero, Educação e Afrodescendência: pesquisa científica e formação docente - “Minhas experiências no dia-a-dia educativo: entre diversidades e saberes”
	08.05	BRASIL, AFRODESCENDENTES EM 13 DE MAIO: que história é essa?
2015	04, 05 e 06.11	II Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (II CONGEAfro) – Orgulho de Ser Afrodescendente: lugares e identidades.
2016	13.05	SEMINÁRIO DO DIA 13 DE MAIO: Comemorar o que NÃO aconteceu? – Racismos Brasileiros
	09, 10 e 11.11	III Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (III CONGEAfro) – direito de SER nas relações de poder
2017	12.05	SEMINÁRIO DO DIA 13 DE MAIO: “pensando sobre o 13 de maio – falar da abolição ou dos racismos?”
	07,08,09 e 10.11	IV Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (IV CONGEAfro) – Descolonialidades e cosmovisões
2018	18.05	SEMINÁRIO DO DIA 13 DE MAIO: abolição inacabada – o que tem a ver com a intolerância religiosa?



	05, 06, 07, 08 e 09.11	V Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (V CONGEAfro) – Justiça social e epistêmica na década dos povos afrodescendentes
2019	10.05.19	SEMINÁRIO DO DIA 13 DE MAIO: Afrodescendência questionando a abolição

Fonte: Produzido pelas autoras.

3 E A RODA GRIÔ GIRA, GIRA [...] continua a girar

Enfatizamos as contribuições que o Núcleo de Estudos Roda Griô - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência vem desenvolvendo no combate à opressão. Opressão essa que se manifesta a partir de enraizamentos cruéis e perversos à sociedade, com práticas discriminatórias, xenófobas, preconceituosas e racistas, dentre outras, que tantos prejuízos trazem à sociedade, em específico às/os afrodescendentes, destacando aqui, as mulheres, como grupo que sofre manifestações de diversas ordens – ser mulher, negra, pobre, por exemplo. A defesa, compreensão e aumento do nível de conscientização por parte de mulheres e homens afrodescendentes, na luta contra a opressão, é tratada na Roda como temática de grande relevância, dizem das condições de vida, da perspectiva de mudança, da necessidade de continuar a luta pelo RECONHECIMENTO e DIREITO DE SER!

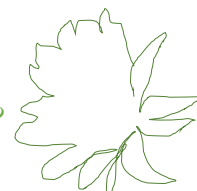
REFERÊNCIAS

AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa; LEAL, Elisiene Borges Leal; OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. A afrodescendência nos arquivos do (des)conhecimento). In: GOMES, Ana Beatriz Sousa, LIMA, Solimar Oliveira, Organizadores. **Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da universidade pública: a experiência UFPI**. – Teresina: EDUFPI, 2017, p. 317-335.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres brasileiras afrodescendentes de sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa et al. **Educação, gênero e afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social**. 1.ed – Curitiba, PR: CRV, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, TAVARES, Dirce Encarnacion e GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Editora: Papyrus. Campinas – São Paulo. Ano: 2015.

FOUCAULT, M. M Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as “estruturas do poder” (1978). In: **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.



HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, V.3, nº 2, 1995, p. 454-478.

_____. Vivendo de amor. *In*: Geledes, 2010, s/p. Disponível em:
<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor> Acesso: novembro de 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 29 jan. de 2020.

O que é poesia marginal/geração do mimeógrafo? Entrevista com chagal.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArZVm4Q6D0>> Acesso em 04 jan 2019.

QUÍJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em 17 setembro de 2019.

SILVA, Elizete Dias da. **Elizete Dias da Silva**: depoimento [jul. 2019]. Entrevistadoras: Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Fabiana dos Santos Sousa. Teresina-PI. Gravação por celular. Entrevista concedida ao Núcleo de Estudos Roda Griô- GE Afro: Gênero, Educação e Afrodescendência.

SILVA, Francilene Brito da. **Francilene Brito da Silva**: depoimento [jul. 2019]. Entrevistadora: Ilanna Brenda Mendes Batista. Teresina-PI. Gravação por celular. Entrevista concedida ao Núcleo de Estudos Roda Griô- GE Afro: Gênero, Educação e Afrodescendência.

STRECK, Danilo R. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina**: aprender nas fronteiras. Disponível em: <file:///C:/Users/atinele/Downloads/278-778-1-PB.pdf> > Acesso em 17 setembro de 2019.



“TIA, PARA QUE SERVE A SOCIOLOGIA?”: PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA ÀS MARGENS EM TERESINA – PI.

Janaína Rodrigues de Sousa

INTRODUÇÃO: O QUE É ESTÁGIO SUPERVISIONADO?

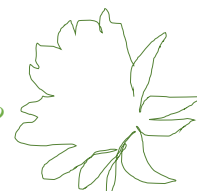
A construção e concepção daquilo que convencionalmente chamamos de **espaço escolar** pode ser compreendido de diferentes formas a depender dos inúmeros fatores que serão expostos no decorrer desse artigo. Quando estamos envolvidos apenas com os aportes teóricos obrigatórios a nossa formação, estamos conhecendo uma faceta da licenciatura, entretanto, os conteúdos e discussões presentes na academia não são suficientes para a formação de profissionais. Para tanto, é importante reconhecer que uma graduação em licenciatura apenas está completa quando enfrentamos e estudamos nosso futuro ambiente de trabalho, pois, é a partir das *experimentações* de um Estágio que compreendemos, propriamente, a licenciatura.

O Estágio Supervisionado está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo obrigatório pelo código de lei nº 9.393/96. Sua importância é destacada pela oportunidade de vivência em sala de aula dos estudantes de licenciatura na área, enquanto, ainda está em período de formação. Isto, em caráter pedagógico, é uma experiência decisiva para descoberta do desejo em seguir a carreira docente.

“O estágio deve ser entendido como espaço em que os saberes pedagógicos não ocorrem de forma estanque, mas sim pela interação entre as várias áreas de conhecimento. Os autores ainda argumentam que o estágio deve propiciar aos estudantes não apenas a vivência em sala de aula, mas também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos”. (BARREIRO; GERBRAN, 2006).

O curso de Ciências Sociais desde o princípio foi destinado às camadas mais favorecidas na história. Quando foi iniciada a popularização do curso em meados de 1930, porém, a área apenas foi considerada pelo Decreto Federal nº 81.727/78, que teve início em 1973 com implantação do curso de Licenciatura sob o sistema de crédito e no período noturno, para, logo após, com a Lei nº 6.888/80 foi regulamentada a profissão sociólogo para a habilitação como bacharel.

Apesar de tantos esforços dos magistrados em colocar a Sociologia nas grandes curriculares do ensino médio, aconteceram vários empecilhos que acabaram por retirá-la



em 1971 e substituída por Educação Moral e Cívica, nas décadas da Ditadura Militar, para então, apenas ser reintegrada em Junho de 2008, com a entrada da Lei nº 11.684.

Dentro disto, entretanto, ainda existe um furo que não especifica em quais séries do ensino médio a disciplina deve ser ofertada. Segundo o Conselho Nacional de Educação, a importância da Sociologia se vale na formação do cidadão brasileiro com objetivo de garanti-los senso crítico e analítico ainda no ensino básico. Ainda sobre a formação de profissionais da Sociologia, podemos enveredar pelo atrito na relação entre bacharéis e licenciados; na qual, o primeiro acredita que seu conhecimento da área lhe torna um pesquisador e sociólogo, enquanto, o segundo está habilitado apenas para ministrar conteúdos em sala de aula para nível médio. Este tipo de comportamento tende, portanto, a tornar mais complicada todo o reconhecimento ainda não tão sólido para as Ciências Sociais.

É notório e sabido que ambas as habilitações podem formar profissionais pesquisadores, entretanto, apenas um possui conhecimento específico para ministrar aulas. As disparidades entre as grades também, em muitas instituições de ensino superior, destaca essa constante necessidade de separar muito bem os profissionais. A principal reflexão sobre esta situação é, sem dúvidas, que, as Ciências Sociais possuem missões maiores e precisam se unir para solucioná-las.

Os dados aqui levantados têm como objetivo cumprimento da obrigatoriedade do currículo para a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais. Sendo, para tanto, necessária à supervisão e orientação da professora mestre Zenaide Costa, no qual, as alunas matriculadas buscam mapear não apenas aspectos físicos da escola, ou, apenas as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do percurso metodológico, mas, também, foi-se necessário realizar uma análise social sobre a aproximação da Universidade com a população, cumprindo com nossos papéis além de professoras, cientistas sociais.

METODOLOGIA: Quando a ciência vai à escola

O método utilizado para a construção dessa pesquisa está pautado de acordo com os estudos das ciências sociais. O primeiro dia das aulas com minha presença em sala se deram início no dia 04 de setembro de 2019, neste dia, apenas realizei a observação das três turmas pelas quais ficaria responsável durante todo o período de Estágio Supervisionado. Também, nesse mesmo dia, consegui realizar uma entrevista informal



com a professora Izabel Sousa, questionando acerca das diretrizes gerais (quais as formas avaliativas da disciplina, como poderiam ser utilizados os recursos e apoios para as aulas, etc.) da própria escola e quais deveriam ser os conteúdos ministrados em sala de aula.

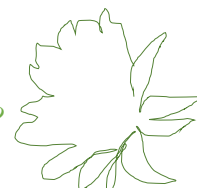
Meus encontros com a Unidade Escolar Maria da Conceição Salomé aconteciam todas as quartas-feiras, das 07h00min às 11h30min. Nesses momentos foi possível realizar uma série de conversas informais com professores, alunos e servidores públicos da escola. Essa metodologia de pesquisa foi utilizada para melhor compreender como acontecia e funcionava o dia-a-dia da Unidade, que, portanto, se mostrou bastante satisfatória com a riqueza de detalhes.

Os planos de aula foram adaptados de acordo com o livro de Sociologia – volume único, utilizado pela escola que é produzido pelas editoras Ática e Sipione. O conteúdo programático foi, em partes, elaborado juntamente com a professora Izabel Sousa, tendo em vista a data que o Estágio foi iniciado, para melhor ser apresentado o conteúdo do paradidático em questão.

As aulas foram em sua grande maioria expositiva apenas com auxílio de quadro branco e pincéis. Isso, em decorrência do fato de a escola inteira depender de um único datashow para as atividades. Todavia, isso não impediu de, nas poucas oportunidades de trabalho com esse material didático, as aulas terem sido muito proveitosas, ao qual, foi obtida muito boa recepção pelos alunos e alunas.

“A atividade de ensinar parece mais um exemplo de saber como do saber que, isto é, trata-se antes de um saber fazer do que de conhecer certas e aplicá-las. Se dissermos que alguém sabe ensinar, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente que segue esta ou aquela regra.” (AZANHA, 1985, p. 76).

Houve em todo o processo de ensino-aprendizagem nesse espaço escolar, algumas oportunidades de aproximação direta com alunos e alunas acerca de como eles se sentiam sobre os métodos utilizados por alguns professores e professoras, e, que, durante essas discussões se chegou à conclusão que existem dificuldades em relação àqueles métodos mais engessados, difíceis de compreender e já bastante maçantes. Nesse momento, foi questionado até que ponto a formação de professores se limita até mesmo em relação a sua época, caso este profissional não procure por reformulações, acaba por cair no desagrado dos alunos e alunas que se sentem presos a uma aula monótona e nada atrativa.



Percebe-se que os resultados encontrados na pesquisa são de cunho sociológico e tentam dialogar com a construção de novas perspectivas para as pedagógicas de ensino-aprendizagem, ou seja:

“[...] é o conhecimento técnico prático de como garantir aprendizagem e realizado em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção do objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social.” (PIMENTA, 1995, p. 61).

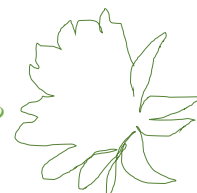
Por fim, após os vários exercícios em sala, na tentativa de desmitificar conceitos, percebi uma boa aplicabilidade das metodologias escolhidas para acompanhar as turmas. Algumas obtiveram resistência, mas, com paciência foi possível tornar até mesmo os assuntos e debates mais obscuros foram bem recebidos.

DESENVOLVIMENTO: por trás dos muros da escola

A priori, é necessário tomarmos conhecimento acerca de *quem são os e as estudantes*, estes sendo os principais atores sociais presentes no campo, personagens que compõem a unidade escolar estudada. Dentro disso, de acordo com as observações durante visitas ao campo, percebeu-se que a escola é composta majoritariamente por alunos e alunas pertencentes à classe social *baixa renda* de adolescentes dentro da faixa etária entre 14 e 21 anos (*dado coletado com o coordenador pedagógico*).

O Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) Professora Maria da Conceição Salomé está localizado na zona sudeste de Teresina – Piauí no bairro Renascença II, situado mais especificamente na Rua Sete, número 6006. A escola é pequena em sua extensão territorial possuindo apenas dez salas de aula, atualmente, compondo sua estrutura um laboratório de informática básico com apenas seis computadores, uma biblioteca com acervo reduzido, porém, ainda, fornecendo livros clássicos da literatura brasileira para todos os e as estudantes. O foco da instituição é atender a demanda de adolescentes nas condições de estudantes regulares do Ensino Médio.

O bairro ao qual a *Escola Conceição Salomé*, como é chamada rotineiramente pelos moradores, está disposto numa região periférica, onde, segundo pesquisa, predominante residem os funcionários e funcionárias de empresas e fábricas no centro da capital. Aos olhares sociológicos marxistas e engelistas, o espaço é um grande reduto de indivíduos pertencentes à classe proletária, estes, muito dedicado ao funcionamento continuado da maquinaria social.



Toda a Escola em si possui muitas dificuldades com relação à estrutura, sendo alguns bem claros, desde salas de aula ainda nem todas climatizadas e os sanitários sem reformas físicas há alguns anos, mesmo tendo sido previsto quando o sistema mudou para Integral, esta verba não foi encaminhada. Apesar das inúmeras tentativas em trazer estes novos recursos ao espaço, encontra-se muita burocracia e descaso por parte dos setores públicos, segundo relatam funcionários da secretaria, professores e professoras.

Diante desse panorama estrutural, *a posteriori*, foi possível inferir que o perfil da escola, enquanto as tais necessidades de reparos, gerou influência direta na permanência deste alunado. Quando confrontados acerca das razões pelas quais abandonaram a escola (os casos de desistência nesta U. E. são comuns entre o alunado), surge uma resposta em comum: a estrutura não é atraente e confortável para se aprender.

Não obstante, aparece outro fator fundamental, indicado por muitos alunos e alunas, que, até então, passa despercebido por outros esquemas sociais na cidade: a necessidade dos alunos de entrarem no mercado de trabalho enquanto ainda estão cursando o Ensino Médio. Não é muito difícil encontrar estudantes dormindo sobre as carteiras durante as aulas, e, na tentativa de justificar esse comportamento, segundo os próprios alunos e alunas em questão, “isso é por causa do meu trabalho que faço no horário da noite, professora!”.

Posteriormente, surgiram outros indicativos trazidos pelos próprios alunos e alunas, sendo que, apesar de ser uma escola diversificada nos perfis de alunado, encontra-se outro aspecto bem contrastante: o corpo estudantil é de maioria negra ou parda. Esse fator refletiu diretamente durante as experiências de regência da disciplina de Sociologia em sala de aula, pois, houve momentos culminados pelos próprios discentes acerca da questão racial. Os anseios de alguns alunos e alunas se mostraram como uma problemática bem recorrente em suas vidas, sendo, para tanto, um aspecto capaz de influenciar diretamente até mesmo na permanência dentro da escola.

Se enquanto percebermos que é possível reconhecer no Estágio Supervisionado o grande trunfo e capacidade de aproximar o professor em formação para com essa realidade cotidiana da Escola, se torna ainda mais especial quando nesse processo também é possível conhecer os trâmites, a dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem, mas, ainda, principalmente, a observação para desenvolver uma prática docente em sua área de formação.



“[...] A capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor. Com isso, compreende-se que os objetos da pesquisa nos cursos de formação docente são o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica. Isso faz da transposição didática o campo de estudos por excelência dos cursos de formação docente: partindo dos currículos dos ensinos fundamental e médio que o professor terá de operar, quais são os conhecimentos que ampliam, aprofundam, dão relevância e pertinência aos conteúdos que deverão ser ensinados pelo professor e aprendidos pelo aluno?” (MELLO, 2000, p. 103).

Todo o processo de observação, ainda de forma mais específica, acaba por melhorar e tornar viável as reflexões necessárias às quais se direciona o Estágio. Pois, somente quando observamos e ouvimos atentamente aqueles que *experientiam* a Escola, é quando nos tornamos aptos para refletir sobre as problemáticas, e, para tanto, como podemos trazer melhorias para estes ambientes.

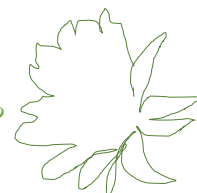
As principais contribuições acerca da disciplina de Estágio Supervisionado para cursos de licenciatura se dá a partir das aproximações necessárias entre academia e população. A saída dos muros da Universidade (MORAES; SARANDY; SANTOS; TOMAZI, 2013) nos permite compreender as dificuldades presentes no nosso futuro ambiente de trabalho. E, ainda dentro dessa perspectiva, a geração dessa aproximação ainda pode contribuir para a construção de novas concepções sobre a aliança de teoria e prática.

A obrigatoriedade do Estágio Supervisionado no currículo das licenciaturas mostra para os e as estudantes a importância do campo escolar para os estudos do meio acadêmico, mas, não apenas isso, o ambiente escolar transforma as avaliações que nos são apresentadas apenas nas teorias, pois, é somente dentro da sala de aula que somos capazes de compreender as realidades e particularidades de cada escola.

O enfrentamento constante de dificuldades nas incursões pelo campo possibilita ainda a construção de nossas formas de pensar a escola. É de fundamental importância se atentar que além das novas gerações de alunos, também, faz-se necessária uma nova geração de professores conscientes das questões sociais e políticas de nosso tempo.

QUEM E O QUE COMPÕEM OS ARREDORES DA ESCOLA?

Como se apercebe, o perfil do bairro é de um misto complexo de humildade e sabedoria popular, pois, encontram-se facilmente muitos moradores provindos da zona rural de Teresina, ou até mesmo, interior do estado. Para tanto, isto reflete claramente nos



frequentadores e frequentadoras desta escola pública em especial, que, acaba sendo composta em grande parte por adolescentes que vivem em comunidades/ocupações próximas.

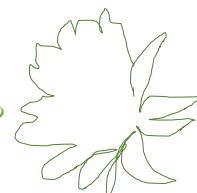
Quando chego a este ponto específico relativo às comunidades vizinhas, é importante citar a recorrência nos casos de violência urbana em que os alunos e alunas estão constantemente sujeitados, segundo relatos da própria Diretoria. Já ocorreram acontecimentos dentro do próprio espaço escolar, assim como, também, nas imediações; o que vem assombrando este C. E. T. I. é uso de entorpecentes pelos estudantes, agora, uma problemática diária a ser enfrentada. Isto, portanto, tornou ainda mais altos os índices de evasão desde a mudança para o ensino integral.

Os e as estudantes estão entre a faixa etária de 14 a 21 anos, são jovens em sua grande maioria negros e negras, periféricos e que estudam desde o início da vida estudantil em escolas públicas. Em conversas durante as aulas, pude perceber que muitos continuam estudando e almejando arduamente uma vaga em Universidade Pública, porém, encontra-se com facilidade, também, quem esteja apenas muito apressado para “concluir logo seus estudos e poder entrar no mercado de trabalho”.

Ainda sobre alguns relatos colhidos em sala durante seminários avaliativos ou nos intervalos, com as turmas que tive contato (1º A e B; 2º A e B, e por fim, 3º A), torna possível caracterizar minimamente a teia que ocasiona este descaso prematuro com o vínculo escolar. Em massa, analisando os discursos, percebe-se que as famílias são, em grande parte, muito pobres, e, conseqüentemente, não possuem muitas perspectivas para motivar seus filhos e filhas. Alguns familiares ainda se empenham nos processos escolares e tentam ao máximo acompanhar comparecendo em reuniões e quando são convocados pela Escola; entretanto, com base nas falas, agora, de professores, ainda é uma dificuldade gigantesca manter este contato mais próximo dos responsáveis pelos estudantes.

QUEM CONSTITUI DIARIAMENTE A ESCOLA?

A escola é composta pelo quadro de professores concursados e contratados para as seguintes disciplinas: História, Matemática, Português, Educação Física, Geografia, Física, Química, Sociologia e Artes. Em relação aos profissionais responsáveis pela formação dos estudantes, a escola tem algumas pequenas falhas, irei partir logo a princípio, quanto ao seguimento da Lei nº 9.394/96 prevista no código das Leis de



Diretrizes da Educação Básica (LDB), no que diz respeito aos profissionais formados em dada área específica não poderem atuar em outras, ainda assim, existem alguns casos de professores e professoras trabalhando na irregularidade, segundo a própria professora de Sociologia: “por falta de profissionais das Ciências Sociais interessados em ministrar aulas no ensino médio”. Sendo que, esta professora ministrante da disciplina Sociologia, é formada em História.

Logo, já se esperam dificuldades na forma como o conteúdo da disciplina é passado, e, realmente é o que acontece. Percebe-se bastante despreparo e entrosamento com os termos e autores da Sociologia, ocasionando, numa disciplina basicamente guiada por trabalhos de pesquisa (seminários ou relatórios) que impedem o aluno e a aluna de construir uma base sólida de discussões para esclarecer suas dúvidas e anseios sobre inúmeros aspectos sociais.

Portanto, os métodos avaliativos deixam muito a desejar e a forma como a própria Escola encara a importância da Sociologia reflete diretamente na dedicação dos alunos e alunas para a mesma. Quando, em muitos casos, presenciei a escolha dos horários das aulas para realização de outras atividades, o que, obviamente, impossibilita a continuidade dos conteúdos programáticos para a disciplina.

Quanto à assistência pedagógica está disposto em uma diretora, quatro secretárias, um assistente administrativo, uma coordenadora pedagógica, seis auxiliares de limpeza e quatro vigilantes que fazem revezamento durante os turnos manhã, tarde e noite. A escola ainda não dispõe de apoio psicológico permanente aos alunos e alunas, porém, com aviso prévio é possível agenda uma visita de psicólogo.

AS OBRIGAÇÕES DO SER PROFESSOR (A)

A principal dificuldade deste Estágio, com certeza, foi o fato de não ter sido cedido muito tempo para realizar a devida observação inicial; pude colher pequenas informações sobre a professora apenas no primeiro dia, o que acabou sendo frustrante inicialmente, entretanto, por conseguinte, fui indicada como uma professora provisória para todas as turmas.

Todavia, quando entrei mais em contato com os bastidores do magistrado, entendi bem por quais motivos a professora já não estava disposta a acompanhar os e as estudantes, pois, querendo ou não, segundo a própria: *“A vida como professora é extremamente prazerosa, mas só enquanto ainda tem sede de repassar conhecimento.*



Meu caso é que cheguei ao limite e sequei.” O desgaste físico e mental da rotina acaba por desmotivar profissionais da educação, e, isto, nunca havia me ocorrido tão escancaradamente.

Após estas primeiras impressões, foi necessário que eu encaminhasse o planejamento das atividades antes desempenhadas pela professora: elaborei planos de aulas, construí pequenos resumos sobre conteúdos que precisei pesquisar na Internet, busquei estratégias de estímulo a leitura, etc. Encarei durante estes dois meses os desafios e dificuldades diárias com muitos alunos e alunas pouco interessados em conhecer sobre a Sociologia.

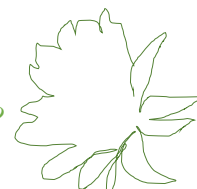
Durante todas as aulas que ministrei, pude perceber as dificuldades dos adolescentes em compreender minimamente termos sociológicos, que, para nós estudantes do curso de Ciências Sociais já consideramos simplistas, porém, para alunos de ensino médio, é uma realidade totalmente distante. Foi neste momento que enxerguei claramente toda bolha acadêmica que estamos envoltos e precisei me readequar ao meio onde eu também já estive: uma escola pública na periferia.

Após a quebra desta barreira, consegui construir com os estudantes uma boa relação de proximidade. O fato de ser uma (quase) professora jovem facilitou todo o contato, é claro, mas, além disso, quando simplifiquei toda linguagem e consegui falar na mesma altura que a deles, ganhei a atenção de todos. Durante minhas aulas, notei serem raríssimos os que não paravam de conversar para tentar entender o que viria a ser aquelas palavras complicadas, mas, que pertenciam ao nosso dia-a-dia, tais quais, quando pude explicar o Etnocentrismo e a Anomia Social de Émilie Durkheim.

O livro didático utilizado pela escola é *Tempos Modernos: tempos de Sociologia* publicado pela Editora do Brasil. Consegui utilizá-lo em grande parte dos encontros, entretanto, sempre precisei utilizar outros meios de pesquisa, pois o próprio livro é bastante reduzido e não dá espaço para explicar bem todos os conceitos que espera os alunos e alunas estudarem.

A estrutura da Escola só é equipada por um único data show, este, que, infelizmente, não consegui levar para sala nenhuma vez. Acredito que a Sociologia, ainda mais para o ensino médio, seria mais atrativa caso fosse possível à introdução de recursos multimídia, pra auxiliar o e a estudante em todo processo de aprendizagem.

A VIDA DA LICENCIATURA É FEITA DE DESAFIOS?



A disciplina Estágio Supervisionado II em Ciências Sociais objetiva com essa obrigatoriedade as reflexões sobre as perspectivas de formação de professores, para assim resultar em um melhor desempenho e planejamento nas áreas de ensino e a “contribuição” para que “o processo formativo de cidadãos seja capaz de utilizar o conhecimento e a tecnologia para o desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas” (URBANETZ & SILVA, 2009), assim como, o uso da ética no espaço escolar.

Alguns desafios permanecem no que se refere ao estágio em cursos de licenciatura, sendo isto, talvez, o mais antigo deles esteja na dificuldade do estreitamento de relação com as outras licenciaturas envolvidas na formação dos alunos e alunas, como foi presenciado neste Estágio Supervisionado II.

Todavia, o processo de ensino e aprendizagem deste encontro com a realidade da Docência na Educação Básica com o campo do estágio coloca o acadêmico como “investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns da sala de aula e delas extraírem respostas que orientem a prática pedagógica dos alunos”. As etapas do estágio constituem-se em observação participativa na Educação no Ensino Médio, participando, ensinando, auxiliando, todas as atividades da turma estagiada.

Ao mesmo tempo em que os desafios apresentados a esta experiência de estágio são muitos, é possível vislumbrar conquistas e possibilidades que este projeto tem nos apresentado. Num primeiro momento, a sensibilização que o estágio tem promovido no sentido de reconhecimento da importância e necessidade das diferentes disciplinas na formação do estudante da educação básica.

A hierarquia tradicional dos campos disciplinares muitas vezes impede que estudantes de áreas de maior destaque na escola moderna, ou seja, ciências exatas e naturais compreendam os sentidos e finalidades de outras disciplinas como as dos campos das artes e das ciências humanas e sociais. Ir conjuntamente para a escola, com colegas de disciplinas distintas, tem provocado em muitos desses estudantes o reconhecimento da importância e dos lugares necessários para as diferentes áreas.

Além disso, a experiência com Estágio tem proporcionado aos estudantes, focados não apenas no trabalho de sala de aula, a ampliação do olhar para a escola e seu entorno. Essa experiência, de certo modo, está em consonância com o que é proposto para o ensino de Sociologia na Proposta Curricular do Estado do Piauí, ou seja, o professor que se aproxima do jovem para *estranhar com ele* o mundo e o seu próprio lugar neste mundo.



OBJETIVOS: *No meio do caminho tinha uma pedra*

O objetivo geral dessa pesquisa foi *elencar* as dificuldades presentes no campo de um Estágio realizado em uma Unidade Escolar de ensino público estadual, localizada na periferia da cidade de Teresina – Piauí. Assim como, ainda, *buscar* quais são particularidades presentes dentro dos diversos obstáculos que se encontra o ensino de rede pública brasileiro.

Além disso, foi fundamental *aproximar* alunos e alunas das questões pertinentes às Ciências Sociais, no geral, para *buscar* esclarecer o quanto a disciplina pode ser importante para suas formações enquanto alunos, mas, muito mais que isso, também, como cidadãos atuantes nas causas que lhe forem caras. *Tornar* a área das humanidades um tema de interesse para leituras, discussões, reflexões e ainda a melhor participação nas questões que são emergentes na sociedade que estamos imersos.

Também, foi buscado *compreender* a participação desses alunos e alunas dentro dos espaços que lhe são concedidos (salas de aula). A tentativa de aproximar Universidade e Comunidade partindo da educação básica é uma iniciativa recorrente nos processos de Estágio Supervisionado, logo, nesta pesquisa foi fundamentalmente importante à construção desse laço.

Dentro dessa perspectiva, foi-se necessário ainda *analisar* as ferramentas de ensino-aprendizagem utilizadas por professores e professoras, assim como, também, os meios como se dão as organizações que contribuem com a formação escolar dos alunos. Foram estudados os artifícios desenvolvidos utilizados pela professora titular da escola, Hilda Almeida, quanto ao método de repassar e facilitar conteúdos. Nessa experiência foi possível ainda melhorar a formação de elaboração dos planos de aula para cada encontro semanal com as turmas.

Não obstante, a pesquisa também visou *identificar* os principais problemas enfrentados pelo corpo do alunado na jornada de estudos, assim como, ainda *refletir* sobre as bifurcações presentes nesse processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não se limitando apenas na compressão superficial das infinitas dificuldades enfrentadas por esses alunos e alunas, mas, também, *escutar* e se *deixar afetar* (FAVRET-SAADA, 1990) pelos relatos que alguns se dispuseram a compartilhar comigo durante as interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:



Por fim, é importante salientar o quanto é necessária à participação universitária em ambientes marginalizados em grandes centros urbanos, sobretudo, quando nos referimos às escolas de ensino público. O Estágio Supervisionado possibilita o contato direto com uma realidade que dificilmente será encontrada em textos, livros ou artigos discutidos em salas de aula dentro das Universidades.

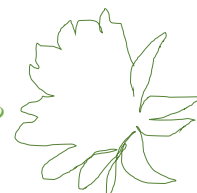
A saída da teoria para o encontro com a prática possibilita uma lista inesgotável de aprendizados empíricos, completando a formação profissional como ela realmente deve: tornando possível a compreensão do universo escolar em sua completude. Estar em sala de aula é entender e estar a par das necessidades que o alunado pede, mas, além disso, abraçar causas até então alheias a quem se dispõe discutir Educação para crianças e jovens.

O tempo dedicado a esta pesquisa foi fundamental para construção de perspectivas e reflexões novas na forma de como pensar escolas, alunos e professores. A partir do momento em que nos envolvemos com as dificuldades, estando imersos nelas, percebemos o quanto aquilo pode mudar cursos e histórias. Explorar e vivenciar a Escola são ir muito além de seus muros, e, sim, compreender as organizações externas como um todo, vasculhando as exterioridades para enxergar melhor as afetações que estas reproduzem.

Os pontos negativos e positivos da docência foram explicitados aqui, mas, principalmente, passaram por um processo de amadurecimento. Repensar a Escola é necessário, mas, ainda, repensar quem somos enquanto atores sociais que influenciam diretamente na vida de outras pessoas (alunos e alunas).

A Unidade Escolar Maria da Conceição Salomé persiste quando continua de portas abertas, a Escola resiste até às agressões burocráticas e negligências realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), porém, se mantém mesmo com tamanhos obstáculos, prezando pela permanência de todos aqueles matriculados e que frequentam suas dependências.

Neste momento, novamente, saliento a necessidade de envolvimento precisos com quem se dispõe a atuar na licenciatura. Ser professor é bem mais que dar aula, é pertencer e estar sensível aos pormenores que envolvem e constituem a existência de uma Escola, seja em periferia ou no centro, todas as Unidades ainda merecem direitos igualitários quanto ao seu direito básico de funcionamento.



REFERÊNCIAS

AZANHA, Jose Mario Pires. Uma reflexão sobre a didática. Trabalho apresentado no 3º Seminário – A didática em questão, realizado em fevereiro de 1985, na Faculdade de Educação de São Paulo.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino: elemento articulador da formação do professor. Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

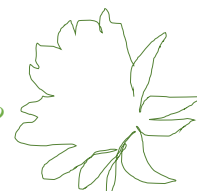
FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. *Cadernos de campo (USP)*, n. 13, ano 14, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: **Perspec.** vol.14, no.1, p.98-110. 2000.

MORAES, Amaury C; RÊSES, Erlando da Silva; SARANDY, Flávio M. S; SANTOS, Mario Bispo dos; TOMAZI, Nelson Dacio. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia: nível médio. Cuiabá MT: Central de Texto 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, nº94, p. 58-73, ago. 1995.

SILVA, Mônica Caetano Vieira da; URBANETZ, Sandra Terezinha (Org.). **O estágio no curso de pedagogia.** Curitiba: IBPEX, 2009. 157 p. (Série TCC e Estágio em Pedagogia, v. 1).



DISCUTINDO GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NA EJA: PESQUISAS NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI E UFMA

Efigênia Alves Neres
Francis Musa Boakari

1. TRAVESSIAS INICIAIS: De onde partimos?

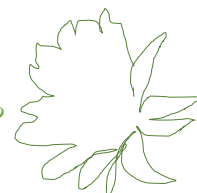
O presente texto expõe alguns resultados de estudos e experiências vivenciadas ao longo do componente curricular “Afrodescendência e Educação - Produções Culturais”, sob responsabilidade do Prof. PhD. Francis Musa Boakari, integrante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI.

A partir dessa produção, desenvolvida no semestre de 2019.1 buscou-se realizar um mapeamento, caracterizado por uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, a fim de identificar as pesquisas realizadas no período de 2011 a 2019, a nível de mestrado, que trouxessem em seu bojo informações/dados/reflexões pertinentes ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado “Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”.

Para a realização deste mapeamento, o ponto de partida foi buscar acesso aos bancos de dados online da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e os repositórios de algumas universidades federais públicas, localizadas na Região Nordeste do Brasil.

Desse modo, o estudo, teve como recorte temático e temporal, a realização de um mapeamento sobre a produção acadêmica desenvolvida, no período de 2011 a 2019, no campo das Categorias de Estudo: Educação de Jovens e Adultos, Afrodescendência e Gênero, nas dissertações de mestrado dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades: UFPI (Universidade Federal do Piauí), UFMA (Universidade Federal do Piauí), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFPB (Universidade Federal da Paraíba), e UFC (Universidade Federal do Ceará). A escolha desse recorte geográfico do estudo, se deu pelo fato da necessidade de falar de “nós”, das nossas produções acadêmicas, das nossas lutas contra os silenciamentos epistêmicos.

A classificação dos dados evidenciados no mapeamento inicial, foram tabelados a partir dos seguintes tópicos de busca: Título, Autor/A, Universidade e Ano, estes acessados no banco de dados online da CAPES e nos repositórios das universidades acima



citadas. Numericamente os achados iniciais foram:

TABELA 01	
MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES (UFPI, UFMA, UFPE, UFPB, UFC) 2011-2019	
CATEGORIA	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES
Educação de Jovens e Adultos	40 dissertações de mestrado
Gênero e Afrodescendência	47 dissertações de mestrado

Fonte: Repositórios das Universidades e Banco de Dissertações da CAPES, 2019.

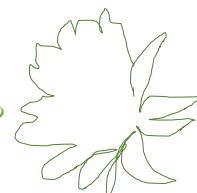
Evidenciando a extensão de produções sobre as categorias em estudo nas IFES públicas escolhidas inicialmente e primando pela qualidade das análises, e não pela quantidade, foram estabelecidos novos critérios de busca, com o objetivo de diminuir a quantidade de trabalhos a serem analisados, saber de onde vem essas produções (Núcleos de Estudos e Pesquisas), quem as produzem, bem como também conhecer o papel das Universidades nessas produções acadêmicas.

Diante dessa decisão de diminuição das IFES pesquisadas, dada a numerosa quantidade de trabalhos desenvolvidos, foram escolhidas (02) duas IFES para ser de fato o lócus da pesquisa em questão: a UFPI, pelo fato do projeto de pesquisa supracitado está sendo desenvolvido nesta instituição e a UFMA pelas parcerias realizadas entre as duas IFES em termos de pesquisas, eventos e a natureza das produções realizadas, as quais possuem bases epistemológicas e linhas de pesquisa bem próximas, que dialogam entre si.

Sob este olhar, neste trabalho a tentativa é de problematizar a necessidade de conhecer se a universidade, como espaço de formação humana, tem sido lugar de reflexão, produção e disseminação de conhecimentos relacionados às questões do gênero e da afrodescendência, especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, esta produção traz à tona a urgente necessidade de trazermos para o espaço da academia, discussões sobre a Educação, o Gênero e a Afrodescendência, para que assim possamos fazer um resgate histórico e social, da descendência por nós herdada, desde as condições escravagistas aos aspectos que perpassam as contribuições culturais.

Para tanto, aqui destacamos as produções acadêmicas em termos de Dissertações de Mestrado, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal do Maranhão. Enfatizamos, basicamente, os elementos quantitativos e tentamos apresentar os espaços em que estes trabalhos são pensados/refletidos/desenvolvidos – os grupos e núcleos de estudos e pesquisas, que



funcionam com espaços de produção dos saberes e lutas contra os silenciamentos epistêmicos.

2. AS QUESTÕES DE GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: alguns apontamentos

Há uma tentativa histórica de inculcar nos seres humanos, especialmente nos homens, a ideologia da “inferioridade” feminina, em que se recorre frequentemente ao argumento de que as mulheres são menos inteligentes e habilidosas que os homens. Tal ideologia reforça estruturas políticas e sociais, baseadas no sistema patriarcal, que assentado em bases machistas, reduz as oportunidades de participação social das mulheres e promove a divisão sexual do trabalho.

Segundo Louro (1998) a expressão gênero começou a ser utilizada justamente para marcar as diferenças entre homens e mulheres, não apenas de ordem física e biológica, mas em termos de representações dos papéis sociais masculino e feminino. Significa que não é propriamente a diferença sexual de homens e mulheres que delimita as questões de gênero, mas a maneira como ela é representada na cultura.

Desse modo, a referência às questões de gênero, na perspectiva da construção social e histórica, reforça a relação ainda desigual e contraditória à qual as mulheres estão submetidas. Para Oliveira (2005, p.27):

O conceito de gênero adquire, então, um caráter político, além de histórico e analítico. Mantém-se a concepção de gênero construído sobre corpos sexuados, contudo, a ênfase dada ao fundamentalmente social destaca a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, evidencia-se que é no campo social que se constroem e se reproduzem relações entre mulheres e homens, notadamente desiguais.

Com esse pensamento, consideramos que as relações sociais de gênero são relações de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Essa percepção de diferenças é uma elaboração social hegemônica, e não um fato natural, ela está carregada de sentido historicamente construído que hierarquiza as relações entre homens e mulheres na vida social, colocando as mulheres em uma situação inferiorizada.

Dessa forma, gênero pode ser entendido como uma construção social e histórica que ocorre envolvendo o corpo do homem e da mulher para além de sua dimensão biológica. Por se tratar de uma dimensão histórica e social, as relações entre homens e mulheres e o conceito de masculino e feminino são



plurais e diversificados até mesmo em uma mesma cultura em função da classe, religião, raça, idade etc (EUCLIDES, 2017, p.38).

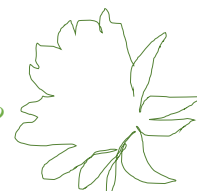
A partir desta perspectiva o conceito passa a ser compreendido como uma construção histórica, cultural e social, que se manifesta notadamente no âmbito escolar. Assim, teoriza Guacira Lopes Louro, estudiosa das relações entre gênero e educação, que nos convida a olhar de maneira mais cuidadosa para as práticas escolares que produzem “diferenças, distinções e desigualdades” (LOURO, 1998, p. 57). Para ela os silêncios, os ritos, o currículo, a forma de organização escolar, os tempos e espaços escolares, as linguagens que perpassam a ação docente produzem meninas e meninos, e em se tratando da EJA, continuam a produzir mulheres e homens, e a perpetuar relações desiguais entre elas e eles.

Assim, as práticas educativas constituída pelas questões de gênero são enriquecidas, no tocante à escola, quando percebidas com base nos recortes de raça e classe, pois quando se fala das mulheres afrodescendentes e pobres essa problemática se acentua, já que a elas são utilizados inúmeros adjetivos depreciativos, piadas raciais e de gênero humilhantes, assédios sexuais e tratamentos desumanos que reafirmam a ideia de “inferioridade” feminina e colaboram para firmar no imaginário social as representações negativas deste grupo étnico-racial e de gênero. Nesta perspectiva, Boakari (2015, p. 29) observa que:

A mulher afrodescendente também continua sendo desafiada porque é mulher. Uma afrodescendente que pode se encontrar em condições economicamente desfavoráveis tem que comprovar as suas competências, capacidades, outras qualidades em todas as horas e contextos. Uma vida de testes e testagem permanentes. Vivência histórica de provações, autoavalições, questionamentos, autoafirmação, desconfianças e autoconfiança cotidianas.

Deste modo, acreditamos que a discriminação contra a mulher e as pessoas afrodescendentes no Brasil se apresenta como uma questão socialmente construída para beneficiar quem controla o poder econômico e político. O poder aqui é macho, branco e heterossexual. Assim, há indicações que as questões de gênero, raça, classe e de sexualidade, devem ser enfrentadas conjuntamente, visando a construção de uma sociedade mais justa com oportunidades iguais a homens e mulheres, ricos ou pobres (SAFIOTI, 1987).

Com relação à questão da raça, que à entendemos como um conceito de cunho eminentemente político, que busca a valorização e o resgate da história dos povos afrodescendentes, antes, durante e pós-escravidão, aqui optamos politicamente pelo uso



do termo afrodescendente que oficialmente, passou a ser adotado pelo mundo, depois da conferência da ONU sobre Racismo e Xenofobia, realizada em Durban, África do Sul no ano de 2001.

O termo afrodescendente nos liga a nossa relação original com o Continente Africano, com o berço da humanidade, ao tempo que “(...) atualiza este pertencimento e denuncia a condição de desvantagem em que se encontram as/os descendentes da África. Mais que modismo, afrodescendente é termo polissêmico que evoca realidades diversas; provoca discussão e o olhar a condição de brasileiros e das brasileiras” (BOAKARI, SILVA E SILVA, 2013, p.223).

Concordando com Boakari (2015), Cunha Junior (2005) e outros pesquisadores/as, o termo afrodescendente visualizou um grupo de origem ancestral africana (independente do fenótipo) e passou a abranger tanto a cultura africana quanto a da diáspora. Boakari (2015, p. 21) contribui com essa discussão ao afirmar que:

(...) utilizo o termo AFRODESCENDÊNCIA e os vários derivativos em geral, para me referir às/aos descendentes de africanas/os de todos os tempos que se encontram em todas as partes do mundo atual. Quando menciono afrodescendentes, estou falando de descendentes de africanas/os sulsaarianas/os (não sulsaarianas/os) em sua singularidade fenotípica, preponderante com as ricas diversidades culturais, linguísticas, sociais e étnicas destes povos. Por causa das diásporas africanas, das diferentes partes do continente em períodos variados, é sempre necessário o prefixo definidor do pertencimento nacional ou regional, os rótulos geopolíticos.

Acreditamos que o conhecimento da nossa história e condição de afrodescendentes precisa ser referência a outros conhecimentos, como estímulo e vivência da nossa própria história que é pouco estudada no espaço da universidade, e por conseguinte será possível desenvolver resistências teóricas e práticas que contribuam com o fazer científico. Para Aguiar, Leal e Oliveira (2017, p. 319) “a questão da afrodescendência é pensada também pedagogicamente como movimento social, movimento de reconhecimento, crescimento e afirmação humana, como contraposições a relação poder/saber e resistência em defesa da continuidade histórica de sujeitos historicamente negados”.

As estatísticas atuais sobre a população afrodescendente demonstram que as desigualdades sociais entre brancos e afrodescendentes, apesar dos avanços, ainda são enormes. A diferença é notória. No aspecto educacional, por exemplo, os anos de escolaridade entre uma pessoa branca é de 73,7%; enquanto que para uma pessoa preta é de 3,5%; e parda 20,9% (IBGE 2010; PNAD, 2009), ou seja, mesmo somando pretos e



pardos, o percentual permanece inferior à população branca. Portanto, o processo biológico de mestiçagem não assegura a participação, reconhecimento e integração sociocultural aos negros e seus descendentes, haja vista as estatísticas atuais.

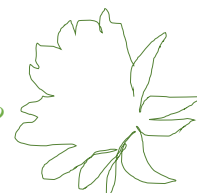
É importante lembrar que tanto a Constituição Federal do Brasil (1988) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 (LDBEN) e o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, garantem à população afrodescendente a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa de seus direitos étnicos individuais e coletivos. No entanto, essa agrupação não firma a democracia racial como realidade da sociedade brasileira, mas sinaliza um percurso a ser empreendido no sentido de efetivar a democracia como um ideal a ser perseguido e destaca a população afrodescendente como alvo a ser diretamente beneficiado, assegurando-lhe o direito de ser diferente e a efetivação da igualdade de oportunidades.

Dessa maneira, mesmo com todo os marcos regulatórios e legais, o sistema educacional esteve e continua estruturado de modo a proporcionar à elite branca acesso à melhor formação possível, restando às classes populares uma escolarização precária e aligeirada, como é o caso da EJA. Carneiro (2003) nos remete a essa correlação histórica entre gênero e raça, quando descreve que:

As imagens de gênero que se estabelecem a partir do trabalho endurecedor, da degradação da sexualidade e da marginalização social, irão reproduzir até os dias de hoje a desvalorização social, estética e cultural das mulheres negras e a supervalorização no imaginário social das mulheres brancas, bem como a desvalorização dos homens negros em relação aos homens brancos. Isso resulta na concepção de mulheres e homens negros enquanto gêneros subalternizados, onde nem a marca biológica feminina é capaz de promover a mulher negra à condição plena de mulher e tampouco a condição biológica masculina se mostra suficiente para alçar os homens negros à plena condição masculina, tal como instituída pela cultura hegemônica (CARNEIRO, 2003. p. 292).

Ainda sobre esta problemática Carneiro (2005, p. 116) afirma que “o aparelho escolar é um dentre os operadores de dominação e de fabricação de sujeitos. Sujeitos com sentimento de superioridade e inferioridade. Sujeitos soberanos e sujeitos dominados. Almas de senhor e almas de escravos”. Essa realidade tem a ver com o caráter histórico da educação e com o modo hegemônico de produção gestado em nossa sociedade.

Desse modo, se pode evidenciar que as categorias de gênero e raça interagem com a de classe, realidade essa que conseqüentemente se reflete dentro do sistema educacional, que se caracteriza de modo excludente, onde as mulheres brancas ainda se situam em posições bastante distintas às mulheres afrodescendentes, ocupando quase sempre



posições de prestígio.

Na tentativa de construir uma EJA diferente, acredita-se que esta modalidade da educação, não deve se constituir em apenas trazer de volta à escola aqueles/as que dela um dia foram excluídos, mas há que construir uma cultura e uma gestão dos espaços escolares e educativos que num primeiro momento acolham e, a seguir, criem condições de atenção e de cuidado capazes de conquistar, seduzir aqueles/as que nela chegam, a fim de que estes sujeitos/as possam através da sua capacidade de criação, transformar a si e a realidade que está a sua volta.

O grande desafio colocado é que a EJA não seja apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se crítica como uma educação pobre para os empobrecidos, mas se propõe outras formas de educação que venham a dotar os educandos/as de atitudes, para que possam entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação.

3. AS CATEGORIAS EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NO ÂMBITO DA UFPI E UFMA (2011-2019)

Com o intuito de descrever de que maneira a temática do gênero e afrodescendência têm sido articuladas no campo da Educação de Jovens e Adultos, empreendemos um mapeamento, na qualidade de pesquisa bibliográfica, especificamente nos repositórios da UFPI e UFMA. A partir deste levantamento, obtivemos alguns dados sobre as produções acadêmicas desenvolvidas em termos de dissertações de mestrado no período de 2011 a 2019, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Federal do Maranhão.

Em termos quantitativos obtivemos os seguintes dados:

TABELA 02 MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES (UFPI E UFMA) NO PERÍODO DE 2011-2019	
CATEGORIA	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES POR UNIVERSIDADE
Educação de Jovens e Adultos	UFPI: 13 dissertações de mestrado UFMA: 16 dissertações de mestrado
Gênero e Afrodescendência	UFPI: 12 dissertações de mestrado UFMA: 15 dissertações de mestrado

Fonte: Repositórios das Universidades e Banco de Dissertações da CAPES, 2019.

A leitura dos resumos dos trabalhos identificados nas duas universidades (UFPI e UFMA) mostrou que, com relação as produções sobre **gênero e afrodescendência** os



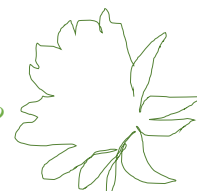
trabalhos centralizam-se para as temáticas relacionadas à afrodescendência, no que tange as relações raciais e de gênero nos mais diversos espaços sócio educativos e tempos históricos, seja escolares ou não escolares, envolvendo os/as variados sujeitos/as: mulheres, crianças, jovens e professoras. Mas em nenhum deles, fazem uma articulação entre as questões de gênero e afrodescendência na EJA, como nos interessava conhecer nessa investigação.

Com relação as produções sobre **Educação de Jovens e Adultos**, os resumos das dissertações da UFPI nos mostram que as pesquisas em sua totalidade se preocupam com questões concernentes a formação escolar, ao currículo e a prática pedagógica e educativas dos professores na modalidade, os modos de avaliação da aprendizagem, a integração da EJA com a educação profissional, a história e a memória. Em nenhum dos trabalhos localizados na pesquisa há o foco no perfil do público da EJA, suas características específicas, suas histórias de vida, necessidades e desejos.

Na UFMA as dissertações sobre a Educação de Jovens e Adultos também se preocupam com questões relacionadas ao currículo e a prática pedagógica e educativas dos professores na modalidade e a integração da EJA com a educação profissional. No entanto, diferente da UFPI as produções acadêmicas também se preocupam com o público da EJA, trazendo discussões que envolvem as trajetórias de escolarização de jovens que permanecem ou abandonam a modalidade, as condições de ingresso e conclusão na EJA e a Juvenilização da EJA. Apesar das diferentes articulações possíveis, não identificamos em nenhuma das instituições (UFPI e UFMA) trabalhos que abordassem a EJA do ponto de vista das relações de gênero e afrodescendência.

Sabemos que ao selecionar trabalhos deixamos outros de lado, por não estarem incluídos nos critérios estabelecidos pelo levantamento ou por questões técnicas relacionadas aos arquivos destes trabalhos, que muitas vezes não estão disponíveis em acessos de domínio público. Diante disso, este levantamento aponta que existem silenciamentos históricos e epistemológicos que implicam, sobretudo nas produções científicas sobre as questões de gênero e afrodescendência que se articulam a Educação de Jovens e Adultos.

Com o intuito de complementar o levantamento realizado, propusemo-nos a fazer também um levantamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas no âmbito da UFPI e UFMA como espaços de luta e resistência na produção de saberes acadêmicos sobre as categorias Gênero, Afrodescendência e Educação de Jovens e Adultos. Dividimos a apresentação desse levantamento em dois tópicos apresentados a seguir. Nele faremos



apenas uma apresentação dos núcleos de pesquisa e suas linhas de atuação, procurando evidenciar e valorizar os espaços em que estas questões são discutidas/problematizadas.

NÚCLEOS DE ESTUDOS E PESQUISAS: gênero e afrodescendência na UFPI e UFMA

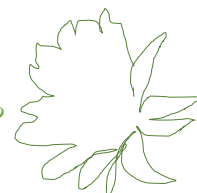
Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô GEAfro-Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ: GEAfro): Criado em 2010, nasceu da iniciativa de pesquisadoras/res que se comprometeram com o “Projeto Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações inter-geracionais de raça e gênero na Educação”, desenvolvido pelo Prof. Pós-Dr. Francis Musa Boakari, como pesquisa base para projetos suplementares dos Programas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI & ICV/UFPI).

Atualmente, o núcleo se dedica a ouvir histórias de pessoas afrodescendentes (através de textos de obras clássicas, outras mídias e atividades acadêmicas/eventos) com suas formas de superação em realidades racistas, machistas, sexistas e epistemicidas e integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Esse núcleo nasceu da iniciativa de pesquisadoras/res que se comprometeram com o “Projeto Estórias de Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: diferenciações intergeracionais de Raça e Gênero na Educação”, coordenado pelo Prof. Phd. Francis Musa Boakari, como pesquisa base para projetos suplementares dos Programas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI & ICV/UFPI).

Em 2019 este núcleo de pesquisa tem servido também, como ponte para desenvolvimento de outros estudos, particularmente, aqueles desenvolvidos no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), a nível de mestrado e doutorado. Dessa maneira, as questões básicas estudadas pelo núcleo, estão voltadas aos mecanismos de enfrentamento e as práticas que as mulheres em geral, e em particular, as afrodescendentes na sociedade brasileira usam para enfrentar os processos de marginalização/exclusões/silenciamentos a que sofrem cotidianamente.

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe): Foi criado em 15 de fevereiro de 2002, pela Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta e está vinculado a Linha de Pesquisa “Instituições Escolares, Saberes e



Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O GEMGe é um veículo de intervenção epistemológica, que por meio da produção e disseminação de conhecimentos, pesquisa sobre questões de gênero, mulheres, visões de feminismos, dentre outros aspectos relacionados a memória da exclusão. Coordenado pelas professoras Raimunda Nonata da Silva Machado, Diomar das Graças Motta e Iran de Maria Leitão Nunes.

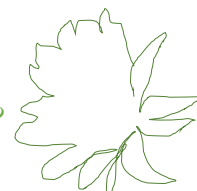
NÚCLEOS DE ESTUDOS E PESQUISAS – educação de jovens e adultos na UFPI e UFMA:

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação – NIPPC: Coordenado pela professora Maria da Glória Carvalho Moura, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI desde 2004, atuando basicamente em estudos sobre: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Integral, Ensino, Pesquisa e Extensão, Didática do Ensino Superior, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Grupo de Estudo: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente: Os estudos objetivam compreender as relações que se produzem na escola com os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, saberes produzidos em outros espaços socioculturais. Assim, os estudos incidem na compreensão do currículo como prática sociocultural e, direcionam-se para a formação inicial e continuada de professores e suas relações com a avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Coordenado pela professora Edinólia Portela Gondim, integrante do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMA.

A demarcação desses espaços serve para mostrar as contribuições dos núcleos de estudos e pesquisas para a construção de ensinamentos/aprendizagens referentes aos estudos sobre EJA, gênero e afrodescendência nas educações escolar e sociocultural, um passo importante para o combate ao sistema excludente e seletivo das universidades.

No entanto ainda é pouco diante dos conflitos sociais e até mesmo o currículo dos cursos de pós-graduação, pois a presença destes grupos de pesquisa e as perspectivas de suas investigações são ponteiros das mudanças que estão transformações acontecendo nas instituições de pesquisa, na Região Nordeste no que tange aos estudos sobre a afrodescendência. (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p.19).



Estes grupos e as suas produções que estão disseminadas em diferentes espaços acadêmicos estão contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre a/o ser brasileiro afrodescendente; brasileiras que precisam ser reconhecidas/os como sujeitos de história e as pesquisas somente comprovam histórias de lutas, conquistas e vitórias no campo educacional, logo na sociedade como um tudo.

4. (IN) CONCLUSÕES

Com a realização deste estudo tínhamos como hipótese que a pesquisa nos repositórios das universidades UFPI e UFMA, revelasse estudos que articulassem as questões da EJA com problematizações em torno da afrodescendência, do gênero, do racismo, da discriminação racial, dos preconceitos e do reconhecimento das diferenças ou diversidade étnico-racial e cultural.

Entretanto, em 10 anos de publicações, não encontramos nos Repositórios das Universidades e Banco de Dissertações da CAPES, estudos específicos que fizessem diálogos com as questões indicadas. Apesar das diferentes articulações possíveis, por exemplo, com a formação de professores para atuarem na EJA, com a elaboração de materiais didáticos ou com a construção dos currículos ou práticas pedagógicas, estão praticamente ausentes nos trabalhos de dissertação de mestrado da UFPI e UFMA, trabalhos que abordem, de modo específico a EJA do ponto de vista das relações de gênero e afrodescendência, do racismo ou da discriminação étnico-racial, ainda fortemente presentes em nossas relações cotidianas, principalmente nos espaços escolares.

O que podemos constatar é que a preocupação com os temas sobre afrodescendentes brasileiros/as, mulheres e classe é bem recente por parte das instituições de educação e pesquisa. Vimos que parte da ausência desses estudos justifica-se, por um silenciamento intencional para manter uma cultura ocidental dominante. Existe um apagamento dessas histórias que muitas pesquisadoras e pesquisadores vêm tentando preservar por meio das pesquisas científicas.

As experiências dessas pesquisas destacam que, uma das motivações para pesquisar essas temáticas é a apresentação de contextos e sentidos que possam alterar o sistema educacional brasileiro para além do mecanismo de incluir nos currículos conteúdos de escolaridade, mas conteúdos que reconheçam as diversidades culturais e raciais das/os alunas/os.



Outra motivação é a construção de uma consciência das nossas próprias histórias. Essas histórias têm sido resgatadas e contadas por pesquisadoras e pesquisadores em sua maioria de origem afrodescendente, que têm procurado evidenciar informações que retratam das realidades sociais e educativas da população afrodescendente nos mais variados contextos socioeducativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Elenita M. Dias de Sousa; LEAL, Elisiene Borges; OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. Afrodescendência nos Arquivos do (Des) Conhecimento. **In:** GOMES, Ana Beatriz Sousa; LIMA, Solimar Oliveira. **Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da universidade pública: a experiência da UFPI.** Teresina: EDUFPI, 2017. p.317-334.

BRASIL, Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD 2009.** Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo2010>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, F. B. Produções científicas em educação e relações (étnico) - raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2010.n r. **In:** XXI – EPENN – **Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte-Nordeste – Brasil.**, 2013, Recife – Pernambuco. *ANAIS – XXI EPENN – Recife – PE.* Recife- PE: UFPE, 2013. v. 01. p. 01-27.

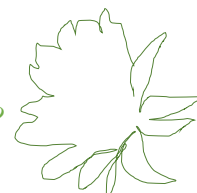
BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Elizete Dias da; SILVA, Francilene Brito da. “Da Insustentável leveza do ser”: afrodescendente no Brasil ou das ambivalências na sociedade brasileira. **In:** BOMFIM, M. do Carmo Alves do. et al (orgs). **Educação, diversidades e políticas de inclusão.** Vol. 01. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 221-234.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. **In** _____: **Educação, Gênero e Afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social.** Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como não-ser como fundamento do ser.** FEUSP, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

CUNHA JR, Henrique. Nós, Afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. **In:** ROMÃO, Jeruse (Orga.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 249-274.



EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

OLIVEIRA, Luciana Campos. **Estratégias de sobrevivência de jovens estudantes e o programa agente jovem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UCG, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.



LITERATURA PERIFÉRICA PARA QUEM PRECISA DE IDENTIDADE: UM BREVE PERCURSO ALGUNS CONCEITOS

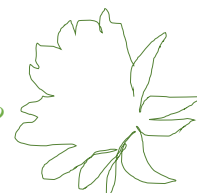
Fabiana dos Santos Sousa

Quando eu pensava ou ouvia a palavra periférica ou marginal, vinha-me logo à mente, puro senso comum, claro, a ideia, restrita, de espaço geográfico, de periferia/favela, ou algo à margem da sociedade, no sentido de fora do centro, centro este que seria aquele espaço nobre, também geográfico, onde que estariam os privilegiados. De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2015), marginal é: 1. Relativo à margem ou nela feito; 2. Situado no limite, na periferia; 3. Aquele que vive à margem da sociedade e da lei. A primeira definição leva-nos a outro questionamento: O que é margem? O mesmo dicionário responde que é o “espaço situado no contorno externo de algo; borda, periferia”. Assim sendo, minha primeira ideia faz sentido. Mas, associada à literatura, a palavra “marginal” engloba, além desse, outros significados.

No âmbito da literatura brasileira, o termo marginal surge na década de 1970, com a Poesia Marginal, também designada de Geração do Mimeógrafo, que teve como representantes maiores Chacal, Cacaso, Ana Cristina César, Paulo Leminiski e Francisco Alvim. O que chama a atenção é que estes escritores não pertenciam, pelo menos em sua maioria, às classes desprivilegiadas da sociedade, ou seja, à periferia. Assim sendo, é preciso entender o porquê de eles designarem sua produção literária de marginal.

Após as leituras dos mais diversos materiais produzidos acerca da literatura periférica/marginal, entre eles artigos, livros, teses, dissertações, reportagens, entrevistas, vídeos etc., percebi que sua definição vai muito além. Outros aspectos precisam de ser considerados, como as condições de produção do livro, por exemplo, referidas por Chacal, nome artístico de Ricardo de Carvalho Duarte, um dos maiores nomes dessa literatura, que passo a citar:

Essa coisa da marginalidade [é devido] à produção do livro, principalmente. Nós começamos com o mimeógrafo e a gente mesmo fazendo o livro de forma independente, a gente não precisava ir às editoras pra pedir pros livros serem editados. Com isso, muitas pessoas naquela época, que não tinham também... até hoje também é um pouco difícil ir às editoras, muitas pessoas começaram a publicar através do mimeógrafo, que era um ancestral da xerox [...]. E nós começamos com 100 exemplares de cada um em [19]71. Eu fiz um livro chamado *Muito prazer*. Ricardo era meu pseudônimo na época, [mas] é meu nome cristão. Chacal a gente achava que poderia estar no DOPS [Departamento de Ordem Política e Social] por conta que era época de Ditadura militar muito forte no país. (O QUE É POESIA MARGINAL, s/d).



Pelas palavras de Chacal, em entrevista ao canal *Vá ler um livro*, disponível no *YouTube*, entende-se que o processo de produção da obra literária já é um dos elementos que pode designá-la como marginal. Então, o “à margem” vai muito mais além do espaço geográfico. Uma literatura é marginal/periférica, também, quando é produzida fora das editoras, quando é distribuída por outros meios que não as distribuidoras, ou quando é vendida fora das livrarias, ou seja, fora dos centros de comercialização. Outra coisa que chama a atenção na afirmação de Chacal é o fato de a produção do livro se realizar pelo mimeógrafo. Isso me leva a uma inquietação: O que levou os escritores da poesia marginal dos anos 70/geração do mimeógrafo a produzirem seus próprios livros, quase totalmente de forma manual, quando o Brasil vivia um momento de alta tecnologia? Por que as editoras não publicavam suas obras? Não configura isso um epistemicídio?

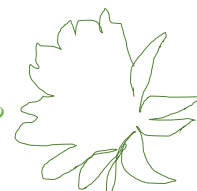
Primeiramente, é necessário compreender: O que é a literatura marginal/periférica?

LITERATURA PERIFÉRICA: alguns conceitos

Voltando à pergunta “o que é literatura marginal/periférica?”, apresento, agora, algumas considerações daqueles que fizeram e fazem essa literatura e daqueles que a estudam/pesquisam. Para começar, vejamos o que declara Chacal:

E saímos distribuindo de mão em mão. Então, a gente não precisava nem da editora, nem da distribuidora e nem da livraria. E falando uma coisa que era mais ou menos uma cultura de massa, Rock in Rol, que era nossa cultura da época, uma contracultura. [...] E a gente voltou a escrever como a gente vive, falando de um monte de coisa sabe. [A poesia marginal] Era um acontecimento porque tornou a poesia, de repente, mais popular e as pessoas entendiam... até que enfim eu tou entendendo poema sabe. [...] E a gente chegou com uma poesia comum, da gente, falar da vida da gente. (O QUE É POESIA MARGINAL, s/d).

Pelo que diz Chacal no trecho citado, a literatura marginal é falar das vivências das massas, da música que as massas escutam, por exemplo. Ou seja, é valorizada aqui a cultura não elitizada, justamente porque alguns dos objetivos dessa literatura é mostrar que há outras culturas representantes de outros grupos e que elas são tão importantes quanto aquela que representa um grupo específico da sociedade e que prevalece sobre as demais. E isso é feito numa linguagem bem acessível a esse público – o que já representa uma “quebra” dos padrões literários clássicos, pois a academia determina o modo formal de escrever, seja no que se refere à gramática, seja no que se refere à forma do poema,



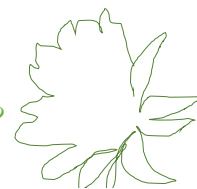
por exemplo –, o que fica claro quando ele diz que pretendiam que as pessoas entendessem um poema e que este se tornou, assim, mais popular. E, por isso mesmo, é uma contracultura, pois a “alta cultura” (WILENSKY, 1975, p. 261) não privilegia os valores e as vivências das massas, pelo contrário, ignora-a completamente e a impõe sua porque a considera superior. A poesia marginal é, então, falar aquilo que se deseja num período em que isso não era permitido, é falar daqueles que vivem à margem da sociedade, privilegiando seus modos de viver e de expressarem-se.

O poeta Afonso Henrique Neto, também participante do movimento poesia marginal, diz que o

marginal trazia o não querer um caminho definido através de manifestos. Porque, de certa forma, aquela poesia tava incomodando essas coisas que já estavam cristalizadas né. Sabe, já eram cânones. João Cabral já estava se transformando num cânone da literatura, como o movimento concreto que também já estava se canonizando e buscando essa canonização e nós éramos contra todos os cânones e aí surgiu, de repente, esse termo poesia marginal. Marginal a tudo isso, marginal ao sistema político, marginal às editoras, marginal às livrarias, marginal nesse sentido”. (Heloisa Buarque de Holanda fala sobre literatura marginal, 2017).

As palavras de Henrique Neto me levam a compreender poesia/literatura marginal como um manifesto a favor da desconstrução ideológica cultural dominante cristalizada. O indivíduo nasce e é obrigado a inserir-se numa sociedade, a partir daí ele já tem um “caminho definido” a percorrer ao longo de sua vida para tornar-se um cidadão digno de viver em sociedade. Neste caminho há uma série de padrões, normas, costumes e ideologias (estabelecidas pelo público dominante) a serem obedecidos e caso o sujeito deixe de cumpri-las é excluído socialmente. E é justamente aí que entra a literatura marginal, com a expressão de um pensamento confrontante que objetiva desconstruir esses padrões, normas, costumes e ideologias sociais “superiores”, que foram naturalizados, visto que, há séculos, permeiam o meio social determinando a vida das pessoas que a ele pertencem.

Em *Literatura marginal*, Heloisa Buarque de Holanda cita Férrez, nome artístico do escritor e empreendedor Reginaldo Ferreira da Silva – responsável pela retomada do termo marginal na década de 1990, com o intuito de designar sua produção literária. Da mesma forma, identificou os escritores dessa época como marginais. Dentre eles se destacam Alessandro Buzo, Sacolinha, Santiago Dias, Sérgio Vaz, Jonilson Montalvão, Elizandra Souza, Lutigarde Oliveira, Allan Santos da Rosa, Dinha e Dugueto Shabazz, que também dá sua contribuição. Diz Férrez, citado por Buarque de Holanda:

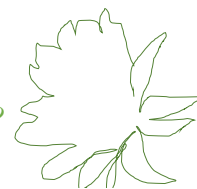


[É] a busca de um lugar na série literária para aqueles que vêm da margem. E explica melhor: Literatura marginal é aquela feita por marginais mesmo, até por cara que já roubou, aqueles que derivam de partes da sociedade que não têm espaço. Mas adverte: Quando a gente consegue alguma coisa por meio da arte, não quer dizer que a vamos sossegar. Temos é que organizar o nosso ódio, direcioná-lo para quem está nos prejudicando. Tudo o que o sistema não dá, temos que tomar. (Heloisa Buarque de Hollanda fala sobre literatura marginal, 2017).

Percebo que na visão de Férrez já se considera o *lócus* de fala do autor, ou seja, o escritor de literatura marginal reside na margem da sociedade, isto é, na periferia. O que me chama a atenção é quando ele diz que marginal “é aquela feita por marginais”. Como já mencionei, segundo o HOUAISS (2015), marginal é “aquele que vive à margem da sociedade e da lei”. Nesse sentido, entendo que a arte muda as pessoas para melhor, pois se subentende que esse “cara que já roubou”, antes, e, agora, escreve literatura, viu na arte das palavras a chance de mudar sua vida e a da sua comunidade. O problema é que “esse cara que já roubou” continuará sendo visto, por muitos, como um indivíduo que vive “à margem da lei”, ou seja, fora dos parâmetros sociais que elegem alguém como correto, pois para a elite cultural dominante, a exemplo, a Academia Brasileira de Letras (ABL), “a poesia marginal, na verdade, são completos desconhecidos, pornográficos, sujos” (O QUE É POESIA MARGINAL, s/d), sendo estes os produtores dessa poesia.

Nessa lógica, então, há uma instituição – Academia Brasileira de Letras (ABL), por exemplo – pela qual a obra literária deve passar para que seu autor seja considerado, de fato, um escritor de literatura? E os escritores cujas obras não passam por essa instituição são apenas “desconhecidos, pornográficos, sujos”? Mas quem criou/definiu/legitimou essa instituição de reconhecimento do texto literário? Quem são seus representantes? Que valores culturais privilegiam? A que grupo pertencem tais valores? O que essa instituição define como literatura? Se a literatura é também a tentativa de retratar a realidade sociocultural de um povo/grupo/sociedade/comunidade e os escritores da poesia marginal fazem exatamente isso, por que razão a obra destes não pode ser considerada literatura?

Se a literatura marginal é aquela que narra/descreve/fala das vivências da favela, concordo com Férrez que o escritor dessa literatura deve a favela habitar sim, pois: como posso falar de um ambiente/cultura que não vivencio? E não estou a querer dizer que quem não habita a favela não pode, em hipótese alguma, escrever literatura marginal/periférica, o que quero dizer é para escrever uma literatura que tenta, realmente, representar a realidade, é preciso esta vivenciar.



Quanto a usar a arte contra quem nos prejudica, digo que a escrita é uma das artes que mais ajuda na expurgação do nosso ódio e demais sentimentos/sensações, sem falar de que é uma arma eficiente na luta por aquilo que é nosso por direito, mas que o sistema insiste em não nos dar, então usemos a literatura para “tomar” aquilo que é nosso! Quantos direitos não já alcançamos através da arte/escrita literária?!

Outro grande nome da literatura marginal/periférica, Sérgio Vaz – fundador da Cooperifa (Cooperação Cultural da Periferia) – movimento cultural da periferia do Jardim São Luís, chamado por muitos, também, de Jardim Guarujá, São Paulo, declara:

Eu gosto de falar que eu faço literatura periférica porque é uma literatura que nos pertence, nos diz de onde a gente vem, o que que a gente quer. Quando falo literatura periférica não quer dizer que a literatura marginal seja ruim esse termo, mas é que periférica diz de onde a gente vem. É como diz: literatura grega, feita pelos gregos; literatura romana, feita pelos romanos; literatura negra, feita pelos negros; literatura periférica, feita por gente que mora na favela, a periferia. Ah, mas eu não moro, moro em Alphaville, quero fazer, posso? Pode, mas não vai ficar bom. (Heloisa Buarque de Hollanda fala sobre literatura marginal, 2017).

A visão de Vaz vai ao encontro da de Férrez, ou seja, Vaz também relaciona o termo literatura periférica à localização do sujeito de fala. Penso que o autor está a falar do que a escritora americana Adrienne Rich designou de “politics of location”, ou seja, “the historical, geographical, cultural, psychic and imaginative boundaries which provide the ground for political definition and self-definition [...]” (1986 *apud* FOX, p.39, 2004). Embora Rich esteja a se referir às feministas contemporâneas, esse conceito é também cabível aos escritores da literatura periférica, dado que, além destes, como aquelas, pertencerem a um grupo de minorias, o lugar físico/geográfico/imaginário fronteiriço onde vivemos é provido de elementos que são fundamentais para a construção identitária dos indivíduos e, a partir disso, identificar-se, local ou socialmente, autoreconhecer-se e autodefinir-se. Nesse sentido, são os limites históricos, geográficos e, principalmente, culturais da periferia que respaldam a visão política e de mundo do autor da arte marginal e, conseqüentemente, o modo de autoreconhecimento e autodefinição.

E por isso Vaz afirma que um texto sobre a periferia escrito por quem lá não mora “não vai ficar bom”. Todavia, Vaz está a esquecer que a literatura é em si imaginária, ou seja, ela retrata as impressões que temos das nossas vivências. Nessa lógica, acredito que indivíduos não moradores de comunidades podem produzir literatura marginal, mas concordo com Vaz: não vai ficar boa.



Para falar um pouco da Cooperifa, li e colhi informações na tese de Érica Peçanha Nascimento (2011). Conforme essa pesquisadora, tudo começou em 2000, com a ideia de Sérgio Vaz de promover amostras culturais periféricas, ideia essa retomada, em 2007, com um evento “tipo a semana de arte moderna” (VAZ, 2008, p. 73 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 59) – realizada entre 4 e 10 de novembro deste ano, englobando diferentes âmbitos da artes como literatura, teatro, cinema, dança e artes plásticas –, seguida por quatro edições da “Mostra Cultural da Cooperifa” realizadas nos anos 2008 a 2011. A ideia era similar àquela da semana de 1922: apropriar-se de elementos culturais considerados elitizados e ressignificá-los dentro do contexto da periferia, construindo outra visão desta, principalmente enquanto ambiente produtor de arte.

A “Semana de Arte Moderna da Periferia” contou, antes de sua realização, de fato, com um “pré-lançamento”, pode-se assim dizer, no blog do próprio Sérgio Vaz, o qual contou com a apresentação de uma produção inédita do poeta, o *Manifesto da Antropofagia Periférica*, lida publicamente, depois, na abertura oficial do evento. O Manifesto tem como fito “a assimilação das práticas tidas como cultas ou centrais e sua ressignificação ideológica e estética” (NASCIMENTO, 2011, p. 118), isto é, é bem próxima à ideia defendida por Oswald de Andrade no Movimento Antropofágico, surgido logo após a Semana de Arte Moderna, de 1922, em São Paulo, com o intuito de disseminar o novo modelo de arte apresentado na ocasião. Quanto à Semana de arte periférica, esta só foi possível porque Vaz, mesmo não pertencendo à elite, adquiriu o conhecimento dessas artes elitizadas.

Após algumas poucas sessões do evento, o mesmo deixou de ocorrer por falta de público. Porém, as tentativas de levar programas culturais à periferia não pararam por aí. Entram em cena os saraus poéticos realizados em alguns bares locais, como o Bar do Portuga, inicialmente, – onde ocorria o encontro entre amigos para beber cerveja e recitar poemas, o que eles nomearam de “Quinta maldita” devido à frequência do bar (todas as quintas-feiras); em seguida, no Bar do Bodão, também conhecido como Garajão; e, hodiernamente, no Bar do Zé Batidão – localizado no distrito do Jardim São Luís, São Paulo. Porém, muitos se referem ao bar como pertencendo ao Jardim Guarujá.

Tudo sob a organização, desde seu início, da Cooperifa – movimento cultural apresentado na forma de sarau poético, criado por Sérgio Vaz e Marco Iadoccico, o Marco Pezão. O evento visa levar aos moradores da periferia programações culturais como forma de lazer, entre elas recitais poéticos, música, teatro, pequenos shows etc., visto que, nesse sentido, principalmente, faz-se ausente o poder público, o que abre mais espaço para o

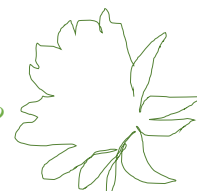


aumento da violência, por exemplo. É uma ação coletiva que busca instigar, na população local, o gosto pela leitura e, conseqüentemente, pela produção e pelo consumo de cultura e literatura. Nas palavras do maior idealizador desse projeto cultural: “O Sarau da Cooperifa sempre teve como filosofia o incentivo à leitura e à criação poética, e sempre foi um projeto de cidadania através da literatura.” (VAZ, 2008, p. 166 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 75). A Cooperifa colabora, também, para desconstruir a ideia, persistente no imaginário social, de que a periferia é apenas lugar de violência e de pobreza de conhecimento cultural e, da mesma forma, contribuir para a valorização e propagação da literatura periférica, uma vez que nos encontros ocorrem, também, lançamentos de livros. Dentre autores da literatura marginal-periférica que se destacam estão Allan da Rosa, Alessandro Buzo, Akins Kinte, Elizandra Souza e Sacolinha; e poetas da Cooperifa estão Elizandra Souza, Márcio Vidal, Roberto Ferreira, Casulo, Marcelo Beso e Márcio Batista. A Cooperifa é positiva também no sentido de incentivar a criação de outros saraus em outras regiões periféricas de São Paulo, como o Sarau da Brasa, Sarau do Binho e Elo da Corrente.

Voltando às considerações sobre literatura periférica, uma declaração de Chacal no vídeo *O que é poesia marginal/geração do mimeógrafo? Entrevista com Chacal* surpreendeu-me e inquietou-me. Ele diz que a poesia marginal dos anos 70/geração do mimeógrafo, da qual ele fez parte, não tem, necessariamente, um caráter político:

[Entrevistadora]: Você acha que esse processo de contracultura, esse processo todo do *seja herói, seja marginal* também tava embasado no fato de que não há necessariamente um contexto político nas obras, era mais uma questão de vamos falar o que a gente quiser falar sem nenhuma censura. [Chacal]: É. Porque a censura era dominante em todos os sentidos, não só a censura política, mas a própria censura da academia. Você só pode escrever desse jeito. Na época você tinha o concretismo, que era muito forte, tinha a poesia engajada do CPC [Centro Popular de Cultura], do violão de rua e essa sim era poesia política explícita. [...] E a gente chegou com uma poesia comum, da gente, falar da vida da gente. (O QUE É POESIA MARGINAL, s/d.).

Eu não consigo ver a poesia marginal fora do contexto político. Eu a vejo, principalmente, como uma literatura política, uma vez que ela busca intervir na visão de mundo (artística literária e sociocultural) canônica – visão esta que diz: a literatura deve seguir a tradição, o clássico; deve-se escrevê-la dessa forma e não de outra; não se pode dizer/escrever tudo o que se pensa, principalmente se seu pensamento vai contra a ideologia dominante. Isto é, uma visão que, baseada numa cultura dita erudita, estabelece o que é literatura. Assim sendo, observo que a literatura marginal busca libertar-se e



libertar a sociedade de todas essas prisões e para isso é preciso conscientizar e militar através de um pensamento descolonizador manifestado/expresso por meio da poesia marginal; é uma literatura que busca, também, mostrar que há outras formas de manifestação cultural além daquela canonizada e que são tão importantes quanto esta.

Ainda sobre o excerto anterior, noto que Chacal faz uma crítica à censura acadêmica, deixando claro que a literatura marginal é contra o sistema acadêmico. Entretanto, Chacal faz parte da academia, faz mestrado. Perguntado pela entrevistadora se ele é um agente duplo como a Heloisa Buarque de Holanda, que compõe a academia, mas está muito envolvida com a poesia marginal, ele responde:

eu acho que dentro da academia tem uma antiacademia né! Que, que, ainda bem que tem. Que a gente pode recomeçar. A poesia marginal, assim, de mimeógrafo, começou dentro da academia porque eu, o Charles estudava comunicação, o Guilherme... fazia história, então era dentro da academia que aquilo se dava. A Heloisa era professora, o Cacaso era professor, então era uma anti academia dentro da academia. (O QUE É POESIA MARGINAL, s/d.)

Quanto a isso, concordo com Chacal, visto que, embora a academia científica defenda uma ideologia elitizada, é através dela que muitas minorias ganham voz, força e espaço para lutar por direitos, pois ela dá prestígio social ao indivíduo através dos títulos que lá adquire, ser designado como intelectual, por exemplo. Mas não somente por isso, é principalmente porque a “anti academia” que lá há conscientiza a mente dos sujeitos que nela adentram – sujeitos estes que lá chegam, muitas vezes, mentalmente colonizados – e, depois disso, desenvolvem uma militância para a descolonização socioeconômica e cultural. E esse caráter anti acadêmico – perceptível, por exemplo, quando a escrita literária dessa geração se mostra subversiva em relação aos preceitos linguísticos e, conseqüentemente, acadêmicos – é também outro aspecto que permite a sua designação de literatura. E vale ressaltar que é marginal ao sistema literário.

LITERATURA PERIFÉRICA PARA QUEM PRECISA DE IDENTIDADE

A partir das leituras realizadas, entendo que a literatura marginal traz à tona as vozes periféricas silenciadas e excluídas do centro da sociedade, aquelas pertencentes às classes desfavorecidas, melhor dizendo, ao “quarto de despejo”, que narram suas árduas experiências e, ao mesmo tempo, de mostrar resiliência frente a essa situação que representa a colonialidade na pós-modernidade brasileira. Tais narrativas representam, do



mesmo modo, as culturas negadas e excluídas socialmente. Ou seja, aqueles que precisam de identidade.

Entre essas vozes está Carolina Maria de Jesus, escritora negra brasileira – conhecida internacionalmente, já que sua obra foi traduzida para treze línguas –, que começou a destacar-se como escritora, na década de 1950, escrevendo exatamente o que afirmam esses escritores. Em seu livro mais famoso, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, o que faz a autora se não escrever as vivências dela e de outros indivíduos que vivem à margem da sociedade, quer dizer, dos “favelados”? Se literatura marginal é falar/narrar o cotidiano da favela, Carolina Maria de Jesus já o fazia na década de 1950. Para ilustrar isso:

Deixei o leito as 5 horas. Os pardais já estão iniciando a sua sinfonia matinal. As aves deve ser mais feliz que nós. Talvez entre elas reina amizade e igualdade. (...) O mundo das aves deve ser melhor do que dos favelados, que deitam e não dormem porque deitam-se sem comer.

[...] Deixei de meditar quando ouvi a voz do padeiro:

- Olha o pão doce, que está na hora do café!

Mal sabe ele que na favela é a minoria quem toma café. Os favelados comem quando arranjam o que comer. Todas as famílias que residem na favela tem filhos.

[...] Havia pessoas que nos visitava e dizia:

- Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo. (De Jesus, 2001, p.30)

Na passagem acima, Carolina de Jesus revela que a fome é companheira diária dos habitantes da periferia. Ademais, ela me leva a compreender que recebem visitas frequentes, de pessoas da alta sociedade, penso eu, e que estes ficam horrorizados com a precariedade, de saneamento básico, por exemplo, já que os visitantes designam o local de “chiqueiro”.

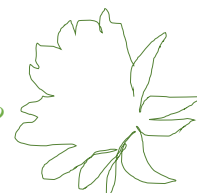
Em outras passagens, a autora mostra como a comunidade onde que vive adquire água no cotidiano:

19 DE JULHO Despertei as 7 horas com a conversa dos meus filhos. Deixei o leito, fui buscar água. As mulheres já estavam na torneira. As latas em fila, que ela lavava toda roupa em casa. Que ela precisa pagar 20 cruzeiros por mês.

[...] Chegou a minha vez, puis a minha lata para encher. [...] Começaram a falar da Rosa. Que ela carregava água desde as 4 horas da madrugada

20 DE JULHO Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. [...]

24 DE JULHO Levantei cinco horas para ir buscar água. Hoje é domingo, as favelas recolhem água mais tarde. [...]



27 DE JULHO Levantei de manhã e fui buscar água. Discuti com o esposo da Silvia porque ele não queria deixar eu encher minhas latas. Não tinha dinheiro em casa.

6 DE MAIO De manhã não fui buscar água. Mandei i João carregar. (DE JESUS, 2001, p. 15-24).

É conspícua a tamanha dificuldade dos moradores da periferia para conseguirem água, elemento essencial para a realização de todas as atividades diárias. Há, em um local específico da comunidade, uma única torneira para todos encherem seus baldes e levarem aos seus barracos. E ainda pagam por esse precário serviço. E parece que é caro, pois para quem vive em miséria, com certeza, devem achar caro o que gastam com água por mês.

É impressionante como a escritora dá ênfase à fome em sua rotina.

17 DE MAIO Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil?

[...] Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia de ganhar mais. E quando apodrecem jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.

[...] Vejo as crianças abrir as latas de linguiça e exclamar satisfeitas:

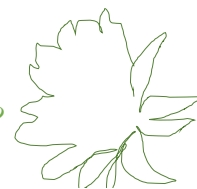
- Hum! Tá gostosa!

A Dona Alice deu-me uma para experimentar. Mas a lata está furada. Já está podre. (DE JESUS, 2001, p.29)

Essas três passagens me levam a ter a noção de que a realidade dos habitantes de periferia é árdua. De modo igual, chego à conclusão de que são cidadãos completamente desassistidos pelo Estado, pois o fato de empresários mandarem jogar alimentos podres para as crianças, o que configura crime – já que pode causar intoxicação e, conseqüentemente, leva-los à morte –, e não responderem por isso prova a negligência do poder público.

A autora afrodescendente, através da literatura, denuncia tal negligência estatal e o faz de forma bem clara:

Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Camara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. (DE JESUS, 2001, p.28)



Ao mesmo tempo em que reclama do descaso político para com os pobres da sua comunidade, a escritora revela ao mundo as árduas vivências de grande parte da população brasileira que não é contada pela História oficial. Além do que, mostra que esse país não é terra de “ordem e progresso” como é estampado na bandeira brasileira. E diz: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.” (p.26).

Além disso, a autora apresenta aspectos da cultura da sua comunidade.

Fui no depósito receber o dinheiro do papel. 55 cruzeiros. Retornei depressa, comprei leite e pão. Preparei Toddy para as crianças, arrumei os leitos, puis feijão no fogo, varri o barraco. Chamei o Senhor Ireno Venancio da Silva para fazer um balanço para os meninos. Para ver se eles permanece no quintal para os vizinhos não brigar com eles. (p.16) [...] Hontem bebi uma cerveja. Hoje estou com vontade de beber outra vez. Mas, não vou beber. Não quero viciar. Tenho responsabilidade. Os filhos meus! E o dinheiro gasto em cerveja faz falta para o escencial. [...] Vendi o papel, ganhei 140 cruzeiros. Trabalhei em excesso, senti-me mal. Tomei umas pílulas de vida e deitei. [...] 23 DE JULHO... Liguei o rádio para ouvir o drama. Fiz o almoço e deitei. [...] Bateram na porta. Mandeí o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. Perguntou-me onde encontrar folhas de batas para sua filha buchechar um dente. Eu disse que na Portuguesinha era possível encontrar. [...] Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!

15 DE MAIO Tem noite que eles [moradores] improvisam uma batucada [...]. Nas favelas, [...] as pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão, etc.

Elas vai na feira, cata cabeça de peixe, tudo que pode aproveitar.

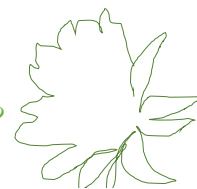
[...] Fui no rio lavar roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente.

[...] A D. Teresinha veio visitar-me. Ela me deu 15 cruzeiros. Disse-me que era para Vera ir no circo.

[...] Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no frigorifico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puis os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas.

[...] Continua chovendo. [...] Mesmo assim mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. (DE JESUS, 2001, p. 16-27).

O trecho anterior mostra costumes culturais dos moradores da favela. É possível perceber a forma de trabalho das mulheres algumas, como Carolina, catam papel, vendem latas, ferros etc. Outras catam alimentos, como frutas, verduras e cabeças de peixe nas feiras. Além disso, a escritora mostra formas de lazer das crianças, como o balanço e a ida ao circo, quando podem. E, também, outras formas de lazer de adultos, como ler e



escrever, hábitos da autora, ouvir o drama no rádio e fazer batucada, que seria o momento em que algumas pessoas se reúnem para cantar e dançar.

Outrossim, é observável, na citação anterior, formas de tratar algum problema relativo à saúde, como quando um vizinho vai até ao barraco de Carolina para pedir-lhe folha de batatas, que serve para cuidar de algum mal-estar relacionado aos dentes.

Em outro momento do texto, Carolina dá indícios da crença religiosa: “É o mês de Maria e os altares deve estar adornados com flores brancas. Devemos agradecer a Deus, ou a Natureza que nos deu as estrelas para adornar o céu, e as flores para adornar os prados e as várzeas e os bosques.” (DE JESUS, 2001, p.32). Em outra parte do texto: “O Frei Luiz hoje nos visitou com o seu carro capela. Nos disse que vai ensinar o catecismo as crianças para fazer a primeira comunhão. E aos sábados vem nos ensinar a conhecer os trechos bíblicos.” (DE JESUS, 2001, p. 72). A partir destes, constato que se faz presente na favela a ideologia do cristianismo, que as crianças recebem a educação religiosa da igreja católica.

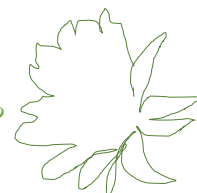
A partir dessa leitura, noto que a escritora afro-brasileira registra aspectos da cultura da sua comunidade. Nesse sentido, Roland Walter afirma:

é na literatura enquanto espaço mnemônico que os autores negros recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória, portanto, possibilita a colocação do afrodescendente na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura. (WALTER, 2009, p. 63).

Carolina de Jesus utiliza-se do espaço literário para contar a história da sua comunidade, destacando práticas culturais desta. Para tal, faz uso de uma linguagem despida dos “contratos de fala” dominantes que, realizada por mulheres afrodescendentes, ganha sentido de insubordinação, como afirma Conceição Evaristo:

Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere as “normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. (EVARISTO, 2005, n.p).

Essa insubordinação, destacada por Evaristo, coloca a escrita dessas mulheres um ato decolonial. Isso no sentido de “pedagogias decoloniales”, de Catherine Walsh: “Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar,



visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (2018 p.25). Luta essa que tem como maior arma de combate a escrita, nesse contexto, de mulheres afrodescendentes que, ancoradas em suas memórias, criam alternativas de autorepresentação no âmbito literário.

Ademais, a literatura surge como o meio de afirmação da identidade da autora e de sua comunidade, como uma forma de denúncia da marginalização em que vivem os moradores da periferia. É o momento da “tomada de consciência”, consciência de privatização dos direitos e da imensa desigualdade social (entre centro e periferia).

Desse modo, pensar na escrita negra de autoria feminina, como o é a de Carolina Maria de Jesus, é pensar em resistência. A escrita da mulher negra é o lugar onde esta encontrou espaço para falar, o direito a palavra foi uma das mais significativas conquistas, já que esta é a mais eficiente maneira que temos para acessar o mundo.

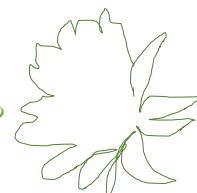
Acredito que Carolina de Jesus não tivesse noção de que produzia a literatura marginal/periférica (até porque nem existia essa nomenclatura na época), mas pode-se negar que sua obra tem caráter de literatura periférica/marginal?

Consideremos o lugar de habitação de Carolina de Jesus, o de mulher, pobre e habitante da periferia. Este vai de encontro à “condição” colocada por Vaz e Férrez para um autor de literatura marginal, assistir no referido ambiente. Não estou a afirmar que, por isso, somente, Carolina de Jesus é escritora periférica, estou apenas a apontar mais uma característica que pode designá-la enquanto tal.

CONCLUSÕES PROVÁVEIS

Em guisa de conclusão, provisória, até aqui, pode-se afirmar que existiram dois momentos de uso da expressão literatura marginal: aquele iniciado pela poesia marginal dos anos 70, composta por autores que, embora praticassem a cultura contra-hegemônica e privilegiassem a cultura das classes desfavorecidas, em sua maioria não pertenciam a tais classes, mas às classes média e alta; o segundo momento é quando Férrez resgata o termo marginal para nominar a literatura produzida por moradores da periferia, o que praticamente não existia ou não se conhecia até então (a não ser aquela feita por Carolina Maria de Jesus?).

“Assim, a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros.” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 37). E por isso mesmo foi necessária a criação da



literatura marginal: para dar espaço à expressão cultural dos grupos desprivilegiados da sociedade, quer dizer, daqueles que estão no “quarto de despejo”, que precisam de identidade, a saber, os moradores de periferia/favela. Além disso, essa literatura serve para mostrar a favela por outro ângulo, como um espaço em que também circula arte, desconstruindo aquele único pejorativo que foi propagado na sociedade. Ainda, para reclamar direitos, pois, pelo exposto, ficou claro que o poder público desassistiu a periferia de serviços básicos, como saneamento básico, água e energia elétrica e, acima de tudo, de arte.

Ademais, a existência de tal literatura se faz necessária para mostrar que não há literatura superior ou inferior, apenas literaturas diferentes por tentarem representar culturas diferentes, mas com valor igual, cada uma dentro dos seus contextos. Assim, nada deve impedir que elas coexistam, já que são fundamentais para a construção identitária dos indivíduos que representa.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

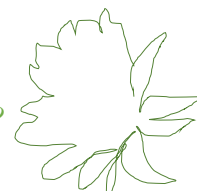
CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Poesia Marginal dos anos 70**. São Paulo: editora scopione, 1995.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Uma voz ao sol**: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9705/1/ARTIGO_UmaVozSol.pdf> Acesso em 17 Fev 2019.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005. Disponível no blog da autora: <http://nossaescrivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html> > Acesso em 02 março 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../2011_EricaPecanhaDoNascimento_VCorr.pdf> Acesso em 17 Fevereiro 2019.



Tropicália. Direção de Marcelo Machado. São Paulo: BossaNovaFilms e Record Entretenimento, 2012 (82 min). In: GOULART, Ana Paula; TIMPONI, Raquel; JUSTEN Janine; AUTRAN, Letícia; OLIVEIRA, Fernanda. **Tropicália: a contracultura na Música Popular Brasileira.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-sonora/tropicalia-a-contracultura-na-musica-popular-brasileira>> Acesso em 05 Jan 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2019

WALTER, Roland. **Afro - América:** Diálogos Literários na Diáspora Negra das Américas. Recife: Bagaço, 2009.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ARQUIVO RECORD conta a historia da – Tropicalia. **You Tube:** Hi Fi Discos. Vídeo (1min13s). Publicado em: s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kZXOP3psNC8>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

O QUE É POESIA MARGINAL/geração do mimeógrafo? Entrevista com chagal. **You Tube:** Vá ler um livro. Vídeo (15min41s). Publicado em: s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArZVmq4Q6D0>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

HELOISA BUARQUE DE HOLANDA FALA SOBRE LITERATURA MARGINAL no Trilha de Letras / Programa completo. **You Tube:** tvbrasil. Vídeo (26min13s). Publicado em: 04 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DH0vnWQrYkI>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

TROPICÁLIA OU PANIS ET CIRCENSIS / O som do vinil. **You Tube:** Canal Brasil. Vídeo (25min:41s). Publicado em: s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLuzTt0V928>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

Parte 3:



Afrodeseendência



DANÇA AFRO-BRASILEIRA – A ANCESTRALIDADE EM NÓS: UM PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA DANÇA AFRO ENSINADA PELO GRUPO DE CULTURA AFRO AFOXÁ

Francisco Elismar da Silva Junior
Artenilde Soares da Silva

INTRODUÇÃO

O Afoxá é uma associação formada com o intuito de trabalhar com a cultura afro-brasileira principalmente através da dança. Trabalha com a realização de oficinas, tanto em sua sede, no bairro Angelim, Teresina-PI, quanto em outros locais como a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Analisaremos as escolhas que evidenciará o percurso epistemológico do grupo através da oficina de dança afro-brasileira realizado dentro da instituição federal (UFPI), no período entre 2017 e 2018.

Notamos que o foco principal em suas definições é a ideia da circularidade. Um conceito advindo de diversas culturas africanas e integrante do que chamamos cultura afro-brasileira. Tendo este aspecto como basilar das concepções de trabalho do grupo percebe-se uma busca por procedimentos metodológicos de ensino da dança que visam o desenvolvimento das atividades, pautado em questionamentos voltados para a inserção nas discussões sobre relações étnico-raciais. E pensando nessa circularidade tais questionamentos não são entendidos isoladamente de forma a incluir pautas que seriam estranhas aos fazeres da dança como, por exemplo: feminismo, sexualidade e territorialidades.

Desde 1996 (ano de fundação do grupo) até o presente momento as formas de fazer e pensar dança afrodescendente tem se modificado, dentro do grupo. Desde aulas em locais específicos, horários estabelecidos e com um público alvo pré-determinado até momentos de formação mais abertos e com quem quisesse e pudesse participar. Esse desenvolvimento trouxe muitos aprendizados, e ainda o trazem. E com base nesses aprendizados se constrói a forma de ensinar do grupo.

É importante ressaltar que a dança que o grupo almeja ensinar não se trata de uma prática simplesmente vigorosa, mas também discursiva e que serve como gatilho para se gerar atrito com a realidade em que se está inserido e chegar a outros lugares e, quem sabe, buscar a emancipação de seus praticantes (ter a liberdade de decidir a partir de suas reflexões). Perguntamos: podemos chamar este fazer-pensar-ensinar dança, de dança



social?

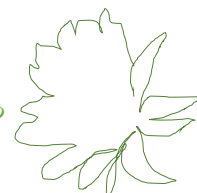
Assim, julgamos importante ressaltar que o que estamos chamando de dança afro-brasileira é a manifestação artística e cultural, um patrimônio construído através das contribuições dos diversos povos da diáspora africana em contato com outras culturas presentes no território nacional e que se ressignifica a cada realidade, a cada contexto, a cada modo de fazer e pensar a dança. Nessa perspectiva o grupo Afoxá produz sua arte segundo suas necessidades de comunicação, comunicação que se dá por meio do corpo. Segundo Acogny (2017, p. 137), em termos gerais, “os coreógrafos negros vão buscar inspiração na experiência cotidiana e em diversas técnicas e vocabulários que possuem à sua disposição para expressar sua “negritude”.

Podemos perceber de forma prática que na oficina intitulada –Dança Afro-Brasileira- A Ancestralidade em nós – todos esses anos de pesquisa têm reflexo significativo em seu fazer e pensar dança. Tal atividade contou com a participação de diversos alunos da Universidade Federal do Piauí e com pessoas da comunidade não acadêmica. Houve dois momentos, vamos nos referir a eles como módulos.

Pensando nestes dois momentos percebemos uma forte relação entre dança e educação, essa relação faz entender melhor a busca por uma ancestralidade presente, algo que não está distante, mas sim algo que está ao alcance e apresenta a dança como dispositivo para acessar essa ancestralidade.

O objetivo deste trabalho foi analisar o percurso epistemológico do Grupo Afoxá em especial neste evento de extensão: oficina de dança afro-brasileira- A Ancestralidade em nós. Impulsionado pelas questões: Quais as escolhas metodológicas do Grupo Afoxá para o ensino da dança? Em que se pautam as escolhas metodológicas do Grupo Afoxá? Em que essas escolhas contribuem para o processo de ensino/aprendizagem?

Metodologicamente esta é uma pesquisa de cunho qualitativo e trabalha de forma analítica e descritiva, considerando-se o planejamento, a execução dos encontros e as observações das vivências obtidas através das relações construídas entre a prática e os diálogos. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos a sistematização de experiência. Assim sendo, para Holliday (2006, p. 21) “quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas” e que “estas experiências são processos sociais dinâmicos”. Esta escolha surge pela imprescindibilidade de sistematizar as experiências vividas pelo Grupo Afoxá. Este relato foi feito pelos mediadores-professores da oficina.



DANÇA AFRO-BRASILEIRA - a ancestralidade em nós

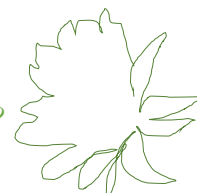
A oficina foi realizada em 2017 e 2018 na UFPI Teresina-PI. Seu objetivo: criar um espaço de dança afro-brasileira, diálogo e partilha de conhecimentos. A formação em roda sempre esteve presente nas atividades, nos encontros o corpo sempre era trabalhado seguindo a sequência de aquecimento, desenvolvimento de exercícios, relaxamento e conversa sobre o que se tinha vivenciado. Nesse sentido buscou-se trabalhar na perspectiva de um corpo que fala e sobre isso Gaiarsa (2003, p. 89) nos alerta que “ouvir e vê-lo significa envolver-se e é perigoso. Compromete todos os valores estabelecidos de distância formal, social, profissional, preconceituosa ameaça fazer ruir toda a pirâmide de Poder” e ouvir e ver os corpos foi imprescindível para a realização e manutenção do formato das atividades da oficina.

Já a técnica foi trabalhada como fator importante das aulas como percurso para se alcançar os objetivos das aulas (chamamos aqui de técnica a forma de executar os movimentos da melhor forma possível dispendendo o menor gasto energético possível). Entende-se esse trajeto como uma jornada a ser descoberta pelos praticantes e pelos mediadores-professores (as).

Modulo I

Aconteceu em 2017. Iniciou com aproximadamente 20 participantes e terminou com 11, os encontros sempre aconteciam aos sábados na sala de dança do Centro de Ciências da Educação (CCE-UFPI) no horário de 9h -12h. O planejamento das aulas seguia sempre a mesma sequência: Acolhida (momento de formação do círculo sinalizando o início do trabalho a ser desenvolvido); Aquecimento e alongamento (preparação corporal para os exercícios); Desenvolvimento (parte da aula em que eram feitos exercício direcionados tanto para questões técnicas da dança como gatilho pra as discussões, eram utilizadas diversas formações como círculos, filas, colunas, diagonais, duplas, trios, etc.); volta à calma (momento de resfriamento do corpo); Círculo final (momento de discutir sobre a aula e levantar questões e debater).

Nestes encontros foram abordados fundamentos da dança afro-brasileira bem como suas diversas formas de expressão, algumas das questões geradoras para as aulas eram: Quais danças afro nós conhecemos? O que as tornam danças afro? Quem ou que



corpo pode praticar essas danças? Por que fazemos dança afro-brasileira e não dança africana?

Dessas discussões surgiram diversas reflexões acerca do tema e proposições de sequências coreográficas bem como momentos de construções de materiais que servissem como elemento cênico e como meio de externar, através de trabalhos manuais, o que se estava sendo debatido e dançado. Um momento importante foi à construção de máscaras.

Figura 1 – Momento de construção de máscaras.



Fonte: os autores (2017)

É importante ressaltar que, na metodologia do grupo Afoxá, a construção de material cênico, figurino e maquiagem, pelos próprios participantes são fundamentais na composição do resultado final de cada processo. Deste módulo resultou o espetáculo – *Omi* –, uma criação coletiva.

Omi vem do ioruba e significa água. O tema foi proposição de um dos integrantes e logo foi aceita e trabalhada pelo grupo. As escolhas de trilha sonora foram sugeridas e discutidas por todos (as), assim como a incorporação da recitação de uma poesia e uma coreografia com sons produzidos corporalmente.

Figura 2 – Espetáculo *Omi*.



Fonte: os autores (2017)



Modulo II

Ocorreu em 2018. Este momento foi tido como a continuação do primeiro, mesmo tendo a inserção de novos membros, as práticas corporais seguiram a mesma lógica do módulo I e focando mais nas criações e descobertas individuais. A busca por um espaço afetivo era permeada pelas falas/escutas e pelos atritos causados, isso enriqueceu o trabalho final intitulado *–Abayomi- encontro precioso –*. Também uma criação coletiva.

Figura 3 – Espetáculo Abayomi.



Fonte: os Autores (2018)

Ambos os resultados foram apresentados na UFPI e sempre houve uma conversa com o público como meio de se obter um *feedback*, compartilhar o processo de criação e gerar outras questões que puderam ser discutidas nos encontros.

PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA DANÇA ENSINADA PELO AFOXÁ

Ao executarmos danças de matriz africana, conectamo-nos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar, que nos traz as vivências das rodas, debaixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças. (PETIT, 2015, p. 72)

Petit (2015) nos faz perceber que a chegada neste modo de trabalho (da oficina) impulsiona a necessidade de se sistematizar as experiências vividas pelo grupo, pois com base nisso é possível se elencar saberes que permeiam e compõem a identidade estética e didática do grupo conectada com um *devoir* a partir das experiências anteriores, daqueles que vieram antes como conhecimento-saberes.

Significando que neste trabalho, as referências em destaque são as de cunho científica e artística propriamente dita, no entanto não é possível esquecermo-nos de



outras referências importantes como os terreiros, rodas de capoeira, a vizinha benzedeira, o preto e a preta velha, os Exus, estes são caminhos para se chegar a outros.

Assim refletimos sobre caminhos-escolhas, o que chamamos de percurso, a ação de percorrer em determinado local para se chegar a outro lugar, neste sentido, queremos tratar sobre epistemologia, segundo o conceito de Santos e Meneses (2010, p. 9) que dizem:

Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais.

Nesse sentido as escolhas que as atrizes e os atores sociais fazem e suas contribuições práticas são elementos que contribuem para construir os processos metodológicos do Afoxá. Como fontes de pesquisas o grupo tem na trajetória de Mercedes Batista um forte pilar, sendo esta, considerada como a pioneira e matriarca da dança afro-brasileira; na Ginástica Afro-aeróbica; na performatividade negra; na dramaturgia de resistência e a Presença Cênica e na concepção de dança afroancestral.

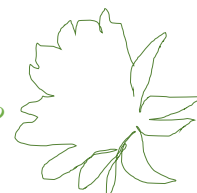
Como o grupo usa essas referências? Em que momentos elas se inserem no percurso de ensino aprendizagem do grupo?

No livro – Mercedes Baptista- A criação da identidade negra na dança– de Paulo Melgaço Silva Júnior (2007, p. 7), logo no prefácio nos traz:

O trabalho de Mercedes Baptista marca uma guinada na dança afro-brasileira ao imprimir-lhe uma nova consciência de suas origens, uma linha de pesquisa e uma dimensão criativa própria. Assim possibilitou-lhe sair dos moldes da simples reprodução e repetição do folclore. A vida e a postura profissional dessa coreógrafa pioneira ajudaram a constituir essa nova postura na dança afro-brasileira. A trajetória pessoal de Mercedes é inseparável de sua atuação como bailarina e coreógrafa.

Dentro dos processos de ensino/aprendizagem é importante a contextualização histórica sobre o movimento negro no Brasil, o qual está ligado à história de Mercedes, deste modo o movimento negro surge no Rio de Janeiro, no contexto da Segunda Guerra Mundial, iniciando a partir de 1945, nesse período vários grupos se juntavam para discutir e debater possibilidades para valorizar e evidenciar a identidade cultural e social do negro brasileiro. (SILVA JÚNIOR, 2007).

A figura de Mercedes é de suma importância dentro do grupo, pois, a menção de uma mulher afrodescendente que tem uma trajetória marcante na dança é enriquecedora para os iniciantes em dança afro. Essa é uma das primeiras narrativas apresentadas quando



se começa as discussões para se introduzir assuntos como a estética da dança afro-brasileira, dança de Orixás e estratégias de resistências com base nos movimentos inspirados nas manifestações artísticas da diáspora africana. Vejamos:

Desde sua chegada dos EUA, em 1951, Mercedes Baptista, além de criar o Ballet Folclórico, trilhou diversos caminhos em busca do reconhecimento e da valorização de seu trabalho. Em alguns momentos dessa caminhada, Mercedes trabalhou com “seus bailarinos” (segundo Railda Galvão, ela sempre utilizava essa expressão para se referir aos profissionais ou alunos que trabalhavam juntos). Em outros, seguiu sozinha sua trajetória. (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 57).

A preocupação de Mercedes em valorizar os indivíduos com quem ela trabalhava como “bailarinos” é um ponto que não pode ser ignorado já que a dança afro, naquela época, almejava um lugar diferente da folclorização. O uso e afirmação deste termo é uma estratégia de resistência que deve ser discutida.

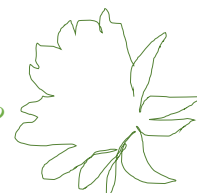
Essa discussão leva a outras questões importantes e buscamos em Ligiéro (2011, p.133) apoio para falar sobre a performatividade dos povos da diáspora africana, segundo o autor:

Nas performances de origem africana hoje, podemos observar: o corpo é o centro de tudo. Ele se move em direções múltiplas, ondula o torso e se deixa impregnar pelo ritmo percussivo. A dança que subjuga o corpo nasce de dentro para fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano. De tão insistente e envolvente, ela faz parte tanto do festivo, do religioso, como do cotidiano do povo brasileiro; das celebrações católicas aos folguedos e ritos afro como o candomblé e a umbanda.

Esta reflexão sobre como nasce a dança afro-brasileira, quem a produz e como se faz se torna necessário no processo de ensino/aprendizagem por vir a ampliar as concepções acerca do fazer artístico. É importante entender que os processos que envolvem o fazer artístico pautado em manifestações de cunho afro-brasileiro é diferente em criações eurocentradas, mesmo que bailarinos/interpretes/criadores (as) tenham outras bases, que não as afrodiáspóricas, a dança afro estará necessariamente permeada de conhecimentos que venham a expressar a afrodescendência.

Para o autor:

As danças africanas são incontáveis em seus estilos, variando conforme os grupos étnicos, ambientes e trocas mútuas através da história das migrações. Em todos os casos a dança ocorre dentro de um contexto celebratório-ritualístico com grande capacidade de interatividade e participação do público presente, quase sempre gente do mesmo grupo ou de convidados e simpatizantes. (LIGIÉRO, 2011, p.133).



O que o autor quer dizer é que são inúmeras as manifestações culturais brasileiras que envolvem danças, assim como a diversidade de danças. O que evidenciamos aqui é um discurso sobre pluralidade dos fazeres. Neste caminho, Ligiéro apresenta a tríade: batucar-cantar-dançar presente na cultura nacional, mas que este é um caminho e não um excludente de outros percursos que envolvem o termo dança afro.

Não obstante Patryck Acogny em um artigo intitulado – As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África– faz uma explanação importante acerca dos diversos termos referentes às danças africanas e da diáspora africana. Na fala do autor encontra-se uma definição importante:

Então qual é a minha definição de danças negras? As danças negras são toda prática de dança e coreografia cuja inspiração sejam danças locais e patrimoniais originárias diretamente do continente africano, sejam danças derivadas do continente africano, sejam danças com uma inspiração mística e espiritual oriunda do imaginário e da sabedoria africana! Elas não são monopólio do continente africano, nem dos africanos da África. As danças negras também são produto de todo artista que possua um vínculo de descendência com a África e que se inspire, seja materialmente, seja espiritualmente, no continente africano. Elas não são produzidas apenas por negros ou para os negros! (ACOGNY, 2017, p. 152).

Partindo desse conceito e pensando numa abordagem mais didática e focada no treinamento físico, observando posturas, intensidades, volumes, formas, equilíbrios, deslocamentos, intenções e resistência, chega-se a elementos da ginástica Afro-aeróbica. Elaborada pelo profissional da educação física José de Anchieta e criada como método de treinamento físico e preparação corporal, sendo que:

A ginástica Afro-aeróbica brasileira procura usar uma forma de atividade física que transmita toda a gama de emoções e informações culturais que estão impregnadas na alma e na maneira de viver do povo brasileiro, ou seja, a sua ligação inata com a música e o movimento (dança). (ANCHIETA, 1995, p. 44).

Mesmo nesta vertente percebemos elementos da dança de Orixás e de outras danças afro-brasileira. O autor sistematiza movimentos elencados dessas danças e as organiza em forma de sequências e rotinas para treinos, sem perder a importância da performatividade e dos simbolismos presentes nas movimentações e influências culturais. Assim, “a variedade e a diversidade das manifestações folclóricas se transformam num celeiro inesgotável de informações que merecem ser selecionadas e adaptadas para alcançar determinados objetivos pedagógicos”. (ANCHIETA, 1995p. 44).

Para o autor a ginástica afro-aeróbica é um método de ginástica que de forma



alegre, descontraída e variada busca contribuir para uma melhor qualidade de vida. (ANCHIETA, 1995). Para o grupo Afoxá esse conhecimento e forma de fazer é válido no processo de se trabalhar o condicionamento físico e a técnica que se almeja alcançar, ressalta-se que o foco não é o virtuosismo da dança, no entanto para se dançar é preciso que o corpo esteja consciente e preparado. O que não quer dizer necessariamente ser um (a) bailarino (a) de auto rendimento.

Outro ponto importante a ser observado pelo autor é que:

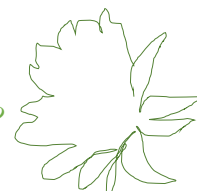
Apesar de ter forma determinada por nossas informações de pesquisa dentro do folclore, esta modalidade de ginástica não pretende ser absoluta, pois o Brasil é um país muito vasto, tendo cada região, manifestações das mais diferentes formas e conjugações de culturas. Cada profissional interessado em utilizar essa forma de trabalho pode e deve dirigi-la segundo a conotação folclórica de sua região, tanto ao nível do movimento como da música. (ANCHIETA, 1995p. 44).

Assim sendo percebe-se a preocupação em não delimitar um único conhecimento de determinada região ou grupo cultural como certo ou errado. É importante perceber que essa metodologia abre espaço para outras possibilidades de movimentação e musicalidades. Essa compreensão deve atravessar quem pratica e pesquisa às danças afro-brasileira.

E quanto aos processos de criação a dramaturgia de resistências e a presença cênica mostram-se de forma a conduzirem as escolhas as quais influenciam os resultados finais. Essa discussão é importante na tomada de decisões tendo em vista qual o objetivo do grupo e os desejos e necessidades de seus criadores e intérpretes. Para Rosa e Santos (2016, p. 110) “na dramaturgia a ação dramática será a mola, ou seja, aquela que permitirá que as ações se movimentem de maneira autônoma. E quem irá conduzir e realizar as ações será a personagem”.

Nesse sentido, as escolhas do grupo para a criação da dramaturgia estão pautadas nos diálogos e nas construções das personagens, que muitas vezes são reflexos pessoais dos bailarinos (as).

Observando esses pilares que compõem a estrutura epistemológica do grupo, pensamos em uma perspectiva da dança afroancestral, o que para Petit (2015, p 72) “Dançar, na perspectiva afroancestral aqui tratada, remete a uma visão circular do mundo, na qual início e fim se encontram, em eterna renovação”. Ou seja, para a autora “o movimento, particularmente a dança, aproxima o corpo a Deus. Sendo o nosso corpo um altar sagrado da criação, é preciso dançar para receber a divindade na forma de energia



da natureza, é essa energia que estabelece a necessária comunicação”. (PETIT, 2015, p. 73). O grupo partilha dessa mesma concepção e isso faz pensar que se trabalha na perspectiva da dança educação pautada na ancestralidade.

Após esse apanhado percebe-se que esse percurso está mais para uma teia de aranha, onde os fios se conectam e criam um emaranhado de informações que geram uma forte trama de conhecimentos que sustenta a dança que o grupo Afoxá produz. A oficina de dança afro - A ancestralidade em nós, é algo que foi sustentado por essa teia e permitiu vivenciar e sistematizar, através de sua experiência, esse caminho a qual está sendo chamado de percurso epistemológico.

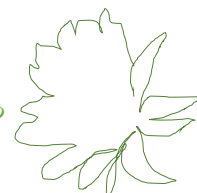
CONCLUSÃO

Concluimos que a oficina de dança afro-brasileira- Ancestralidade em nós- possibilitou analisar o percurso epistemológico do Afoxá permitindo o entendimento de que a dança ensinada pelo grupo está aliada a uma metodologia dialogada que busca ampliar seus conhecimentos sobre dança, afrodescendência, os corpos e suas formas de expressão, mostrando-se como uma alternativa de educação corporal/social pautada na criticidade e na geração de resultados práticos como retorno para os (as) participantes e para a comunidade em que estão inseridos. Podemos assim, refletir sobre este fazer-pensar-ensinar dança como dança social.

Como escolhas para o ensino da dança as referências religiosas e culturais são importantes no fazer artístico por propiciar inspiração nas criações, no entanto as referências científicas têm papel fundamental na elaboração dos trabalhos montados e apresentados pelo grupo.

As preferências se pautam na necessidade de se ampliar os estudos que vêm sendo feitos pelo grupo ao longo dos seus anos de atividade. A contribuição desses conhecimentos e dessas discussões tem ajudado no sentido de aprimorar o fazer artístico e pedagógico, pois a cada leitura novas percepções e questionamentos surgem e nos movimenta por um caminho que ainda está sendo trilhado.

Estas referências são usadas em todos os momentos de tomada de decisões. Buscamos nos guias espirituais, Orixás e no cotidiano, inspirações para temas que impulsionam o desenvolvimento dos trabalhos, como a montagem de trilhas sonoras, figurinos, adereços e maquiagens. No entanto, para elaboração dos planejamentos, planos de trabalho, de ensino e aula, estas referências nos dão suporte técnico e metodológico



para alcançar os objetivos propostos.

Entendemos esse percurso como algo que está em desenvolvimento, que outras possibilidades e conhecimentos irão surgir para se agregar a esta teia de conhecimentos fazendo com que a roda não pare de girar.

REFERÊNCIAS:

ACOGNY, Patrick. As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África. **Rebento**, 2017, 7.6: 131-156. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/144>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GAIARSA, José Ângelo. O corpo fala? **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, Vol.8 n.3, p. 85-90, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6470>. Acesso em: 15 out. 2019.

HOLLIDAY, Oscar Jara et al. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, v. 2, 2006.

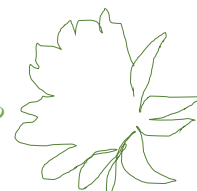
LIGIÉRO, Zeca. Batucar-cantar-dançar: desenho das performances africanas no Brasil. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 21, n. 1, p. 133-146, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1573>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

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 nº 10.639/03**. EdUECE, 2015.

ROSA, Julianna; SANTOS, Lau. Experiências e Estéticas Afrodiaspóricas: o Corpo, a Dança, o Canto como procedimentos de criação de IjoAlapini. **Antropolítica Revista Contemporânea de Antropologia**, 2017, 1.40. disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/434>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança**. Fundação Cultural Palmares, 2007.



INTERFERÊNCIAS E CONEXÕES EM TECIDOS: MULHERES AFRODESCENDENTES DESOBEDECENDO A SOLIDÃO E O RACISMO

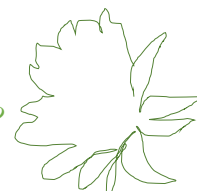
Francilene Brito da Silva
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

*Você pode me atirar as suas palavras.
Você pode me cortar com seu olhar.
Você pode me matar com o seu ódio.
Mas, ainda assim, como o ar, eu me levanto.*
(ANGELOU, 1978. Tradução livre).

Para a poetisa afrodescendente norte-americana citada na epígrafe acima, a individualidade de cada ser é afetada pelas desigualdades social, racial e de gênero. Com seu poema “Eu ainda me levanto” Maya Angelou (1928-2014) nos lembra algo contemporâneo com relação a nós, mulheres afrodescendentes brasileiras, que somadas já somos 50 mil nessa população: a nossa solidão e a falta de respeito no acesso às políticas públicas ainda são evidentes. Assim, nos perguntamos se: Ações políticas de afeto para nos manter sãs, para além do poder público estatal ou civil, podem nos unir em práticas de dessubalternizações diante dessa realidade?

Destarte, este texto é o resultado das experiências de mulheres, que “**não sabiam costurar**”, com costuras em tecidos estampados oriundos de Moçambique, Serra Leoa e Brasil. Entre linhas e conversas, essas mulheres contavam suas histórias de (des)amores todas as quartas-feiras à noite durante dois meses do ano de 2019. Foi uma pesquisa informal que nasceu com a necessidade de estarem juntas e partilharem acontecimentos que marcaram suas trajetórias familiares, amorosas, românticas e de (des)afetos. Além disso o intuito era de possibilitar um aprendizado fora(dentro) do cotidiano dessas mulheres, já que eram(são) professoras afrodescendentes do ensino superior de universidade pública e que não tinham o costume de costurar. Contrariando as estatísticas brasileiras, estamos vivas e temos um cargo público, porque entramos para a estatística de mulheres afrodescendentes em universidades públicas brasileiras, enquanto professoras.

A escolha dos materiais se deu de acordo com o que cada uma delas iria trazendo daquilo que tinha em casa, das sobras ou dos arquivos de suas mães costureiras ou de outra parente ou familiar que costurava. Nesse interim, as memórias foram importantes nesse processo. Cada mulher escolhia e trazia para o dia da costura, onde nos reuníamos



– em um apartamento de uma delas, no Bairro Morada do Sol, Condomínio Imperial Parque, Teresina-PI-BRA – aquilo que poderia ajudar na própria costura: linhas, botões, pedaços de rendas, pedaços de crochês, dentre outros materiais. A quantidade de mulheres e seus nomes, não serão aqui revelados por uma decisão em conjunto de tais mulheres.

Nas curvas alinhavadas e costuradas nos tecidos sobrepostos percebíamos o quanto trazíamos de nós e nossas ancestrais naquele movimento de falar e costurar sobre nós mesmas. Às vezes, era impossível deixar de costurar mesmo cansada. Às vezes, o silêncio tomava de conta das histórias tecidas. E, muitas vezes, as lágrimas fizeram parte da peça trabalhada.

O objetivo era que pudéssemos nos expor amorosamente e trazer, sem medos, nossas maneiras de costurar as coisas dentro de nós e que estávamos fazendo fora de nós com os tecidos a partir das interconexões e das interferências das nossas histórias. Muitas vezes, também era necessário descosturar, desfazer, desalinhavar para nos refazer. Por dentro e por fora, nos tecidos e dentro de nós. Movimento de constantes escolhas e mudanças possíveis. Impossível era não estar envolvida, pois, tudo ali estava concorrendo para nos levar a uma experiência de fronteira e consciência de si e das outras pessoas em nossas vidas. Nas fronteiras de nós (afrodescendente, mulher, amante, amada, sonhadora, mãe, filha, amiga, irmã, professora, anciã, jovem, adulta) a solidão e o racismo eram elementos que nos provocavam a pensar sobre muitas mulheres afrodescendentes nordestinas, como nós.

Desta maneira, ao cair do sol, nós nos transformávamos em alquimistas da linha e da fala. Expondo nossas dores e capacidades de superações, nossas felicidades e desafios constantes traçávamos diferentes encontros de linhas (in)contidas, tortas, imperfeitas. Descobrimos que essas imperfeições era a nossa maneira de ser perfeitas diante de nós e da vida cotidiana que tecíamos num mundo cheio de (im)possibilidades.

Os tecidos adiantes nos mostram talvez o que precisamos saber de tais mulheres. Pois, cada um sussurra em você leitora ou leitor nossas “digitais”.



Imagem 01 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 02 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 03 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



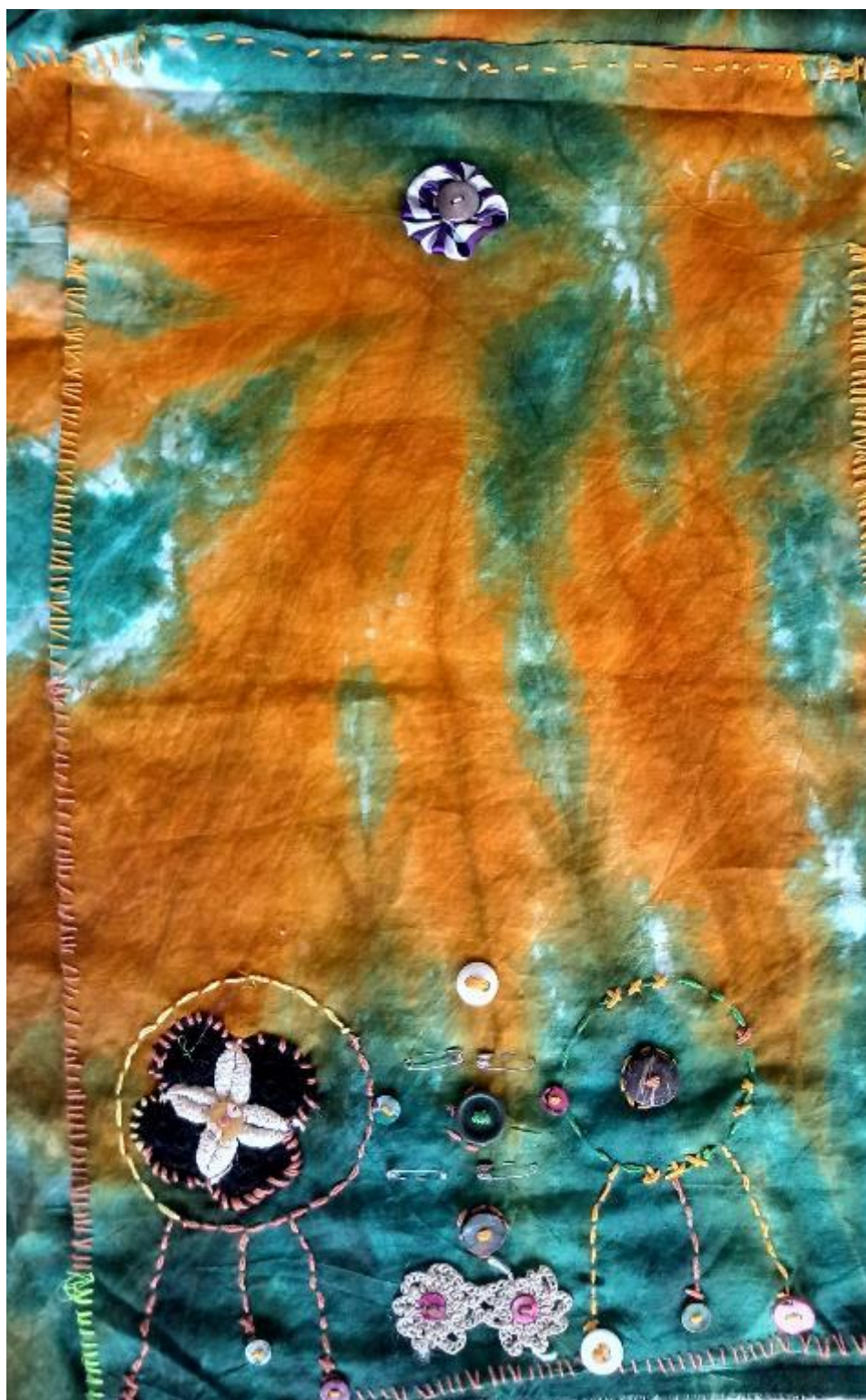
Imagem 04 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 05 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 06 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



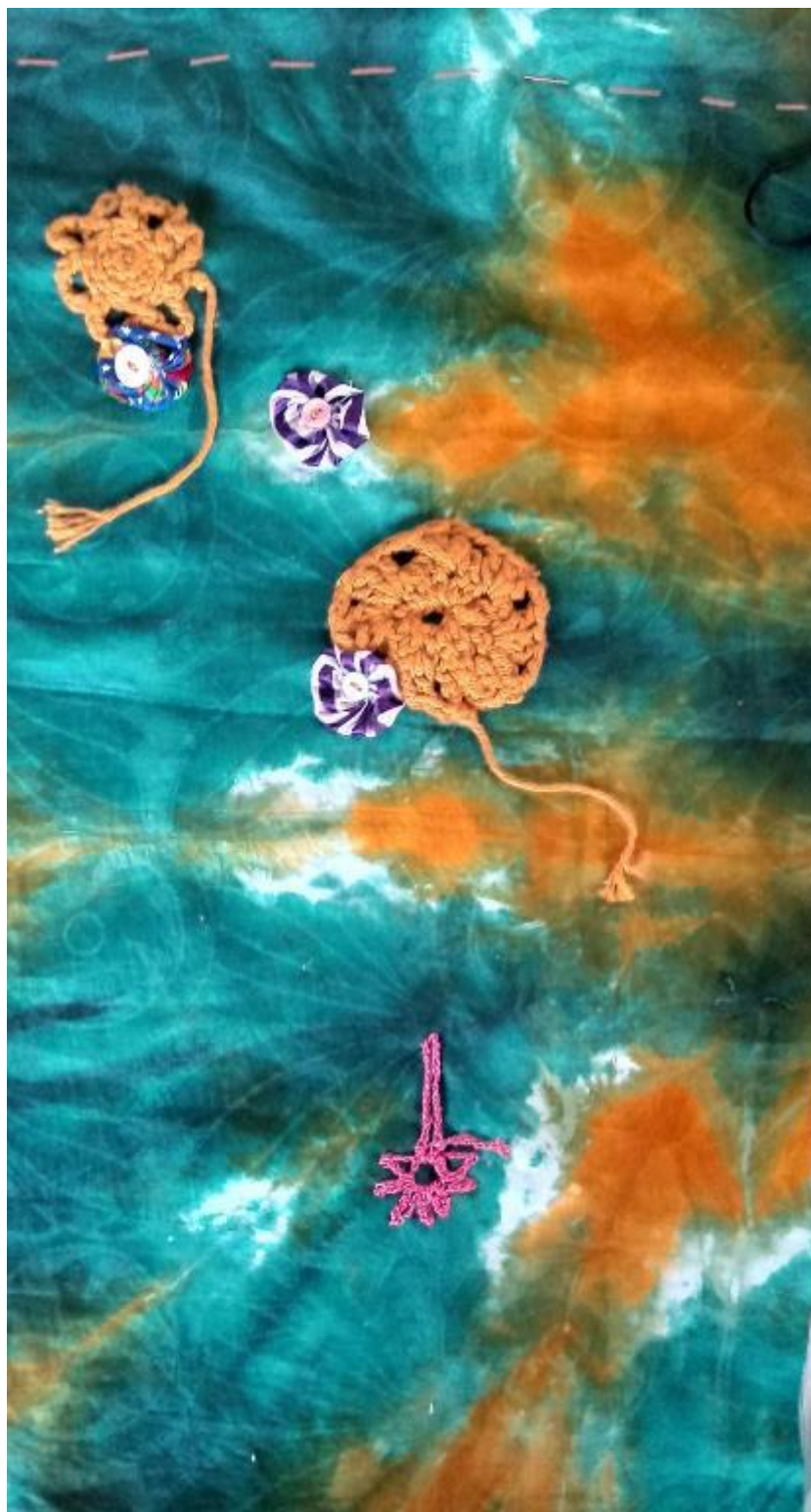
Imagem 07 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 08 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



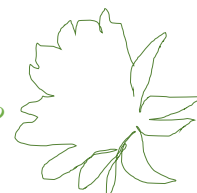
Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 09 – Interferências e conexões em tecidos. 2019.



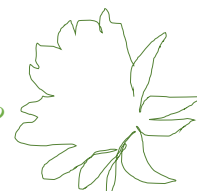
Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Nas imagens acima, temos uma pequena amostra dos trabalhos ou das costuras que fizemos. A ideia das interferências das nossas ações de costurar e conectar pedaços de tecidos em outros tecidos, bem como, de pedaços de crochês, botões e rendas em tecidos era concomitante aos nossos atos de contar retalhos das nossas histórias coletivas e individuais. Lembramos, por exemplo, do tema: “a solidão de mulher negra” com o qual podemos refletir sobre a sociedade em que vivemos. E, paramos para lembrar também o que Angela Davis (2017) nos instiga a pensar: Quando uma mulher afrodescendente se movimenta na escala de classe social ela leva muitas outras mulheres. Embora não pareça, uma coisa tem a ver com a outra. Nenhuma mulher afrodescendente que sofre sua solidão, sofre sozinha, existem muitas outras que estão no mesmo barco com ela, porém, invisíveis. Enreda-se nessa trama um ensaio sobre a solidão. Assim também, cada mulher que ascende socialmente e muda de classe social econômica, por exemplo, sempre carrega consigo, mesmo simbolicamente, muitas outras companheiras de raça, classe, gênero e outras categorias. Pois, o que nos afeta é algo coletivo: os racismos e machismos que nos perseguem e subjugam, mas, sobretudo as nossas conquistas e vitórias sagradas no dia a dia.

Entendemos também que uma mulher afrodescendente não faz parte de uma categoria amorfa e homogênea. Há mudanças de tipos de preconceitos e discriminações dependendo da **ocupação** que ela tem e que lhe foi atribuída numa dada sociedade, da **orientação sexual** que lhe convém e que lhe estereotipa, da sua **condição física/mental**, do **território** em que ela vive e ocupa e se faz mulher, da **classe** que lhe gera dificuldades de sobrevivência ou de vivência social, cultural e política, da **escolaridade** que ela teve a oportunidade de acessar, da sua **idade/geração** (WERNECK el tall, 2010).

Desta maneira, qualquer uma das mulheres que contava sua história poderia ser compreendida por diferentes pontos focais e contextuais considerando suas particularidades. E, talvez compreenderíamos melhor cada atuação social destas mulheres através de uma escuta que considerasse essas particularidades. Mas, não somente para entendê-las e sim, para entender toda uma sociedade complexa em que estamos vivendo em conexão. Quando Caroline Vilar (2018) em “A Luta pela Sobrevivência: o desafio de ser mulher negra no Brasil” nos instiga a pensar sobre os desafios de buscar caminhos para enfrentamento da exploração das mulheres afrodescendentes no nosso país, ela nos convoca a perceber, não somente que “uma mulher jovem e negra tem mais que o dobro de possibilidade de ser vítima de homicídio em relação a uma jovem mulher branca”, mas, o por quê chegamos a essa situação e como transformá-la.



Para isso é preciso nos incomodar com os dados estatísticos sobre a violência contra a mulher solteira, por exemplo. Não transformamos nada que não nos inquieta. Foi por isso, que colocamos os tecidos expostos em um dos corredores de passagens do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação. Para que os tecidos incomodassem a passagem dos/as transeuntes deste local e que ficassem incomodados/as com aqueles panos que não sabiam de onde vinham e porque estavam ali atrapalhando aquela passagem. Algumas pessoas procuravam ler o resumo do trabalho que se encontrava na parede, próximo a instalação dos tecidos. Outras, seguiam tirando-os da mira dos olhos. Nas fotos abaixo, podemos ver essa instalação.

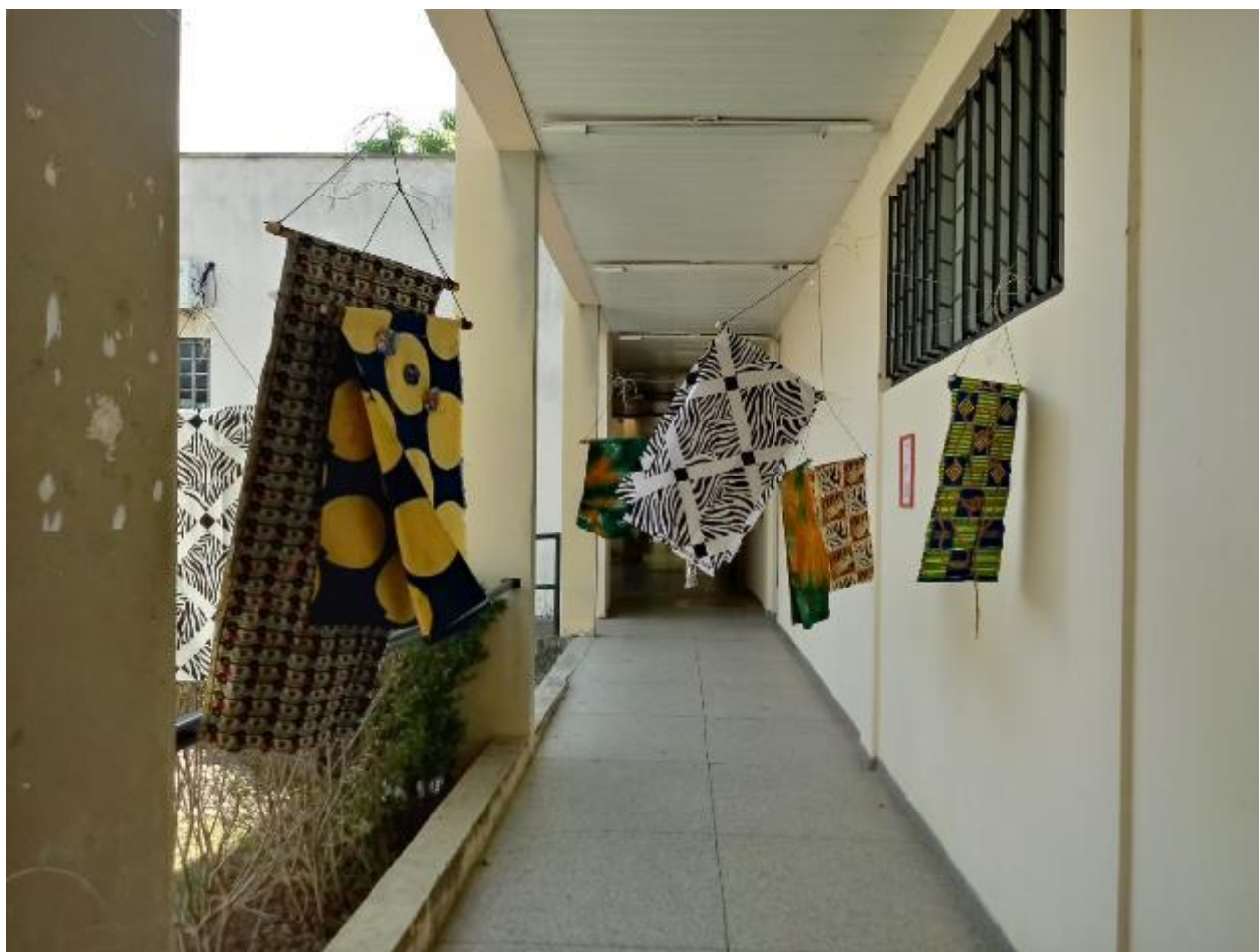
Imagem 10 – Interferências e conexões em tecidos. VI CONGEAfro, 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.



Imagem 11 – Interferências e conexões em tecidos. VI CONGEAfro, 2019.



Fonte: FBS e VMPBS, 2019.

Interagir era a palavra que nos instigava depois dos encontros dos dias com as costuras. Para nós as interferências e conexões nos tecidos poderiam nos dar uma nova dimensão sobre aquele ato de costurar(-se).

De fato, ao conversarmos sobre nossas experiências, nos vieram diferentes lembranças que gostaríamos de tecer nesse texto ainda. Tais lembranças se processam a partir de textos como: “Otras inapropiables” (hooks; BRAH; SANDOVAL; ANZALDÚA *et al*, 2004), que nos fez parar para ver a exposição como uma maneira de discutir e mostrar nossas possibilidades de mulheres diferentes umas das outras e, ao mesmo tempo, tão iguais em suas formas de enfrentamento das negativas; “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política” (MIGNOLO, 2008), quando percebemo-nos como costureiras que não sabiam costurar e que estavam desobedecendo uma lógica social. Além disso, estávamos desobedecendo a lógica da mulher afrodescendente ser solitária, com suas próprias



questões que a leva a pensar que ela é culpada por estar em situações de solidão e racismo. E, forjando conexões em solidariedade umas com as outras.

Outras experiências foram debatidas a partir dos textos de Ana Maria Gonçalves em “Um Defeito de Cor” (2017); de bell hooks em “Living to love” (1993) com tradução de Maísa Mendonça; e, também, de bell hooks em “Love as the practice of freedom” (2006) com tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

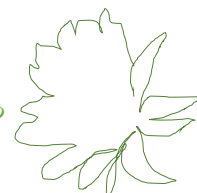
Em Gonçalves (2017) tentamos sentir o momento em que a personagem principal (Kehinde) olha para o espelho e se reconhece bela, depois de tanto a sinhazinha dizer que ela era feia. Mas, ela só se enxerga como bela depois de ter lembrado do rosto da mãe, que era muito bonita. Em bell hooks (1993 e 2006) buscamos compreender como essa beleza se conecta a uma ação de gostar de si e da prática de estar livre dentro de um sistema que nos quer escravas.

Desobedecendo os parâmetros de quietude diante das impossibilidades de ser mulher e afrodescendente, começamos a perceber as possibilidades por estar sendo quem somos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante processos considerados terapêuticos alternativos e cotidianos, as autoras procuraram os tecidos, as costuras, os crochês e os bordados para se conectarem consigo mesmas e com suas ancestralidades, na busca pela beleza que brotava de suas próprias mãos e histórias de amores e afetos. Os tecidos costurados nessa pesquisa-afeto a floraram para nos dizer que existem modos de construir-se na contemporaneidade com criatividade. Entendemos que esses modos mexem nos estereótipos das desigualdades e dos privilégios sociais e intra-grupais de mulheres afrodescendentes, tais como: ocupação, orientação sexual, condição física/mental, território, classe, escolaridade, idade/geração (WERNECK et al, 2010).

As costuras e as colocações de pontos de crochês interferiram em tecidos africanos (de Moçambique e Serra Leoa) e latino-americanos (Brasil) com o objetivo de nos conectar aos nossos amores interiores (hooks, 1993) e aos nossos espelhos afetivos (GONÇALVES, 2017) como fala Kehinde, a personagem principal de “Um Defeito de Cor”. Perceber a mudança de atitudes que nos instigaram mais confiança e pertencimento à/na vida social, foi um dos resultados dessa pesquisa.



REFERÊNCIAS:

ANGELOU, Maya, Still I Rise. In: ANGELOU, Maya. **And Still I Rise: A Book of Poems**. 1978. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/46446/still-i-rise>. Acesso em: 30 set. 2019.

DAVIS, Angela. Angela Davis no Brasil // Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo. **You Tube**: TV Boitempo. Vídeo (2h364min5s). Publicado em 26 de jul de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_t_2ExQyV8. Acesso em: 09 out. 2017.

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

hooks, bell. **Living to love** (1993). Tradução de: Maísa Mendonça. Vivendo de amor (por bell hooks). 25 jul. 2009. Disponível em: <http://eumulherpreta.blogspot.com.br/2009/07/vivendo-de-amor-por-bell-hooks.html>. Acesso em 26 de abril de 2014.

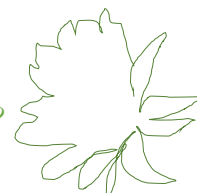
hooks, bell. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture**. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

hooks, bell; BRAH, Avtar; SANDOVAL, Chela; ANZALDÚA, Gloria. el all. **Otras inapropiables**. Feminismo desde las fronteras. Madrid: Creative Commons, 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. No. 34, p. 287-324, 2008.

VILAR, Caroline Coelho. **A luta pela sobrevivência**: o desafio de ser mulher negra no Brasil. 2018. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2018/01/o-desafio-de-ser-mulher-negra-no-brasil-racismo-feminismo-escravidao/>. Acesso em: 30 set. 2019.

WERNECK, Jurema et al. **Políticas Públicas para as Mulheres Negras**. Passo a passo: defesa, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Criola, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/883/78.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2019.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL FRENTE A DIVERSIDADE CULTURAL

Lourdes Angélica Pacheco Cermeño

1. INTRODUÇÃO

A chegada do século XX trouxe grandes mudanças a partir da globalização, a qual originou a internacionalização da educação e a migração de muitos estudantes estrangeiros para o Brasil. Assim, criaram-se políticas públicas de internacionalização da educação superior, considerando a diversidade cultural e a inclusão social dos estrangeiros para proteger seus direitos como cidadãos, visando obter uma educação de qualidade e respeitando seus direitos.

Desta forma, a internacionalização do ensino superior está relacionada ao conjunto de políticas e práticas desenvolvidas por sistemas acadêmicos, universidades e pesquisadores/as para lidar com a globalização, Assim como é considerado um sistema educacional ou de uma instituição que implica o desenho de estratégias para incorporar a dimensão internacional nas funções educacionais e, portanto, o desenvolvimento de um plano de manejo adequado. Logo, é necessária a formulação de políticas específicas em ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, a forma como o Estado brasileiro foi concebido e como ele se estruturou, ao longo da história, não corresponde as demandas da sociedade, principalmente no que se refere ao campo cultural. Por isso, Turino (2009, p. 54) afirma:

O Estado precisa passar por uma mudança conceitual, deixar de ser um espaço de exercício de poder de uma classe minoritária, que se utiliza de seus cargos e de sua estrutura para oprimir e coibir a classe popular, passando a ser um espaço de empoderamento das ações e demandas da sociedade, em sua diversidade, potencializando suas vocações e minimizando suas carências nos diversos segmentos (TURINO, 2009, p.54).

Isto quer dizer, que o Estado brasileiro precisava fazer mudanças nas suas políticas porque somente favorecia a uns poucos, e a maioria do povo brasileiro não podia acessar as universidades, nem tinha as mesmas oportunidades que possuíam as pessoas que pertenciam a elite. Em particular, ao analisar as políticas públicas brasileiras que expandiram e reformaram o sistema educacional, particularmente no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, podemos dizer que essas reformas foram feitas e levadas



a cabo considerando a presença de desigualdades desmesuradas entre os brasileiros não brancos e pobres, produzindo inferiorização e atraso para o país.

Por conseguinte, segundo Reyes (2014) considera, os programas de mobilidade estudantil são de grande importância, pois proporcionam uma série de benefícios, que favorecem o aluno tanto em seu desenvolvimento acadêmico quanto profissional e pessoal, e também vai aumentar a qualidade interna da instituição a partir do estabelecimento de vínculos duradouros com outras instituições que permitem a criação e operação de novos projetos de cooperação acadêmica e de pesquisa.

Logo, as universidades disponibilizam aos estudantes incluídos nos programas de mobilidade uma série de serviços, alguns comuns a toda a comunidade universitária e outros específicos a eles, além de espaços que são locais de aprendizado e convivência por excelência. Os espaços onde vivem e se divertem não são menos importantes. Os professores com seus estilos de ensino, os tutores com seus conselhos, os funcionários da administração com a administração dos acordos acadêmicos, os colegas e amigos, são os recursos humanos disponíveis para os alunos e com quem eles terão que interagir durante a estadia no país de destino. Vemos, então, que existem muitos e variados fatores que interagem e contribuem para a consecução dos objetivos dos programas de mobilidade.

Sobre isto, o Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n. 017/2001 reconhece que,

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito a igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional". (BRASIL, 2000, p.11)

Isto quer dizer, que é importante reconhecer e aceitar a identidade de outras pessoas, respeitar seus direitos e procurar que eles consigam igualdade, respeito e tratamento adequado sem estabelecer diferenças que possam criar preconceitos, estigmas e discriminação dentro da sociedade.

Também ressalta-se o fato que muitos estrangeiros procuram o Brasil para ingressar em uma universidade pública, os quais consideram a formação superior como uma oportunidade de ascensão social. A formação educacional em outra nação acrescenta um ganho multicultural para o 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).

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 a história, cultura e economia também concorrem para esta procura (SOUSA, 2016). Neste 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 qualificados ao seu país de origem.

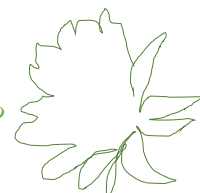
Neste sentido, a oportunidade de estudo concedida a alunos estrangeiros, além de possibilitar a formação superior e o contato com outra cultura, ampliando a visão de mundo do estudante, também traz consigo diversas dificuldades que devem ser enfrentadas pelos candidatos selecionados; dentre elas, a discriminação.

Por isso é importante considerar o conceito de inclusão social que segundo Stainback (1999) é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais. Portanto, a inclusão social é oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos.

Principalmente, segundo Haddad (2008) o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

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). Significa afirmar que a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (RIBEIRO, 2004, p.7).

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, a maioria dos estudantes faz referência a um alheamento da 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. Esta 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).

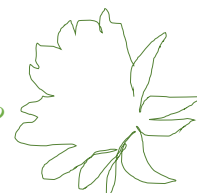
Por conseguinte, a fusão entre cultura e educação é fundamental para o ser humano crescer e ter uma educação em um ambiente globalizado e orientado para a paz e a integridade. Aprender novos idiomas é muito enriquecedor e isto só é alcançado se os relacionamentos forem estabelecidos com pessoas que tenham um discurso diferente do seu. O modo de pensar também sofrerá mudanças no sentido de uma visão mais ampla do mundo e da vida em geral.

Para tanto, a universidade deve realizar um trabalho que vise ao desenvolvimento de ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, entendendo a relevância de promover o reconhecimento das diferenças sociais, de defender e buscar os direitos, de evitar preconceito e discriminação; e, por fim, tornar a escola um lugar plural.

Do mesmo modo, temos que considerar o tópico da diversidade, a qual quando é colocada na esfera da cultura esvazia a desigualdade, pois, o que é chamado de social, que é o lugar da cultura (a cultura é uma linha do social), não se confunde e não é o setor econômico. Colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade.

Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las. Sendo assim, tratar a diversidade a partir de uma perspectiva intercultural requer, primeiro reconhecer a diferença colonial e os padrões de poder através dos quais ela opera no sentido de combatê-la e superá-la.

Além disso, 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). Nesta 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.

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). Este fato se deve, provavelmente, ao desconhecimento sobre a realidade social, política, econômica e cultural dos países africanos.

Vianna e Ridenti (1998, p.102) afirmam que o ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de seus alunos ao bom comportamento, ou quando tratam como esforçados e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes ter ousadia e liderança.

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 a cor de sua pele. Isto revela, conseqüentemente, 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 a sua inteligência.

Segundo Pinto (1993, apud Rosemberg, 1998, p.84) afirma que

Ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades anti-discriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante, os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia a dia na sala de aula. (PINTO, 1993, apud Rosemberg, 1998, p.84)

Por esse motivo, os afrodescendentes devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a



contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira, e, assim, valorizar a história e cultura dos afrobrasileiros e africanos.

Enquanto concebermos as políticas e gestões públicas para a diversidade sendo políticas especiais, voltados para as identidades e tradições, estaremos tratando sempre da exceção, ratificando a existência de uma cultura hegemônica colonial e inviabilizando uma cidadania cultural de fato. Por isso, a perspectiva intercultural combate o universal, o ocidental na medida em que “desfamiliariza a tradição canônica das monoculturas do conhecimento e as políticas do direito” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 40), para que possamos entendê-las como mais uma dentre inúmeras tradições e epistêmes que corroboram para a diversidade cultural, para que assim seja possível uma pluriversalidade epistemológica e cultural.

Igualmente, a UNESCO (2009) afirma que as capacidades interculturais são ferramentas que ajudam no encontro entre pessoas de culturas diferentes e que a educação é instrumento central para cumprir essa missão.

Assim, a educação multicultural deve ser complementada pela educação intercultural e pela educação por meio da diversidade cultural. Educação intercultural, na perspectiva da UNESCO, refere-se ao aprendizado que está pautado na própria cultura - linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento -, sendo, ao mesmo tempo, receptiva e aberta a apreciação de outras formas de conhecimento, valores, culturas e linguagens (UNESCO, 2009).

Porém, o diálogo intercultural deve ser construído com a premissa de que todas as culturas são e estão num processo contínuo de evolução, sendo resultado de múltiplas influências ao longo da história. Nesta perspectiva, as características percebidas como fixas ou identitárias, que parecem isolar-nos uns dos outros e plantar as sementes do estereótipo da discriminação ou da estigmatização, não devem ser vistas como obstáculos ao diálogo; mas como o próprio chão sobre o qual este diálogo pode começar (UNESCO, 2009, p.122).

Podemos afirmar que, a interculturalidade é uma forma de coexistência e interação entre pessoas que têm um desvio cultural diferente do seu. Respeito, tolerância e empatia são essenciais para que qualquer grupo cultural seja avaliado como superior ou inferior. Aplicado ao campo educacional, esse método favorece a comunicação, os acordos e a integração de todos na sociedade.

Neste sentido, a educação intercultural ganhou grande importância, pois propõe que a diversidade seja mais valorizada, para que haja mais respeito pelas pessoas e sua



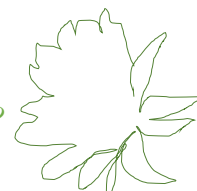
liberdade de pensamento. A diversidade cultural é fundamental na educação, pois ajuda a melhorar diretamente a coexistência intercultural. Sabendo que, ultimamente, a globalização coloca mais ênfase no mundo do trabalho e da educação, é necessário formar cidadãos com valores, capazes de ter uma visão focada na integração cultural. Além disso, o multiculturalismo permitirá a incorporação da tolerância nas universidades como um valor agregado ao currículo.

É importante destacar que as diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar. Portanto, é neste caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. Isso orientará a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2009, 2011; FLEURI, 2002).

Significa que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie ativamente a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais, e etc. Ressalta-se a importância da dimensão cultural como forma de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, com questões e discussões referentes aos seus direitos. Assim como gerar interações entre pessoas de diferentes culturas aumentam a capacidade de aprender.

Além disso, abordar a educação intercultural na sala de aula implica uma metodologia que valoriza as singularidades culturais. Os sistemas educacionais e a escola devem avançar para que a construção de uma sociedade em que o reconhecimento das diferenças, o direito a identidade, o gozo das mesmas oportunidades e recursos sejam uma realidade próxima. Logo, a escola deve apontar maneiras de aprender em direção à colaboração para entender que as diferenças são necessárias e enriquecedoras e que, pelo contrário, as desigualdades correspondem as categorias sociais estabelecidas.

Consequentemente, a diversidade cultural, étnica, religiosa e comunicativa são fenômenos que caracterizam o continente em processos de identidade frequentes, em suas construções, reconstruções e destruições, culturais e sociais em tempos de globalização. Mas também as relações entre homens, sociedade e comunicação são mediadas pela exclusão, marginalização e posição da comunicação hegemônica como determinante da competitividade. (SOUSA, 2016, p. 29).



De acordo com Carvalho (2000, p.120) uma escola inclusiva é aquela escola que “inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende todas as necessidades de cada um e que promove a aprendizagem”. Desta forma, as características que definem a abordagem educacional intercultural indicam que este é um modelo que aprimora a cultura do diálogo e da convivência e ajuda a desenvolver o sentimento de igualdade como pré-requisito para o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais na estrutura da realidade social.

Desta perspectiva, podemos dizer que o sistema educacional tem como objetivo fundamental que todos os alunos obtenham uma sólida competência cultural, ou seja, desenvolvam atitudes e habilidades para viver em uma sociedade multicultural e multilíngue, destacando o estabelecimento do diálogo como eixo do trabalho intercultural (GONZÁLEZ. MEDIEL, 2009).

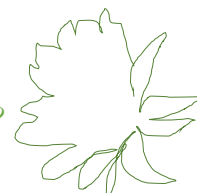
Segundo Gadotti (1992, p.21) a universidade que se insere nesta perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando desta forma construir uma sociedade pluralista. A educação intercultural é o instrumento de preparação dos estudantes que farão parte de uma sociedade plural, entendendo a interculturalidade como o processo de intercâmbio e interação entre culturas através do conhecimento mútuo, para alcançar um enriquecimento recíproco.

Este modelo educacional permite um crescimento comum por meio de intercâmbio, diálogo e participação, abrindo as bases de uma sociedade para todas as pessoas, independentemente de sua origem e com o reconhecimento expresso de sua dignidade como seres humanos.

Enquanto isso, a universidade precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes e incorporar uma concepção que contemple a diversidade tanto no campo do trabalho como os conteúdos escolares quanto no quesito das relações interpessoais. (ARAÚJO, 1998).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isto, a diversidade na sala de aula significa que todos os alunos, incluindo o professor, se beneficiam e também aproveitam a heterogeneidade do grupo, seja cognitiva, processual, atitudinal e cultural. Assistir a diversidade na sala de aula é basear-se na identidade cultural e coletiva; fazer com que o professor consiga que cada aluno



como um indivíduo esteja relacionado com o outro, com aquele que é diferente dele e o reconheça em um nível igual. Atender a diversidade na sala de aula é refletir que a intolerância é o principal gatilho da violência e a adversidade da intolerância é a tolerância como manifestação prática de aceitar que existem pessoas diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas.

Atender a diversidade não é esquecer que, para o professor em sua sala de aula, os “outros” são seus alunos; portanto, ele deve ressaltar a diversidade de opiniões de seus alunos, ideias comuns; e diante da diversidade de motivações e emoções diversas estratégias focar na diversificação curricular de modo a melhor adaptá-las aos alunos que a exigem. No entanto, aceitar a diversidade requer flexibilidade na sala de aula e apoio em todos os níveis envolvidos no exercício da educação.

Finalmente, em contrapartida, é válido ressaltar que muitos estudantes são discriminados por sua cor, tendo sua capacidade intelectual posta em dúvida. Neste sentido, é preciso analisar essa situação, pois as universidades ainda figuram como campos em que há opressores e oprimidos, o que é, no mínimo, inaceitável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. **In:** AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

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.

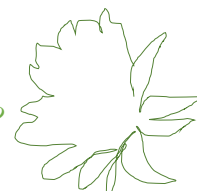
BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. **Educ. Soc.**, CAMPINAS, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar./2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura**. 5. ed. Recife: Paulo Freire, 2002.

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.



GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

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.

HADDAD, Fernando. **Inclusão**. Revista Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./ jun.2008.

MEDIEL, Gonzalez; OLGA; Diversidad cultural y Educación: El sistema educativo Catalán. 2. ed. Coimbra: Fernando Ramos, 2009. p. 139-159.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SILVA, Áurea Gardeni Sousa da. A experiência de estudantes africanos no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 55-70, jan./abr. 2016.

PEREZ, Reyes; M.I. Impacto del programa de movilidad estudiantil: bajo la percepción del profesor de pedagogia e innovación educativa. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa: subtítulo da revista, Veracruz, v. 2, n. 1, p. 2-300, dez./2005. Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista151_S4A1ES.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

RIBEIRO, Matilde. **Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. MEC/SEPPPIR. Brasília. 2005.

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.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e desigualdade educacional no Brasil**. . In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 84

SANTOS, Boaventura de. **Para decolonizar Occidente**: Más allá del pensamiento abismal. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 1-144.

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.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

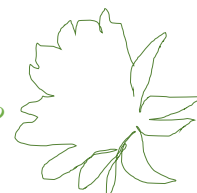


SOWETO, Damara. MARTINS, Júnia. **Na pele do estudante africano no Brasil: adaptação, racismo e sociabilidade.** XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Paulo-SP. 2016.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura:** o Brasil de baixo para cima. São Paulo: Anita Garibaldi. 2009.

UNESCO. **Investing in cultural diversity and intercultural dialogue.** Disponível em: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>. Acesso em: 12 out. 2019.

VIANNA, Cláudia. RIDENTI, Sandra. Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 102.



QUE CULTURA AFRO-BRASILEIRA A ESCOLA ENSINA?

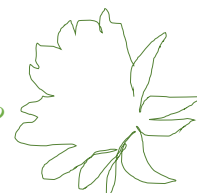
Wanderson William Fidalgo de Sousa
Maria Dolores dos Santos Vieira

UM POUCO DA HISTÓRIA DA CULTURA-AFRO BRASILEIRA NA INTRODUÇÃO...

A cultura afro-brasileira é um conjunto de manifestações culturais no Brasil que teve e tem influência da cultura africana desde o tempo do Brasil colônia. Essa cultura tem em seu contexto negação, marginalização, silenciamento e subalternização. A cultura africana chegou pelas enormes travessias em alto mar na época do tráfico transatlântico de escravos. Nesse contexto, de escravismo de um povo em detrimento de sua cor de pele e “resistência corporal firme para o trabalho” se naturalizou. Assim, a maneira de veemência de sua cultura ancestral afro torna-se efetivamente ativa com maior resiliência devido toda a elasticidade sofrida por imposição da cultura europeia, mas essas tentativas de injeção cultural não adentram em um povo resistente e já com sua identidade própria (PETIT, 2015).

A predominância da ancestralidade lembrada cotidianamente nas travessias em alto mar, nas fazendas, nos engenhos e dentro de senzalas era uma forma de resistir e viver perante toda discriminação sofrida na época. Os negros e negras em seus vários aspectos culturais, de religiosidade e culinária se edificam e o cruzamento da cultura africana e brasileira se ligam nascendo uma cultura que predomina atualmente a afro-brasileira. Esses povos no contexto de escravismo e opressão torna-se um só, no qual nasce uma cultura de resistência e representatividade e de luta por seus direitos contra o racismo em um país multicultural. O movimento da negritude tem importantes personalidades tais como: Zumbi dos Palmares, Tia Ciata, Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Nelson Mandela, Martin Luther King entre outros e outras.

Ademais, essas duas culturas têm suas especificidades de religião, culinária, deuses, orixás e a dança é um dos elementos centrais que naquela época tinha um significado de pertencimento e existência em um território opressor marcado por desconfiguração da cultura. O corpo em movimento através das danças se pontencializa enraizando-se em várias ligações que se conectam formando um respeito múltiplo e enriquecimento cultural dos mesmos favorecendo logo em seguida o nascimento da Interculturalidade entre os povos.



Para consolidação da afirmação acima Sandra Petit (2015, p. 74) diz que “a dança é também o que nos faz transcender a dor, a angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza”. Com base no argumento de Petit mostra-se a real potencialidade do corpo em movimento pelas danças típicas e ancestrais de um povo, sendo uma tentativa de fuga da realidade externa. A resistência de um povo oprimido não é apenas uma luta física e sim uma batalha carregada de significados culturais e sociais de uma raça que dentro de um navio em péssimas condições não deixaram sua ancestralidade vagando em alto mar.

A cultura afro-brasileira tem uma forte militância na luta pela igualdade racial e transcende fronteiras em território brasileiro. Essa não demarcação de limites culturais africanos e brasileiros tem como ênfase unir para a liberdade cultural e preservação da identidade, segundo Freire (1987, p. 206), “para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão”. Devido ao contexto da época e as condições nas quais esses oprimidos viviam no Brasil colônia, o corte do cordão umbilical não foi de imediato, mas a maneira de manter esse cordão umbilical sempre fragilizado prestes a romper era toda a resistência cultural dos povos por meio de suas manifestações culturais (re) existindo.

Assim, esses povos por mais resistentes que fossem sempre estavam passando por uma invasão cultural, por exemplo, sua crença religiosa por não ser monoteísta e o Brasil colônia por ser de vertente extremamente católica se via na necessidade de catequizar esses povos com sua religião central “padrão” encaminhado os oprimidos para a “salvação”. Segundo Freire (1987, p. 178), essa invasão cultural é uma:

[...] penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 1987, p. 178).

Essa penetração cultural é resultante de um processo histórico marcado pelo racismo e preconceito com o povo negro e suas origens. Assim, o povo afro-brasileiro internalizava aquela condição de opressão como natural, mas a Interculturalidade por meio de manifestações culturais e movimentos negros era uma maneira de vencer esses



fantasmas, isto é, a invasão cultural. Assim, aos poucos o povo preto rompeu o cordão umbilical, no qual estava preso no mundo da opressão e se liga ao cordão da Interculturalidade buscando igualdade de direitos e respeito à diferença.

As reflexões desse contexto o trabalho surge a partir do interesse dos autores em desvendar como a cultura afro-brasileira é trabalhada em sala de aula pelo corpo docente. Teve, portanto, como objetivo geral analisar a aplicabilidade da lei n. 10. 639/2003 em sala de aula e discutir a formação dos futuros docentes.

SOBRE A AUTORA E A OBRA: os afetos do livro

Quem é Patrícia Santana? Ela é Doutora em Educação, Mestre em Educação e Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Provavelmente a autora passou o mesmo que o garoto, sendo negada de sua origem no espaço escolar que não valoriza o pluralismo. O nome Eno significa presente, ou seja, um menino negro presente dentro do espaço escolar, mas com ausência de sua origem negra na escola. Eno já sofria preconceito por parte de alguns colegas da sala, mas ouvir a exigência de sua professora para que ele pintasse a sua mãe de amarelo foi muito mais do que um simples apelido vindo dos “colegas”, pois agora o preconceito estava sendo da docente.

Acredita-se que o menino tinha a noção de que ela não estava fazendo o certo, pois sua figura materna desenhada com tanto amor foi desfigurada. Depois desse episódio o menino ficou triste, com banzo, não queria mais ir para a escola. Toda negatividade sofrida foi resultante do preconceito no espaço escolar que deveria ser um ambiente que respeita a diferença. Segundo Silva (2003, p. 30), “a elaboração de um programa curricular que valorize as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural”. É necessária uma postura crítica na organização e elaboração de material pedagógico e sua adequada aplicação em sala de aula.

Durante a leitura do livro de Patrícia Santana foi possível ver a falta de representatividade dentro de uma sala de aula para com as diversas culturas que se mostram presentes em um espaço heterogêneo, mas marcado por uma hegemonia branca. Foi possível fazer uma leitura flutuante e desenvolver a partir desses afetos e impressões uma análise do livro na perspectiva de (BARDIN, 2006). Segue-se com a análise. Inicia-se analisando a descrição da tristeza do menino na voz de Santana (2008, p. 06) que conta



que “[...] desde o dia em que a professora de Artes disse a ele que pintasse sua mãe de amarelo, que ficava mais bonito, Eno ficou entristecido. Uma tristeza fininha que doía e doía, e ele sem saber falar por que”.

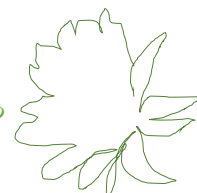
Para Abramowicz (2006, p. 55), “na escola o outro, o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e finalmente excluído em geral, na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação, quando silenciam ou participam dessas situações”.

Eno ficou dias em silêncio sem entender, sentia-se diferente, não era mais aquele garoto alegre que sempre que chegava da escola corria para os braços do pai, ele chegava a casa emudecido. Não agia mais assim, mesmo o pai o esperando na hora do almoço (SANTANA, 2008). O menino ficou como qualquer pessoa que sofre preconceito mostrava-se inseguro e não contava para ninguém, mas essa insegurança se dissolveu com a visita de seu avô Damião, ocasião em que o garoto resolve explicar o motivo de seu silêncio. Transcreve-se o diálogo que traduz o acolhimento do avô Damião ao neto Eno: “[...] A boniteza deste mundo está nas diferenças, diferenças de tudo quanto é jeito: de pessoas, de cores de gente e flores, de tamanhos, de línguas e costumes, de sotaques, de jeitos de ficar alegre e triste” (SANTANA, 2008, p. 22-24).

Com essa explicação do vovô, Eno criou segurança e naquela noite passou boa parte desenhando novamente o desenho de sua mãe, logo após pintou ela de preto e voltou para a escola na manhã seguinte com seu autoconceito forte. Em sala de aula, o menino entregou o desenho de sua mãe. A professora de artes mostrou-se surpresa, mas a expressão de Eno foi firme: “professora, meu desenho de mãe, não pinte de amarelo, pinte de preto em negro como é a minha mãe, como é a jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pinte com a cor de mim mesmo” (SANTANA, 2008, p. 26).

Depois da conversa com seu avô, Eno passou a entender as diversidades e após a entrega do desenho de sua mãe como ela realmente é diz, “qualquer dia desses meu vô vem aqui dar aula, pra todos aprenderem sobre a nossa história” (SANTANA, 2008, p. 26). O menino sai cantando uma música de representatividade para si, “eu sou negro sim, como Deus criou. Sei lutar pela vida, cantar liberdade, gostar dessa cor. Eu sou negro sim.” (SANTANA, 2008, p. 29).

É evidente que fora da literatura infantil ocorrem situações reais de preconceito por parte de docentes ao tempo em que espera-se que o ambiente escolar seja um local de contribuições culturais e reconhecimento de identidades, quando, pode ainda ser um ambiente marcado por preconceito e uma educação eurocêntrica. Assim, torna-se



necessária uma formação dos docentes para diferença/diversidades. Só assim será construído um espaço escolar sensível para as relações étnico- raciais em sala de aula.

CRUZANDO A LEITURA DO LIVRO COM A LEI 10.639/2003

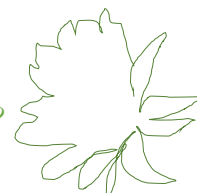
A Lei 10.639/2003 é cumprida? Não se pode aceitar as leis que regem uma sociedade sendo negadas por um currículo escolar marcado pelo herói branco e o negro marginal, pois é uma norma social e política institucionalizada que deve ser efetivada e construída dentro do espaço escolar por ser um ambiente plural e responsável pela formação crítica, transformadora e emancipatória dos educandos.

No livro de Patrícia Santana “Minha mãe é negra sim!” publicado em 2008 (dois mil e oito) há cinco anos, a Lei 10. 639/2003 já era obrigatória nas escolas de nível fundamental garantindo 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 (BRASIL, 2003). Conforme solicitado no Art. 26 dessa Lei é importante que as escolas tenham um currículo que valorize as diversidades culturais e apresente de forma clara. Segundo Jovino (2006, p. 77):

Os educadores são, também, profissionais da cultura, e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdos, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Todos, sem exceção, diferem em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, crenças, classe. Todas essas diferenças estão presente na relação professor/aluno e entre os próprios educadores (2006, p. 77).

Se a professora do componente curricular artes estivesse ciente da Lei e sua obrigatoriedade dentro do ensino não teria ocorrido o preconceito racial com a cor de pele da mãe do menino Eno, ao pedir para que ele pintasse sua mãe de amarelo por ser uma cor mais bonita sendo ela uma mulher negra. É notório o currículo marcado de matriz eurocêntrica deixando a população negra em plano secundário, pois ao tratar da cultura negra, o corpo docente está vendado não enxergando as reais contribuições, sendo recordadas apenas em 20 de Novembro dia da Consciência Negra, segundo Abreu (2014, p. 13):

[...] a escola deveria trabalhar melhor as discussões da atualidade, ofertando um ensino que estimule as discussões referentes à pluralidade cultural, adequando o currículo às necessidades reais dos seus alunos, essa deveria ser a proposta, buscando uma educação que valorize as diferenças, respeitando as competências e individualidades de cada um [...] (ABREU, 2014, p. 13).



Por que apenas a cultura branca é padrão e as demais são desviadas e ocultadas do currículo escolar? Segundo Apple (1994, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma “tradição seletiva” resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizem e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59).

A pergunta acima poderia ser respondida facilmente, visto que é algo institucionalizado e que deve ser discutido em sala de aula de nível fundamental e médio. No entanto, a simples indagação feita anteriormente sobre a imposição da cultura branca, não é respondida com segurança, pois muitos docentes negligenciam tal proposta educacional que valorize o multiculturalismo recordando em suas aulas apenas o negro marginalizado e o branco herói salvador da pátria. Como já foi afirmado tem-se uma Lei e outras ementas que tornam a temática obrigatória em sala de aula, todavia a naturalização padrão do branco bom é gradativa, por exemplo, os próprios livros didáticos mostram o negro em situação de inferiorização comparado ao branco. Segundo Silva (2004, p. 77):

[...] a presença do elemento negro foi pouco frequente nos livros [...]. Sua rara presença foi marcada pela estereotipia, pela folclorização e cristalização da imagem. Foi sugerida uma desumanização e incapacidade, bem como uma atuação restrita no espaço social. O negro foi ilustrado e descrito como um ser próximo dos seres irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem incapacidade intelectual (SILVA, 2004, p. 77).

Dessa forma, o negro não tem espaço em livros didáticos e no meio social. Está a todo o momento passando por enfrentamentos e situações racistas e discriminatórias nos diversos âmbitos da sociedade. O povo preto foi visto como pessoas incapazes e a única maneira de torna-los úteis era a exploração através da sua mão de obra. É necessário o entendimento de que a mudança não é apenas interna e deve abranger todo o externo. Segundo Abreu (2014, p. 37), o corpo docente alega a falta de tempo com essa temática contemporânea transversal, a autora se pronuncia a esse respeito afirmando que:

Algo que nos provocava muito era a ausência de discussões na escola sobre preconceito, discriminação e racismo. Tivemos muita resistência para discutir a temática com as colegas professoras, pensando no planejamento das aulas, porque para “esse tipo de assunto” não havia tempo. Parecia que pouco importava se as crianças pertencentes a grupos discriminados sofriam ou não na escola, como se os professores preferissem deixar para lá. Não queremos aqui culpar ninguém, pretendemos sim, problematizar essa situação em nossa sociedade, pois esse discurso que estamos apresentando é datado de 2003, e se



olharmos para nossas escolas hoje, em 2014, percebemos que algumas coisas não mudaram, e a escola continua reproduzindo os saberes de forma hegemônica, trata-se de uma situação em que o preconceito se forma atemporal (ABREU, 2014, p. 37).

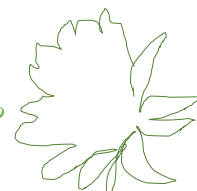
A efetivação da Lei em 2003 em conformidade com a dissertação de mestrado de Abreu concluída em 2014 e de sua Tese de Doutorado defendida em 2019 não houve muito avanço em relação a essa problemática nos espaços escolares. Fica a seguinte indagação: Será se os futuros docentes estão sendo preparados para trabalharem com essa temática e outras (sexualidade, gênero e religião)? Para que a Lei seja cumprida é necessário profissional capacitado e habilitado a desenvolver uma discussão saudável em sala de aula, pois um docente que passa por esse processo de ensino em sua formação e que está sempre buscando complementação será um profissional de destaque.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRATO COM A DIFERENÇA: Como vai essa questão?

Como o curso de Pedagogia, em especial prepara as pedagogas e pedagogos para trabalharem com questões etnicorraciais? Garimpando a matriz curricular do curso, observou-se que não existe uma prática formativa no curso apenas uma disciplina optativa chamada: Relações etnicorraciais, gênero e diversidade na sala de aula, que instrui esse público, mas por ser ela, uma disciplina optativa, muitos discentes não demonstram interesse nessa área e os que demonstram interesse quando estão em sala de aula e vivenciam tal situação de preconceito mostram-se incapazes de intervir. Segundo Boakari e Machado (2013, p. 2):

A legitimidade dos estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e raça na vida cotidiana, ainda é questionável na academia, tanto que a inserção desses temas, nos currículos dos cursos, é envolvida por conflitos, desconfortos e tensões, sendo mesmo difícil conseguir o entendimento entre os pares de que se tratam, também, de produções científicas. Tais dilemas vêm deixando lacunas na formação dos profissionais da educação (BOAKARI; MACHADO, 2013, p. 2).

É notório que futuros docentes não estão sendo preparados para trabalharem com temas contemporâneos transversais e interseccionais no ensino infantil, fundamental e médio. Isso acontece porque o ambiente universitário é marcado por uma visão cartesiana, mas professoras e professores que transgridem em seu fazer docente tornam-se elementos fundamental na formação desse futuro docente, pois recorrentemente em suas aulas



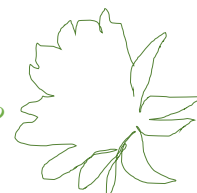
debatem esses temas que causam desconfortos (raça, religião, gênero, sexualidade e etnia) no ambiente acadêmico. Segundo Boakari e Machado (2013, p. 05), “a universidade brasileira é criada dentro do espírito elitizado, patriarcal e racista, contribuindo com a construção de um modelo de sociedade eurocêntrica” [...]. Se as universidades trabalham com um currículo de matriz eurocêntrica esse preconceito com a diversidade reflete na formação e na atuação dos graduandos futuramente. O ideal seria uma disciplina obrigatória em cada curso superior, pois o preconceito não se prende apenas a sala de aula. De acordo com Oliveira (2003, p. 117):

Reconhece-se a necessidade de que todos os cursos de graduação incluam estudos obrigatórios sobre a questão racial independentes de serem ou não de licenciatura. Profissionais de todas as áreas precisam ter o domínio de conhecimentos que expliquem a maneira pela qual as desigualdades raciais foram construídas, porque estas não se restringem à educação, mas são evidenciadas em todos os setores sociais. Portanto, sugere-se que a disciplina Teoria social e relações raciais torne-se obrigatória para todos os graduandos. Esta medida fortalecerá a formação na área de ciências sociais e humanas e dará aos demais profissionais uma visão político-social indispensável a sua atuação em uma pretensa sociedade democrática, particularmente aos da área de ciências e tecnologia (OLIVEIRA, 2003, p. 117).

As universidades precisam de docentes engajados com as diversidades, pois a própria instituição de ensino superior é um ambiente plural, no qual existe uma grande dimensão de pessoas que lutam por causas sociais em prol da igualdade. São essas pequenas ações individuais e coletivas que fazem uma grande diferença na formação desses indivíduos, como por exemplo, grupo de estudo, roda de conversa, movimento estudantil, debates públicos, congressos, seminários entre outras maneiras que possam abordar essas temáticas silenciadas no currículo superior e da educação básica, Boakari e Machado (2013, p. 14) destacam:

Dessa forma, a universidade é palco de lutas sociais no equacionamento da problemática de formação de profissionais para atuação com e na diversidade, dentre outros, pelo entrecruzamento das políticas afirmativas de acesso e conhecimento que provocam descontentamentos e conflitos por forçar a entrada de saberes plurais nas universidades como possibilidade à incompletude das políticas universalistas e ensaiar uma suposta intervalência epistemológica (BOAKARI; MACHADO, 2013, p. 14).

Na universidade existem três eixos centrais: ensino, pesquisa e extensão. Assim, é necessário um ensino de cunho crítico e reflexivo, em que possam ocorrer pesquisas nas diversas áreas envolvendo não apenas um estudo “seco” e tradicional e sim pesquisas que valorizem as diversidades que se encontram presentes dentro do ambiente acadêmico e a



comunidade local deve ter conhecimento dos estudos que estão sendo desenvolvidos na academia. As instituições de ensino em seus níveis e modalidades devem sempre está trabalhando com as diversidades, pois essa é uma problemática que deve ser rompida e discutida no ambiente escolar. “[...] as universidades precisam romper com o silenciamento das questões de gênero e raça na academia, ampliando as suas discussões para além dos grupos de estudo e pesquisa engajados nesses temas” (BOAKARI; MACHADO, 2013, p. 03). Dessa forma, o corpo docente das universidades deve ir além, das pesquisas tradicionais e envolvendo-se com as diferença/diversidades que encontram presentes nesse ambiente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

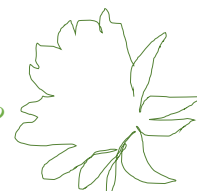
Dessa forma foi possível observar a ausência da cultura negra no espaço escolar e de outras culturas, assim o currículo e os docentes se apropriam de uma prática formativa eurocêntrica, com exceção daquelas/es docentes sensíveis com os temas contemporâneos transversais que não negligenciam tal proposta curricular. Mesmo com a obrigatoriedade da Lei, as propostas curriculares dentro do espaço escolar e acadêmico se prendem ao currículo de matriz colonial não valorizando a cultura negra em seus vários aspectos.

A escola, por sua vez, deve, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), criar metas e estratégias que valorizam a cultura afro-brasileira e façam o cumprimento da Lei 10. 639/2003. As instituições de ensino superior devem formar docentes tomando como ponto de formação o respeito à diferença e às diversidades que deve estar presente nos componentes curriculares dos cursos. Assim, com docentes qualificados e currículos sensíveis teremos ambientes escolares com um olhar de respeito para com as diversidades culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí**: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: UFPI, 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Volter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.



APPLE, Michael W. **A Política do conhecimento oficial:** Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonia F. SILVA, Tomaz T. **Currículo e Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-87.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edição 70, 2006

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto – juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura afro – Brasileira. Centro de estudos afro – orientais.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MACHADO, Raimunda Nonato da Silva; BOAKARI, Francis Musa. **Formação continuada com e na diversidade no século XXI.** Teresina: Edufpi, 2013.

OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo – dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para implementação da lei n^o 10.639/03.** Fortaleza: Eduece, 2015.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe e negra sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: Vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: Mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 17 – 54.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador, BA: EDUFBA, 2004.



REDES DE EMPODERAMENTO NEGRO E DESIGUALDADE SOCIAL: A DUALIDADE DO *YOUTUBE*, UM CAMINHAR NA CONTRAMÃO DO COMBATE AO RACISMO.

João Vinicius Cunha da Silva
Edmara de Castro Pinto

1. INTRODUÇÃO

Se a internet é, em essência, um meio de comunicação, ela pode ser usada para diversos fins: relacionamento, negócio, pesquisa, criação, etc. Ao apresentar diversas opções (e-mails, vídeos, mensagens instantâneas, blogs, salas de bate-papo e redes sociais), a internet abre as portas de um mundo completamente inédito para o usuário que se vê ansioso para explorar cada utensílio e ambiente que lhe são apresentados. (MELGAÇO; MADUREIRA, 2017, p. 17).

Com a democratização crescente de tablets, celulares e computadores (quando falo em democratização crescente, falo que muito ainda se tem a caminhar para que todas as pessoas tenham acesso à internet, portanto, mesmo havendo um movimento democrático que auxilia variadas pessoas a ter acesso a internet, temos um longo caminho para que de fato todos tenham acesso ao ciberespaço), surge um crescimento quando se fala em acesso as novas tecnologias, ainda mais por pessoas que estão fincadas nas classes trabalhadoras brasileira, estamos em plena evolução, a criação de novos meios de pesquisas, o surgimento de novas fontes de informação advindos dos avanços das tecnologias. Dessa forma:

O impacto da criação desse aparato tecnológico pode ser facilmente observado em diversas áreas, sobretudo no comportamento humano. É interessante notar como que, no decorrer dos anos, a internet tornou-se um espaço particularmente importante para as relações humanas. A vida social ganhou novos contornos a partir da invenção dessa nova ferramenta que tem a capacidade de maximizar o contato entre as pessoas, aproximar conhecidos ou desconhecidos e reduzir distâncias de modo a transformar completamente a experiência espaço-temporal. Em tempos de acelerados avanços tecnológicos, interações antes inimagináveis, hoje, ocorrem de maneira muito simples e instantânea. (MELGAÇO; MADUREIRA, 2017, p. 16).

Assim, a internet, passa a ser um espaço onde o usuário transforma e ressignifica o ambiente virtual, de forma que pessoas que anteriormente não imaginadas como detentoras de espaços e que pudessem está produzindo conteúdos e gerando informações, hoje, passam a fazer parte desse contingente de público que colabora cada vez mais com narrativas, histórias, debates, produzidos na internet.



Hoje, jovens, adolescentes, adultos ou pessoas que estão fora dos debates sociais e políticos podem encontrar meios de comunicação presentes no ciberespaço, uma forma de empodera-se dos debates presentes nos meios de comunicação via internet, como também os produzir. A internet não só mudou como as pessoas acessam informações e se empoderam a partir delas, usando-as para se informar e gerar informações, mantendo o debate racial dentro de um círculo em que as informações, os diálogos, nunca terminam e, posteriormente como elas são discutidas, também mudou como essas informações são instituídas, como são construídas, como as pessoas conversam sobre isso.

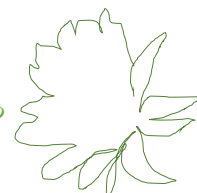
Os meios de comunicação, na maioria das vezes, tratam a população negra de forma negativa e, quase sempre, agregada a estereótipos adquiridos pelo pensamento racista, e entendendo que a comunicação deve ser uma prática diária na construção da identidade cultural dos sujeitos e que esses podem criar diferentes formas de se comunicar, é possível enxergar [...]. Como um instrumento de difusão e mobilização. (DA SILVA; NUNES, 2018, p 71).

A negatividade diante ao povo negro, a inferiorização da estética, do corpo, do próprio ser negro não é algo contemporâneo, não é algo que está diretamente ligado aos novos meios de comunicação criados no ciberespaço, antigas mídias já faziam parte de um conjunto de mídias sociais que já subjuguava e maximizava o discurso racista.

A mídia tradicional, principalmente a televisão pelo seu grande consumo na sociedade, se constitui em um instrumento de legitimação dessa inferiorização. Este meio, pela vinculação de produtos culturais como novelas, filmes e propagandas que produzem uma leitura elitista da sociedade, difunde narrativas que atuam na perpetuação da depreciação de elementos que remetem e caracterizam o negro, como a sua cor, seu cabelo, sua vestimenta, suas manifestações culturais e sua história, validando ideologias de cunho racista pelo constante uso de um discurso hegemônico onde a estética da branquitude se torna o padrão ideal. (FRANCKLIN, 2015, p. 2).

Por outro lado, as mídias sociais digitais se constituem em uma nova ordem comunicacional por suas possibilidades comunicativas e de produção de conteúdo. (FRANCKLIN, 2015, p. 4). Há uma quebra em muitos paradigmas quando se fala sobre o negro, a camada populacional negra do Brasil nunca esteve tão forte nas redes de comunicação, mudando a forma de interagir com outras pessoas e, principalmente, mudando a forma de se falar sobre o povo negro.

Assim, as mídias sociais convertem-se em formas alternativas de exercício dos poderes dos cidadãos ao atuarem como um meio bidirecional, descentralizando o poder comunicacional de grande alcance, até então detido nas mãos dos veículos das mídias tradicionais, e possibilitando uma expansão da circulação de múltiplos discursos e o debate de ideias. (FRANCKLIN, 2015, p. 5).



Na contemporaneidade o empoderamento e, em destaque, o empoderamento negro, se tornou digital, ele está na internet, na busca de espaço e notoriedade em meio a inúmeros assuntos abordados no ciberespaço. É por estarmos em uma sociedade que a todo custo traz a negação do povo negro brasileiro, carregado de estereótipos coloniais, que usurpava quais quer menção que trazia aspectos que alteava a cultura negra, que hoje há uma grande movimentação nas novas redes de comunicação, que tenta banir aspectos ruins que repercute até hoje nas mais novas mídias de comunicação.

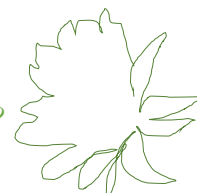
Assim, ao mesmo tempo em que a grande mídia tem efeitos de poder ao realizar discursos que produzem a manutenção da ordem vigente, esses atores sociais também se utilizam do poder de que são dotados para promoverem discursos contra hegemônicos, de valorização e afirmação da identidade negra, utilizando-os como estratégia de resistência e como instrumento no processo de empoderamento dos negros, para que estes possam ter participação ativa na transformação de sua condição. (FRANCKLIN, 2015, p. 14)

Apesar de toda uma movimentação de grupos negros, para as redes de comunicação, não vamos considerar que todos os problemas raciais estão sendo resolvidos com toda essa conjuntura de afirmação negra se elevando a partir do campo virtual, poderíamos estar sendo levianos ao afirmarmos que esses processos que pessoas negras, os jovens, em especial, estão aderindo à internet como forma de reafirmação e empoderamento acontece de uma forma igualitária, visto que se fomos comparar as camadas populacionais que estão à margem da sociedade com classes sociais que tem acesso fácil aos bens de consumo, ainda mais quando se fala em tecnologia encontraremos uma discrepância de oportunidades imensa.

De acordo com, Melgaço e Madureira (2017), que cita uma pesquisa de “Tecnologia de Informação e Comunicação Domicílios- TIC Domicílios Brasil” (2015):

Dentre os indivíduos inseridos nas classes D/E e C, respectivamente, 16% e 56% tem acesso ao mundo virtual. Além da falta de recursos disponibilizados pelo governo para o setor, os principais motivos alegados pelos indivíduos que não tem acesso à internet são: falta de computador em domicílio, falta de necessidade e interesse dos moradores, alto custo para manter uma conexão de banda larga em casa e a falta de conhecimento sobre usar os recursos tecnológicos. (MELGAÇO; MADUREIRA apud CETIC, 2015).

A pesquisa ainda aponta que, em relação àqueles que têm acesso à internet: 81% dos usuários das classes D/E e 84% da classe C enviaram mensagens via whatsapp, chat do Facebook ou Skype; 68% das classes D/E e 76% da classe C fizeram uso de redes sociais como, Facebook, Instagram e Snapchat (MELGAÇO; MADUREIRA apud CETIC, 2015).



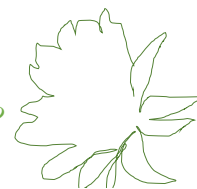
É interessante a forma como essas autoras trazem essas estatísticas em suas pesquisas, nos revelando idiosincrasias no uso das tecnologias pelas classes populares brasileiras. As autoras ainda nos proporcionam uma visão de como essas tecnologias são pouco utilizadas por essas populações. Sabemos que o povo negro brasileiro, em sua maioria faz parte das classes populares, por consequência, podemos pressupor que em sua maioria, a pessoa negra tem o mínimo acesso à internet. Outro aspecto interessante é o fato de que hoje há uma migração das classes populares para as redes sociais de comunicação, ou seja, existe um cenário, onde a população negra, através da internet, está colocando em debate questões sociais sobre seu povo, exatamente sobre essa questão, novamente as mesmas autoras expõem:

[...]. No cenário das classes populares, por exemplo, a utilização da internet e, particularmente das redes sociais, possibilita uma nova forma de se relacionar dentro de um contexto que é particularmente regido pela violência, hostilidade e brutalidade. Por conseguinte, alvitra-se a hipótese de que o uso das redes sociais para esses sujeitos constitui-se enquanto forma de empoderamento. (MELGAÇO; MADUREIRA, 2017, p. 18-19).

Hoje, grupos sociais, pessoas negras, que precisam se informar sobre engajamento político, social, cultural, não estão restritos a grupos, a coletivos sociais físicos, próximos de suas residências, para que possam está se engajando no ativismo que irá lhes proporcionar diálogos, discussões sobre direitos fundamentais a sua existência, a sua existência hoje, amanhã, a existência de seus antepassados, a existência em um futuro próximo, isso e muito mais está a sua disposição no ciberespaço, na internet, em grupos sociais cibernéticos específicos que se engajam na luta em prol de direitos em comum e no direito também que todos tenham acesso à internet de forma democrática. Diante dessa linha de pensamento, afirmamos que:

Uso de ferramentas virtuais, tais como YouTube ou blogs, que inauguram uma nova base de conhecimento. É interesse notar o quanto o impacto de alguns sites (que oferecem cursos como costura, culinária, decoração, entre outros) no processo de aprendizado de alguns indivíduos, engendrando, inclusive, mudanças em suas vidas, sobretudo nos campos educacionais e profissionais. Desse modo, a internet ganha novos contornos ao ser apropriada de uma forma diversa pelos sujeitos de baixa renda e é inegável o impacto positivo que essas ferramentas têm em suas vidas. (MELGAÇO; MADUREIRA, 2017, p. 19).

O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir. (KENSKI, 2012, p.20). Quem poderia imaginar décadas atrás, que as novas tecnologias iriam auxiliar pessoas a ocupar espaços inimagináveis? A internet trouxe para o povo negro aberturas,



aberturas essas que estão firmemente dispostas em redes sociais, que ampliam a visibilidade das camadas sociais mais esquecidas e maximiza suas vozes, ecoando forte em forma de empoderamento por toda a internet.

Apesar das limitações à apropriação da tecnologia por determinados segmentos sociais, podemos aproveitar as oportunidades de interação presentes no âmbito do cyberspaço no intuito de criar redes cuja atuação extrapolem o espaço virtual e permitam, por sua vez, a criação de estratégias coletivas – e também presenciais - para o enfrentamento da exclusão. (BARROS, [entre 2007 a 2013], p. 4).

Assim, um dos grandes desafios do povo negro que busca se empoderar e empoderar as pessoas via rede de comunicação digital, principalmente aquelas que tem algo em comum, sendo a cor da pele, regionalidade, localização e que compartilham dos mesmos anseios sociais, é justamente a desigualdade de direito ao acesso digital e esta luta é diária, e se a desigualdade está em meio a uma cultura de subjetificação do negro, o empoderamento digital, hoje, está sendo a melhor saída.

Este artigo é um desdobramento de categorias de um trabalho de conclusão de curso, apresentado na Universidade Federal do Piauí, usando uma parcela dos capítulos que foram exclusivamente bibliográficos para compor esse trabalho, dessa forma, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Os principais autores que embasaram essa pesquisa foram: MELGAÇO e MADUREIRA, (2017); FRANCKLIN, (2015); LABADESSA, (2015); GRENN, BURGESS (2009). Temos como objetivo apresentar as nuances existentes entre uma categoria social e o uso das redes sociais, como porta para que indivíduos invisibilizados possam estar utilizando essa via de acesso numa tentativa de emancipação de suas vidas, também contemplamos como objetivo expor as grandes barreiras de acesso ao mundo tecnológico que grupos marginalizados em específico aqui, grupos negros, enfrentam em um contexto brasileiro, que a todo momento se mostra hostil para com suas vivências.

É importante para academia que possamos divulgar e pesquisar sobre atuais movimentos negros que estão permeando a sociedade atualmente, e principalmente abrir os olhos da sociedade que apesar de existir grandes atores sociais negros que estão se utilizando das tecnologias para reivindicar direitos, contar suas histórias, tentar ilustrar o verdadeiro perfil da população negra brasileira, os caminhos ainda são sombrios, os caminhos ainda são cheios de obstáculos, obstáculos estes colocados exclusivamente diante da população negra.



2. AS REDES SOCIAIS: O que é o *You Tube*?

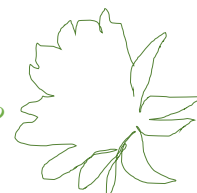
Como o presente trabalho busca analisar uma rede social, é pertinente trabalhar essa categoria desde o seu entendimento enquanto gênese e conceitos, até a sua problematização e aplicabilidade para alcançar o objetivo proposto. Assim, de acordo com Torres (2009), as redes sociais são:

Sites onde as pessoas se cadastram, registram seus dados pessoais, nos chamados perfis, e podem se relacionar com outras pessoas, publicando fotos, enviando mensagens e criando listas de amigos. Entre as principais redes sociais da Internet estão o Orkut, o Facebook, o LinkedIn e o MySpace. Outra característica das mídias sociais é a colaboração, no sentido da criação coletiva do conteúdo. Nessa área, o site mais famoso é a Wikipédia, uma enciclopédia colaborativa onde todos publicam e revisam conteúdo. (TORRES, 2009, p. 74)

Aqui também consideramos as redes sociais digitais como uma dimensão onde nos permite inúmeras possibilidades, isto é, um novo modelo de comunicação e interação entre as pessoas, que é concebido tanto pelos elementos da infraestrutura material da intercomunicação digital, como das relações entre as pessoas que existem nesse meio. O vocábulo não só particulariza a infraestrutura necessária para a existência da rede, mas também toda a informação que ela comporta, tal como as pessoas que a utiliza e que nutri esse ambiente. (LÉVY, 1999).

Apesar de existir variados tipos de redes sociais, elas se configuram de modos diferenciados, com intenções diferenciadas. O que aproxima todas essas redes sociais do público que gosta de internet, navegam e utilizam essas redes é o fato da grande maioria delas se unirem por um objetivo em comum, ou seja, proporcionar interação entre variadas pessoas, seja em ações como curti uma foto ou comentar, indo, até mesmo, ao fato de que há a possibilidade de conversar diretamente via internet com outra pessoa que tem acesso a mesma rede social.

Conforme Labadessa (2015, p. 84), “com o advento da nova plataforma da internet conhecida como web 2.0, as pessoas passam a maior parte do tempo conectadas, o que favorece o intercâmbio social, em função da facilidade de navegação.” Quem tem a chance de ter acesso a conexão de internet e obviamente um computador, tem a grande probabilidade de fazer amizades, se comunicar com outras pessoas de uma forma muito facilitada pelas redes sociais, hoje, fazer um perfil em uma rede social é muito prático, a maioria delas são gratuitas, e isso facilita ainda mais que as pessoas estejam presentes neste campo comunicacional.



Hoje, as redes sociais dispõem de inúmeros recursos para que a comunicação aconteça, que são por exemplo: vídeo chamadas, que se caracterizam pela opção de conversar através de uma câmera, onde os usuários podem conversar verbalmente, outro modo é através das mensagens, onde, ao enviar uma mensagem para outra pessoa que usa a mesma rede social que a sua, ela receberá instantaneamente seu recado, outra opção são os envios de mensagens de voz, algumas redes sociais dispõem desse recurso para que as pessoas envie áudios comentando sobre algo, falando alguma coisa pertinente a um debate via rede social e etc.

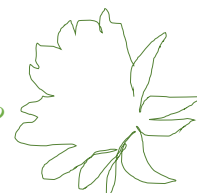
Ressalta-se ainda que as redes sociais causam impacto na sociedade sempre que uma nova rede social surge, ou ainda quando ela se renova, agregando novos aspectos, trazendo novas facetas e como consequência disso, mudando a forma com que as pessoas se comportam na internet, pontuando sobre essa temática, Santos e Santos (2014), nos revelam que:

Passando por processos de evolução, a sociedade esteve sempre a se metamorfosear. Nesse interim, da revolução industrial ocorrida nos séculos XVIII e XIX até o tempo presente, os homens sempre buscaram novos processos, evoluindo-se no seu processo existencial, ao ponto de nos dias atuais termos diferentes formas de trabalhar, produzir, comprar, relacionar, graças a essas (re) evoluções no nosso modo de existir. Para esta finalidade é que também foram criados diversos sites de relacionamentos (redes sociais digitais) que precisam ser tomados como reflexão diante das dinâmicas sociais e educacionais nesse período técnico-científico-informacional, usadas por grande parte das pessoas que se conectam à internet. [...]. (SANTOS; SANTOS, 2014, p.).

Portanto, “as redes sociais vêm se destacando e se desenvolvendo em diversas esferas e áreas de conhecimentos, no mundo acadêmico, gerencial, social, econômico, político, cultural e ambiental” (TELLES; OLIVEIRA, 2011, p. 158) e, são por esses motivos e por sua inovação, que as redes sociais, a cada ano que passa, circulam cada vez mais em variados âmbitos sociais, ainda mais hoje, que as pessoas e, principalmente os internautas, optam por aquilo que lhe traga mais facilidade. “Percebe-se a necessidade de as pessoas estarem interconectadas em espaços sem limites, com objetivos afins ou não, mas que facilitem e viabilize seus meios de comunicação, ação e reação, permeadas de novas formas de socialização.” (TELLES; OLIVEIRA, 2011, p. 158).

2.2 A REDE SOCIAL YOUTUBE

De forma a contextualizar a rede social YouTube, constatamos que o mesmo foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site de



comércio on-line PayPal, o site YouTube foi lançado oficialmente, sem muito alarde, em junho de 2005. (Grenn; Burgess, 2009, p. 18-19).

O *YouTube* veio para trazer grandes inovações quando se fala em novas tecnologias, para quem gosta de fazer vídeos e precisava de um modo mais moderno para postá-los na internet. Não sendo totalmente exclusivo, por ainda ter muitos aspectos de outros sites para a disponibilização de vídeos, porém, o *YouTube* traz modos mais simples e tecnológico de se aventurar em seu site. Através desse caráter diversificado e menos complexo, a plataforma *YouTube* ganhou muitos adeptos.

A inovação original era de ordem tecnológica (mas não exclusiva): o YouTube era um entre os vários serviços concorrentes que tentavam eliminar as barreiras técnicas para maior compartilhamento de vídeos na internet. Esse site disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o upload, publicar e assistir vídeos em streaming sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda. [...]. Ofereceu funções básicas de comunidade, tais como a possibilidade de se conectar a outros usuários como amigos, e gerava URLs e códigos HTML que permitiam que os vídeos pudessem ser facilmente incorporados em outros sites, um diferencial que se aproveitava da recente introdução de tecnologias de blogging acessíveis ao grande público. (GRENN; BURGESS, 2009, p. 18-19).

Hoje o *YouTube*, já é um fenômeno tecnológico mundial, popularizou-se de uma forma muito rápida, por ser uma plataforma de livre acesso e de fácil utilização, segundo Silva (2006):

O conteúdo é produzido pelos próprios usuários: qualquer pessoa pode colocar quantos vídeos quiser, independente do tema. Mais do que uma plataforma de vídeos, o YouTube é uma rede social, onde se pode participar de comunidades, discutir vídeos e encontrar pessoas com interesses afins. (SILVA, 2006, p. 11).

Silva (2006) nos recorda que uma das grandes inovações do site é a facilidade, tanto no momento da postagem dos vídeos por seus usuários cadastrados, como para assistir. Assim sendo, os adeptos ao *YouTube* não precisam ser especialistas em tecnologias para se aventurar no site, tão pouco saber a funcionalidade de programas específicos.

Para colocar um vídeo é também simples e rápido, sem necessidade de programas ou conhecimentos específicos. (SILVA, 2006, p. 31). São nuances existentes, aspectos que o tempo todo vem sendo revelados por inúmeros autores sobre essa rede social, aspectos esses de cunho democrático e inovador, sendo o segundo, sempre mais citado.

O *YouTube* não é um produtor de conteúdo, assim afirma Grenn e Burgess (2009, p. 21), “o YouTube é uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não seja uma



produtora do conteúdo em si”. Assim entende-se que a plataforma possibilita aos seus usuários “jogar” seus vídeos em rede. Utiliza-se o *YouTube* como ferramenta de expansão de vídeos, tanto amadores como profissionais, os autores anteriormente citados também apontam que insistentemente entende que a plataforma tinha a finalidade de distribuição de vídeos entre variados tipos de redes sociais.

Além dos usuários utilizarem essa rede social para divulgar seus vídeos pessoais, expandir discursos sobre determinados assuntos, buscar o entendimento de determinados acontecimentos da vida social através dos vídeos. Queiroz (2015), salienta que:

O YouTube passou a ser utilizado para praticamente todo tipo de divulgação, quais sejam: marketing comercial, marketing pessoal, propagandas políticas, programas de televisão etc. Os vídeos são classificados em várias categorias, como de autos e veículos, comédia, entretenimento, filme e animação, máquinas e jogos, instrução e treinamento, música, notícias e política, pessoas e blogs, animais, esportes, viagens e lugares. (QUEIROZ, 2015, p. 2).

Além disso, “o YouTube desempenha uma função para os produtores de vídeo, atraindo a atenção para o conteúdo, ao mesmo tempo em que oferece uma participação em dinheiro nas vendas de anúncios no site” (GRENN; BURGESS, 2009, p. 21). Ou seja, o *YouTube* também cria um modelo de negócios.

E em torno de todos esses movimentos, onde encontramos o *YouTube* como uma rede de comunicação em massa, uma rede de expansão de vídeos para produtores amadores e profissionais, que em certo momento teve seu foco alterado, ganhando força para a mídia comercial massiva, onde jovens ávidos por reconhecimento pessoal e, principalmente por reconhecimento de suas tribos, trazem fortes ideologias sobre seu povo.

Foi neste contexto que essa plataforma ganhou caráter ativista, uma busca incessante de novos significados, em que grupos trazem para a tela de computadores discursos de empoderamento. Pode-se afirmar que é neste momento que o *YouTube* se tornar janela do ciberespaço, promovendo empoderamento negro, mostrando para milhares de pessoas a possibilidade de fugir da exclusão, das grandes facetas errôneas midiáticas que, muitas vezes, distorcem a visão sobre determinados grupos.

3. YOUTUBE NEGRO: às vezes, não tão negro.

O *YouTube* adquire caráter popular e democrático, concomitantemente ele está ao alcance de pessoas que provavelmente não tem tanta voz e visibilidade para defender e



disseminar suas lutas e bandeiras. Dessa forma, essa plataforma traz à tona a importância de existir um espaço onde pudéssemos refletir sobre inúmeras questões, bem como o ingresso de qualquer pessoa, visto que ela pode ser rica ou pobre, negra, indígena ou branca e, ainda assim, ter acesso a essa rede. Poder falar e buscar melhorar a situação pessoal e de um grupo em específico, é direito de qualquer pessoa, isso não pode ser retirado, é um bem democrático, o ser tem o direito de usar a qualquer instante.

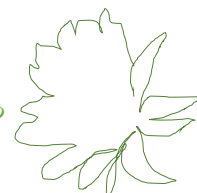
“Portanto, plataformas como YouTube reforçam que a importância de meios cujo controle esteja sob o poder popular é emergencial em nossa sociedade, por abrir espaço para reflexões e ações mais democráticas na rede” (DE OLIVEIRA, 2012, p.4), e mais, de acordo com de Oliveira (2012), o *YouTube* é uma rede formada por inúmeras idiossincrasias e uma delas é poder reunir uma gama imensa de vídeos com temas variados, com destaque para os vídeos de entretenimento, música, comércio e outros, que surgem a todo instante ganhando milhares de visualizações.

É em torno de tantos temas (vídeos), que jovens, ativistas, negros, tentam ganhar espaço e voz através dessa mídia, reformulando novamente o uso do *YouTube*. A plataforma ganha uma nova ambientação, como uma ferramenta geradora de conteúdos que também giram em torno de temas pertinentes para grupos marginalizados.

Somos um país composto por 53,6% de pretos e pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) e, mesmo com essa composição, o site “Ponte, direitos humanos, justiça e segurança pública”, nos afirma dizendo em seu artigo que apenas 8 dos 100 maiores canais Brasileiros no *YouTube*, listado no ranking Social Blade, um site que acompanha o crescimento de variadas redes sociais, pertencem a negros, São eles: Authenticgames (7°), Am3nic (20°), Everson Zoio (22°), Juliana Baltar (53°), Nomegusta (55°), Afreim (58°), Camila Loures (81°) e Matheus Yurley (99°).

Se por um lado o *YouTube* é democrático por proporcionar uma ampla abertura para qualquer pessoa se inscrever no site e disponibilizar vídeos, por outro, o meio social não está dando subsídio para que pessoas negras possam estar colaborando para que o discurso sobre temas que diferenciam essas pessoas e fazem com que elas sejam cada vez mais colocadas em locais de sub-representação sejam pautados em rede, sejam questionados e sejam revelados com a verdadeira ótica: o olhar das pessoas que vivenciam em seu cotidiano esses discursos errôneos.

O site ainda colabora falando sobre a Jornalista Silva Nascimento, diretora do site “Mundo negro”, onde a própria afirma que:



Embora os negros estejam conquistando espaços na mídia em geral, as pautas ainda permanecem presas aos problemas que cercam as negritudes. Ela defende que a questão racial deve ser abordada sempre, não só no Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, e que os negros sejam vistos como público, não apenas como assunto. (NASCIMENTO, 2017).

Entre muitos temas sobre o protagonismo dos negros na plataforma *YouTube*, o site ainda nos faz refletir sobre uma questão usando como base novamente na fala de Nascimento:

O YouTube como plataforma, reflete uma estrutura socialmente construída, [...]. Assim como nos altos cargos, nas universidades, nos meios de comunicações tradicionais, “ a representatividade dentro do YouTube não é proporcional à representatividade do povo, demograficamente falando, então quando a gente entra no site é como quando olharmos na TV, quase não há programação para negros, quase não tem os sons dos negros, estão bem escondidos”. (NASCIMENTO, 2017).

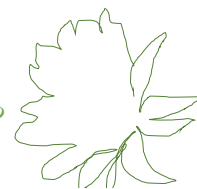
O que está bem ilustrado é que o povo negro é grande maioria da população brasileira e mesmo tendo estatísticas marcadas pela quantidade significativa de pessoas negras, as mesmas não têm acesso a bens tecnológicos, não de forma igualitária, se compararmos as pessoas das classes altas, tão pouco suas vivências, suas lutas, suas trajetórias e, principalmente, a falta de visibilidade e a falta de bens essenciais para a vida dessas pessoas que fazem com que suas pautas sejam colocadas em prioridade pela sociedade.

O site Carta capital, também colabora para nos fazer refletir sobre algumas questões parecidas com a anteriormente citadas. Através de uma postagem no site intitulado de “Negros estão mais empoderados na internet, mas acesso ainda é desigual”, Ana Claudia Mielk (2017) nos deixa cientes de algumas estatísticas, que para este trabalho se torna bastante pertinentes aqui relatar:

Apenas 54% da população brasileira possuía acesso à internet em seu domicílio em 2016 (Pesquisa TIC Domicílios realizada pelo CETIC.br). Aproximadamente 95 milhões de brasileiros e brasileiras não possuem nenhum tipo de conexão em casa, nem mesmo a partir do celular. (MIELK, 2017).

Á um abismo entre as pessoas de baixa renda, onde o acesso à internet não é tão presente em suas vidas, dados esses que presumem que as classes populares, o povo negro, não acessa a internet e, sobre uma parcela mínima que ainda conseguem, de alguma forma manter conexão em casa, Mielk, (2017) afirma que:

Considerando a mesma pesquisa, os dados econômicos das famílias conectadas são bastante relevantes. O abismo digital é profundo entre aqueles que ganham



até um salário mínimo (70%), caindo um pouco entre os que recebem até dois salários mínimos (54%) e ainda mais entre os que ganham mais de dois salários (35%). (MIELK, 2017).

Mas o que as estatísticas apontam diretamente para a população negra brasileira? Novamente de acordo com Mielk (2017), o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), produziu uma pesquisa sobre o acesso à internet e a televisão e a posse de telefones moveis, que nos revelou, que das populações com idade superior a 10 anos que teve acesso a internet nos 3 meses anteriores a pesquisa, 61% eram brancos, enquanto os negros e negras, a porcentagem caia significativamente para 39,5%. “E este abismo já foi muito pior: em 2003, um branco nas mesmas condições de um negro tinha 167% mais chances de acessar a internet, segundo o Mapa da Exclusão Digital (Fundação Getúlio Vargas)” (MIELK, 2017).

E até onde isso nos faz refletir sobre como a pessoa negra está conseguindo ter acesso a rede social *YouTube*?

Se pararmos para analisar como anteriormente o site “Ponte direitos humanos” nos proporcionou uma visão de que o *YouTube*, em determinadas situações, falha em ser democrático, entendemos que encontramos no mínimo uma das respostas sobre isso. Com esse emaranhado de informações podemos constatar que uma grande parcela da população negra brasileira não tem acesso à internet, e se essas pessoas não têm acesso as redes de comunicação, não haverá como haver uma disputa igualitária no ranking de maiores canais no *YouTube*, ao mesmo tempo em que os canais de empoderamento negro não vão crescer em uma maior velocidade, ou seja, se expandir largamente.

A luta do povo negro não acaba quando uma nova mídia é criada, visto que o racismo novamente é concebido em consequência do despontar de uma nova era tecnológica. O *YouTube*, assim como as mídias sociais, só se tornará democráticas quando a democracia racial estiver em pleno funcionamento, em conjunto com ações sociais e políticas que beneficie o negro e suas demandas sociais. Ainda vivemos sob a ótica de uma sociedade hegemônica, branca, onde os aspectos étnicos do povo negro, bem como seus movimentos culturais são colocados em patamares que os desqualificam em qualquer setor que esse ser negro esteja, a luta apenas se estende quando a sociedade está em pleno desenvolvimento, pois novos discursos de ódio se reconfiguram em forma de novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.



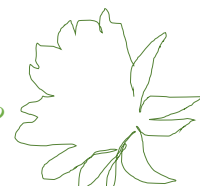
A partir de toda a discussão promovida através desse trabalho podemos perceber o grande movimento negro existente dentro das redes de comunicação (rede social), e que ainda hoje, em pleno século XXI, a massa popular Brasileira, o povo negro, ainda é submetido a processos de racismo, preconceito e etc. A partir desses processos, tal população veste-se da tarefa de amenizar quaisquer que sejam os problemas sociais que eles são submetidos, até mesmo, o árduo trabalho de ressignificar sua figura no coletivo, extinguir socialmente sua falta de oportunidade e visibilidade em sociedade, sua cultura que foi levada ao lodo social é visualizada nas redes sociais de forma positiva quando é mostrada pelos próprios. Um grande exemplo de ator social que fomenta dentro da plataforma *YouTube*, utilizando também é a ativista e socióloga Nataly Neri, que traz em seu canal uma gama de vídeos que trata de diversos assuntos sobre a realidade do povo negro brasileiro, ela e alguns outros, fazem parte de uma pequena parcela de gerenciadores negros que resistem em seus canais em meio a uma imensidão de assuntos que são mais visibilizados dentro do *YouTube*.

O *YouTube*, apesar de ser uma ferramenta atual, e que abre portas para o debate racial, também se torna um espaço hegemônico, quando a população pobre, negra, marginalizada tem o mínimo acesso. Outras ferramentas de expansão do racismo existem, umas novas, outras mais antigas, e apesar de todo um ciclo de renovação dessas mídias que caracteriza o negro de forma grotesca existir, de igual modo, como muita perspicácia o oprimido se levanta, e se faz presente nesses mesmos locais que lhe condena socialmente. A população negra só terá direitos iguais, acesso a bens de forma igualitária, e ser visto com mais humanidade, quando variados espaços da comunidade somados com políticas públicas de inclusão juntamente com essas pessoas se unirem para combater o racismo, o preconceito. É urgente. A massa popular clama, criam vozes no ciberespaço, e lutam pelas suas vidas.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Zelinda. Feminismo negro na internet: cyberfeminismo ou ativismo digital. **Academia.edu**. 2007 a 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/1497162/Feminismo_negronaInternet?auto=download>. Acesso em: 05/05/2019

DA SILVA, Luizete Vicente; NUNES, Márcia Vidal. **Mídias negras: um espaço de produção do ativismo da juventude negra Kalunga através do uso das novas tecnologias**. Revista Internacional de Folkcomunicação, v. 15, n. 35, p. 63-86, 2018.



DE OLIVEIRA, Pâmella Cristina Albuquerque. **Compartilhamento e reprodução de conteúdos da Tv Canção Nova e offsite Youtube.** 2012.

FRANKCLIN, Eugene Oliveira. **Aceitação afro: as mídias sociais na promoção de discursos de afirmação e empoderamento da identidade negra.** [S.l.: s.n.]. [2016?].

GREEN, Joshua; BURGESS, Jean. **YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade.** São Paulo: Aleph, p. 17, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2012. 141 p.

LABADESSA, Edson. **O uso das redes sociais na internet na sociedade brasileira/Use of the internet networks in brazilian society.** Revista Metropolitana de Sustentabilidade (ISSN 2318-3233), v. 2, n. 2, p. 82-94, 2015.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

MELGAÇO, Paula; MADUREIRA, Bruna. **A internet como uma possibilidade de empoderamento das classes populares urbanas no brasil.** v, 17, n. 2, p. 015-026, 2017.

MIELK, Ana Claudia. Negros estão mais empoderados na internet, mas o acesso ainda é desigual. **CartaCapital.** 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/negros-estao-mais-empoderados-na-internet-mas-acesso-ainda-e-desigual/>>. Acesso em: 21/04/2019.

NASCIMENTO, Silvia. Canais negros lutam por visibilidade no YouTube. **Ponte.**2017. Disponível em:< <https://ponte.org/canais-negros-lutam-por-visibilidade-no-youtube/>>. Acesso em: 13/04/2019.

QUEIROZ, I.R.G. O Youtube como ferramenta da cultura midiática participativa. In. **XIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE.** Intercom. Natal, 2 a 4 de jul. 2015. Disponível em: <[http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste 2015/resumos/R47-0233-1.pdf](http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste%202015/resumos/R47-0233-1.pdf)> Acesso em: 10/03/2019.

SANTOS, Valmaria Lemos da Costa; SANTOS, José Erimar dos. **As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas.** HOLOS, v. 6, p. 307-328, 2014.

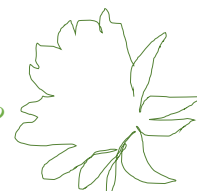
SILVA, Eliana Pegorim Abreu e. YouTube: vídeos, memória e construção coletiva no ciberespaço. **Phanteon.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/1569/3/EPASilva.pdf>>. Acesso em: 12/03/2019.

STABILE, Amanda. Canais negros lutam por visibilidade no YouTube. **Ponte.**2017. Disponível em:< <https://ponte.org/canais-negros-lutam-por-visibilidade-no-youtube/>>. Acesso em: 13/04/2019.



TELLES, Beatriz Marcos; DE OLIVEIRA, Elaine Ribeiro. **Conceitos e formação das relações nas redes sociais**. Revista Administração em Diálogo, v. 13, n. 1, p. 157-169, 2011.

TORRES, Cláudio. **A bíblia do marketing digital**. São Paulo: Novatec, 2009



RODA GRIÔ- GEAFRO: DISSEMINANDO SABERES SOBRE AFRODESCENDÊNCIA NA PERSPECTIVA DAS RODAS DE CONVERSA

Jessica Jacob Rodrigues de Sousa
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos Roda Griô – GEAFro: Gênero, Educação e Afrodescendência, espaço de pesquisa, troca de saberes e diálogos sobre histórias e histórias que envolvem homens e mulheres, seres humanos, tem como dia de encontro, às sextas-feiras, no turno manhã, às 08h30min, na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Desta forma, nesse Relato de Experiência pauta-se as discussões ocorridas em uma “Roda ampliada” organizada no formato de seminário, trata-se do Seminário do dia 13 de Maio, sob título “Afrodescendência – questionando a chamada abolição”. Apresenta-se ainda, compreensões/afetações de algumas ouvintes estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Clóvis Moura (CCM). A conjuntura desse Relato de Experiência configura-se com a observação e análise da Roda de Conversa Ampliada, bem como, dos encontros ocorridos às sextas-feiras, como continuidades de conhecer e produzir sobre o que nos afeta, afeta a outrem e a falta de reconhecimento.

Para embasamento das ideias foram referenciados/as autores/as como: Costa (2016); Gohn (2005); Santos (2014); Rocha; Batista; Boakari (2013), dentre outros/as. Evidencia-se a importância do Roda Griô - GEAFro como instrumento de esclarecimento das problemáticas que envolvem questões – étnicas/raciais, de gênero, de sexualidade, diversidade em geral. No que tange às questões étnicas/raciais, por exemplo, prima por contextualizações que envolvem a afrodescendência, vislumbrando as reais compreensões e disseminações que envolvem o preconceito, a discriminação, o racismo, dentre outros problemas que permeiam as questões raciais.

CONTEXTOS DE UMA IMPORTANTE RODA DE CONVERSA

A Roda de Conversa Ampliada aconteceu no dia 10 de maio de 2019, uma sexta-feira, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), mas diferentemente dos encontros convencionais do Núcleo de Estudos Roda Griô – GEAFro: Gênero, Educação e



Afrodescendência, o evento processou-se no horário de 9 às 18 horas. Presentes estavam: o professor Pós-PhD. Francis Musa Boakari (UFPI/ Departamento de Fundamentos da Educação), coordenador do Núcleo de Estudos Roda Griô, a Profa. Dra. Francilene Brito da Silva (UFPI/Departamento de Artes), atuando como palestrantes mediador/a iniciais, objetivados a provocar questionamentos sobre a ocorrência inacabada da abolição; além dos discentes, em especial de História, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e do Ensino Médio (público externo), da graduação e pós-graduação da UFPI, dentre outros.

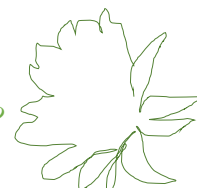
Exalta-se como de extrema importância a participação dos/as alunos/as do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, por terem a facilidade de disseminar os saberes construídos/agregados na Roda pelo contato direto com o meio social, principalmente com os seus responsáveis, uma vez que “O preconceito racial é, sobretudo, forte nas classes populares e instala-se nelas em face da violência e criminalidade que testemunham quotidianamente” (SANTOS, 2014, p. 59). Então, o preconceito racial encontra facilmente lacunas na concepção social dos menos abastados, conduzindo-os à compreensão equivocada dos que lhes são diferentes.

Desta maneira, quando fazem a mediação de conhecimentos a outras/os, tornam-se responsáveis por agregar valor às discussões e temáticas socializadas às pessoas que os circundam, na medida em que estimulam, produzem e proporcionam estudos do GEAfro, quebram algumas barreiras que se manifestam socialmente por meio de ideias errôneas sobre a existência do preconceito racial, importa dizer ainda, que, também trazem para o debate suas vivências nas quais observam a estadia do racismo.

Em um segundo momento, já no turno vespertino, destaca-se a exibição do filme “O Menino que descobriu o Vento”, de Chiwetel Ejiofor. O filme é baseado em fatos reais, conta a história de William Kamkwamba, um menino que representa a importância do conhecimento e a luta contra a opressão. Sua própria sobrevivência desencadeou lutar pela opressão, despertando sua determinação e criatividade.

As compreensões foram evidenciadas por temáticas dialogadas que nos afetam. Demonstra a importância do conhecimento, ou seria dos conhecimentos? De maneira geral objetiva-se: demonstrar os preconceitos, ainda embutidos na sociedade, caminhando especificamente para o posicionamento do negro como parte desse processo.

Sim, a presença da escola, com seus conhecimentos sistematizados estão presentes na mensagem do filme, mas outros conhecimentos também ficam patentes, por exemplo, a curiosidade, a cumplicidade da infância, os perigos e desafios enfrentados em busca do conhecimento, evidenciado como a ferramenta primordial na criação de um gigantesco



moinho de vento utilizado como produtor de energia eólica para captação de água, o que permitiria manter a agricultura a partir da irrigação das colheitas.

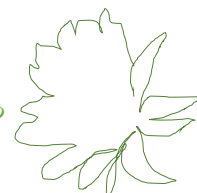
A problemática perpassa uma decisão governamental de comprar parte das terras de alguns agricultores para derrubada de árvores, entretanto, essas continham a força da chuva, o que permitia manter saudável o processo do plantio. Nesse sentido, o terreno para o plantio passou a se tornar instável, passando por ressecamento, fato que acarreta situações de maior vulnerabilidade econômica às famílias que não se renderam às pressões governamentais. Estas situações se veem refletidas na escassez de comida, falta de água, dificuldades diversas. Dentre as famílias, a de William e de alguns de seus companheiros.

A opressão na vida de William é retratada desde cedo, como, quando Willian é impedido de frequentar a escola por não possuir condições financeiras para efetuação do pagamento das mensalidades; a cota de alimento advinda da repressão governamental faz com que as famílias passem fome, visto que, a cada família era destinada apenas um pouco da produção, que na verdade era das próprias famílias. Contudo, Willian, em sua persistência, com a ajuda de seus colegas, vizinhos e, sobretudo, de sua família, insiste em descobrir como construir um moinho, para realizar irrigação, a partir do qual significaria garantir a sobrevivência de pessoas que passavam fome.

A exibição foi mediada pelas docentes, Dra. Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto (Instituto Federal do Maranhão - IFMA/Campus Caxias) e Dra. Valdenia Pinto Sampaio Araújo (Instituto Federal do Piauí – IFPI/Campus Teresina). Após o término a profa. Dra. Leudjane Diniz destacou uma cena na qual a expressão cultural-religiosa do povo africano de *Malawi* apresenta-se em razão da morte de um chefe. Essa expressão religiosa chama-se de *Gule Wamkulu*, é retratada na cena em que pessoas caracterizadas com máscaras vão ao encontro do povo que está a realizar o funeral do chefe.

Em seguida as professoras mediadoras promoveram debate acerca das cenas que mais impactaram aos presentes, solicitando a participação dos/das que ali se encontravam.

Destaca-se a mediação realizada pelas docentes como momento de imensa importância, por mostrar aspectos culturais africanos que em muitas situações são inibidos pela falta de aceitação social. Com isso, é possível a percepção de que a amostragem cinematográfica torna-se meio de divulgação dos costumes que são alheios a sociedade, podendo talvez, diminuir o preconceito por apresentar a realidade dos fatos. Acredita-se que o preconceito racial seja difundido na sociedade por meio dos discursos disseminados pela elite e aceitos pelas classes populares que se apropriam de afirmações



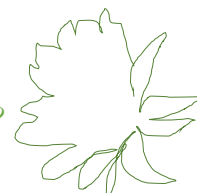
que lhes são desconhecidas, talvez por carência da real situação dos acontecimentos, assim acabam por também serem praticantes do preconceito racial. Isso talvez ocorra devido à falta de visibilidade a que “nós, afrodescendentes” fomos, e somos submetidos, visto que:

No sistema social profundamente injusto em que vivemos, as verdadeiras causas e os verdadeiros causadores sabem ocultar-se. Por isso, as vítimas são muitas vezes feitas vítimas por outras vítimas: ciganos e africanos a viver em bairros degradados a serem agredidos por brancos a viverem em bairros degradados. Vítimas de vítimas. Contudo, é hoje possível saber que o racismo nasce no discurso racista das elites políticas e sociais, sendo depois filtrado para as classes populares (SANTOS, 2014, p. 59).

O autor destaca a situação socioeconômica do sujeito, que é ao mesmo tempo vítima e praticante do preconceito racial, como um aspecto relevante para a aceitação desse discurso elitizado, isso está perceptível na afirmação de que esses indivíduos “vivem em bairros degradados” sejam brancos ou negros, caracterização que agrega o preconceito de classe. Nesse ponto destacam-se as ações educacionais do Núcleo de Estudos Roda Griô – GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência que divulgam e debatem acerca de África, de Afrodescendência, diásporas, gênero, entre outras questões sociais que dizem de homens e mulheres, de expressões conjuntas que discriminam o ser humano, levando-os a si conhecerem e si perceberem como indivíduos que integram a construção social de uma sociedade.

Três alunas do curso de História da Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura aceitaram manifestar suas percepções acerca da Roda de Conversa Ampliada sobre o dia 13 de maio (afrodescendência - questionando a abolição), respondendo sobre os seguintes pontos: A visão geral sobre a Roda de Conversa Ampliada; O que consideraram como relevante na Roda de Conversa Ampliada? O que mais chamou a atenção na Roda de Conversa Ampliada? Cada aluna será identificada por “Aluna de História”, identificação esta seguida respectivamente dos números 1, 2 e 3.

Nas linhas seguintes expõem-se as percepções das alunas de História, no intuito de conhecermos mais sobre nós – afrodescendentes!



QUESTIONANDO A ABOLIÇÃO – percepções ampliadas em roda de conversa

No que tange à visão geral, as alunas de história emitiram as seguintes impressões:

O evento de forma geral foi importante por proporcionar conhecimentos e pontos de vistas que até então não tinha me atentado, como o caso de um palestrante não se ver definido como negro, ele acredita que a sua cor não o define pois são apenas conjecturas sociais atribuídas a diferentes tipos de pele, [...]. (Aluna de História 1 ³⁷).

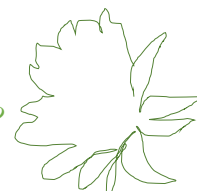
As respectivas falas se fundamentaram na perspectiva de questionamentos sobre a abolição e como ainda se perpetua essa questão nos dias atuais. (Aluna de História 2).

Nas impressões das alunas de História 1 e 2 observa-se o mérito atribuído ao evento como possibilidade de compreensões sobre o preconceito racial. Destacam ainda, a visão de um palestrante sobre si mesmo, mediante a definição da sociedade que o denomina como negro, quando na verdade considera-se afrodescendente. Nota-se a apropriação do conhecimento de si e de sua História, evidenciado no trecho da aluna. Essa aluna diz também da existência de tratamentos sociais diferenciados.

[...] infelizmente essas noções enraizadas na sociedade causam diferenças entre indivíduos de cores diferentes e sobretudo se o indivíduo for negro a repressão sofrida aumenta com relação as pessoas ditas com cor mais clara, o que fica claro é o fato que temos que driblar a concepção de que cor define prestígio (Aluna de História 1)

A negação social do espaço do afrodescendente é nítida no discurso da estudante quando denuncia que a repressão é mais intensa, tratando-se de afrodescendentes, tendo que ocorrer um drible para amenização ou resolução da situação. Esse drible materializa-se, por exemplo, nas atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Roda Griô- GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência, que debate a história dos/as afrodescendentes, de homens e mulheres, demonstrando suas importâncias para a conjuntura social, afirmando que os espaços são de todos/as, que suas conquistas dependem de seus esforços, mas também do reconhecimento.

³⁷ Para preservação dos/as discentes que dispuseram-se a relatar sobre a Roda de Conversa Ampliada - dia 13 de maio (**afrodescendência- questionando a abolição**) foram utilizadas nomenclaturas fictícias para suas respectivas identificações.



Entretanto, é indiscutível a dívida histórica social com o/a afrodescendente que acaba por espelhar a atual situação do preconceito racial. Assim, ocorrem desigualdades de oportunidades, estas também são percebidas em outra parte do relato da futura historiadora da UESPI. Segue:

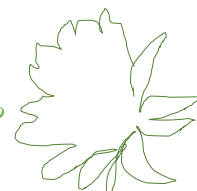
Esta realidade acontece na atualidade, a maior parte da população negra é pobre há apenas exceções a este caso, podemos ver isso nitidamente nas políticas de cotas existentes nas universidades públicas que tentam equilibrar este desnivelamento (Aluna de História 1).

Observa-se que a discente cita a política de cotas³⁸ como uma reparação que contribua e amenize a desigualdade racial e social, ou seja, é perceptível a disparidade desigual presentes nas condições étnico-raciais, como exemplo, as condições de vida/sobrevivência das pessoas brancas e negras. São políticas afirmativas advindas de lutas sociais engendradas por homens e mulheres no resgate de dívida histórica constituída pelo sistema escravocrata, dívida perpetuada entre nós até a contemporaneidade. E a abolição?

Sobre o processo de abolição da escravidão no Brasil ocorreu por meio da Lei Áurea³⁹ que tinha o intuito de anular totalmente a escravidão, decorrente que outras Leis abolicionistas já haviam sido postas em vigor restringindo a liberdade a uma parcela dos escravizados, como a determinação legal que defendia a liberdade aos filhos de escravas, após a proclamação da lei. Contudo esses filhos tinham que trabalhar para os seus senhores até completarem 21 anos de idade, a Lei do Ventre Livre. Nessa percebe-se uma grandiosa injustiça e um falsear de liberdade, se o trabalho tinha que ser feito até os vinte e um anos, os filhos dessas escravas supostamente libertos construiriam suas vidas pautadas no trabalho escravo, não tinham condições de estudo, de visualizarem outros horizontes inibindo a oportunidade de mudar sua realidade de vida. A Lei dos Sexagenários garantia a liberdade aos escravos que conseguissem chegar além dos 60 anos de idade - com o trabalho enrijecido, chegar a essa fase da vida com saúde era praticamente impossível, portanto os beneficiados eram os proprietários de escravos que diminuía os gastos com

³⁸A Lei de número 12.711 de 2012 ou Lei das Cotas define que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas. A lei não atinge as instituições de ensino estaduais ou privadas.

³⁹ A lei Áurea foi uma lei imperial de número 3.353 assinada pela Princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888 com o intuito de abolir a escravidão.



alimentação e moradia para aqueles que devido à avançada idade pouco conseguiam produzir.

Esse foi o ideal disseminado na Roda de Conversa Ampliada sobre o dia 13 de maio (**afrodescendência- questionando a abolição**), girou em torno de diálogos esclarecedores quanto à inexistência de melhorias relacionadas à liberdade dos escravizados expressas na legislação imperial, especificamente a Lei Áurea. Os escravos foram livres sem o direito a qualquer abono indenizatório, trabalharam anos sob um regime endurecido de sofrimento, onde o chicote daqueles considerados seus donos faziam-se terminantemente presentes. Eram tratados como simples mercadoria de troca, como é possível notar no trecho da Carta de Esperança Garcia, transcrita dos escritos de Ferreira (2014, p. 144). Destaca-se:

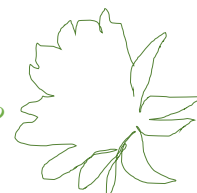
Eu Sou hua escrava de V.S. dadministração do Cap.Ant^o Vieira de Couto, cazada. Desde que o Cap. Lá foiadeministrar, q. me tirou da Fazd^a dos algodois, onde vevia co meu marido, para ser cozinheira da sua caza, onde nella passo m mal. **A Primeira hé q. ha grandes trovadas de pancadas enhum Filho meu sendo huã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço explicar q Sou hu colcham de pancadas, tanto q cahy huã vez do Sobrado abacho peiada; por mezericordia de Ds esCapei.** A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por Batizar. Pello q Peço a V.S. pello amor de Ds. e do Seu Valim. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Porcurador que mande p. a Faz aonde elle tirou p. eu viver com meu marido e Batizar minha Filha. (Esperança Garcia, 6 de setembro de 1770).

O ato de abolir configura-se com a ação de anular, e foi essa atitude que se realizou com relação a esse trabalho desumano; anularam seres humanos da sociedade como uma mercadoria afetada pelo desuso, que conseqüentemente acarretaria danos econômicos.

Isso é percebido quando analisamos os reais motivos que culminam com a abolição da escravidão no Brasil, ocorrendo por pressões exteriores que acarretariam percas financeira.

Os escravos trabalhavam tanto na área de serviços (carregadores e vendedores ambulantes), como nas atividades domésticas, a ponto de dizer-se que o negro era os pés e as mãos dos seus senhores. Tão arraigada era essa prática em nossa sociedade que, no final do século XIX, o Brasil ainda chocava o mundo por ser um dos últimos países a manter a escravidão (COSTA, 2016, p. 32).

O sistema econômico exigia agora novos modelos sociais constituídos por pessoas que possuíam o poder de compra e com o sistema escravocrata, esse poderio era praticamente nulo, visto que,



O avanço da modernização (a partir de 1850), de um lado, e a resistência das heranças coloniais, de outro, numa espécie de duelo: o pensamento liberal, o industrialismo, o comércio, a vida urbana contra o ruralismo, o latifúndio, o escravismo, o patriarcalismo (COSTA, 2016, p. 75).

Então, aboliram não por questões humanitárias, mas sim por interesses econômicos. Acontecimentos sociais de períodos históricos distantes que refletem e espelham suas consequências atualmente, por terem abolido não a escravidão, mas o escravo.

Esse ato errôneo possui irreversivelmente parcelas de culpabilidade no atual cenário de preconceito racial por carência de uma efetiva conscientização acerca desse processo legal que culminou com o fim da escravidão, todavia, conjunto com a inibição de direitos básicos como a educação, saúde e moradia, dentre outros.

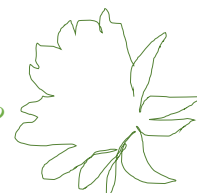
Desta maneira, questionaram-se nessa Roda de Conversa as melhorias ocasionadas pela abolição da escravidão no Brasil, considerando-a inacabada pela ausência da garantia de direitos aos escravizados.

É de extrema relevância discussões dessa natureza, de forma que possa ocorrer maior conscientização social, mudança na maneira como nos percebemos e como percebemos os outros/as, por, agora, conhecê-lo e vislumbrar parte de sua História, podendo gerar uma compreensão da visão daquele que anteriormente lhe era alheio ou parcialmente desconhecido, assim, a indiferença perderá espaço para a solidariedade, na medida em que “A forma originária de solidariedade é aquela que exercemos para com aqueles que conhecemos e cujo bem-estar prezamos, os nossos familiares, amigos, os vizinhos” (SANTOS, 2014, p. 202).

O pensamento do autor confirma o posicionamento anterior acerca da disposição de conhecimento do que é alheio à realidade vivida para a execução da reciprocidade, o ato de imaginar-se nas mesmas condições do outrem. Assim o efeito dessas discursões é contrário ao da **inacabada abolição**; seres humanos mais conscientes constitui-se ainda uma dívida para com outros seres humanos.

A importância de se discutir uma abolição inacabada, o preconceito racial e o posicionamento do afrodescendente nesse contexto ficam, ainda, mais evidentes nas contribuições da Aluna de História 2, ao manifestar sua percepção quanto à relevância da Roda de Conversa Ampliada. Vejamos:

O seminário trouxe-me diversos aprendizados dentro das falas dos palestrantes, aprendizados esses que me ajudaram até no cotidiano (Aluna de História 2).



Ela afirma sobre o ganho de saberes relacionado à visão da abolição, ou da falta dessa real abolição, como contribuinte no dia-a-dia, principalmente pelas aprendizagens quanto a posicionamentos desconhecidos. Evidencia, dentre as contribuições, a fala de um palestrante sobre a denominação de negro e o requerimento do chamamento de afrodescendente.

O FILME “O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO” NA PERSPECTIVA DA RODA AMPLIADA

Para a aluna de História 3, o ponto que mais chamou sua atenção foi à exibição do filme “O Menino que Descobriu o Vento”, principalmente pela metodologia adotada após a exibição do filme, destaca que “[...] as discussões foram importantes para discutir a sociedade”.

O filme como já exposto anteriormente exibe a história de William revelando traços da cultura africana de Mallow, além disso, inclui a precariedade da condição de vida dos povos dessa localidade. A força de vontade do garoto na busca por aprendizado, em particular o que lhe possibilitaria a construção do moinho, se expressa por meio de cenas que demonstram a força de vontade de aprender, conhecer, descobrir. William escondia-se para conseguir frequentar a escola, por consequência do não pagamento das parcelas escolares. São traços sociais que estão presentes em muitas realidades populacionais, inclusive a brasileira. Nesse ponto, percebe-se congruência com a afirmação da aluna de História quando revela a importância do filme para dialogarmos a sociedade.

No entendimento abaixo sobre a exibição desse trabalho cinematográfico, assim como na contribuição anterior, percebe-se o destaque que lhe foi atribuído e a percepção de sua complementação com relação à fala dos palestrantes.

[...] esta arte serviu para agregar aos discursos já proferidos. No filme podemos ver a precariedade de povos tidos como a classe inferior, que por “acaso” são negros (Aluna de História 1).

Todavia nesse segundo trecho observa-se um olhar mais crítico com relação à situação de vida dos povos negros, observando que a maioria desses, assim como no filme exibido, são pobres, são negros.



Para a Aluna de História 2, o filme também foi o ponto que mais chamou atenção, mencionou que as discussões foram “[...] *importantes para discutir a sociedade hoje*”, respectivamente, para a Aluna de História 3, o filme foi “exemplo de inteligência e superação”.

Desta forma, o filme agregou as falas dos palestrantes, fundamentando-as, principalmente, no que diz respeito à conquista de William, por demonstrar que a capacidade humana intelectual, cognitiva independe de etnia ou de questões raciais.

PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES, PARA NÃO CONCLUIR

No transcorrer do texto discutiu-se sobre as ocorrências da Roda de Conversa Ampliada Seminário sobre o dia 13 de maio (**afrodescendência- questionando a abolição**), como demonstra a seguinte fala:

No primeiro momento da palestra tivemos um bate-papo (Mesa Redonda) onde debatemos sobre o dia 13 de maio, sobre a vertente histórica, sobre se houve mesmo essa abolição da escravatura, as marcas deixadas nos dias atuais. Na segunda metade assistimos o filme “O Menino que Descobriu o Vento”. Um filme incrível e emocionante, exemplo de inteligência e superação e de que todos conseguimos realizar nossos objetivos, e depois houve um debate sobre o filme. Pude aprender mais sobre esse temática foi uma experiência boa. Ampliando minha visão como o negro se percebe, pois o palestrante falou que não gostava de ser chamado de negro. (Aluna de História 3).

Como se observa a aluna sintetiza os acontecimentos ocorridos durante o respectivo período de ocorrência da palestra, denominando-a de bate-papo, ponto de culminante importância que caracteriza a leveza da condução e exposição de um conteúdo impactante. Descreve os principais pontos de relevância e acresce sua visão positivada sobre o filme. Além disso, retoma uma discussão presente na fala da Aluna de História 1, relacionada ao fato do palestrante não denominar-se negro, e sim considerar-se afrodescendente.

Nesse sentido, o palestrante deixa claro o posicionamento de protagonismo identitário, do ser “afrodescendente”, construção social expressa por via do conhecimento de sua história e conseqüentemente de si. Transparência, mediação, divulgação como existência e resistência que leva ao conhecimento e compreensões a serem construídas por outras pessoas.



O Núcleo de Estudos Roda Griô – GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência é um exemplo dessa apropriação e disseminação da história afrodescendente por parte dos/as próprios/as afrodescendentes. É uma forma de luta contra o preconceito racial e ainda, como forma de esclarecer questões étnico-raciais por meio da visão de quem sente, vivencia ou presencia situações de intolerância e desrespeito em manifesto de preconceitos e discriminações. É importante dizer que,

A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo (GOHN, 2005, p. 17).

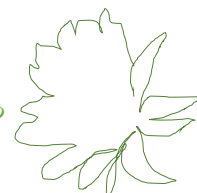
Essa consciência se expressa, por exemplo, na atitude do palestrante ao fazer opção identitária que considera mais representativa para si. Deixa expresso que se luta contra o racismo, contra o desrespeito, pontualmente. Destaca que o racismo está constituído na base formativa da sociedade brasileira, por meio do sistema escravocrata, em prol da ocupação de espaços muitas vezes socialmente negados, negação visível na convivência manifestada por desigualdades.

Considere-se, a figura de um personagem social negro no exercício profissional, por exemplo, da medicina, engenharia, função de destaque em alguma instituição, não é observada como normal no rol da sociedade, visto que estas, comumente, são consideradas pertencentes aos eurodescendentes. E a abolição?

Portanto, segundo Gohn (2005), as experiências vivenciadas no passado, como a opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente, então, ao se discutir sobre uma inacabada abolição, analisa-se o reflexo do passado espelhado no presente, expresso por meio de preconceitos e discriminações raciais.

Ademais, luta-se para conscientizar a sociedade acerca de uma conjuntura social, em que o ser “afrodescendente”, o ser “eurodescendente”, antes se constituem como “SERES HUMANO”. Têm direitos e deveres a serem cumpridos e respeitados, podem se expressar culturalmente, politicamente, socialmente e religiosamente, expressões essas que muitas vezes são negadas pela própria conjectura social aos afrodescendentes pela falta de conhecimento de informação, e/ou julgamento social. Assim, são vítimas de vítimas, como afirma Santos (2014, p. 59).

Entretanto, têm ocorrido movimentações que dispõem sobre a necessidade de reconhecimento dos afrodescendentes, etnias outras, etc. São configurações sociais,



manifestadas por movimentos sociais, grupos de pesquisas, eventos, dentre outros, que exaltam formas de vida, de conhecimentos, tradições, culturas próprias, com suas manifestações e expressões religiosas, saberes e fazeres.

Ainda é uma pequena trilha, necessita-se de mais “bate-papos” (roda de conversa) como a Roda GriÔ – GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência que permitem a livre espontânea expressão física, verbal e corporal.

REFERÊNCIAS

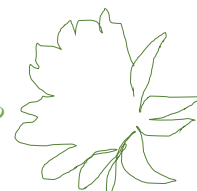
COSTA, Marcos. **A História do Brasil para Quem tem Pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

FERREIRA, Élio de Sousa. A “carta” da escrava Esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da Literatura Afro-Brasileira. *In*: GOMES, Ana Beatriz; LIMA, Solimar Oliveira (Orgs.). **Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da universidade pública**: a experiência da UFPI. – Teresina: EDUFPI, 2017, 488 p.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cor do tempo quando foge**: uma história do presente, crônicas 1986- 2013. São Paulo: Cortez, 2014.

O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO. Direção: Chiwetel Ejiofor. Produção: Andrea Caldewood, Gail Egan, Jeff Skoll e outros. Intérpretes: Maxwell Simba, Chiwetel Ejiofor, Aïssa Maïga e outros. Roteiro: Chiwetel Ejiofor. Música: Antônio Pinto. Estados Unidos: Netflix, 2019. 1 DVD (143 min.), 16X9 Widescreen Anamórfico.



RESISTÊNCIA E PODER: O DISCURSO EUGÊNICO COMO JUSTIFICATIVA PARA A CRIAÇÃO DO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO PARA FLAGELADOS DA SECA DE 1915 NO CEARÁ

Luciana da Silva Ramos

UM CENÁRIO DESOLADOR PREDOMINA NO SERTÃO CEARENSE

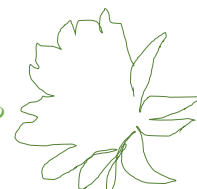
Na segunda metade do século XVIII, a Europa foi marcada por profundas mudanças tanto nas esferas econômicas como sociais, os ideais liberais na França e transformações técnicas e econômicas na Grã-Bretanha deram a sensação de ruptura com o passado. Em meados do século XIX, a Europa vivenciava o apogeu da Revolução Industrial, Fortaleza como outras cidades do Brasil experimentavam a nova ordem econômica, o poder público passou por um processo de reorganização urbana e social (OLIVEIRA, 2004).

Em decorrência dos longos períodos de estiagem no sertão, os milhares de flagelados pela seca se aproximavam da cidade, tonando-se para muitos representantes da elite local **indesejáveis**, pois causavam transtornos no espaço urbano de Fortaleza.

A violência gerada pela loucura da fome, a propagação de doenças teve a seca de 1915 como estopim, para a elite local pressionou o poder público a buscar nos campos de concentração uma alternativa para conter a leva de famintos que se aproximava da cidade todos os dias. A solução como medida paliativa de confinar, controlar e vigiar pessoas em locais apropriados os currais humanos do governo teria ocorrido pela primeira vez na seca de 1877, com os abarracamentos em torno de Fortaleza. Na seca de 1915, houve o primeiro campo de concentração na região do Alagadiço, atual São Gerardo (NÓBREGA, 2017).

Erguidos em 1915 e 1932, no Ceará, os campos de concentração foram espaços com finalidade de aprisionar os flagelados da seca evitando que esses retirantes egressos do interior chegassem a Fortaleza, condição atrelada também a ideia de controle dessa população nesse espaço. O Ceará aprisionou mais de 70 mil retirantes, visto que o Estado queria manter os sertanejos longe da capital Fortaleza (NASCIMENTO, 2019). Na verdade, são dados de uma estimativa oficial, o número de pessoas prisioneiras pode ter sido ainda maior que os dados oficiais apresentados.

Os campos de concentração parecem uma realidade distante do que vivemos atualmente. No entanto, a situação aconteceu em solo cearense. Apesar de o nome remeter



aos campos nazistas na Alemanha, os retirantes chegavam a Fortaleza na esperança de encontrar solução para a falta de chuva no sertão, alguns jornais de oposição da época chamavam atenção com notícias que relatavam supostos comportamentos negativos dos retirantes, como indícios de revoltas, criou-se com isso a imagem de homens e mulheres que poderiam se tornar ameaçadores (NÓBREGA, 2017).

Observasse que, as medidas adotadas pelo poder público local, teve como estopim o grande aglomerado de sertanejos que se aproximavam da cidade. Na literatura de Rodolfo Teófilo **A fome** é possível observar evidências que, desde o ano de 1877, os campos no Ceará antecedem os alemães, a primeira grande seca eclode na Fortaleza que aspirava ascensão econômica, em 1877, a cidade já demonstrava sua fragilidade com o problema social. O medo das autoridades diante da invasão dos flagelados da seca de 1915 tinha um precedente a seca de 1877, na ocasião uma leva de cerca de 110 mil famintos saiu dos sertões e tomou as ruas de Fortaleza, assombrando a população civilizada (TRAVASSOS, 2011).

A autora também destaca **A fome** como o mais consistente relato sobre o cenário de 1877 nas ruas da capital, em seus escritos o farmacêutico, cientista social e escritor Rodolfo Teófilo descreve o que vivenciou nas secas de 1877 e 1915.

A peste e a fome matam mais de 400 por dia! O que te afirmo é que, durante o tempo em que estive parado em uma esquina, vi passar 20 cadáveres: e como seguem para a vala! Faz horror! Os que têm rede vão nela, suja, rota, como se acha; os que não a têm, são amarrados de pés e mãos em um comprido pau e assim são levados para a sepultura. E as crianças que morrem nos abarracamentos, como são conduzidas! Pela manhã os encarregados de sepultá-las vão recolhendo-as em um grande saco; e, ensacados os cadáveres, é atado aquele sudário de grossa estopa a um pau e conduzido para a sepultura (Teófilo, 1890 *apud* Travassos, 2011, p. 718-719).

O Ceará se destacava como um grande potencial na exportação de algodão. A fome de Rodolfo Teófilo traz em sua literatura uma narrativa perturbadora sobre o homem e ambiente no contexto da seca, a fome, as doenças e as migrações cearenses. O progresso econômico e urbanístico tinha o objetivo de proporcionar grandes transformações no espaço público e no modo de vida da população no final do século XIX, no entanto a economia cearense entra em crise, em decorrência de uma série de acontecimentos como: a queda do preço do algodão grande produto de exportação da região, a concorrência norte-americana, a falta de capitais capazes de elevar a economia cearense ao plano industrial e, principalmente, a terrível seca de 1877 a 1879, que matou cerca de 140 mil pessoas (BRITO, 2013).



O real objetivo do campo de concentração era evitar que uma grande quantidade de retirantes chegasse a Fortaleza, trazendo o caos, a miséria, a moléstia e a sujeira, como informavam os boletins do poder público da época. Em 1915 criou-se o Campo de Concentração do Alagadiço, nos arredores da capital cearense, que inclusive foi cenário descrito na obra **O quinze** de Rachel de Queiroz publicado em 1930 (TRAVASSOS, 2011).

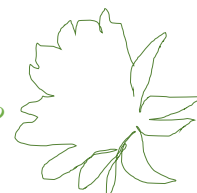
Em 10 de dezembro de 1878, a cidade de Fortaleza viveu o dia mais singular de sua história. Flagelados tomaram as ruas da capital da então província. A aglomeração a fome, as inexistentes condições sanitárias favoreceram um ambiente propício à proliferação de doenças como a varíola. Em um dia 1.004 cadáveres foram sepultados no antigo cemitério do Lazareto da Lagoa Funda, a noroeste de Fortaleza. A data ficou marcada como o Dia dos Mil Mortos (FIRMO, 2018).

Os efeitos das estiagens foram devastadores. A seca ainda é um grande problema enfrentado pela população sertaneja, a problemática resiste ao tempo, os flagelados resistem às condições desfavoráveis, o gado morre, e as lavouras não resistem ao clima seco. No período da grande seca, o socorro mal administrado não contemplou os lugares mais afetados pela estiagem e diante do cenário de horror a esperança se desfalecia junto com os flagelados que para não morrerem de fome, sede ou acometidos por doenças se viam obrigados a migrar para outros locais em busca de socorro.

Em março o sertão já acusava falta de chuvas, em abril, perdidas as esperanças de inverno, começou o êxodo dos habitantes do interior para o litoral. Os gados morriam à falta d'aguadas, as lavouras extinguíram-se e a ligeira provisão de víveres, conservadas como reserva por muitos, pouco a pouco esgotou-se. De setembro em diante a fome era geral, os socorros públicos, mal administrados, não chegavam regularmente aos lugares mais afectados (sic); quem possuía algum bem ou valor desfazia-se dele a troco de farinha ou de outro gênero de primeira necessidade. As poucas e afetadas aguadas, como açudes e poços deixados no leito dos rios depois das cheias, evaporaram-se, rara ficando em um outro ponto da província. Mesmo as pessoas que eram reputadas abastadas, receosas de ficarem bloqueadas e sem comunicação com o litoral, longe de qualquer auxílio, fugiram, desampararam suas casas e fazendas. O sertão tornou-se quase deserto (Pompeu Filho 1893: 33 *apud* Brito, 2013, p. 111-112).

As ações governamentais mesmo diante da gravidade da situação ocorreu de forma morosa como se observa:

O governo, mal inspirado, recusou em fins de 1877 a enviar socorros para o interior. [...] O êxodo tornou-se geral. Para capital, Aracaty (sic), Sobral, Granja, Camocim e outros povoados do litoral afluíram milhares de pessoas. Em todos eles a população adventícia era tríplice, quádrupla, até decupla (sic) da estável e, como faltassem casas para acomodá-la, ficavam ao relento,



debaixo das árvores ou amontoados em sítios estreitos. As conseqüências (sic) deste regime não tardaram; febres de mau caráter, varíola, prostituição, vadiagem e todos os seus consecutários desenrolaram-se triste e dolorosamente (Pompeu Filho 1893:33 *apud* Brito, 2013, p. 112).

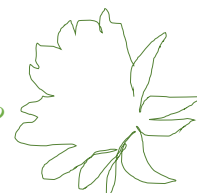
Segundo o jornal *Inverta* (online), em edição especial sobre o centenário de seca de 1915, com publicação em 2015, no início daquele ano, Fortaleza recebeu um número expressivo de cadáveres, maior que a população existente, provocando epidemias, crimes, assassinatos, suicídios, saques, loucuras e segundo alguns historiadores antropofagia em decorrência da fome (CENTENÁRIO DA SECA DE 1915 NO CEARÁ, 2015). Ainda segundo o jornal, o que difere a seca de 1915 das outras, é o fato de que naquele ano o governo do Ceará construiu um campo de concentração no Alagadiço, zona oeste de Fortaleza, para conter os milhares de famintos que vinham de diversas regiões. O campo de concentração do Alagadiço deixava muito a desejar quanto aos cuidados no tocante à higiene dos flagelados que ali permaneceram (TRAVASSOS, 2011).

Em outro momento, na seca de 1932, o governo resolveu resgatar a experiência de 1915 com a criação de novos campos. Estima-se que pelo campo passaram milhares de flagelados. A fuga desesperada desses sertanejos nos períodos de grande estiagem era encontrar condições de vida melhor com trabalho e dignidade, migrando para os grandes centros na esperança de solucionar os problemas. De acordo com Rios (2014), a localização dos Campos possibilitava maior controle sobre a vida dos retirantes.

EM BUSCA DE DIGNIDADE

Desde que nascemos estamos envoltos em uma cultura já estabelecida, a cultura é um elemento que define a identidade daqueles que fazem parte da sociedade.

Podemos dizer que a cultura é um elemento definidor da identidade de um povo. Cada sociedade é o que é, porque construiu a sua cultura, ou as suas concepções de mundo. Ao longo de sua história cada povo construiu sua cultura: sua língua, seu folclore e costumes, sua religião e suas manifestações artísticas, sua forma específica de relações familiares, sua história e seu patrimônio histórico, entre outros elementos típicos e definidores do povo. Mesmo relacionando-se com outros povos e outras culturas, esse “eu cultural” se autodefine pelas suas diferenças em relação aos seus vizinhos, aos “outros” que também se constituem a partir de características específicas. E assim, se nos perguntássemos o que define ou identifica cada povo, seríamos levados à seguinte resposta: sua cultura. A identidade do povo é sua cultura e a sua cultura é seu “eu” (CARNEIRO, 2013, p. 117 *apud* BASEIO; LIMA, 2015, p. 107).



Segundo o sociólogo e filósofo francês Maurice Halbwachs (1968), em sua obra *A memória Coletiva* publicada em 1950, a memória não se apoia somente no individual, mas também sobre a dos outros, e nossa confiança na exatidão da evocação das lembranças será maior. Quando encontramos um amigo da qual a vida nos separou ao primeiro momento temos dificuldade em retomar contato, quando começamos a evocar juntos diversas circunstâncias vivenciadas que cada um lembra e que não são mais as mesmas, ainda que se relacionem aos mesmos eventos não conseguimos nos pôr a pensar e a lembrar em comum, “os fatos passados não tem mais o mesmo relevo, não acreditamos revivê-los com mais intensidade, porque não estamos mais sós para representá-los como os vemos agora” (HALBWACHS, 1950, p. 25).

Na perspectiva trazida pelo autor, o povo e sua história parecem estar ligados a sua memória seja individualmente ou coletivamente, e as narrativas dos mais antigos enriquecem a construção de uma história.

Sabe-se que a história da humanidade perpassou por diversas formas de comunicação desde a representação da arte rupestre, e passando pela comunicação oral e escrita, no entanto a oralidade se constituiu como um instrumento de grande eficácia de registro do passado contribuindo para a produção científica buscando informações para resguardar a memória social de um povo. Antes mesmo do advento das tecnologias, a comunicação se estabelecia através do diálogo boca a boca, crenças e histórias eram passadas de geração em geração, hoje a oralidade é diretamente responsável pelos registros escritos sobre nossos antepassados, a manutenção dos costumes, da cultura e valores na perspectiva de manter viva a memória e o conhecimento (LIRA, 2014).

Em entrevista a fala de Raimunda Pereira, filha de Luiza Florência, revela como é possível observar que as lembranças das histórias de sua mãe ainda permanecem vivas em sua memória.

Minha mãe Luiza Florência foi uma cearense nascida em Crateús-CE. Ela vivenciou ainda jovem os horrores da seca de 1915, milhares de pessoas foram vítimas da fome no Ceará. Por conta da seca minha mãe e sua família migraram do sertão cearense em busca de alimento e condições mínimas de manutenção da vida. Saíram de Crateús, por que não tinham o que comer, andavam a pé nas matas, faziam fogo de caeira, viajaram cerca de 8 dias comendo xique-xique e mandacaru (cactáceas comuns na caatinga) até se estabelecerem em um pequeno povoado chamado na época Brejo do Chico Alves localizado aos arredores de uma Fazenda próxima a atual cidade Nazária-PI (Raimunda Pereira em entrevista, 2018).

EUGENIA NO BRASIL: os “bem nascidos” e os “não bem nascidos”



Até meados do século XIX, as observações e realizações de diversos cruzamentos pelos seres humanos ao longo da história permitiam formar a percepção de que as crias herdavam características de seus progenitores, a existência de características individuais era geralmente explicada pela mistura de elementos, forças vitais ou espirituais, que os pais forneciam aos filhos, a mistura poderia ser forte ou fraca ou ainda pendente para um dos lados; também se compreendia as características individualizantes como consequência de treino, educação e experiências que os indivíduos adquiriam durante sua trajetória de vida, nessa perspectiva, entende-se que se dois indivíduos com características consideradas forte ao se casarem terão filhos com as mesmas características forte, exemplificando progenitores com grande potencial e habilidade em física terá filhos com os mesmos potenciais e habilidades, a pobreza seria nesse entendimento considerada uma das características fracas (CONT, 2008).

Conforme o autor, fundamentado em Mayr (1998), as ideias vagas sobre como se dava o fenômeno da hereditariedade foi retratado e rearticulado nas diversas teorias que especularam, principalmente na segunda metade do século XIX, sobre o processo de transmissão de características entre as gerações. Francis Galton (1822-1911) partiu do propósito de aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano.

Com o propósito de aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano, Francis Galton primo de Darwin, em 1883, reunindo duas expressões gregas, cunhou o termo “eugenia” ou “bem nascido” (Black, 2003, p. 56 *apud* Cont, 2008, p. 201), nesse momento, eugenia passou a indicar as pretensões galtonianas de desenvolver uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os melhores membros – como se fazia com cavalos, porcos, cães ou qualquer animal –, portadores das melhores características, e estimular a sua reprodução, bem como encontrar os que representavam características degenerativas e, da mesma forma, evitar que se reproduzissem (STEPAN, 1991, p. 1 *apud* CONT, 2008, p. 202).

Nesse sentido, partimos do entendimento de que o discurso eugênico teria influenciado as regras para a criação dos campos de concentração para aglomerar flagelados no Ceará, e ainda segundo Travassos (2011) o higienismo atrelado e eugenia teria sua parcela de contribuição na criação do campo de concentração do Alagadiço em 1915. Nesse sentido:

A eugenia surgiu no Brasil como resposta a prementes questões nacionais às quais os brasileiros se referiam em 1920 como ‘a questão social’: as aterrorizantes miséria e falta de saúde da população trabalhadora, em grande parte negra e mulata. O Brasil fora o último país do hemisfério a abolir a



escravidão: 30 anos antes, em 1888, os últimos 700 mil escravos haviam sido emancipados. Em um país que então passava por rápidas mudanças sociais e econômicas, os ex-escravos foram abandonados à própria sorte, sem educação ou recompensa. Muitos juntaram-se à corrente migratória dos pobres sem profissão que fugiam para as cidades, onde competiam em condições desfavoráveis por empregos com mais de um milhão e meio de imigrantes brancos que entraram no país entre 1890 e 1920” (Stepan, 2004, p. 336).

O brasileiro Renato Ferraz Kehl (1889-1974), um dos fiéis propagadores da eugenia no Brasil, concentrou grande parte de sua vida para a implantação da eugenia no país, em 1929 publicou a obra *Lições de Eugenia*.

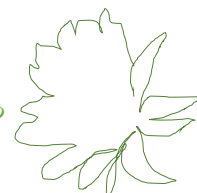
Nesse momento temos uma população totalmente híbrida, resultado da miscigenação entre diferentes povos e culturas. E é esse contexto, que a escrita de *Lições de Eugenia* e o projeto que Renato Kehl tinha como objetivo transformar na verdadeira “raça nacional”, a “verdadeira extirpe” da “nobreza racial” a “elite de eugênicos” (Fiuza, 2016, p. 93).

O personagem Jeca Tatu do escritor Monteiro Lobato traz a figura de um personagem esquecido por um governo omissivo do Estado, em sua abordagem Lobato se baseia em uma amostragem equivocada do homem que vive na roça. Sabe-se que o autor era grande entusiasta do discurso eugênico e tinha relação estreita com Renato Kehl (RIBEIRO, 2015).

Em decorrência da fome e da miséria que predominava o sertão muitas famílias se deslocavam para os grandes centros urbanos de Fortaleza ameaçando os ideais burgueses na belle époque (bela época) cearense, ou migravam para outras cidades ou Estados do país. No final do século XIX e início do século XX, o Brasil seguia os modelos tecnológicos e urbanísticos europeus. As cidades cresciam de forma desordenada e a população, em sua maioria, eram vítimas de inúmeras calamidades (BRITO, 2013).

A autora ressalta que durante o final do século XIX, os motivos da inquietação da sociedade privilegiada de Fortaleza em relação aos flagelados estavam também relacionados às transformações que ocorriam no cenário nacional: avanço incontido das tecnologias europeias; as cidades cresciam de uma forma assustadora; aumentava o número de adeptos de ideologias revolucionárias (BRITO, 2013). Enquanto a população faminta procurava migrava desoladamente para as grandes cidades, as classes abastadas buscavam formas de conter essa migração que enfejava a cidade um estorvo em meio ao fenômeno de ascensão:

A Fortaleza que se modernizava não era para todos. Por isso, as classes mais abastadas logo cuidaram de “limpar” a cidade da presença incômoda daqueles que sujavam e enfeavam os lugares de “gente de bem”. Quem eram esses



invasores? Os retirantes, os bêbados, as prostitutas, os pedintes, os lazarentos, os moleques de rua (Brito, 2013).

Em sua obra **Vidas Secas** publicada em 1938, Graciliano Ramos traz o drama vivido pelos sertanejos, é possível notar o explícito abandono dos governantes as populações sertanejas. Famintos e maltrapilhos os sertanejos passaram a ser vistos como estorvo pelos abastados fortalezenses (BRITO, 2013). E com tanta divisão de classes a segregação social se fazia presente,

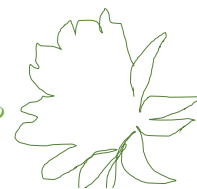
as questões ligadas à (in) tolerância são, portanto, de extrema importância exatamente porque trazem à tona o problema da violência, do preconceito e da discriminação, que acontece por uma suposta “normalidade” e “superioridade” entre grupos no interior da sociedade. Essas questões são antigas e remontam, especialmente, ao pensamento filosófico acerca da intolerância religiosa (Carmo, 2016, p. 206).

Segundo Carmo (2016) fundamentado em Acselrad, em relação a ideia de grupo minoritário, têm sido debatida e compreendida de diversas maneiras por pesquisadores de várias áreas. As políticas públicas criadas para amenizar os efeitos causados pela desigualdade no país que atinge os grupos sociais considerados grupos minoritários formados pelos negros, indígenas dentre outros ainda são ineficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância deste estudo está em evidenciar a forma como o Estado resolve o problema da pobreza e da miséria. Temos outros exemplos no Brasil, de limpeza social como na Revolta da Vacina no Rio de Janeiro e Guerra do Contestado, nos Estados de Santa Catarina e Paraná. O Brasil se constituiu como pátria excludente desde que foi tomado pelos portugueses. Cabe ressaltar o grande apoio da sociedade favorecida de Fortaleza para a criação dos campos de concentração em 1915. A ideia seria que os flagelados recebessem o apoio do governo, mas é possível observar que a situação sofrida pelos sertanejos dentro do campo de concentração não foi a realidade idealizada pelos flagelados.

A seca sempre foi um problema para as populações sertanejas. A seca foi responsável por muitas mortes e pelas grandes migrações. A falta de alimento e água obrigava as pessoas a migrarem para outras regiões. A chegada ou saída de pessoas gera tensões. Neste caso, a chegada de esfarrapados, famintos, sedentos, esfomeados, pessoas



com aparência cansada ameaçava o projeto de modernização de Fortaleza. Aliás, as elites têm dificuldade para conviver com o povo pobre. Não seria diferente naquela época.

O Estado não tinha um projeto de socorro aos flagelados da seca de 1915. A criação dos campos de concentração visava afastar a pobreza dos espaços elitizados. Na verdade, o Estado, na maioria das vezes, usou a seca a seu favor, com comercialização de água, financiamentos para apadrinhados políticos, enriquecendo os dirigentes e políticos locais. Este episódio marcou a história do Nordeste e estará sempre vivo na memória dos descendentes da população flagelada da época.

O povo nordestino, sobretudo, o sertanejo da terra tem na memória as histórias da seca. São lembranças passadas de geração em geração. A seca faz parte do cotidiano e não é um evento que aniquila as plantas e mata de sede os animais, é um acontecimento que marca as pessoas pelo desespero, separação das famílias, morte por não ter o que comer e abandono do Estado. Muitos sertanejos guardam na memória algum fato ou história ligada à seca.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luciana. **A fome: retrato dos horrores das secas e migrações cearenses no final do século XIX**. Estação Literária Londrina, Volume 10B, p. 111-125, jan. 2013 ISSN 1983-1048. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL10B-Art8.pdf>.

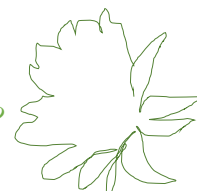
CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>. Acesso em 05/03/2019.

CENTENÁRIO DA SECA DE 1915 NO CEARA. **Jornal inverta**, versão online. 23 de setembro de 2015. Disponível em: <https://inverta.org/jornal/educacao-impressa/478/especial/centenario-da-seca-de-1915-no-ceara>. Acesso em 05/03/2019.

CONT, Valdeir Del. **Francis Galton: eugenia e hereditariedade**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04.pdf>. Acesso em 06/03/2019.

FIUZA, Denis Henrique. **A Propaganda da Eugenia no Brasil: Renato Kehl e a implantação do racismo científico no Brasil a partir da obra “Lições de Eugenia”**, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/viewFile/68669/40555>.

FIRMO, Érico. O dia dos mil mortos. **Jornal O Povo online**. Disponível em: <https://especiais.opovo.com.br/odiadosmilmortos/>. Acesso em 06/03/2019.



HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. Traduzido do original francês La Memoire Collective 2ª ed. Press Universitaires de France, Paris 1950. Traduzido por Laurent Léon Schaffter. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4359772/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf.

LIRA, Franklin Costa de. **Nazária de Povoado a Município: uma abordagem sócio-político-cultural através da oralidade**. Disponível em:
<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/4908380>. Acesso em 05/03/2019.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. LIMA, Renato Rodrigues. **Memória coletiva e identidade popular**. Revista lumen et virtus, vol. VI Nº 14 dezembro de 2015. Disponível em:
https://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero_14/PDF/dora_renato_lima_memoria.pdf. Acesso em 24/10/2019.

NASCIMENTO, Thatiany. Campo de concentração onde 'flagelados da seca' eram aprisionados é tombado no Ceará. **G1 CEARÁ**. 20 de julho de 2019. Disponível em:
<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/07/20/campo-de-concentracao-onde-flagelados-da-seca-eram-aprisionados-e-tombado-no-ceara.ghtml>. Acesso em: 24/10/2019.

NÓBREGA, Jacqueline. Campos de concentração no Ceará. **Diário do nordeste plus**. 29 de maio de 2017. Disponível em: <http://plus.diariodonordeste.com.br/campos-de-concentracao-no-ceara/>. Acesso em 04/03/2019.

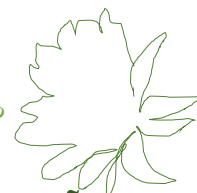
OLIVEIRA, Elisângela Magela. **Transformações no mundo do trabalho da revolução industrial aos nossos dias**, 2004.

RIBEIRO, Rodrigo de Oliveira. Literatura e Racismo: uma análise sobre Monteiro Lobato e sua obra. **Geledés**. 12 de dezembro de 2015. Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/literatura-e-racismo-uma-analise-sobre-monteiro-lobato-e-sua-obra/>. Acesso em 05/03/2019.

RIOS, Kênia Souza. **Isolamento e poder: Fortaleza e os campos de concentração na Seca 1932**. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2014.

STEPAN, Nancy Leys. **Eugenia no Brasil, 1917-1940**. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. ISBN 978-85-7541-311-. Disponível em:
<http://books.scielo.org/id/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf>. Acesso em 06/03/2019.

TRAVASSOS, Lidiany Soares Mota. **Uma história não contada: o campo de concentração para flagelados de 1915 em Fortaleza - Ceará**. Disponível em:
<http://www.unicap.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.717-730.pdf>.



REPERCUSSÃO DA MORTE DO “MESTRE BITA DO BARÃO” NA MÍDIA

Pamela Lorena Silva Machado
Joana Alice da Silva Melo
Carlos Roberto da Silva Moura
Jascira da Silva Lima

INTRODUÇÃO

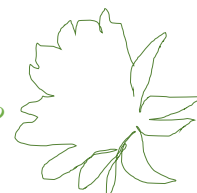
A figura emblemática de um dos maiores líderes umbandistas do Brasil, Bita do Barão, faz parte da construção histórica e cultural de Codó. Cidade do interior do Maranhão localizada na Mesorregião leste maranhense, distante 290 km da capital, São Luís. Atualmente, o município conta com uma área de 4.364,49 km² e população de 122.859 habitantes (estimativas do IBGE, 2019). Os que se identificam como pardos e pretos compõem mais de 84% do contingente populacional, segundo o IBGE (2010). Dentre estes, aqueles que se identificam como praticantes de religiões afro-brasileiras somam apenas 650 pessoas, embora Codó seja conhecida como o berço de uma das linhas da Umbanda ^{que} é:

Uma religião cujo cultos são baseados em possessão, na qual os médiuns entram em transe e recebem os guias. Estes são cultuados e dão atendimento aos adeptos, a fim de ajudar aqueles que com eles desejam se consultar. (PRESOTO, 2014).

Também conhecida como a terra do Terecô, que é a religião afro-brasileira mais praticada e reconhecida na cidade, pela tradição dos terreiros:

O Terecô é uma religião de possessão, onde são incorporados, especialmente (porém não exclusivamente), encantados da Mata – ou seja, entidades residentes, em tempos idos, nas matas da região. É comum ouvir que eles vieram da África enquanto humanos e depois de chegarem ao Brasil, adentraram o território, onde se encantaram. (AHLERT, 2013, p.19). [...] Tenda, Terreiro, Barracão e Salão são utilizados como sinônimo e remetem aos espaços rituais onde se dança Terecô. (AHLERT, 2013, p. 14).

Para FORTES (2008) e ARAÚJO (2005), o Terecô tem recebido uma maior visibilidade, sendo objeto de outros estudos de cunho monográfico. Mães de santo e pais de santo fazem parte do cotidiano do lugar, assim como o lugar faz parte do cotidiano das tendas dessa manifestação religiosa. As origens da cidade de Codó e sua “tradição”



religiosa são marcadas não apenas pelo material, mas também pelo intangível. A cidade é fortemente influenciada pela lida dos caboclos⁴⁰e orixás⁴¹.

Convém ressaltar que, nas últimas décadas, com o avanço tecnológico dos meios de comunicação, a cidade de Codó alcançou visibilidade nacional por ter tradição de terra das religiões afro-brasileiras, que são fortemente associada a história de vida do pai de santo mestre Bita do Barão, registrada em trabalhos acadêmicos, documentários, programas de televisão, além de ser reconhecida pelo Estado, pois Bita do Barão é comendador da república, título concedido por José Sarney⁴², quando Sarney era presidente da República.

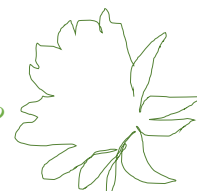
A temática das religiões afro-brasileiras, suas tradições, seus atores e seus processos é objeto do grupo de estudo PenCiH (Grupo de Pesquisa e Ensino de Ciências Humanas), da Universidade Federal do Maranhão, campus VII. Portanto, instigados pelas primeiras informações sobre o ocorrido com o referido pai de santo, fizemos reunião onde definimos as estratégias de observação e coleta dos dados. Fizemos o monitoramento das notícias que vincularam nos meios de comunicação sobre a morte do Mestre Bita do Barão, a partir do dia 17 de abril de 2019. Após a confirmação de sua morte nos deslocamos para a sua residência na cidade de Codó para garantir o processo de observação e descrição dos procedimentos a serem adotados por familiares, figuras públicas, filhos/as de santos e populares que se aglomeravam no lugar. A observação participante como técnica de pesquisa de campo foi importante por ser caracterizada, segundo BOGDAN e TAYLOR (1975), por interações sociais intensas entre o investigador e o sujeito, sendo o procedimento da observação participante o momento em que os dados são recolhidos de forma sistematizada. Com o uso desta técnica procuramos compreender os sujeitos e suas instituições no contexto da ação (durante o ritual fúnebre).

MESTRE BITA DO BARÃO

40 Os Caboclos pertencem à uma linha de muita força espiritual, são naturalmente guerreiros, poderosos e humildes. TONIN, Juliana Viveiros. Conheça mais sobre os Guias Caboclos na Umbanda. Iquilibrium. Disponível em: <<https://www.iquilibrio.com/blog/espiritualidade/umbanda-candomble/guias-caboclos/>> Acesso em: 27 de outubro de 2019.

41 Orixás são elementos da natureza, e cada Orixá representa uma força da natureza. SOUZA, Adriana. Orixás. Emonios. 2014. Disponível em: <https://deusaanjosdemonios.blogspot.com/2014/05/orixas-sao-elementos-da-naturea.html?m=1> Acesso em: 27 de outubro de 2019.

⁴² José Sarney de Araújo Costa, presidente do Brasil de 1985 a 1990.



Wilson Nonato de Souza, conhecido popularmente por Bitá do Barão, comendador da república⁴³, nasceu em 10 de julho de 1932 no povoado Santo Antônio dos Pretos, na zona rural de Codó. Considerado um dos maiores líderes umbandistas do Brasil, o Mestre Bitá do Barão comandava a Tenda Espirita Rainha Iemanjá no município codoense.

O babalorixá conta que começou a manifestar os seus poderes espirituais desde a infância, período em que recebeu o apelido “Bitá”, que quer dizer bode ou cabrita, por ser uma criança muito agitada. Já a alcunha “Barão”, faz referência a entidade que o pai de santo incorpora, o Barão de Guaré.

A Tenda Espirita de Umbanda Rainha Iemanjá, a maior da cidade, realiza dois festejos por ano: em agosto o Festejo dos Santos e Orixás, com nove dias de tambor e homenagens a diferentes entidades; e outro no início de dezembro, celebrando Santa Bárbara, com nove noites de reza e toques de tambor nas últimas três noites.

O babalorixá carrega a fama de ser o “pai de santo dos políticos”, por ter seu nome associado a famílias tradicionais da política brasileira e, também, por realizar trabalhos junto a estes, ao que foi atribuído seu sucesso na carreira. Além disso, o Mestre Bitá possui uma trajetória cercada de mistérios fomentados, principalmente, pela mídia, onde ganhou espaço difundindo a religião e a cultura codoense.

Para os populares, Mestre Bitá era um pai de santo vaidoso e que gostava de luxo (era comum notar em suas vestimentas e acessórios metais preciosos como o ouro), mas também caridoso e de hábitos simples, como circular pelo mercado público conversando com as pessoas e atendendo pedidos de quem não podia pagar por uma consulta espiritual.

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E MÍDIA

Um aspecto crucial neste estudo sobre a repercussão da morte do Mestre Bitá é a sua representação no campo da religiosidade afro-brasileira, pois é inegável que seu legado tenha contribuído de forma direta para que a sociedade codoense, maranhense e até brasileira compreendam os cultos de origem africana enquanto religião e não como seita.

Segundo CONCEIÇÃO (1993) as religiões afro-brasileiras possuem um corpo sacerdotal, filosofia, ritos, enfim, uma estrutura que as caracterizam como instituições.

43 O umbandista recebeu do ex-presidente José Sarney o título de comendador da república na década de 1980.



Considerá-las seitas é, na realidade, uma tentativa de reduzir a sua importância e de classificar as pessoas que as praticam como um punhado de fanáticos (negros, em sua maioria). A rigor, as religiões afro-brasileiras são patrimônio da nação e compõem, particularmente, o universo cultural da raça negra brasileira que foi em séculos passados, sequestrada da África para a Europa e Américas e mantida nestes continentes na condição de escrava, sob tortura física e psicológica, por mais de quatrocentos anos. Nessa condição não era permitida as populações negras a livre manifestação de sua cultura, lhes sendo imposta a cultura do homem branco europeu, o que gerou ao longo de séculos a negação e a criminalização das suas manifestações religiosas.

Mesmo orientados por estudos que nos apresentam novas concepções sobre as religiões afro-brasileiras em perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas e antropológicas, apenas um século após a abolição do escravismo parece não ser suficiente para alterar uma sólida estrutura ideológica construída para justificar a exploração e a negação das pessoas negras enquanto seres humanos com culturas diversas. Mesmo após o fim oficial do escravismo, as religiões afro-brasileiras foram relegadas à clandestinidade, sendo objeto de repressões policiais sistemáticas ao longo de séculos. (REIS, 1988; BRAGA, 1993).

Contudo, as religiões afro-brasileiras constituíram foco de resistência e luta contra o estatuto da escravidão, contra a repressão eclesiástica e policial. Conseguiram mesmo sob repressão, manter suas práticas e influenciar o catolicismo com tradições mágicas e pagãs, por meio das irmandades leigas de homens de cor (São Benedito, Nossa Senhora Aparecida, Santa Efigênia, N. Sra. do Rosário, entre outras). Como brasileiros e remanescentes dessas populações, participamos nos espaços exteriores às irmandades das inúmeras encenações que nos remetem à cosmogonia e à saga africana na forma de Reizado, Congada, Moçambique, Maracatu, Folia de Reis, Carnaval e lavagem das escadarias da igreja do Bonfim, entre outras tantas (LUZ, 1993). Na atualidade, a luta das religiões afro-brasileiras está voltada contra o preconceito, a segregação e a desinformação, além da manutenção das tradições. Motivados por estas provocações observamos essas manifestações ritualísticas em Codó através da repercussão da morte do defensor destas práticas religiosas na cidade e sua repercussão na mídia. Nosso propósito é que registros, análises e reflexões dessa natureza possam contribuir com o a preservação destas tradições por nos possibilitarem reconhecer e nos aproximar de nossa própria ancestralidade.



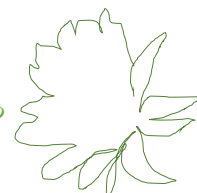
A definição de mídia abrange diversos conceitos empregados em várias áreas, mas de uma forma geral pode-se sintetizar que sua função básica é propor caminhos para que sua mensagem chegue ao público-alvo. Segundo Régis Debray (1993), “Mídia designa qualquer suporte de difusão maciça da informação (imprensa, rádio, televisão, cinema, publicidade, etc.)”. Nesse sentido é importante para o reconhecimento das religiões afro-brasileiras investigar qual a mensagem que a mídia passa ao noticiar a morte do Mestre Bitá do Barão.

Na sociedade brasileira, a mídia assume diversas funções e papéis entre eles a propagação de notícias e informações diárias do cotidiano das pessoas, transmissão de propagandas, entretenimento e educação. Atualmente, essas informações são transmitidas e repassadas instantaneamente pelos vários meios de comunicações de fácil acesso, onde a velocidade é um dos elementos principais, como podemos comprovar através do uso da internet.

Baseado em reportagens midiáticas e em pesquisas da professora Yvonne Maggie (1992), o professor Mattijs Port (2005) descreve algumas discordâncias entre mídia e religiões afro-brasileiras quando é denotado qualquer tipo de exotismo ou sensacionalismo por parte dos meios massivos. Em meios midiáticos como a televisão, cinema, rádio e internet, as religiões afro-brasileiras apresentarão tanto um lado positivo quanto um negativo, dependendo da linha editorial do veículo massivo e da produção da matéria.

Atualmente, a cultura afro-religiosa tem ganhado espaço nos meios de comunicação brasileiro, como na internet, rádio, impressos e na televisão. No Maranhão, especificamente, é possível apontar diversos programas que foram importantes na construção de uma possível história da mídia afro-religiosa maranhense (LINDOSO, 2006): Viva a Oxalá (anos 80), Cultura Mística; Axé e Cultura do Povo Santo, entre outros.

Para nós, monitorar a repercussão midiática da morte do babalorixá Bitá do Barão, através do observatório do que a mídia publicou, é ter registrado subsídios indicadores da formação da opinião pública sobre essa cultura, com implicação na sua aceitação e continuidade. Nossa intenção é desenvolver pesquisas que registrem a sequência dos fatos e as intervenções no cotidiano das pessoas.



AS PRIMEIRAS NOTÍCIAS

Na quinta-feira dia 18 de abril do ano de 2019 foi divulgado por vários canais de notícias locais e nacionais a morte de Wilson Nonato de Sousa, popularmente conhecido por Bita do Barão, um dos grandes líderes umbandistas do Brasil. Segundo o site G1 - Portal de notícias da Rede Globo de televisão, o Pai de Santo passou 10 dias internado em Unidade de Terapia Intensiva – UTI, de um hospital particular em Teresina-PI, devido a uma infecção pulmonar que se agravou para um problema renal e pressão arterial alta. De acordo com a família, por vontade do paciente, ele aguardou a liberação médica para ser removido, através de UTI móvel, para sua casa na cidade de Codó-MA. Porém o babalorixá não resistiu e faleceu na tarde de quinta-feira (18/04/19).

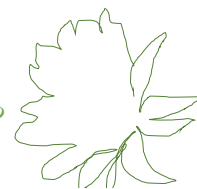
Durante os últimos dias de internação do Mestre Bita, muitas notícias falsas foram veiculadas através das redes sociais⁴⁴ e dos blogs regionais e locais⁴⁵, sobre seu estado de saúde. No dia anterior a sua morte (17/04/19), alguns sites publicaram notas sobre o seu falecimento, que foram desmentidas logo em seguida. Como reflexo de toda a simbologia em torno de sua figura seus últimos momentos de projeção na mídia foram marcados por falseamentos de informações desconstruídas, pois não foi a primeira vez que o Pai de Santo teve sua morte anunciada, erroneamente, nos canais de notícias. Em 2017, o Mestre Bita do Barão deu uma entrevista ao Blog do Acélio Trindade, um dos maiores portais de notícia do Maranhão, sobre um falso informe de sua morte. De uma forma bem-humorada ele brincou ao dizer que: *“Quanto mais desejam a minha morte, mais forte eu fico.”*

Antes do seu falecimento a página oficial do Babalorixá no Facebook chegou a desmentir os relatos que corriam: *“Informamos que a morte do Mestre Bita do Barão é mentira. E que hoje ele chega em Codó e estará disponível para visitas”*. Na mesma noite (18/04/19), algumas horas depois, uma nota foi emitida pelo mesmo perfil confirmando o seu óbito:

É com grande tristeza que informamos o falecimento do nosso querido mestre Bita do Barão. Ele veio a óbito por volta das 12:40. O corpo foi liberado por volta das 14hs e deve chegar a sua cidade por volta das 19hs. O velório acontecerá na Tenda Espírita Rainha Iemanjá, que fica na Rua Rui Barbosa, bairro Santa Filomena, em Codó.

44. As notícias falsas do falecimento do babalorixá foram repassadas através de mensagens do Whatsapp e postagens do Facebook e que foram deletadas assim que foram desmentidas.

45. Alguns blogs chegaram a veicular as notas de falecimento e foram deletadas logo em seguida.



Um vídeo divulgado pelo Blog do Acélio mostra a chegada do corpo do babalorixá em sua Tenda Espírita, sendo recebido aos prantos pelos filhos de Santo e a comunidade. O caixão foi levado para dentro da tenda acompanhado pela família e amigos. O velório foi realizado no Palácio de Iansã, onde ocorreu o chamado Tambor de Choro.

O TAMBOR DE CHORO

Em sua tese de doutorado, Martina Ahlert define o Tambor de Choro com base no autor Barretto (1977) que afirma que ele “Tem o objetivo de despachar a pessoa recém-falecida do convívio dos vivos”. De acordo com estes, o Tambor de Choro tem dois momentos: o ritual de corpo presente e outro de corpo ausente. Logo após o primeiro acontece o enterro e o despacho dos pertences da pessoa falecida em um ritual privado. Sérgio Ferretti (1996) o descreve como feitos para “despachar o espírito do morto, para que ele tome consciência de que já morreu”.

Acompanhamos *in loco* os dias que se sucederam a morte do Mestre Bitá, principalmente o ritual de despedida chamado Tambor de Choro. Na mídia o Bom dia Mirante, jornal da Rede Globo de Televisão, o ritual é definido como “obrigação de despedida”, que faz parte da tradição umbandista e só é feita por ocasião da morte dos sacerdotes dirigentes de cultos de religião afro-brasileira, onde os filhos e mães de santo rasgariam as vestes e quebrariam os objetos pessoais do babalorixá ao som do tambor. Após o tambor de choro de corpo presente, que foi até aproximadamente às 17h, no dia seguinte, foi realizado o enterro do babalorixá no Cemitério Central de Codó.

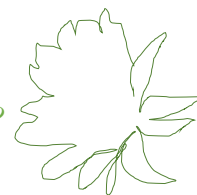
Após o sepultamento do corpo, voltamos a tenda para acompanhar o tambor de choro de corpo ausente. Quase todos os filhos e filhas de santo estavam em círculo ao redor de uma vela no centro da tenda. O canto estava sendo entoado por dois tocadores de maracás - com um par de maracás cada - e três tocadores de tambor. Um pai de santo no centro, todo de branco com um colar composto de miçangas, das cores verde, vermelha e branca, em seu braço esquerdo usava um bracelete de couro marrom escuro, composto por conchas, seis delas em horizontal e uma, a que está no centro delas, na vertical. É ele que está no comando do ritual, dando assistência às pessoas que manifestam suas entidades/encantados. Ao fazer o impedimento da manifestação, ele molha a testa da pessoa com um líquido marrom escuro, extraído de ervas. A grande maioria dos brincantes estão descalços. Os filhos e filhas de santo estão com um colar semelhante ao



do pai de santo ao centro. Eles cantam ladainhas em homenagem ao falecido. Em determinados momentos, param os tambores para fazerem orações:

Oh no céu, no céu!
Oh no céu, no céu!
Com minha mãe estarei,
lá no céu, lá no céu.
(Autor desconhecido)

Quando a filha do Bita de Barão, Janaína Nonato de Sousa, chegou com mais duas filhas de santo, entraram pela porta da tenda, de costas. Se aproximaram dos tambores, trazendo-os consigo para o centro, ainda tocando e andando de costas. Fazendo isso posteriormente com os outros. Os filhos e filhas de santo levantaram-se, enquanto a filha do mestre Bita fazia algumas orações nos tambores do centro. Logo depois os tambores param, todos se benzem e rezam o Pai nosso, dentre outras orações e oferecem e abençoam a alma de Wilson Nonato. A Filha do mestre Bita anuncia, a pedido do pai antes de falecer, que a casa ficaria fechada por um ano e os filhos de santo teriam de usar roupas brancas também por um ano, além de ficarem com a cabeça amarrada por um pano durante um mês. Com esse anúncio se encerra o tambor de choro (às 21h44min do dia 20 de março de 2019). Todos saíram da tenda de Iemanjá virados de costas para a porta, da mesma forma como haviam entrado as filhas de santo com a filha de Bita. Os três tambores ficaram no meio da tenda, cobertos por uma manta branca. De acordo com o que observamos e descrevemos neste ritual foi possível identificar cantos, rezas e objetos que se aproximam daqueles utilizados nos rituais do catolicismo. Segundo FERRETTI (1998) o sincretismo é elemento essencial de todas as formas de religião, está muito presente na religiosidade popular, nas procissões, nas comemorações dos santos, nas diversas formas de pagamento de promessas, nas festas populares em geral. Ainda segundo o mesmo autor constata-se que o sincretismo constitui uma das características centrais das festas religiosas populares. Nas religiões afro-brasileiras o sincretismo é uma forma de relacionar o africano com o brasileiro, de fazer alianças como o escravo aprendeu na senzala e nos quilombos. A descrição dos fatos e a forma como foram noticiados na mídia configuram importante elemento indicador do processo de desconstrução da ideia de associação das religiões afro-brasileiras a rituais demoníacos.



A REPERCUSSÃO NOS JORNAIS

A morte de um dos maiores líderes umbandistas do Brasil chegou a ter repercussão nacional, ganhando espaço em um dos maiores canais de comunicação do país. O Jornal Nacional, da TV Globo, anunciou o falecimento e onde aconteceria o velório. Segundo essa notícia, o babalorixá morreu aos 86 anos, o que resgata uma discussão antiga sobre a idade cronológica desse Pai de Santo. Nota-se divergência sobre a idade cronológica exata em que o Mestre Bitá do Barão faleceu e sua idade espiritual como Pai de Santo. Alguns sites informavam que ele tinha por volta de 108 ou 109 anos, outros mencionam que ele tinha 86 anos, como o Jornal Nacional e o Site do G1. Essa última foi mais aceita e divulgada pela maioria dos sites e jornais, mas não diluiu a dúvida entre os populares que acompanhavam a vida e os rituais de morte do Mestre Bitá.

O seu cortejo foi seguido por uma multidão de filhos de santos e curiosos até o Cemitério Central de Codó. Segundo o site G1-MA – São Luís:

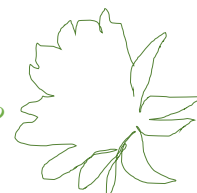
Acompanhado por uma multidão, o corpo do babalorixá 'Bitá do Barão' foi levado em cortejo pelas ruas de Codó e sepultado por volta das 18h30 deste sábado (20) no Cemitério Central. Antes, um ritual conhecido como “Tambor de Choro” foi realizado pelos filhos de santo de Bitá do Barão.

O falecimento do babalorixá repercutiu no estado. Autoridades e figuras públicas se pronunciaram sobre o fato. Ainda segundo o G1-Portal de notícias, entidades, órgãos governamentais e políticos emitiram notas de pesar:

“A Federação de Umbanda e Culto Afro-Brasileiro do Maranhão (FUCABMA) lamentou profundamente a passagem para o plano espiritual, afirmando que Bitá do Barão teve uma esplendorosa trajetória espiritual no plano terrestre. Por fim, a nota assinada pelo presidente Biné Gomes, expressou uma grande honra pela oportunidade de aprendizado junto com o Pai de Santo, que terá lugar de destaque na memória do Povo de Santo.

O governo do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Igualdade Racial (SEIR) lamentou o falecimento do religioso e solidarizou-se com a comunidade umbandista, a família de Bitá do Barão e com as lideranças religiosas dos cultos afros.

A Casa das Minas informou que recebeu com muito pesar e tristeza a notícia do falecimento do grande ícone da cultura e umbanda. Segundo a nota, Bitá do Barão deixa um legado, saudades, muitos corações quebrados, mas também lindas lembranças que servem de consolo aos que ficam e sofrem com sua ausência.



A ex-governadora do Maranhão, Roseana Sarney, também se manifestou sobre o falecimento de Bita do Barão. Por meio de nota ela disse que o líder será sempre para o Maranhão e para o mundo uma referência de preservação do culto e religião afro-brasileiros e expressou o pesar aos familiares, amigos e seguidores do Babalorixá.

O vereador, vice-presidente da Câmara Municipal de São Luís e pai de Santo, Astro de Ogum (PR) também emitiu uma nota lamentando o falecimento de Bita do Barão. No texto, o vereador disse que a Umbanda perde um dos seus maiores filhos e manifestou condolências aos familiares, amigos e admiradores.”⁴⁶

A imagem do Mestre Bita do Barão historicamente foi associada a políticos maranhenses e as grandes figuras públicas do país, como cantores e apresentadores, por trabalhos prestados junto a estes, o que lhes garantia sucesso em suas carreiras. Assim, adquiriu prestígio como “Pai de Santo dos políticos”. Apesar disso o site O Imparcial destaca a escassa presença de figuras públicas e políticos em sua despedida:

O número foi escasso. Políticos, sendo o mais ilustre destes o clã Sarney, o pai de santo Bita do Barão de Guaré, que morreu na quinta-feira (18), em Teresina (PI), não reuniu o que era tão esperado da classe na cerimônia de despedida no Palácio de Iansã [...] Modesta entre uma dúzia de peças póstumas em homenagem ao líder espiritual, a coroa em nome da família (Sarney) se perfilava com as de políticos paroquiais, como Zito Rolim, e do empresariado nativo, como o Grupo Carvalho. Nem mesmo reluzia para os presentes, a maioria populares de comunidades distantes ou próximas a terreiro.

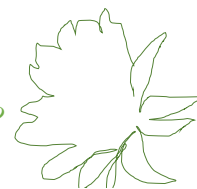
Em meio ao ocorrido um dos assuntos mais discutidos entre os filhos de santo e a comunidade codoense em geral, era a sucessão do Mestre Bita do Barão, ou seja, quem seria a pessoa responsável por comandar o terreiro. O site O Imparcial cita:

Será decidida por um conselho, formado por pessoas diretamente ligadas ao Terreiro. Entre as conjecturas predominantes, a filha Janaína Nonato, mãe pequena da Tenda comandada por décadas por Bita do Barão, seria o nome mais apropriado para sucedê-lo.

Sobre a filha, Janaína Nonato, o site cita:

Ela é mãe pequena, preparada pelo pai para sucedê-lo na hierarquia da casa. Mas, a transferência de poder não se dá de forma tão simples como ocorre na política maranhense e brasileira, com mandatos passando de pai pra filho. Obedecerá a uma decisão colegiada, retirada da reunião logo após o enterro do corpo de Wilson Nonato de Sousa, nome de batismo de Bita do Barão.

⁴⁶ Todas as notas foram retiradas do site do G1 sobre a repercussão da morte do babalorixá.



Desde sua morte, o babalorixá recebeu homenagens dos seus admiradores e pessoas próximas. Tanto o velório como o enterro foram marcados pela presença de figuras públicas da cidade de Codó, que ressaltaram em entrevistas dada a TV Mirante, as contribuições do babalorixá para a cidade e algumas lembranças que tinham sobre o Pai de Santo.

Em uma entrevista realizada pelos autores do artigo com o repórter da TV Mirante Cocais da Rede Globo, Acélio Trindade⁴⁷, no dia 18 de abril de 2019, foi possível descobrir de que maneira os jornalistas e a mídia local receberam a notícia do falecimento do mestre Bitá. Sobre isso, Acélio Trindade respondeu:

A gente estava acompanhando o caso desde o domingo passado quando ele foi para a capital do Piauí, e como tinha notícia demais dizendo, “morreu, não morreu, morreu na ida, morreu na vinda”, eu passei a ter contato direto com a filha dele, Janaina Nonato de Sousa. Pra que? Pra ter esse feedback mais verdadeiro, morreu ou não? Onde é que ele tá? O que foi que aconteceu? E ela era quem vinha me informando disso. Então, como é que eu soube da notícia? Eu soube diretamente através dela, por familiares, da filha dele.

Ao ser perguntado sobre a motivação dele enquanto repórter em acompanhar o caso, ele disse:

A motivação é profissional acima de tudo, porque a gente precisa estar cobrindo. Bitá do Barão representa a umbanda brasileira, não só uma coisa nossa de Codó, não é um cara só do Maranhão, é um cara que tá além disso e é imprescindível que a TV Mirante esteja aqui em um momento como esse. Então, a minha motivação maior, é jornalística, mas também como um cara que acompanhava Bitá do Barão a muito tempo - trabalhei aqui na rádio dele a muito tempo na década de noventa ainda - também como codoense, existe uma motivação profissional, mas também existe uma ligação pessoal.

Na entrevista ele fala que a morte do Mestre Bitá significa abrir uma “grande lacuna que não vai ser preenchida nunca”. Para ele o pai de santo era uma pessoa amorosa que “sempre se postava em uma situação de positividade e de compaixão com as pessoas”. Acélio Trindade diz ter feito várias reportagens com ele, principalmente nos festejos de São Cosme e Damião, onde distribuía presentes e doces para as crianças carentes.

47. Acélio Trindade é Radialista e Jornalista desde 1993 e repórter desde novembro de 2000 da TV Mirante Cocais afiliada da Rede Globo no Maranhão. É redator do “Blog do Acélio”: www.blogdoacelio.com.br.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que líderes religiosos como Mestre Bitá do Barão, que figuram na mídia local e nacional, protagonizam situações que contribuem (direta ou indiretamente) para a composição do imaginário social sobre os rituais das religiões afro-brasileiras. Antes e após sua morte o babalorixá foi notícia na mídia e em rodas de conversas, o que contribuiu para que se tornasse o maior representante dessa cultura em Codó. Sua morte criou expectativas nos populares quanto ao reconhecimento de seu trabalho por parte das figuras públicas as quais atendeu. O não comparecimento destas no velório gerou frustração em grande parte da população codoense e na mídia.

REFERÊNCIAS

ACOMPANHADO por multidão, corpo de Bitá do Barão é sepultado em Codó. G1-MA,2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/04/20/acompanhado-por-multidao-corpo-de-bitá-do-barao-e-sepultado-em-codo-no-maranhao.ghtml>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

AHLERT, Martina. Cidade Relicário: uma etnografia sobre o terecô, precisão e Encantaria em Codó (Maranhão) / Martina Ahlert, 2013.

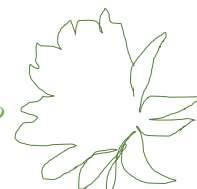
BITÁ do Barão: veja a repercussão da morte do pai de Santo do Maranhão. G1-MA,2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/04/18/bitá-do-barao-veja-a-repercussao-da-morte-do-pai-de-santo-do-maranhao.ghtml>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

BITÁ, é o favorito de Sarney. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/7/29/brasil/15.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2020

BOGDAN, R; TAYLOR, S (1975). Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences. New York. J. Wiley.

BÓIS, Henrique. Enterro de Bitá do Barão comove a cidade de Codó. O imparcial, São Luís, 20 de abril de 2019. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2019/04/enterro-de-bitá-do-barao-comove-a-cidade-de-codo/>. Acesso em: 27 de outubro de 2019.

BÓIS, Henrique. Poucos políticos no velório de Mestre Bitá do Barão. O Imparcial, São Luís, 22 de abril de 2019. Disponível em: <<https://oimparcial.com.br/politica/2019/04/poucos-politicos-no-velorio-de-bitá-do-barao/>>. Acesso em: 27 de outubro de 2019



BRAGA, J. Candomblé da Bahia: repressão e resistência. Rev. USP. n.18, p. 52-9. 1993.

BARRETTO, Maria Amália Pereira. Os voduns do Maranhão. São Luís: FUNC, 1977.

CONCEIÇÃO, F. Isto foi um sequestro. Apresentado no Seminário Nacional de Universitários Negros - SE NUN - UFBA. Salvador, 1993.

DEBRAY, R. Curso de Midiologia Geral. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERRETTI, Sérgio E. Sincretismo Afro-Brasileiro e Resistência Cultural. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Ano 4. Junho, 1998.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/codo/panorama>. Acessado em: 02 de janeiro de 2020

LINDOSO, Gerson Carlos Pereira. Revisitando o passado e apontando para o presente: Alguns olhares sobre a relação entre mídia e religiões afro-brasileiras. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, São Luís, MA, 12 de junho de 2008.

LUZ, M.A. Cultura negra e ideologia do recalque. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983. . Do tronco à opa exin: memória e dinâmica da tradição africana-brasileira. Salvador, SECNEB, 1993.

MAGGIE, Yvonne. Medo de feitiço: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

OBRIGAÇÃO de despedida marca velório de Bitá do Barão no MA. Bom dia Mirante-G1, São Luís, 19 de abril de 2019. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/bom-dia-mirante/videos/t/edicoes/v/obrigacao-de-despedida-marca-velorio-de-bitá-do-barao-no-ma/7552895/>>. Acesso em: 27 de outubro de 2019.

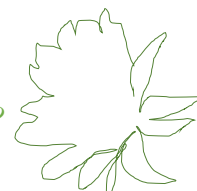
OGUM, Pai Pedro de. O que são Orixás? Sapo lifestyle. Disponível em: <<https://lifestyle.sapo.pt/astral/praticas/cultos-a-natureza/artigos/o-que-sao-os-orixas.>> Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Vinicius. Morre Bitá do Barão-Jornal Nacional. 2019 (0m24s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h8eYqtDHdN4>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

PORT, Mattijs Van de. Sacerdotes midiáticos- o Candomblé, discursos de celebridade e a legitimação da autoridade religiosa na esfera pública baiana. Religião e Sociedade. Rio de Janeiro: ISER, Vol. 25, nº 2, 2005.

TRINDADE, Acélio. A morte do Mestre Bitá do Barão. Blog do Acélio. São Luís, 17 de ago. de 2017. Disponível em: <<http://www.blogdoacelio.com.br/01/geral/a-morte-de-mestre-bitá-do-barao/>>.

TRINDADE, Acélio. Vídeo mostra lágrimas e lamentos na chegada do corpo de Bitá do Barão em Codó. Blog do Acélio. São Luís, 18 de abr. De 2019. Disponível em:



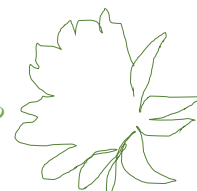
<<http://www.blogdoacelio.com.br/01/geral/video-mostra-lagrimas-e-lamentos-na-chegada-do-corpo-de-bitado-barao-a-codo/>>.

REIS, J.J. Magia jeje na Bahia: a invasão do calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. *Rev.Bras.Hist.*, v.8, n.16, p.57-81, 1988.1.

RIBEIRO, Efrém. Bita do Barão tem vestes rasgadas e objetos quebrados em ritual. Meio Norte, São Luís, 20 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.meionorte.com/blogs/efremribeiro/bitado-barao-tem-vestes-rasgadas-e-objetos-quebrados-332297>>. Acesso em: 27 de outubro de 2019.

SANTOS, Bita Bjt do Barão. Informe sobre o falecimento do Mestre Bita. Codó, 18 de Abril de 2019. Facebook: Bita Bjt dos Santos. Disponível em: <https://www.facebook.com/bitado.baraoii.9>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

SILVA, Marco. Assista ao TAMBOR DE CHORO, ritual de despedida de Bita do Barão. Blog do Marco Silva, Codó, 20 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.blogdomarcosilva.com.br/assista-ao-tambor-de-choro-ritual-de-despedida-de-bitado-barao/>>. Acesso em: 27 de outubro de 2019.



A DANÇA COMO COMUNICAÇÃO E ESCRITA NA IMAGEM DE TRÊS MULHERES NEGRAS RE-EXISTENTES

Artenilde Soares da Silva
Francis Musa Boakari

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão à cerca da História da Educação, sem escola, pela escola, fora da escola, apresentando o elemento dança afroancestral como meio de comunicação e de escrita. Para isso analisaremos as imagens políticas e sociais produzidas e conduzidas por três mulheres negras re-existent: Katherine Durham, Mercedes Batista e Victória Santa Cruz. Sendo a primeira Estadunidense, a segunda Brasileira e a terceira Peruana. Todas elas compõem uma mesma história cruzadas em linhas de movimento e que movimentam outras através do tornar-se professora de dança.

Podemos dizer que através da comunicação e da escrita muitas mulheres negras e homens negros, re-existiram e re-existem, fatos estes que precisam ser registrados como elementos construtores da história da educação de negros no Brasil. Para nos conduzirmos nestas trilhas nos perguntamos: de que forma a história da educação de negros no Brasil evidencia a comunicação e a escrita como um fator de re-existências, podendo ser veiculado à imagem política e social de Katherine Durham, Victória Santa Cruz e Mercedes Batista? E nos inquietando mais ainda no sul que seguimos como bússola: Quais práticas compuseram um sentido de educação do corpo, presente na formação de mulheres negras? Como e quais foram os processos de educação acessível à população negra/escravizada no Brasil e quais as motivações? Quem foi Katherine Durham, Mercedes Batista e Victória Santa Cruz e qual a importância da dança na construção de suas imagens política e sociais?

O texto será conduzido por três eixos sendo-os: 1º - História da Educação - sem escola, pela escola, fora da escola, 2º - A dança como comunicação e escrita e 3º - A imagem de três mulheres negras re-existent: Katherine Durham, Mercedes Batista e Victória Santa Cruz.

A nossa provocação gira adentro deste círculo chamado sociedade, de onde surgem, estímulos que se fazem presentes na vida das pessoas. Motivações capazes de propiciar uma boa convivência entre as diversidades, podendo ser fundamental, a produção de conhecimentos, o cuidado com a educação e a promoção de saberes praticados, apreendidos e ensinados em lugares diversos, sejam eles dentro ou fora da



escola. A negação destas possibilidades: sem escola, pela escola ou fora da escola (FONSECA, 2002, p.03) poderá evidenciar formas de negligenciar informações importantes sobre as diversidades socioculturais e geopolíticas de uma região e/ou de diferentes povos, dificultando o acesso a informações justas, necessárias inclusive na composição de matérias curriculares nos vários níveis de aprendizagens.

Toda esta retórica faz parte da argumentação dos movimentos de combate ao racismo e é um dos motivos da criação e manutenção de espaços de formação educativos, culturais e políticos alternativos, o que funciona como antidoto de superação destas manobras de dominação e é parte da estratégia de fomento dos métodos e das práticas pedagógicas que garantem a sobrevivência e a existência das técnicas, dos métodos e das metodologias que compõem os saberes pedagógicos afroancestrais e do próprio corpo afrodescendente suporte da memória cultural, responsável pela preservação de todo um legado material e imaterial como, por exemplo, a dança afroancestral.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – sem escola, pela escola, fora da escola

A autoafirmação deste legado construído pela História da Educação dos Negros/as nos encaminhará a/em becos e vielas: a educação de negros/as africanos/as escravizados/as e “livres”, pois acreditamos que as respostas que buscamos no presente, chegam-nos apenas como ecos das práticas do passado. Por isso não visualizamos como separar a população afrodescendente de hoje da comunidade negra escravizada introduzida no Brasil-Colônia-Portuguesa. As marcas são profundas, por isso não é o nosso objetivo culpabilizar ou inocentar períodos históricos ou objetivos políticos que movimentaram e movimentam as relações sociais em território brasileiro através da prática, acesso ou desacesso à escola oficial, pois qualquer uma destas opções isoladamente poderia mascarar fatos importantes que definiram e definem a real situação que exclui até hoje essa parcela populacional deste espaço, ainda, tido como lugar de privilégios. Para Fonseca, 2002:

As práticas educativas voltadas para a formação dos trabalhadores escravos em nada se assemelhavam à escolarização, mas a educação não é prerrogativa da escola. Antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades (FONSECA, 2002, p. 125).



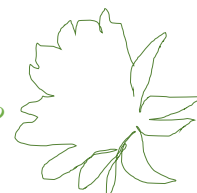
Neste aspecto, este é um campo de diversos choques intelectuais e políticos. Pois se a escola é um lugar de definições de comportamentos, o lugar que passa a padronizar a expressão e a comunicação da sociedade, inclusive regulando o uso e o emprego da palavra/fala, modos de movimentação física, modos de se alimentar desde o toque nos alimentos até a preferência ou preparo dos mesmos, também define a partir deste modelo, o lugar social que cabe a cada pessoa de acordo com o código do certo e do errado, definido por tais julgamentos.

Então, quais foram os lugares que sediaram estas “práticas leitoras e letradas” (BARBOSA, 2017, p. 154) de negros escravizados e de negros afrodescendentes? Rogo que os historiadores/as que se interessam por esta temática, não se exponham ao risco de mascarar e até insinuar, a existência da democracia racial por meio das alternativas encontradas pela população encarcerada no regime de escravização, que moldaram suas próprias descobertas. Motivo “que coloca em perspectiva a questão de como teriam aprendido a ler e/ou escrever, considerando a existência de inúmeras barreiras, a exemplo das interdições legais, que buscavam impedir o acesso desses sujeitos às instituições oficiais de ensino” (LOPES, 2017, p. 13).

Mediante tudo isso, considerar ou sugerir que esses sujeitos utilizavam o sistema educacional formal para aprender a ler e/ou escrever, seria um tanto escabroso e para não correr o risco de também negligenciar tais considerações poderia ser dito que:

[...] as circunstâncias que teriam oportunizado aos escravos (**escravizados**) o acesso ao código letrado, a primeira delas estaria relacionada à tarefa de acompanharem as crianças à escola, ocasião em que teriam a chance de aprenderem ouvindo as lições destinadas aos filhos dos senhores. Outra possibilidade se referia à contratação de tutores particulares pelos proprietários de escravos (**escravizados**), visto que o domínio da leitura e da escrita pelos cativos poderia significar maiores ganhos em transações comerciais [...] terceira circunstância [...] dizia respeito às escolas privadas vocacionais. Locais para onde escravos (**escravizados**) do sexo masculino (**e as mulheres?**) podiam ser enviados a fim de aprenderem ofícios específicos. (LOPES, 2017, p. 13. **Grifo nosso**).

Assim, não falamos de lugares apenas, mas também de circunstâncias, mas ainda há muito por ser dito, Precisamos enfatizar que a história da educação deve reconhecer que existem ensinamentos e aprendizagens sem escola, pela escola e fora da escola, sendo estes espaços geográficos, físicos ou não, que incluem práticas orais, leitoras e letradas tão importantes e significativas e que descrevem a história da população espoliada, assim como de todo e qualquer povo ou civilização, em contos, memórias e elementos culturais. A seguir falaremos de um desses signos, condutor comunicativo e de linguagem;



A DANÇA COMO COMUNICAÇÃO E ESCRITA

Assim, poderemos dizer que nesses processos de auto-reconhecimento-pertencimento, o que percebemos a respeito da sociedade brasileira/mundial em relação aos signos de linguagens respectivos da população afrodescendente, são as várias manobras de negação o que tem, por sua vez, gerado uma permanente luta por ressignificação de saberes e fazeres. As diversas línguas codificadas na África negra seguem negadas como escrita. Sendo a linguagem oral considerada, como a única forma existente nos territórios africanos e possíveis de serem compreendidas por seus/suas descendentes. Por muito tempo fomos descrito assim, pois para “alguns historiadores/as a história só começa à medida que o homem se põe a escrever” (MACHADO, 2011, p. 203), sabendo que este “escrever” trata-se dos códigos adotados pela cultura Europeia branca de preferência.

Cunha Jr. (2010), nos narra o seguinte:

A história do Brasil como é apresentada [...] induz muitas ideias errôneas ou incompletas sobre as populações negras. [...] elas despolitizam a população negra, tornam as identidades negras fragilizadas e permitem a realização de uma ampla desqualificação social das populações negras (CUNHA JR. 2010, P.10).

E isto é uma prática corriqueira que vem de todos e para todos os sentidos educativos. Mesmo professoras/professores que detêm métodos e metodologias inclusivas, são pegadas com a mão na massa a serviço da perpetuação destas estratégias de submissão à cultura eurodescendente.

É preciso dizer que tanto a escrita quanto à oralidade compõem a erudição de um povo, seja ele qual for, independente de sua origem. A cultura eurodescendente também possui as suas narrativas orais e primeiras. Pois assim como a África, é composta por elementos culturais como música, dança, gastronomia, provérbios, lendas, folclore e etc. objetos de comunicação e escrita, pois a oralidade possui os seus códigos, componentes essenciais da escrita. O fragmento abaixo nos faz pensar sobre isso ao dizer-nos que:

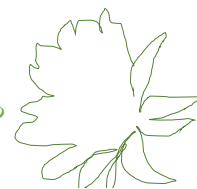
Nos movimentos dos corpos após o trabalho do dia, destaca-se a forma como executavam as danças. Animados, estabeleciam um diálogo capaz de convidar outros a participarem da mesma narrativa. A batida cadenciada das mãos era a comunicação de que o espetáculo de música e corpo iria começar (BARBOSA, 2017, p. 156).



Neste trecho acima, Barbosa (2017), consegue ser convincente, retratando momentos plausíveis da compreensão dos códigos existentes na dança e na música, além da marcação rítmica na palma das mãos realizadas pelos grupos escravizados em momentos de descontração e convívio. Podemos dizer que o processo de comunicação ocorre quando o emissor/a (ou codificador) emite uma mensagem (ou sinal) ao receptor/a (ou decodificador) (PERLES, 2007). Muito bem apresentado neste texto à linguagem falada, quando representada por meio de signos gráficos, torna-se escrita.

A grafia como tecnologia de comunicação, consiste basicamente, no ato de registrar marcas em um suporte (SILVA, 2014). As artes como, por exemplo, as danças foram e são registradas em suportes, como pedra, madeira e papel (papiro) tanto na antiguidade quanto na atualidade, mesmo que o principal suporte da dança seja o próprio corpo, logo por que os movimentos são códigos/registros, por este motivo é que sabemos qual a origem de tais movimentos e estilos ao assistirmos uma apresentação coreográfica. As danças afroancestrais sobrevivem a mil'anos tendo enfrentado situações muito improváveis como a escravização, circunstancia esta que nos leva a reconhecer a existência de uma escrita infalível, pois as gesticulações modificam-se com o passar dos tempos, mas seus traços ancestrais identitários permanecem intocáveis, mesmo em modalidades contemporâneas como o funk pode ser identificado às marcas afrodescendentes.

Fatos estes que nos levam a perguntar: quais os motivos e motivações que sustentam e transportam estas culturas e seus detentores ao longo de sua re-existências? Qual a fonte que abastece tanta resiliência? Não é a nossa intenção responder aqui estas questões, mas provocar reflexões para além do que estamos apontando nesta narrativa, pois até a data de hoje, mesmo com uma CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988 garantindo o respeito à diversidade, a LDBN/1996 e os PCNs/1995/BNCC definindo como fundamental a inclusão de componentes regionais representativos de cada população no currículo escolar, mesmo que a Lei 10. 639/2003 garanta a inclusão da história da África e dos afrodescendentes nas matérias curriculares, a viabilização do ensino e da aprendizagem da dança ou outro item afroancestral ou da pedagogia de matriz afro diásporica no seio escolar ainda não é institucionalizada. Então fica evidente que existem outros espaços sim de troca de saberes e de práticas educativas diferente do lugar formal, oficial e institucionalizado como a escola, pois do contrário todos estes traços teriam sido perdidos nem que fosse pela a assimilação, já que é evidente que muito raramente adentram os portões escolares como matéria cognitiva.



Estes espaços outros, que vão além da escola/instituição, constroem pessoas, e estas pessoas/instrumentos interferem nas práticas herdadas, recriam e renovam tecnologias onde arquivam a essência das escritas a elas confiadas. Alguns exemplos não foram silenciados ao todo, seguindo como corpo/suporte, como é o caso das três bailarinas negras que seguem na memória coletiva e nos gestos perpetuados, na metodologia e técnicas da dança afroancestral, a qual é um celeiro de conhecimentos afrodescendente seja na Europa, como na América do Sul, só para exemplificar, jamais como redutor ou exclusivismo. Estas três mulheres através de suas práticas, compuseram/compõem um sentido de educação do corpo, o qual provavelmente possa ser também eficaz dentro do espaço escolar, pois possui métodos que agregam saberes epistêmico e saberes modeladores o que, comumente simboliza o ato de educar. Estas mulheres construíram-se professoras através do ensino e prática da dança afrodescendente.

A IMAGEM DE TRÊS MULHERES NEGRAS RE-EXISTENTES : Katherine Durham, Victória Santa Cruz e Mercedes Batista

Deste modo, não podemos dizer que este, que é o espaço escolar seja o único lugar onde a prática da modelagem de comportamento é efetivada, pois o termo: educação é muito bem representado pela expressão adestramento. Assim ao tratar-se do lugar de formação de professoras/es podemos dizer que:

[...] a Escola Normal foi uma instituição modelar para formar professores entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX. [...] Um dos propósitos dessa instituição modelar era a educação integral do homem — intelectual, física, moral e estética, consistia em levar os indivíduos, em fase escolar, a comportarem-se de maneira mais polida, saudável e civilizada em sociedade. Erigir-se-ia, assim, o futuro da nação! (HONORATO; NERY, 2018, P.35).

Ou seja, segundo este extrato, a escola vislumbrava a formação de corpos que representasse um conceito de sociedade que eliminasse em suas vivências elementos considerados deformados, na maioria relacionáveis às culturas ditas degeneradas (afrodescendentes e indígenas). Vale ressaltar que estes corpos agora modelados, seriam instrumentos multiplicadores deste modelo a partir da infância, o que resultaria, segundo a interpretação de seus/suas idealizadores/as em “boas práticas” nas Escolas Primárias, aonde estes/estas profissionais chegariam.

Quem eram estes/estas futuros profissionais? Primeiramente, a escola formal dedicou-se a formação mista, tanto homens quanto mulheres estavam presentes nestes



espaços de formação, mas e a metodologia e o objetivo eram iguais para ambos?

Honorato; Nery, 2018 diz o seguinte:

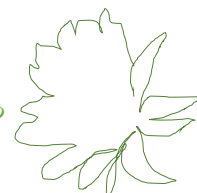
A inclusão da Gymnastica no programa de ensino da Escola Normal da Capital não ocorreu de forma homogênea para as seções **masculina e feminina**. Em 1890, a Reforma “Caetano de Campos” estabeleceu **exercícios militares para os homens**, bem como **exercícios gymnásticos e manuais** apropriados aos sexos. A educação do corpo masculino seguiria rumo à força, à harmonia e à “marcha”; já a do **corpo feminino**, rumo à estética do movimento, aos ritmos espontâneos e aos exercícios físicos, sem colocar em risco a condição de mulheres geradoras dos filhos da pátria que, a despeito, praticavam aulas de prendas enquanto os meninos realizavam exercícios militares (HONORATO; NERY, 2018, P. 36).

Percebe-se com nitidez a adequação dos corpos a funções sociais muito bem definidas. Aos homens distribuiu-se a força física e à mulher, mesmo trabalhando fora como professora, a sua imagem não pode ser desvinculada de sua função doméstica. E as mulheres negras? Estavam também presente nestes espaços?

Tratando-se da presença da pessoa negra na escola formal por volta de 1910, ou seja, trinta e dois anos após a dita abolição da escravatura, em uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, foram constatados que a existência deste público era camuflada pelos termos moreno e pardo e que apenas 3% dos/as professores/as existentes no estado estavam dentro desta padronização, mas durante a pesquisa foi analisado as certidões de nascimento e outros documentos e este total aumentou de 3% para 20% do total ficando a interpretação:

O que se tentou mostrar nesse trabalho, dialogando com as diferentes fontes e transformando a dificuldade, da ausência da ‘cor’, em um problema histórico é que o magistério público do Distrito Federal teria aproximadamente 20% de professores negros, ou não brancos em vez dos exíguos 3% de professores, ‘pardos’ ou ‘morenos’ citados anteriormente. Provavelmente esses 3% eram compostos por aqueles que possuíam uma epiderme mais escura ou os que eram de famílias com menos recursos sociais (MULLER; VIANNA; 2003, p. 9).

Há uma investida com o objetivo de silenciamentos destes corpos em ambientes que possa colocar em evidência a competência desta população. Mas o que realmente queremos discutir diz respeito à formação de mulheres negras no campo da educação, pois sabemos que historicamente as mulheres são maioria nesta área, sendo que pelo menos “86% dos (as) professores (as) são mulheres. [...] as mulheres são responsáveis por 77% dos postos de trabalho na educação considerando todos os níveis de ensino” (JARDILINO; DINIZ; 2016, p.7). Estes números talvez não valham para todo País,



provavelmente haja uma variação para mais ou para menos, mas nada tão absurdo, já que o fato da mulher está em maior quantidade atuando como professora em todo o território nacional é um fato visivelmente comprovado.

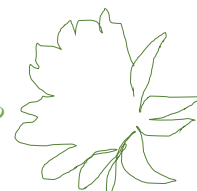
Se há negação da corporatura afrodescendente nas escolas normais, entendemos que estas investidas são bem maiores ao referir-se às mulheres afrodescendentes, pois ao passar do tempo estratégias foram elaboradas para afastá-las cada vez mais deste universo, ou seja, a formação e a prática profissional de mulheres negras eram/é uma luta constante:

Os dados obtidos apontam para a conclusão que a medida em que o ensino público foi sendo racionalizado, regulamentado, criaram-se obstáculos cada vez maiores para a presença de moças negras, tanto como professoras do Ensino Público Municipal quanto como alunas da Escola Normal. Inclusive com o desaparecimento do Curso Normal Noturno, em nome de uma pretensa maior qualidade pedagógica do curso diurno, que permitia às moças pobres trabalharem e estudarem (MULLER; VIANNA; 2003, p. 9).

Mesmo que estes dados sejam de pesquisas localizadas, vale ressaltar que estas investidas foram válidas para todo o território nacional, pois as ações dentro de uma instituição pública de ensino segue um objetivo de padronização, sob-regra política vigente em cada época. Não esqueçamos que a educação escolar tem o interesse de adequar os corpos a um modelo de sociedade ideal que possui como referencia a cultura patriarcal-eurodescendente. Desta forma não podemos fazer pouco caso deste registro:

[...] No final da década de vinte em diante tornava-se quase impossível o ingresso de moças “escuras” ao magistério público [...] o acesso ao magistério público primário foi cada vez mais sendo restringido para aquelas moças que não tinham o fenótipo adequado [...] Como se a professora primária tivesse que ter a aparência física e social de uma nação que não existia na época nem existe hoje. Os critérios dos exames médicos para ingresso à Escola Normal – posteriormente Instituto de Educação - mais pareciam um delírio eugenista (MULLER; VIANNA; 2003, p. 9).

Seguindo este raciocínio, de que o meio escolar ampliou a limitação de acessos para a mulher negra, criando um espaço falso com base em ideias higienistas, verificamos que esta foi/é uma prática constante nestes lugares instituídos pelo estado, o qual sempre demonstrou o seu real interesse em privilegiar uma classe e desprover as demais. No campo das artes, especificamente da dança as narrativas de Katherine Durham, Mercedes Baptista e Victória Santa Cruz, deixa lúcido que a luta travada com essas certezas absolutas as levou por um caminho contrário ao que os costumes tinham como certo que era o insucesso tanto delas, como pessoas, quanto dos seus conhecimentos docentes,



considerados conteúdos não válidos e competências não reais, contrariando a tudo e a todos se tornaram modelos de sucesso em estradas improváveis.

Podemos dizer através da narração de Burt, 2016 que:

Katherine Dunham, uma pessoa de etnia mista americana-africana e nascida em Chicago (1909-2006), procurou educar americanos negros e brancos escrevendo sobre e coreografando com a rica cultura da dança que tinha desenvolvido em consequência da diáspora africana (BURT, 2016, p. 44).

Embora de família abastada, Katherine Dunham assume os marcadores que a definem como afrodescendente. O que para ela, provavelmente era necessário desde que nos Estados Unidos da América, o fato de você descender de uma família mista significa que você é negra e está exposta a todas as formas de privação que o racismo é capaz. Mas a sua escolha foi encampar a valorização de seus antepassados através do signo de comunicação e linguagem definido como dança afro, dança afrodescendente, dança afro brasileira, dança negra, e como é chamada por Sandra Petit (2015), “dança afroancestral”. Ainda sobre Katherine Durham:

Considerada a grande dama da dança negra estadunidense foi uma das pioneiras da dança moderna. Artista da dança, humanista, antropóloga criou uma técnica de dança a partir da fusão do balé, dança moderna e danças tradicionais negras, sobretudo do Caribe (FERRAZ, 2007, p. 4).

Esta, fez dos códigos existente na dança afroancestral, um instrumento político, característica presente nos fazeres docentes, e um lugar de encontro para pessoas diversas mas pertencentes aos contextos diáspóricos africanos, como Haiti, Caribe e Brasil. Este ir ao encontro de seus iguais em descendência tinha a intenção de adquirir os conhecimentos acoplados aos ensinamentos e aprendizagens das danças afroancestrais negras, dentro dos espaços ritualísticos. Fez um bom uso de seu status de:

[...] scholar (**estudante**) da Universidade de Chicago, autora de livros, conferencista com credenciais acadêmicas, pedagoga da dança, diretora e coreógrafa de uma companhia aclamada internacionalmente, e de celebridade nos palcos da Broadway e conhecida em Hollywood [...] (FERRAZ, 2007, p. 4).

Para evidenciar os processos educacionais vivenciados nos ditos guetos afrodescendentes escolhidos por ela em suas pesquisas, promoveu os corpos responsáveis pela a pedagogia, pelos métodos e metodologias naqueles lugares, daquele lugar e para além dali. A sua companhia de dança alimentava-se destes celeiros aprendendo signos e



trocando conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que buscava o apreender/fazer também selecionava bailarinos e bailarinas daqueles saberes para compor as suas coreografias. Não podemos deixar de registrar que a organização que convencionalmente chamamos de Dança Afro no Brasil nos remete à bailarina, professora e coreógrafa Mercedes Baptista, nascida em Goytacazes (1921-2014), Rio de Janeiro, a qual em 1950 foi selecionada para estudar dança nos Estados Unidos da América (EUA), como bailarina contratada pela companhia de Katherine Dunham, quando esta esteve no Brasil, fazendo a sua pesquisa nos ritos de candomblé. Como nos dizem Silva; Falcão, 2015:

Após estagiar com Dunham, nos Estados Unidos, Mercedes Baptista retorna ao Brasil e começa a desenvolver seu estilo pessoal e sua proposta de trabalho, que consistia na fusão entre as técnicas de dança clássica, moderna (incluindo a técnica Dunham) e elementos do samba e dos rituais religiosos afro-brasileiros (SILVA; FALCÃO, 2015 p. 10).

Podemos dizer que deste modo a sua colaboração é de exímia importância, pois não só colocou no debate saberes silenciado, mas potencializou as suas existências como espaços, fora da escola, construtores de aprendizagens, “tornou-se uma figura ambivalente e complexa responsável por colocar a dança negra num novo patamar, no qual as concepções sobre as qualidades inatas das danças negras foram aos poucos revista” (FERRAZ, 2007, p. 4).

A nossa terceira personagem, também negra e referencia política e educativa no Perú:

Victoria Eugenia Santa Cruz, nascida em 27 de outubro de 1922, falecida em 30 de agosto de 2014, **em Lima**, foi uma importante representante da arte afro-peruana no combate ao racismo. Criou, em 1958, com seu irmão, o poeta Nicomedes Santa Cruz, do Cumanana, um dos primeiros grupos teatrais inteiramente integrados por negros no Peru (ALMEIDA; CORTEZ, 2017. P.585. **Grifo nosso**).

Assim como Victória, tanto Dunham, quanto Mercedes, também formaram as suas companhias com um elenco prioritariamente negro, escolha bastante aceitável, em um contexto onde as escolas de danças mantidas pelo Estado e o principal reduto de oferta de trabalho no campo da dança, não aceitava os corpos negros nem como bailarinos, tão pouco como professores (as), ou este público tornava-se contratante de si mesmos então não seriam absorvidos como profissionais e incluídos no mercado de trabalho. Victória Santa Cruz como é conhecida tem como referência mundial o poema: Gritaram-me negra, definida como:



[...] canção-poema [...] se enquadra, justamente, no que se entende por corrente discursiva e, para a problematização do discurso racista é importante pontuar quais vozes estão em conflito, já que o discurso afirmativo das chamadas minorias sociológicas [...] negros, indígenas, mulheres, gays - se opõe ao discurso estabelecido, determinante e hegemônico (CORTEZ. ALMEIDA, 2017. P. 586).

Este poema representa a sua história, suas primeiras lembranças a cerca do racismo. Tal acontecimento faz com que ela se fortaleça e se coloque no caminho como protagonista de sua própria história. História essa que segue sendo narrada por seus feitos e escolhas. Para Victória Santa Cruz, assim como para maioria dos oprimidos a escola/educação, por mais que os afrente é reconhecido como a possibilidade de enfrentamento à exclusão. Tanto os escravizados africanos quanto seus descendentes apreenderam que a maneira de combater o colonizador é utilizando a sua própria arma, assim o fez:

Victoria Santa Cruz é uma coreógrafa, dançarina, figurinista e poeta peruana, [...] Estudou em Paris na Escola Superior de Estudos Coreográficos, [...] De volta ao Peru, fundou o Teatro y Danzas Negras del Perú. Apresentou-se e lecionou em diversos países (DOMENECK.blogspot.com/2013).

Para Katherine Durham, Mercedes Baptista e Victória Santa Cruz a dança se fez um importante instrumento de combate ao racismo e de fortalecimento coletivo. Através da qual se tornaram protagonistas de suas vidas e ajudaram outras pessoas negras a trilharem caminhos de sucessos. O caminho que escolheram foi o de se auto reconhecerem e assumirem os dizeres dos outros que as jugavam inferiores por suas heranças ancestrais, ao “assumirem” estas falsas certezas de negação também buscaram comprovar que a cultura branca, mais uma vez não tinha razão. Segundo, podemos perceber que as três buscaram a qualificação docente, em outras instancias com objetivo de voltarem instrumentalizadas e puderem desconstruir certezas consolidando saberes ancorados na cultura pertencente aos escravizados, dos quais descendem.

CONCLUSÃO

Estas buscas, muitas vezes solitárias, mas que em algum/ns ponto/s se cruzam, fazem com que a história da educação de negros/as no Brasil evidencie a comunicação e a escrita como um fator de re-existências, mesmo com estratégias muito bem montadas e preestabelecidas por um sistema escravocrata patriarcal. Diversas fendas foram



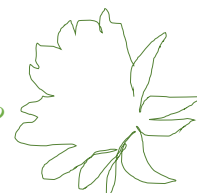
identificadas e alargadas por esta população. Enquanto o sistema de educação vigente fazia uso das interdições legais, excluía o funcionamento da escola no turno noturno, exigiam comprovação de boa saúde através de exame médico para o acesso à escola, a população negra continuava se alfabetizando sem escola, pela escola e/ou fora da escola.

A adoção de metodologias que reforçam o lugar da mulher na sociedade moldado no espaço escolar através das aulas de ginástica e de saberes manuais, além do ensino de “bons modos” não foram suficientes para suprimir as vozes das mulheres, embora evidenciem que para homens e mulheres negras se manterem no terreno escolar foi/é um ato de coragem e de resiliência.

Percebemos durante este apanhado que os lugares de acesso à educação por parte da população negra escravizada, livre e descendente ao longo da história foram inventados ao próprio punho, outros, aproveitados pelas circunstâncias e possibilitados pelos sentidos da audição e da visão. Pois ouviam e escutavam seus senhores passando a lição ao acompanhá-los à escola ou ao servi-los durante as aulas particulares. A busca insistente para ultrapassarem barreiras deve-se aos sonhos para alcançarem uma melhor qualificação diante dos senhores e da sociedade como um todo, poder libertar-se do colonizador/a e de suas investidas, tudo pelo ideal de liberdade.

Citamos durante este exercício a história de Katherine Dunham, Mercedes Baptista e de Vitória Santa Cruz. Narrativas que nos fazem entender que para vencer as barreiras impostas pelo Estado como contenção da ascensão dos/as afrodescendentes, um dos caminhos prováveis, seja tomar a escrita convencional eurodescendente como uma perfeita aliada, da mesma forma a dança, como comunicação e escrita a qual tem prestando um papel ensurdecido, podendo ser até considerada como uma arma infalível. Pois qualifica e profissionaliza pessoas, evidencia saberes epistêmicos negados insistentemente e organiza a comunidade negra em torno de si a longas datas e de várias maneiras e para e por vários motivos, sendo o principal o ensinar e o apreender fazeres ancestral.

Chegamos aqui na esperança de que mais pesquisas sejam feitas sobre estas temáticas inclusive sobre os processos de formação das mulheres negras professoras e as diversas formas de contenção de suas presenças, marcas e linguagens nestes lugares de qualificação profissionalizante chamada escola mas acima de tudo de suas resiliências em persistir criando formas de estar e permanecer de forma inteira onde quiserem e desejarem.



REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Marialva Carlos. Modos de comunicação e práticas de leitura dos escravos do século XIX. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 14, n. 39, p. 152-171, jan/abr. 2017. Disponível em:

<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/0000-0001-8875-7128/pdf> . Acesso: 01 de jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais, Parte II linguagens, códigos e suas tecnologias, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf . Acesso em: 27 dez. 2019.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. História da Educação da População Negra: entre Silenciamento e Resistência. In: **Brasil. Plano Nacional de Implementação da Lei Nº 10.639/03**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf> . Acesso em: 27 dez. 2019.

BURT, Ramsay. Katherine Dunham e Maya Deren sobre ritual, modernidade e diáspora africana. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v. 3, n. 2, p. 44-51, 18 dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/10756/7798> . Acesso em: 03 jun. 2020.

CORTEZ, Rayana Alves de; ALMEIDA, Mariana. “Me Gritaron Negra” e a Construção da Identidade Negra no Contexto Peruano. **Percursos Linguísticos**. Vitória (ES) V. 7 N. 14 2017. ISSN: 2236-2592 584. Disponível: <https://docplayer.com.br/73879899-Me-gritaron-negra-e-a-construcao-da-identidade-negra-no-contexto-peruano.html> .

Acesso em: 03 jun. 2020.

CUNHA JR, Henrique. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. 1ª edição Rio de Janeiro, 2010.

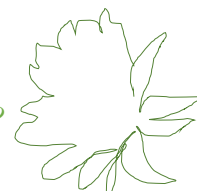
DOMENECK, Ricardo. Victoria Santa Cruz (1922 - 2014). In: **Revista Modo de Usar**. Disponível: <http://revistamododeusar.blogspot.com/2013/12/victoria-santa-cruz.html> .

Acesso em: 02 de jul. 2019.

FERRAZ, Fernando M. C. Eusébio Lobo: caminhos abertos na diáspora. In: **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA- UFRN Natal-2017**. ISSN: 2238-1112. Disponível: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/5-2017-10.pdf> . Acesso em: 13 de jun. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 4 jul./dez. 2002. Disponível:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111129/mod_resource/content/1/educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20escravid%C3%A3o.pdf . Acesso em: 23 de jul. 2019.



HONORATO, Tony. NERY, Ana Clara Bortolet. A Educação do Corpo na Formação de Professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, jan.-abr, 2018 . Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622018000100033&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 23 jul. 2019.

JARDILINO, José Rubens Lima; DINIZ, Margareth. Formação de mulheres professoras afrodescendentes, condições e profissão docente na região de inconfindentes. In: **Rev. hist.edu.latinoam** - Vol. 18 No. 27, julio - diciembre 2016 - ISSN: 0122-7238. Disponível em: [file:///C:/Users/cliente.cliente-PC/Desktop/Downloads/Dialnet-FormacaoDeMulheresProfessorasAfrodescendentesCondi-5789209%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente.cliente-PC/Desktop/Downloads/Dialnet-FormacaoDeMulheresProfessorasAfrodescendentesCondi-5789209%20(1).pdf) . Acesso em: 15 abr. 2019.

LOPES, Kátia Geni Cordeiro; José Gonçalves Gondra. Negros Livres, Libertos E "Sujeitos De Pés Descalços" Nas Escolas Do Rio De Janeiro Oitocentista (1860-1888). In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa** – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017 ISSN 2236-1855. Disponível em: tp://www.proped.pro.br/arquivos/Caderno_de_resumos_I%20Seminarario_da_Linha_Historia.pdf . Acesso em: 15 abr. 2019.

MACHADO, Adilbênia Freire. Linguagem E Identidade Africana / Afro-Brasileira. In: **Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**. Disponível: <file:///C:/Users/cliente.cliente-PC/Desktop/Downloads/3459-301-5718-1-10-20180405.pdf>. Acesso: 05 de agosto de 2019.

MULLER. Maria Lúcia Rodrigues; VIANNA, Luciana. Professoras Negras no Rio de Janeiro: História de um Branqueamento. In: **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0641.pdf> . Acesso: 18 ago. 2019.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia, Pertencimento, corpo-dança Afroancestral e tradição oral Africana na formação de Professoras e Professores**. EDUECE, 1ª edição, Fortaleza-CE, 2015.

PERLES, João Batista. **Comunicação: conceitos, fundamentos e história**. 2007. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso: 03 jul. 2019.

SILVA, Lauricéa Francisco da. Leitura e Escrita: **Lendo o (In)Visível e Escrevendo Cidadania**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação Lisboa 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6275/LAURICEA%20FRANCISCO%20DA%20SILVA%20Final.pdf?sequence=1> Acesso em: 03 jul. 2019.

SILVA, Renata de Lima; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Identidades Negras em Movimento: entre Passagens e Encruzilhadas. In: **Repertório**. Salvador, nº 24, p.98-113, 2015. Disponível: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14833/10178> . Acesso em: 03 jun. 2020.



RODA DE CONVERSA SOBRE ANCESTRALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CUSTANEIRA/TRONCO EM PAQUETÁ-PI

Jhulyane Cristine da Cunha Nunes
Vanessa Bezerra da Cunha
Rose Danielle de Carvalho Batista

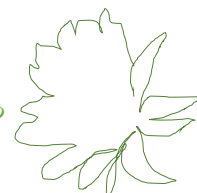
1. INTRODUÇÃO

Os territórios de comunidades remanescentes quilombolas tiveram diferentes processos de formação devido a particularidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Todavia, a organização e expressão comunitária, bem como o espaço de liberdade dos mesmos contribuíram significativamente para a estruturação e fortalecimento de suas identidades.

É sabido que o processo histórico da presença do africano e de seus descendentes nas Américas tem sua base na expansão do colonialismo europeu e nas formas de incrementar as riquezas: o comércio mercantilista e a acumulação primitiva de capital, tudo isso estimulado com a realização de um conjunto de relações econômicas e sociais, baseadas na compra e venda de mercadoria humana e na exploração tanto dos indígenas como dos africanos (NOGUEIRA; ANDRADE; VASQUEZ, 2015).

Como sugerem os autores supracitados, o regime escravo dispersava membros da mesma família, tornando impossível toda continuidade na vida de linhagens antigas. Deixava em aberto um número de rotas verticais, tanto no interior da própria estrutura escrava como no interior da estrutura da sociedade como um todo. Tais rotas, contudo, só estavam abertas para os negros que aceitavam o cristianismo e os valores ocidentais, e que, portanto, renegavam costumes e crenças de seus antepassados. Esse fenômeno fez com que as civilizações africanas acabassem por se perder ou esconder-se.

O processo de escravidão fez com que se formasse, em todas as partes, comunidades relativamente isoladas, no interior de uma Nação que só lhes concedia um estatuto de inferioridade e que lhes negava a integração, de modo que, uma cultura própria capaz de responder ao novo ambiente socioespacial era formada para que assim essas comunidades formassem suas identidades (NOGUEIRA; ANDRADE; VASQUEZ, 2015).



Em tempos atuais muitas dessas comunidades enfrentam desafios, no que tange a fragilidade na perpetuação de suas tradições, bem como lutas pela preservação de seus territórios ancestrais, os quais guardam a representação material e imaterial de seu povo.

Nesse sentido a cultura quilombola possibilita e contribui para expressão de valores e princípios dos indivíduos através da afetividade e formação do simbólico, uma vez que esse é um lugar de trocas de conhecimentos, além de reconhecimento, resistência, identificação, pertencimento e valorização de sua cultura (BRASIL, 2013; FURTADO, PEDROZA, ALVEZ, 2014; SILVA, NASCIMENTO, 2012).

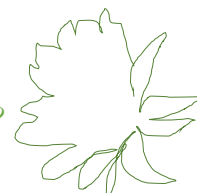
É importante fomentar nesses territórios de comunidades remanescentes quilombolas o resgate da ancestralidade e os processos de celebração e dos rituais dos ciclos de vida, tais como os modos de viver, nascer, morrer, filiar-se, provocando neles a percepção e consciência da história de luta de seus povos, de modo a facilitar o registro e a transmissão mais fidedigna aos mais jovens como possibilidade de proteger valores, crenças e significados culturais para as futuras gerações.

Para se compreender, portanto, de que modo se deu a necessidade de reconhecimento da cultura afrodescendente no Brasil, é preciso revisitar os documentos normativos que embasaram essas discussões, como a Constituição Federal Brasileira de 1988 a qual discorre sobre o Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias (ADCT) que determina o reconhecimento e a titulação dos territórios dos remanescentes das comunidades dos quilombos, possibilitando a criação de um novo sujeito de direito, que era o descendente afro-brasileiro.

Filho, Cardoso e Alencar (2018) acreditam que foi a partir de então que em todo o Brasil, centenas de grupos sociais se auto identificaram como quilombolas, fato que criou intensos processos de ressignificação cultural e de reconstrução de histórias, através de movimentos da recuperação das memórias dos moradores de localidades até então referidas como comunidades negras rurais.

Completam que no Brasil, a assunção dessas novas identidades está diretamente vinculada à reivindicação de direitos sociais e coletivos por terra, uma vez que o Estado não disponibiliza outros instrumentos jurídicos de reconhecimento desses direitos.

Ressalta-se que, até a promulgação da Constituição Federal-CF de 1988, grande parte dos grupos sociais habitantes das comunidades que reivindicam o seu reconhecimento como quilombolas era classificada como camponeses, tanto pela forma de reprodução social e de uso da terra quanto pelos tipos de conflitos, que envolviam o



acesso às áreas necessárias aos seus modos de vida, considerados como fundiários e não como de natureza étnica (STEIL, 2001).

Com a Constituição Federal de 1988, portanto, a categoria território e não terra, passa a nortear os processos de reivindicações de direitos de vários grupos sociais, quando há o reconhecimento de uma presença ou de ocupação histórica de um território, partilhando um espaço comum, definido com base em três fundamentos, conforme enfatiza Little (2002): a história que permeia a memória coletiva referente à ocupação do território; um lugar específico – o território –, que passa a ser objeto de um sentido e sentimento de pertencimento por estes grupos sociais; e as formas coletivas ou comuns de uso dos recursos naturais desenvolvidas por estes grupos sociais.

Lima Filho *et al.* (2016) corroboram esse pensamento ao afirmarem que antes do mapeamento, as pessoas dessas comunidades negras rurais não conheciam o direito à titulação do território quilombola, garantido pelo artigo 68 da CF, apesar de estarem lutando há gerações para recuperar áreas que foram subtraídas por expropriadores.

Munanga (2009) reflete que é pela busca de sua identidade, a qual funciona como uma terapia do grupo, que o negro instrumentalizado é capaz de despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.

Nesse sentido, o autor afirma que a negritude não é essencialmente de ordem biológica. Por outro lado, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. Ela se refere à história comum que liga todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros.

Vicente (2012) reforça que, assim como a tomada de consciência de uma comunidade da condição histórica de todos aqueles que foram vítimas de inferioridade e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas, saindo da condição de objeto e da aceitação passiva.

É nessa perspectiva que se discute a ancestralidade como forma de pertencimento, seja ela quanto à ocupação de espaços que garantem os direitos da pessoa negra, ao processo de construção sócio-histórica de um povo que por toda a vida tem lutado por



uma identidade a ser respeitada e reconhecida perante aos outros, ao direito de ir e vir sem precisar ser investigado ou barrado nos espaços públicos devido a cor da pele, ao fato de ainda não conseguirem totalitariamente acessar as políticas alternativas as quais dão suporte para que consigam ter uma vida com dignidade e ao direito do pleno e livre exercício de suas práticas religiosas.

A discussão se pauta em todo esse processo de desapropriação cultural que o povo de comunidades remanescentes de quilombo vem sofrendo, pois até quando eles ousam utilizar as vestimentas brancas, características de suas manifestações religiosas como Umbanda Sagrada, são questionados por olhares, ações e privações.

Assim, a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem na restituição dos valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e os homens descendentes de africanos, no Brasil e em outros países do mundo, ainda existe a luta para reconstruir positivamente sua identidade e é, por isso, um tema atual. (NOGUEIRA; ANDRADE; VASQUEZ, 2015)

Questiona-se, portanto, de que forma se constrói uma sociedade brasileira justa quando se dificulta o acesso de populações a direitos fundamentais básicos como de ir e vir, liberdade de expressão, de escolaridade, saúde, lazer? É preciso saber olhar para as nuances que a segregação justificada e corroborada nos espaços de cidadania realiza para com esses sujeitos que lutam diariamente para se firmar dentro de uma conjuntura muitas vezes humilhante e descaracterizada da multiculturalidade existente no Brasil.

2. METODOLOGIA

Esse trabalho consiste em um relato de experiência de residentes do programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade-RMSFC da Universidade Estadual do Piauí-UESPI a partir da vivência de uma roda de conversa sobre a temática ancestralidade com moradores da comunidade quilombola de Custaneira/Tronco, localizada no município de Paquetá-Piauí.

Tal ação aconteceu no mês de agosto de 2019 e foi fruto de uma parceria entre a RMSFC e a Secretaria de Saúde do Estado do Piauí- SESAPI, que nesse contexto ficaram responsáveis pela realização de testagens e aconselhamento sobre sífilis, HIV e hepatites, bem como atividades lúdicas de educação em saúde e rodas de conversas com a comunidade.



Nesse ínterim a roda de conversa teve duração de três horas, contou com a participação de aproximadamente 15 pessoas entre eles: idosos, adultos e adolescentes da comunidade, além de cinco residentes, duas preceptoras, um tutor e coordenadora da RMSFC.

O intuito dessa atividade foi propiciar uma maior aproximação entres os profissionais da residência e os moradores de Custaneira/Tronco, a fim de adentrar na realidade dessa população e buscar através das histórias compreender os modos de sentir, pensar e agir.

Para a operacionalização da roda realizou-se inicialmente uma dinâmica quebra-gelo no acolhimento, na qual os participantes faziam movimentos corporais através de músicas e comandos facilitados por duas residentes. No segundo momento foi aberto um espaço de fala para que quem se sentisse à vontade e se dispusesse a partilhar sua história de vida na comunidade. A finalização aconteceu por meio de um abraço coletivo com avaliação do momento em uma palavra.

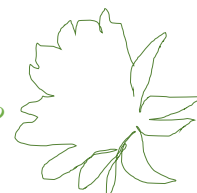
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Custaneira/Tronco é uma comunidade remanescente quilombola composta por casas simples, pessoas acolhedoras e extremamente receptivas. Nela o cultivo dos alimentos acontece por meio da agricultura familiar e também com a criação de animais como galinhas, cabras, carneiros, bodes e porco. A sua cultura traz lembranças do passado, por meio do batuque, tambor, danças e cantigas, a alegria de seu povo ressoa.

Tal comunidade tradicional é permeada de costumes e tradições que são inerentes a sua história e, ao longo dos anos, esses aspectos vêm sendo repassados entre os seus moradores. Assim sendo, Araújo e Lima Filho (2012) salientam:

[...] os povos e comunidades tradicionais são populações que manejam recursos socialmente relevantes e que em suas práticas e tradições sócio-culturais e ambientais produzem e conservam parte significativa do patrimônio material e imaterial da nação (p. 07).

A cultura quilombola também é um patrimônio subjetivo de sua população e no âmbito social possibilita a expressão dos valores, bem como afetos e produção simbólica de sentidos, visto que esse é um espaço de partilha de conteúdos que nutrem o sentimento de pertencimento e apropriação de valores condizentes com a realidade vivenciada entre os indivíduos (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014).



Partindo desse pressuposto, a roda de conversa sobre ancestralidade oportunizou aos moradores dialogar sobre a história daquele lugar e entre as falas dos anfitriões, destacaram-se o discurso de uma forte liderança comunitária, incentivadora da perpetuação dos costumes por meio da oralidade.

Desse modo, foram demonstradas cantigas, rezas e benditos e de acordo com Moura *et al.* (2018, p. 4) alguns benditos que “fazem parte dos cantos entoados durante as celebrações religiosas da comunidade: Ao 13 de Maio, Sagrada Paixão de Jesus Cristo, Santíssimo Sacramento e Hino da Santa Cruz”.

Percebe-se o quanto a espiritualidade, assim como os costumes religiosos são fortes nesse lugar, tendo em vista que a maioria das pessoas da localidade cultuam a religião de matriz africana Umbanda Sagrada.

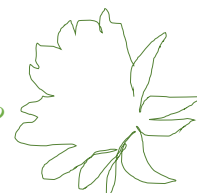
Na Umbanda Sagrada, os trabalhos espirituais são feitos da seguinte forma: há a incorporação, processo de conexão entre uma entidade inteligente e o médium (aparelho de comunicação), ou seja, um ser externo não toma o corpo do aparelho, do médium, de guias espirituais, tais como Caboclos, Preto-velhos, Baianos, Boiadeiros, Exús, entre outros. Os consulentes conversam com os médiuns, os quais, por intermédio de influência psíquica dos guias, ouvem os problemas relatados pelos necessitados. Após isso, os guias trabalham energética, magnética e espiritualmente, de maneira a melhorar a situação física, emocional e espiritual ou dão conselhos com relação a determinadas situações (PERINE, 2017, p. 66-67).

Há em Custaneira/Tronco um terreiro de Umbanda Sagrada, no qual acontecem as manifestações espirituais e religiosas. Nele os praticantes trabalham com perspectiva da espiritualidade, universalidade e sincretismo religioso. Também existe na comunidade a Igreja do Sagrado Coração de Jesus localizada no alto de um morro, nela existem tradições perpetuadas, como os festejos de São Gonçalo, Semana Santa e Corpus Christi.

Aqui cabe destacar que as religiões de matriz africana emergem como uma das maneiras de manutenção da identidade negra, e que apesar da incorporação de elementos das religiões de origem europeia e das inúmeras transformações ao longo do tempo, mantêm-se como a base as religiões afro-brasileiras criadas, sendo a Umbanda uma delas (CARDOSO, 2015).

O saudosismo por meio das lembranças e o orgulho de fazer parte daquele espaço foram outro assunto trazido entre as falas dos moradores, constatando-se a importância daquele momento para o fortalecimento do pertencimento e identidade de seu povo.

De acordo com Ampuro, Alces e Cárdenas (2004) a identidade se estabelece no encontro entre o individual e social, por conseguinte, diz respeito ao próprio eu e



diferentes representações, sendo a comunidade uma delas. Nesse contexto, o laço social tem grande importância na construção da identidade, como pôde ser percebido através dos relatos escutados na roda de conversa.

No que concerne à constituição geográfica, isto é, a relação com as terras, uma idosa relatou sobre o processo de construção das primeiras residências da comunidade que foram constituídas pelas lutas de certificação das terras. Em consonância com a literatura as comunidades remanescentes de quilombos estão incluídas entre os grupos que contam com reconhecimento oficial de sua cultura e identidade, entretanto, conflitos fundiários ainda são frequentes e trazem a lembrança de um passado associado às lutas por suas terras (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014).

a construção de uma identidade mescla-se com a territorialização material e simbólica de determinados espaços. Para o negro, o simples ato de apropriação do espaço para viver, nesse caso a apropriação da terra, passou a significar um ato de luta contra aqueles que não queriam essa territorialização negra. E mesmo após a abolição a luta pela permanência ou conquista do território continuou, pois mudaram apenas os nomes e as formas de expropriação (SILVA; NASCIMENTO, 2012, p. 34).

A compreensão da terra nas comunidades quilombolas, possui um vasto sentido, abrangendo desde a terra do cultivo até a representação simbólica atrelada a memória e lembranças de morada, com histórias, mitos e lendas, natureza e beleza, além de inspiração e sentido sagrado da coletividade (SILVA; NASCIMENTO, 2012).

A perpetuação dos costumes foi um assunto bastante enfatizado ao longo da roda de conversa, na qual um líder comunitário trouxe a reflexão de que apesar das tradições serem repassadas através da oralidade, não existe o hábito de registro escrito, além disso o mesmo relatou que os jovens de Custaneira/Tronco já não possuem tanto interesse em conhecer e praticar alguns desses costumes, como por exemplo, o aprendizado de rezas, mas que se luta para mantê-los.

Quanto aos cuidados em saúde, trazidos nos relatos dos moradores, estes eram feitos com base no saber popular, mediante parteiras, rezadoras, curandeiros, caximbeiras, que são um tipo de benzedeiras, entretanto, devido ao envelhecimento e falecimento de pessoas que ocupavam essas funções, assim como a aproximação das pessoas com os serviços de saúde do município de Paquetá, tais hábitos como a realização de partos, receitas de chás e banhos, orientações com plantas medicinais e remédios naturais passaram a acontecer com menos frequência.

É importante frisar que:



“As histórias de resistência na luta por direitos, o reconhecimento do modo de vida e os conhecimentos produzidos nas comunidades quilombolas, devem ser compreendidos como elementos guias para a construção das práticas de saúde nestes territórios” (FERNANDES; SANTOS, 2019, p. 49).

Ainda durante a roda de conversa foram cantadas algumas músicas e por meio da dança, tanto os moradores com os profissionais da residência compartilharam outros momentos de integração. Em consonância, Santos traz que:

As músicas e as rezas, nas folias, são importantes elementos que reportam à tradição oral, bem como à memória dos atores sociais, que, cantadas e rezadas, aparentemente podem ser confusas, mas, em verdade, são carregadas de sentidos. Já diferentemente das músicas e das rezas, a memória da dança faz-se presente mediante a memória corporal, a gestualidade de cada movimento, a emoção efêmera e tardia desta justaposição, que é fruto das experiências vividas pelos atores sociais. Em meio a estas questões emergem-se as interfaces entre memória, identidade e cultura (2013, p. 22).

O último momento aconteceu por meio da avaliação da roda de conversa e nesse sentido o feedback de muitos dos anfitriões foi repleto de palavras positivas quanto a realização da atividade. Percebeu-se a importância dessa experiência ao possibilitar aos profissionais da residência uma maior aproximação com a comunidade quilombola, além de ser um espaço de abertura no qual os moradores puderam resgatar aspectos da própria história da comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência possibilitou aos residentes experienciarem uma realidade que é diferente das práticas realizadas no seu cotidiano. A oportunidade de adentrar a um novo espaço e uma nova cultura e, a partir disso, reconhecer nas pessoas e em seu modo de viver, sua história de comunidade negra, a comunidade quilombola de Custaneira/Tronco, seus fazeres e afetos, foi fundamental ao processo de formação desses profissionais, ampliando o olhar sobre o cuidado em saúde de povos de matriz africana.

A alegria, hospitalidade e disponibilidade de partilha das pessoas ao longo da roda de conversa sobre ancestralidade marcou afetivamente e mostrou que apesar do não registro escrito dos costumes, o próprio povo é a materialização simbólica de suas tradições e que lutar pela manutenção de suas tradições é lutar também pela vida.

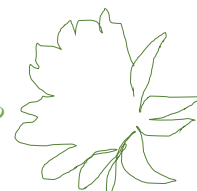


REFERÊNCIAS

- AMPURO, Deise Matos; ALCES, Paola Biasoli; CÁRDENAS, Carmen J. Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. **Journal of Human Growth and Development**, v. 14, n. 1, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**. Brasília – DF, 2013.
- CARDOSO, Tainá Machado. **Religiosidade e discriminação a partir da análise dos Terreiros de Umbanda e Candomblé no Município de Rio das Ostras**. Rio de Janeiro - RJ, 2017.
- FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 13, 2014.
- LIMA FILHO, Petrônio Medeiros; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso; ALENCAR, Edna. Festas de santo, território e alianças políticas entre comunidades quilombolas de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 13, n. 1, p. 109-128, jan.-abr, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222018000100006>.
- LIMA FILHO, Petrônio Medeiros; SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso e. O desfile da raça: identidade e luta quilombola em Salvaterra, ilha do Marajó, Pará. **Ambivalências**, Sergipe, v. 4, n. 7, p. 87-105, jan.-jun, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21665/2318-3888.v4n7p87-105>.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Simone Rezende; NASCIMENTO, Lisangela Kati. **Negros e territórios quilombolas no Brasil**. CEDEM, v. 3, n.1, 2012.
- PERINE, Sergio. **Os significados mítico-religiosos das figuras geométricas como símbolos na religião de Umbanda Sagrada**. São Paulo, 2017.
- FERNANDES, Saulo Luders; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Itinerários Terapêuticos e Formas de Cuidado em um Quilombo do Agreste Alagoano. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. SPE, 2019.
- NOGUEIRA, Nilcemar; ANDRADE, Regina Glória Nunes; VÁSQUEZ, Georgie Echeverri. Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 166-180, abril, 2016.
- SANTOS, Rosirene Campêlo dos. O processo ritual nas festas da comunidade Kalunga de Teresina de Goiás. **Dissertação de mestrado**, Brasília, Universidade de Brasília-UNB, 2013.



VICENTE, João. Universidade da cidadania: Zumbi dos Palmares, uma proposta alternativa de inclusão do negro no ensino superior. **Tese de Doutorado em Educação**, São Paulo: UNIMEP, 2012.



DIALOGANDO COM A OBRA “AS TRANÇAS DE BINTOU”: PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Alessandra Raniery Araújo Alves de Sousa
Emanuella Geovana Magalhães de Souza

1. TRANÇANDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Percorrendo os contos infantis, percebemos que algumas narrativas e representações vão se repetindo, como as personagens femininas, geralmente representadas como eurodescendentes, cabelos lisos, olhos claros, um ideal de beleza e comportamento a ser alcançado. Em contrapartida, resta para as personagens femininas afrodescendentes, o anonimato, o silenciamento ou a representação deturpada, atrelada a coisas ruins e a feiura.

Representações deturpadas e o silenciamento de personagens femininas afrodescendentes ajudam a manter o racismo, compreendido como um comportamento aversivo em relação às pessoas de “[...] pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 1995, p. 54). Além disso, se trata de uma ideologia que outorga a existência de raças superiores e inferiores. Meninas de descendência africana precisam se sentir valorizadas, capazes, contempladas, para que não sofram com transformações abusivas em seu corpo numa tentativa de se sentirem belas e capazes, próximas de um ideal padronizado de comportamento e beleza.

Visualizamos até aqui dois processos nocivos à vida de meninas/mulheres afrodescendentes: o primeiro, a inferiorização de sua condição humana, e o segundo, o silenciamento e desqualificação de suas narrativas, experiência e conhecimentos. Em outras palavras trata-se de uma configuração chamada de epistemicídio. Segundo Carneiro (2005) esses dois processos estão conectados, “[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (2005, p. 97). O epistemicídio torna-se uma ferramenta que aprisiona e destrói, e por isso, nossa racionalidade e capacidade são questionadas. Assim, salientamos a necessidade de produzir, reconhecer e viabilizar respostas educativas e de resistência que provoquem rachaduras na estrutura rígida do epistemicídio.

Pensando nisso, percebemos que cada vez mais as narrativas de mulheres e homens afrodescendentes estão sendo evidenciadas e fomentadas, bem como, narrativas para o público infantil em que apresentam personagens afrodescendentes. Desse modo, a



literatura infantil torna-se uma resposta educativa frente a esses silenciamentos, fazendo com que as crianças se sintam incluídas e reconheçam as diversidades existentes no mundo. Uma tentativa de produzir diálogos e aberturas epistemológicas com outras vozes, nesse caso, com mulheres de descendência africana, historicamente e culturalmente subalternizadas.

Assim, visamos com esse trabalho evidenciar e discutir as experiências de duas pesquisadoras-professoras afrodescendentes na realização de uma oficina para crianças tendo como principal aporte metodológico a utilização da literatura infantil, mais especificamente, com o livro “As tranças de Bintou”. A oficina foi realizada numa escola municipal da zona norte de Teresina, com uma turma de quarto ano, as/os estudantes tinham uma faixa etária entre 8 a 10 anos.

A obra “As tranças de Bintou” (2004) escrita pela autora Sylviane A. Diouf, estudiosa da cultura e da história da África, conta a história de Bintou, uma menina afrodescendente que deseja mudar seu penteado intitulado de “birotos” para usar tranças iguais a de sua irmã mais velha. O livro nos permite repensar a infância nordestina brasileira por meio das tradições africanas, permeando temas relacionados à estética e identidade afrodescendentes. A escolha por essa obra diz respeito à necessidade e importância de procurarmos outras representações de afrodescendentes, em especial de meninas desse mesmo segmento racial e encontramos nesse livro respostas aos silenciamentos tanto das personagens, autoria e da temática voltada a afrodescendência.

2. LITERATURA INFANTIL COMO RESPOSTA AOS SILENCIAMENTOS

As relações raciais no Brasil são marcadas por desigualdades, acontecem de maneira fluída e escorregadia, pois, insistimos em acobertar e/ou camuflar o racismo. Essa realidade é consequência direta da falsa democracia racial, que considera que todos/as somos iguais por causa da miscigenação, descartando qualquer tipo de preconceito, discriminação e racismo.

Essa realidade permeada de desigualdades parece se ampliar nas mulheres afrodescendentes, que vivem diversas discriminações em detrimento do seu gênero, pertencimento racial, condição econômica, idade, orientação sexual e outras categorias. Dizemos que essas discriminações ocorrem de maneira interseccional, Crenshaw (2002; 2004) utiliza a noção de interseção das ruas para explicar a interseccionalidade. Pensemos em duas ruas que se cruzam, sendo uma delas, sentido Sul – Norte e o outro



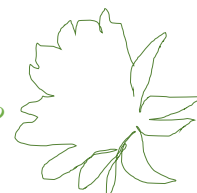
Oeste – Leste. O sentido Sul – Norte consiste no eixo de discriminações raciais e o sentido Oeste-Leste como eixo das discriminações de gênero; os carros e o tráfego são as discriminações ativas que se encontram num ponto central onde as colisões ocorrem. Essas colisões são variadas: gênero, racial, classe, sexualidade, dentre outras, sempre inter-relacionadas.

Presenciamos inúmeras formas de desigualdades e silenciamentos, efeitos extremamente nocivos ocasionados pelo epistemicídio. Para melhor entendermos essa configuração, Santos (2007) explica que o pensamento moderno ocidental é abissal. Isso quer dizer que o mundo está dividido por duas linhas invisíveis, separando o mundo em “desse lado da linha”, o Norte global, e “do outro lado da linha”, o Sul global. No Norte Global encontram-se as epistemologias dominantes, o conhecimento rotulado como válido, científico e renomado; enquanto que o Sul global se encontra o que preconceituosamente é chamado de crenças, opiniões, magias, idolatrias e superstições.

Diante dessa realidade, fica evidente a necessidade de reconhecer e viabilizar respostas educativas e de resistência contra o sistema epistemicída, numa tentativa de possibilitar uma educação antirracista. Por isso, entendemos que a literatura infantil pode ser uma resposta educativa desde que consiga trazer representações variadas e discutir as realidades brasileiras, como a literatura afrodescendente, Fonseca (2006) diz que esse tipo de literatura faz num movimento duplo conexões entre as matrizes culturais africanas e as mudanças e heranças advindas das diásporas. Souza (2019) em sua dissertação intitulada “Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro” bem explica as possibilidades da literatura afrodescendente,

[...] essa literatura proporciona elementos positivos para a construção das identidades de crianças afrodescendentes, entendimento e respeito das diferenças raciais, de gênero, de classe, bem como, oportuniza que as crianças experimentem outros conhecimentos e realidades. São formas de aprender que contribui para o enfraquecimento dos estereótipos e discriminações vivenciadas pelas crianças afrodescendentes (SOUZA, 2019, p. 61).

São por esses motivos que compreendemos a literatura infantil afrodescendente como resposta potente aos silenciamentos. E mais do que isso, percebemos seu caráter educativo, como discorre Brandão “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” (2007, p. 08). Com as mensagens de representatividade a literatura afrodescendente possibilita que meninas e meninos afrodescendentes se sintam reconhecidos, valorizados, aumentando sua



autoestima e confiança em si mesmo. Além disso, proporciona que as outras crianças compreendam as diversidades existentes, possibilitando uma educação menos racista e mais acolhedora e humana. Pensando nessas ponderações que na próxima conversa iremos apresentar as experiências de duas pesquisadoras-professoras afrodescendentes na realização de uma oficina para crianças a partir do livro “As tranças de Bintou”.

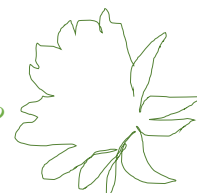
3. ESPAÇO PARA A REALIZAÇÃO DA OFICINA “AS TRANÇAS DE BINTOU”

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir das atividades realizadas pelas autoras-professoras-pesquisadoras deste estudo em sala de aula, que ocorreu numa escola municipal da zona norte de Teresina- Piauí. A referida escola possui 1002 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, presente no *site* Educa mais Brasil. Durante o período da realização da oficina foram desenvolvidas atividades de observação da rotina das crianças, planejamento e organização das tarefas propostas ao longo do trabalho. As experiências ao longo dessa atividade nos trouxeram conhecimentos práticos antes só observados na teoria. O papel do livro “As tranças de Bintou” reflete na construção, compartilhamento e mediação de conhecimentos e narrativas, fazendo grande diferença no percurso dos (as) alunos (as) e na formação profissional das professoras/pesquisadoras (es) sobre a diversidade étnico racial dentro do espaço escolar.

3.1 Preparando os fios: observações da entrada/acolhida das/os alunas/os

Na entrada da escola os (as) alunos (as) em sua maioria, acompanhados (as) pelos seus pais, iniciavam as atividades deixando suas mochilas em sala de aula e posteriormente eram levadas pelas professoras em “fila indiana” para o acolhimento que acontecia no pátio da escola. Este ritual era feito pela diretora da escola em regime de revezamento com as professoras e a pedagoga da instituição. No dia em que ocorreu a observação, a diretora fez algumas perguntas iniciais, a saber: Como foram as aulas da semana? Estão animados para as aulas da semana? Vocês sabem o que iremos estudar hoje?

Após este momento começou a cantar junto com os (as) alunos (as) que acompanhavam a música cantando e batendo palmas e sob olhares atentos dos (a) professores (as). Algumas crianças estavam sonolentas, outras agitadas com a volta das



aulas. Depois da acolhida foi oferecido um café da manhã, tendo como cardápio do dia biscoitos doces e achocolatado. Para finalizar todos seguiram para suas salas em fila para iniciarem mais uma manhã de aula.

3.2 Trançando narrativas: realização da oficina

Após o momento da acolhida/café da manhã os (as) alunos (as) seguiram para suas respectivas salas de aula junto com as professoras. A oficina ocorreu na sala do quarto ano “B”, pois a escola possui três quartos anos, “A” e “B” pela manhã e o “C” pela tarde. A professora Alessandra, titular da turma em questão, é uma das pesquisadoras deste artigo. Os (as) alunos (as) possui idade entre oito e onze anos, com o total de vinte e oito alunos (as). Em sua maioria afrodescendente, de família humilde e criação simples. A atividade foi realizada na semana em que estudávamos sobre a cultura dos povos do continente africano aplicada nas disciplinas de Matemática, História, Geografia, Português e Redação trabalho compartilhado com outros professores da instituição.

No dia anterior foram solicitados que os (as) alunos (as) trouxessem para a aula alguns materiais como: lápis de cor, giz de cera, cola, tinta guache, pincel ou hidrocor, para que pudessem realizar suas produções e compartilhar com os (as) outros (as) colegas durante a oficina. Alguns já demonstraram que estavam ansiosos e animados para o desenvolvimento da atividade, outros ficaram quietos em suas carteiras, mas curiosos com o que iria acontecer, pois a aula da matéria curricular “artes” é uma das mais aguardadas durante a semana, após muitas aulas teóricas e atividades “contéudistas”.

As salas da escola são espaçosas e coloridas com muitos cartazes apresentando todas as vogais e consoantes, números de 0 a 20, as cores primárias e secundárias, os dias da semana, o calendário, cartazes, desenhos, a sala em que ocorreu a oficina, possui uma árvore chamada “Meu pé de manga” em que são realizadas atividades de leitura individual e coletiva com o projeto de leitura da turma: “A caixa do saber”. As mesas da sala no dia da oficina foram organizadas em formato circular, em que remete a circularidade dos saberes, facilitando uma melhor visualização e movimentação dos (as) alunos (as) e das professoras em sala no decorrer das atividades.

A oficina ocorreu em quatro momentos: o primeiro a leitura da capa do livro “As tranças de Bintou” junto com algumas perguntas problematizadoras, o segundo a contação da história do livro em questão, o terceiro, perguntas sobre o que acharam do



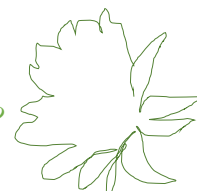
livro e produção dos desenhos e o quarto momento, socialização de alguns desenhos e o que os (as) alunos (as) acharam da oficina.

O livro “As tranças de Bintou” foi apresentado inicialmente abrindo o primeiro momento da oficina, com a leitura dos desenhos da capa as pesquisadoras perguntaram para os (as) alunos (as): O que vocês estão vendo na capa do livro? Quais os desenhos que estão presentes? E as cores? Qual é o lugar desta história? Que personagens vocês conseguem identificar? Com estas perguntas introdutórias e a observação da capa do livro, a história começou a ser contada com a professora andando e mostrando as cenas desenhadas no livro, a cada novo parágrafo as crianças encontravam coisas em comum com seu bairro e cidade.

O segundo momento, a contação de história, ocorreu algo interessante. Bintou, a protagonista do livro tratava-se de uma menina afrodescendente, semelhante com os traços físicos de muitas alunas da classe e também das professoras-pesquisadoras, ocasionando risos nas faces das crianças, olhares curiosos, e às vezes pediam para parar a leitura, pois se lembravam de alguma situação que se parecia com a da história contada. O assunto abordado no dia anterior sobre as heroínas e heróis da libertação das pessoas escravizadas no Brasil, como, Esperança Garcia, Teresa de Benguela, Dandara e Zumbi dos Palmares, entre outros, foi atribuído ligeiramente a Bintou por salvar os meninos que estavam à deriva no mar.

No terceiro momento foram feitas perguntas sobre: O que acharam da história? Quem era a personagem principal? Onde Bintou morava? Qual era o seu maior desejo? Quem ela ajudou a salvar? O que ensina essa história? Muitos (as) alunos (as) participaram deste momento, outros (as) só responderam com a realização da atividade de desenho e pintura que viria acontecer. Foi solicitado que desenhassem a parte da história que mais chamou sua atenção e estes desenhos seriam expostos nas paredes da sala e que cada um pudesse contar um pouco sobre sua obra e sua motivação para registrar aquele momento no desenho. Foi feito um apanhado dos principais momentos da história pelas professoras presentes no texto, antes da produção para uma melhor fixação do conteúdo. E o quarto momento, para finalizar a oficina, os (as) alunos (as) soltaram a imaginação contando ou mostrando suas produções para as professoras e para a turma com o agradecimento pela dedicação às atividades realizadas.

3.3 Desenhos, narrativas, conhecimentos e afeto: as produções da oficina



Dentre os desenhos feitos pelos (as) estudantes, escolhemos quatro para analisarmos. Os desenhos são referentes aos momentos que chamaram mais atenção dos (as) alunos (as) durante a contação do livro “As tranças de Bintou”. Observe em seguida, o primeiro desenho escolhido.

Figura 4 – Desenho sobre o livro "As tranças de Bintou"



Fonte: Arquivo das pesquisadoras, 2019.

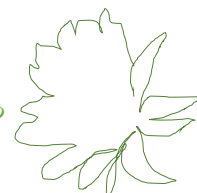
No primeiro desenho podemos observar que a aluna buscou evidenciar as cores azul, vermelho, amarelo presentes no livro, assim como uma imagem rebuscada dos traços afrodescendentes de Bintou como a cor da pele, os seus birotos (nome dado ao penteado que Bintou usava em seus cabelos descrito na história) e roupas coloridas. Além de destacar o momento em que a protagonista consegue ajudar os tripulantes do barco a escapar de uma tragédia em alto mar. Em seguida, trazemos outro desenho.

Figura 5 – Desenho sobre o livro "As tranças de Bintou"



Fonte: Arquivo das pesquisadoras, 2019.

No segundo desenho percebemos que a Bintou, protagonista do livro em questão, está diferente de como foi descrita originalmente, sua pele não foi colorida, não mostrava sua roupa e parecia olhar desconfiada aquela situação. A aluna retratou a Bintou parecida com seus próprios traços físicos e tinha inicialmente feito o cabelo com traços



eurodescendentes (lisos), depois de ser questionada por outra aluna que a história não tinha isso, a aluna resolveu encrespar a sua Bintou. Segundo Louro (1997):

Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p.23)

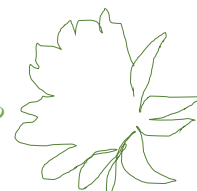
O que revela traços do racismo ao se distanciar dos traços afrodescendentes descritos nas imagens da história e diversidades em sala de aula. Poderíamos dizer que essa tentativa de embraquecimento da protagonista da história contada, trata-se de um efeito direto do epistemicídio? O dialogo entre o livro e o desenho pode ser o ponto inicial para responder esta pergunta, percebemos que dentro da escola/academia os materiais didáticos, audiovisuais trazem pouca representatividade étnica racial, carência, às vezes, suprida por livros paradidáticos, filmes e histórias em quadrinho. Como se sentir representada diante de tantos silenciamentos? Como construir uma identidade afrodescendente sem meios de valorização adequada? Dando continuidade, trazemos outro desenho, logo em seguida.

Figura 6 – Desenho sobre o livro "As tranças de Bintou"



Fonte: Arquivo das pesquisadoras, 2019.

O terceiro desenho trás elementos parecidos com o primeiro, como as cores vibrantes, barcos e a protagonista tentando ajudar os tripulantes do barco, mas Bintou ganhou características indígenas assim como os tripulantes do barco, com penas na cabeça. No lugar dos birotos ganhou longas tranças e uma roupa de uma única cor no centro da imagem. A disposição dos elementos nos lembra das imagens presentes em livros didáticos sobre a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, trás algumas referências aos navios conhecidos como tumbeiros, que traziam pessoas escravizadas nos porões em condição precárias para o país. Oportunidade para entender os sujeitos em



suas múltiplas dimensões presentes na obra estudada, que trás como um dos pontos principais a estética de cabelos afros. Por último, trazemos em seguida, o quarto desenho.

Figura 7 – Desenho sobre o livro "As tranças de Bintou"



Fonte: Arquivo das pesquisadoras, 2019.

Na Figura 04 percebemos um maior destaque para a protagonista do livro, pois Bintou ganhou forma neste papel. Trazia consigo suas cores vibrantes, cabelos com birotos, um rosto alegre e altivo. Essa representação tão próxima daquela encontrada na história contada pode relatar alguma experiência com as identidades e diversidades da criança que produziu o desenho e suas/seus colegas. Pode está relacionada com as memórias construídas ao longo das narrativas faladas e escutadas em sala de aula sobre ser afrodescendente de maneira positiva. Para Hall (2003, p. 346), “[...] nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos negociando diferentes tipos de diferenças de gênero, sexualidade, classe”. As afetividades se tornam um processo de rememoração/autoconhecimento comuns.

As produções da oficina geraram narrativas, conhecimentos e afetos, partindo da realidade das crianças, com recortes diferentes, com diversas formas de tratar assuntos que envolvem as diversidades, desigualdades educacionais de acesso a informações sobre nossa matriz cultural. Com a realização da oficina percebemos que a literatura serviu como disparador de reflexões e mais do que isso, como instrumento para estreitar as linhas abissais do pensamento abissal, pois com esse tipo de atividade, proporcionou que as crianças falassem de si próprias a partir de suas realidades, sem contar que tiveram contato com epistemologias normalmente escamoteadas por um currículo escolar eurocêntrico.

4. ALGUMAS INCONCLUSÕES...



Constatamos com a realização dessa oficina que mais respostas educativas precisam ser viabilizadas, fomentadas e praticadas, pois provocam rupturas na malha do epistemicídio. Trata-se de uma resposta potente a favor da diversidade e contra os racismos, machismos e tantas outras discriminações. Uma educação humana e acolhedora que desmistifica os estereótipos e desigualdades secularmente perpetuados em nossa sociedade.

Percorremos através dos fios de cabelos cacheados de Bintou para imprimir a importância da representação positiva de meninas afrodescendentes, principalmente na literatura infantil. Uma maneira das crianças desse mesmo grupo racial e gênero se sentirem bonitas, capazes, inteligentes e fortes. Nilma Lino Gomes, na pesquisa intitulada “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” (2003) explica que o corpo afrodescendente se encontra num terreno conflitivo por está permeado de subjetividades e ainda menciona que: “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas” (p. 174). Daí a necessidade de romper com padrões de belezas que perpetuam o epistemicídio, como a exaltação dos cabelos lisos e a consequente inferiorização dos cabelos cacheados e crespos.

Assim, ressaltamos que as narrativas contadas pelas crianças da pesquisa, bem como, aquela apresentada no livro “As tranças de Bintou” conversam com as experiências das autoras desse estudo, uma vez que, quando crianças também sofriam com a falta e silenciamento de personagens femininas afrodescendentes nos contos infantis, nos programas televisivos e outras mídias. Dessa forma, frisamos a necessidade produzir, fomentar, ampliar mais respostas educativas como essa realizada nesta pesquisa como forma de provocar rachaduras no epistemicídio.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2017

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1,



p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011> Acesso em: 10 jan. 2018.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DIOUF, S. A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

EDUCAMAISSBRASIL. Escolas Municipais de Teresina. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/escolas/escola-municipal-professor-jose-gomes-campos>. Acesso em 08 set. 2019.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

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

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos – CEBRAP*. São Paulo, nº 79, p.71-94, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 fev. de 2017.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.



EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO: TRAJETÓRIA DE UMA MILITANTE

Andressa de Brito Silva,
Antonia de Jesus da Silva Salazar,
Kelly Almeida de Oliveira

INTRODUÇÃO

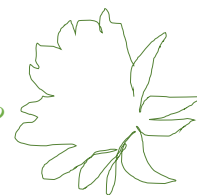
O presente trabalho aborda a temática de empoderamento da mulher negra tomando como base a trajetória de uma militante negra e o movimento de emancipação identitária, idealizado e liderado por ela. O objetivo, portanto, da importância do empoderamento feminino negro para a autonomia de jovens negras e a consequente superação de conceitos e padrões excludentes e racistas que permeiam nossa sociedade. Tomamos como base o seguinte questionamento: De que maneira o movimento de empoderamento feminino negro influencia na autonomia identitária de jovens afrodescendentes?

Dessa forma, tendo em vista as diversas manifestações de empoderamento de mulheres negras que vêm ocorrendo atualmente, procuramos descrever e analisar a emancipação identitária de Tacyana Dayce Pereira de Oliveira que deu origem ao movimento Cacheia Timbiras, enfatizando o poder de influência deste movimento para que mulheres negras possam reconhecer a riqueza da beleza negra, consequentemente, assumir sua identidade.

Sendo assim, o interesse pelo estudo dessa temática parte dos persistentes preconceitos vivenciados por mulheres negras no contexto social, além da luta por aceitação de sua identidade enquanto mulher negra de cabelo afro.

Como sustentação teórica do nosso trabalho e análise de depoimento utilizamos, principalmente, as autoras Carneiro (2003), Cavalleiro (2003) e Gomes (2017). Dessa forma, analisamos a entrevista cedida pela líder do movimento Cacheia Timbiras, Tacyana de Oliveira, onde expõem oralmente numa entrevista a violência, os preconceitos e a superação pelos quais passou.

Para tanto, nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discorre-se sobre empoderamento feminino negro à luz das autoras; em seguida, apresentamos a trajetória de Tacyana de Oliveira, discorrendo, então, sobre seu processo de aceitação de sua identidade afrobrasileira e o movimento Cacheia Timbiras e, por fim, nosso aprendizado com a realização deste trabalho.



EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO

Apesar das lutas sociais em favor da democracia e igualdade de direitos efetuados por movimentos sociais, cuja importância é inegável, é possível considerar a cultura brasileira como, ainda, muito patriarcal, machista e racista. As questões do empoderamento feminino, de modo geral, e do empoderamento feminino negro são vistas com muito espanto pela sociedade e pela cultura brasileira, principalmente pelos meios mais conservadores. Porque quando se fala em igualdade de gênero e racial, considerando sua diversidade, o patriarcado, machismo e racismo são denunciados de modo a tocar-se em estruturas coloniais e históricas e, desse modo, em lugares de privilégio ocupados por pessoas de cor, raça, classe, gênero por muito tempo considerado como superiores.

Infelizmente, o Brasil carrega em sua estrutura o racismo, apesar da diversidade cultural, étnica e racial. Por essa razão, é preciso que isso seja reconhecido pelos brasileiros em seu cotidiano e pelo Estado, já que a superação do racismo também é promovida com as políticas de Estado.

Os movimentos sociais de mulheres e, em especial, o feminismo negro são de fundamental importância para a sociedade atual, uma vez que o feminismo sempre foi mais pautado pelas lutas de mulheres brancas, estruturando seu discurso como dominante, enquanto que as mulheres negras por vezes ficam esquecidas dentro desse movimento, sendo as histórias de conquistas adquiridas gradativamente por meio de longos debates (CARNEIRO, 2003; RIBEIRO, 2016). Dessa forma, segundo Ribeiro (2016) o feminismo negro, que começa a ganhar força no Brasil na década de 80, surgindo, a partir deste momento histórico, “organizações importantes como o Geledés, Fala Preta, Criola, além de coletivos e produções intelectuais” (p. 101), traz um aporte teórico e prático que possibilita pensarmos um novo marco civilizatório essencial “numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista” (p. 103). Além disso, pontua a importância de mulheres negras romperem com o silêncio e manifestarem seus problemas dentro da pauta feminista, porquanto a

Invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha problemas sequer nomeados. E não se pensam saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos. A ausência também é ideologia. Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras (RIBEIRO, 2016, p. 101).



Nilma Gomes, a primeira mulher negra a assumir o cargo de direção de uma universidade federal no Brasil, diz que a luta do movimento negro pela democracia e pela superação do racismo é uma luta democrática posto que, ao lutar para que a sociedade brasileira se torne antirracista, luta pela e para a democracia de todos (GOMES, 2011). Desta maneira, o movimento negro entende que é necessário trabalho nos diversos campos sociais como política, economia, educação para que toda a sociedade brasileira se reveja e enxergue a existência do racismo.

Na Lei racismo é um crime grave, inafiançável e imprescritível. Entretanto, entre a lei e a garantia do direito existe um caminho muito longo a ser percorrido, o qual passa pelos cidadãos da sociedade e pelo Estado democrático de garantir que a questão da diversidade seja vista como um ganho e um direito das pessoas a se reconhecerem nas suas identidades e que lutam pela garantia de seus direitos.

Uma questão muito importante a se compreender no processo de educação e reeducação do movimento negro diz respeito ao conhecimento intrínseco construído na luta política, pela igualdade e superação do racismo, cuja configuração é diferente do conhecimento convencional. Esse conhecimento intrínseco, apesar de enriquecedor, muitas das vezes não é reconhecido, sobretudo, em razão de a sociedade possuir a prática de hierarquizar conhecimentos, isto é, de eleger conhecimento científico como a única e legítima forma de conhecer (GOMES, 2017).

O protagonismo do movimento negro na luta do antirracismo é um forte contribuinte para que pessoas de qualquer pertencimento étnico racial aprendam sobre as relações raciais no Brasil, favorecendo a compreensão sobre si enquanto nação brasileira, o conhecimento sobre sua ancestralidade africana e sobre o processo de ressignificação no Brasil. Ademais, possibilita o entendimento da gravidade do racismo, instaurado historicamente na sociedade e sobre criação de suas políticas de superação. Neste sentido, o movimento negro é capaz de reeducar a sociedade, o Estado e a Educação, sendo imprescindível numa sociedade democrática.

Conforme Gomes (2017, p. 2), “cabelo crespo e cacheado podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil”. A autora ainda acrescenta que essas características, juntas, “possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra”. Tomamos como exemplo o processo de transição capilar, que foi um marco importante para a construção da autonomia identitária de mulheres negras, conforme



matéria publicada no site “O Globo”, onde informa que as pesquisas relacionadas ao cabelo crespo teve um número crescente de buscas no decorrer dos anos, sendo, no ranking, o cabelo crespo procurado 235% a mais do que cabelos lisos. Corpo e cabelo são ícones identitários que afirmam a personalidade da mulher negra e que, em virtude do movimento protagonista negro na luta contra o racismo, tem sido cada vez mais reconhecido contribuindo para uma renovação na mentalidade feminina, e masculina também, ao promover um rompimento com os padrões de beleza socialmente, e injustamente, estabelecidos.

ENTREVISTA COM UMA MILITANTE NEGRA

Para desenvolvimento de nosso trabalho, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, uma entrevista, com uma militante negra que idealizou e fundou um movimento de empoderamento feminino negro no município de Timbiras-MA, denominado “Cacheia Timbiras”. Em seguida, buscou-se conhecer na literatura a respeito do empoderamento de mulheres negras, para então discorrer sobre a temática em questão à luz das autoras negras.

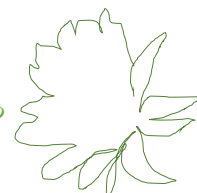
Para a realização da entrevista, foram elaboradas três perguntas no intuito de analisar o empoderamento feminino negro: a primeira, referente à sua infância, adolescência e formação superior com o propósito de conhecer sua trajetória; a segunda, respeitante ao seu processo de transição capilar, uma vez que cabelo, cor e corpo são entendidos como traços identitários; e a terceira, relativa ao movimento Cacheia Timbiras, seus objetivos e conquistas.

Finalmente, realizou-se uma análise das respostas da entrevistada, relacionando-as a breves reflexões acerca do empoderamento feminino negro e sua contribuição para a autonomia identitária de mulheres negras brasileiras, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial.

TRAJETÓRIA DA ENTREVISTADA

Infância e adolescência

Da infância à adolescência, um período crucial na formação da personalidade humana, momento em que o ser humano está formando sua mentalidade, sua opinião, sua



autenticidade, descobrindo a si próprio e ao mundo à sua volta, Tacyana Pereira Dayce de Oliveira, sofreu opressões racistas que marcaram fortemente sua maneira de se enxergar, que desenvolveu nela problemas de autoaceitação. Ela relata:

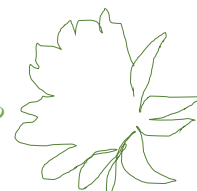
Em um trecho do documentário em que escrevi, o qual, conta um pouco sobre minha trajetória de militância diz assim: A menina que sofreu preconceito aos 06 anos de idade por jogar futebol, voltou a sofrer preconceito aos 10 anos por seu cabelo ser enrolado, enrolado não, espera! “Pixain”! Isso, essa é a palavra que as pessoas usavam para denominar meu cabelo. Você sabe o peso da ignorância que essa criança ouviu? Mas, sabe o que é cômico, um país que a miscigenação predomina a vapor, as pessoas ainda abre a boca para falar tamanha atrocidade. O tempo passou! A adolescência á porta batia. Aos 14 anos a menina do cabelo pixain, ficou “alisada”, “chapiada”, “botoxada”, tudo que dava um aspecto liso passaram no meu cabelo (minha mãe ficou indignada). Mas, advinha quem teve a nada brilhante ideia? Pois é, usei o famoso cabelo pranchado por 08 anos. De inicio achei horrível o cabelo daquela forma, não era EU. Mas, fui acostumando, foi crescendo, crescendo. Depois quebrando e quebrando. E eu cortando e cortando pra não ficar “feio”, se feio já era aquele negócio lambido. Resumindo, ouvi vários absurdos em relação ao meu cabelo durante minha vida estudantil, eu era uma criança. Uma criança que sofreu preconceito por jogar futebol, por seu cabelo não seguir os padrões da nossa triste sociedade e de n outros preconceitos medíocres, sem dúvidas é muita crueldade.

Aos meus 14 anos de idade, por vontade não própria, tive que seguir o tal dos padrões, fizeram um auê no meu cabelo e ali “enterraram” a minha identidade. Foram 04 anos de tortura, mas, me libertei!

Parte do documentário: Eu não mensei esforços e de imediato estava realizando meu BC-BIG CHOP (o famoso GRANDE CORTE). Me libertei! Tchau cabelo pranchado! Obrigada Sheron e obrigada meu irmão por terem sido a grande motivação. Ah! Detalhes, no dia que cortei o cabelo veio gente até da casa do 66 dizer: “VOCÊ TÁ DOENTE, TACY?” “SÓ CORTOU PORQUE TÁ NA MODA”. “CABELO CACHEADO É FEIO”. Teve um que apostou comigo (rs): EU APOSTO CONTIGO SE ESSE TEU CABELO BEM AÍ VAI CRESCER, VAI SER CACHEADO!” blá, blá, blá... (Não esquecem quem o mundo dar voltas) só vinha essa frase em meus pensamentos...

Tacyana, assim como muitas outras mulheres negras, tentou se enquadrar dentro da caixinha dos padrões sociais instituídos historicamente ao longo das sociedades que se baseia na construção da interiorização dos negros (e da cultura africana) e superiorizarão dos brancos (e da cultura europeia). Gomes (2017, p. 3) ressalta o seguinte:

O cabelo negro visto como “ruim” é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre o sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e o do branco como “boa expressa conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade ou da introjeção deste. Pode ainda representar um



sentimento de autonomia, Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso na forma ousada e criativa de usar o cabelo.

No caso de Tacyana, a mudança de cabelo ocorreu como uma tentativa de sair de um lugar que ela entendia como inferior influenciada pelas falas e atitudes racistas da sociedade, na medida em que propaga um estereótipo negativo de africanos e afrodescendentes. Essa transformação proporcionou significativas conquistas nos espaços que por vezes ela se sentia excluída, de modo que, todo seu complexo de inferioridade foi sendo deixado para trás e abrindo espaço para uma mulher determinada a lutar pelas causas de mulheres menosprezadas pelo o cabelo e cor da pele, assim o cabelo deixa de uma parte isolada do corpo, mas passa a ser visto como uma forma de linguagem que transmite ideias, crenças, costumes e rompe com os inúmeros preconceitos, conforme veremos a seguir.

Processo de transição

A entrevistada discorre acerca de como ocorreu seu processo de transição capilar, onde destaca a importância de ter assumido o cabelo crespo e cacheado como parte da sua identidade.

Somo sabedores que a construção da identidade denota traços diversos em relação aos pretextos das diferenças culturais. O cabelo, por exemplo, é um fator primordial na construção da identidade e da personalidade das pessoas. Mas, na nossa sociedade cheia de padrões, será que essa personalidade própria é aceita com facilidade?

Podemos dizer que nossos cabelos transportam uma forte rigidez política e social. Mas, cabem a nós crespos e cacheados nos impormos em relação a nossa identidade e acabar com padrões, priorizar e conduzir discursos que afirmam nossa autonomia e resistência.

Cada cabelo, cada corte, cada identidade, cada resistência, vive um valor, vive uma importância, vive um discurso. Embora, tenha existido período em que o mais interessante era impressionar, hoje o descobrir-se se tornou prioridade. Cada exemplo repassado, cada conquista, cada aceitação fazem com que ganhamos espaço em diversas esferas. Espaço este, na dimensão em que nossos cabelos merecem, sem acomodações e sem padrões malvistas.

Meu exemplo, meu discurso serviu para ajudar várias meninas e meninos a aceitar a pessoa que vivia dentro de cada um. Nada mais importante que carregar sua verdadeira essência. Ame seu cabelo, sua cor, sua história, as cicatrizes, as manchas, os traços, ame tudo, tome um porre de amor próprio. Eu tomei um porre de amor próprio e amo a MULHER que me tornei!



Assumir-se como mulher negra de cabelo afro tem muitos significados relevantes dentro de um cenário menosprezado por décadas, onde o letramento branco sempre esteve presente nas diversas esferas sociais, onde desde cedo meninas e meninos se embranquecem para se inserir dentro de uma sociedade preconceituosa que não aceita a identidade de cada cidadão. Dessa forma, Tacyana decide dar mais um passo e ajudar outras mulheres afrodescendentes a descobrirem o valor que há em si, em suas raízes, criando um movimento de incentivo à aceitação e valorização do cabelo cacheado como identidade, o movimento Cacheia Timbiras.

Movimento Cacheia Timbiras

O movimento Cacheia Timbiras surgiu como atitude de resistência da jovem Tacyana, que sofreu preconceito desde a infância por ser negra e ter o cabelo crespo, com o intuito de inspirar mulheres negras a reconhecer seu poder pessoal por meio de um processo de autoaceitação e valorização de seus traços identitários, de sua afrodescendência, da beleza negra, sobretudo, do cabelo crespo e cacheado. O movimento consiste em encontros anuais em que meninas do município de Timbiras e de cidades vizinhas participam de debates sobre cor, gênero, identidade e resistência, ressaltando seus valores e a importância do cabelo negro dentro das esferas sociais. O primeiro encontro do movimento aconteceu em 2016, com a participação de todos os gêneros e faixas etárias, alcançando não apenas meninas do município de Timbiras, cidade de origem do movimento, mas também de cidades vizinhas. É um movimento de grande impacto no município de Timbiras e a cada ano tem se fortalecido, é uma inovação dentro de um município pequeno partindo de um contexto onde muitas meninas não conhecem as leis que as defendem e nem quem está lutando a favor delas, de modo que, os atributos da beleza branca deixam de ser os únicos considerados como padrão a ser seguido.

Início: 2016

Objetivos: *Nosso objetivo é estimular o empoderamento para que cada pessoa reconheça o poder que há em si, fomentar a auto aceitação, para que a mesma ultrapasse os paradigmas impostos pela mídia, abordar a importância das pessoas na valorização da diversidade racial, inspirar crianças e adolescentes a compreender que manter e valorizar o cabelo crespo e cacheado é identidade.*

Conquistas:

Ao longo desses 04 anos levantamos e defendemos a bandeira do empoderamento negro e continuamos na resistência. Não podemos



deixar de frisar as conquistas sem mencionar as dificuldades, as quais foram/são constantes.

Em um município pequeno onde resido, as dificuldades batem á porta rotineiramente, a mesmice em determinados assuntos é alastrante. Pensamentos que transformam ás vezes são barrados. Sim, barrados! Barrados por medo, barrados por força de vontade, barrados pela nossa própria realidade. Mas, não foi o medo, a ausência de força de vontade, a realidade imposta pela sociedade que fizeram meus pensamentos serem fracassados, digamos, que eles formaram um tripé para minha voz ecoar. Ecoou e permanece ecoando nas fronteiras e além delas.

Foi através da minha voz que conseguimos conquistar dezenas de pessoas que não aceitavam sua identidade, a aceitar. Conquistamos espaço no nosso município e levamos para os demais, conquistamos olhares que eram totalmente de desigualdades.

Atualmente, contamos com um público vasto no Cacheia Timbiras-MA, no Cacheia Coroatá, nas redes sociais, mediante o @cacheiatimbiras, o @meninasdofuá.

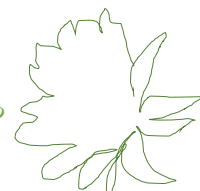
Após haver passado por todo esse processo de transformação interna e externa na medida em que assumia sua identidade, e expandindo sua influência por meio deste movimento que está conquistando cada vez mais espaços ajudando mulheres a romperem com os padrões sociais excludentes, Tacyana finaliza:

Destaco como conquista maior, a minha coragem em lutar por algo que de inicio ouviu diversas criticas negativas e mesmo assim seguir firme no trajeto o qual projetei. Hoje somos uma família, a família Cacheia Timbiras, fez com que a luta torna-se mais prazerosa, pois, quando lutamos ao lado de quem amamos, tende a ser mais significativo.

O olhar profundo de Tacyana sobre si e a construção de sua identidade fez com que ela lutasse por outras meninas que hoje também se consideram empoderadas, assim o município de Timbiras tem vivido uma revolução no que chamamos de movimentos sociais negros, onde a presença de meninas com o cabelo crespo/cacheado se torna cada vez mais presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, pode-se perceber com a realização deste estudo que movimento de empoderamento feminino negro como o Cacheia Timbiras, exercem grande influência na vida de jovens negras, uma vez que as estimula fortemente a abraçar ou reconhecer e valorizar a beleza negra como sua identidade afrodescendente. A trajetória da entrevistada nos mostra, portanto, a importância de rompermos com os padrões de beleza



estabelecidos pela sociedade e enfatizados pelas mídias sociais, geralmente preconceituosos e racistas, à medida que determinam o estereótipo do branco, loiro e liso como o adequado e bonito, e o do negro, cacheado e crespo como o inadequado e feio. Assim, a atitude de assunção dos traços identitários de negritude geram mudanças a favor da valorização social de mulheres negras.

Portanto, reconhece-se a proposta do movimento Cacheia Timbiras, enquanto movimento negro, como forte contribuinte para o processo de desnaturalização do racismo denotado na imagem negativa da estética negra que, logo, promove um orgulho da diversidade étnico-racial em mulheres afrodescendentes brasileiras.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Mulher, Mulheres**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, Set. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra**. São Paulo: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *Revista Internacional De Direitos Humanos*, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.



*Considerações para
não finalizar*



Considerações para não finalizar...

Prof. Pós-PhD. Francis Musa Boakari
Profa. Dra. Francilene Brito da Silva

Concluo afirmando que eu preciso de identidade! A identidade que me territorializa, que me protege, que não me deixa solitária, em que todas as pessoas são parentes, em que o problema de uma pessoa é de todas as outras, em que os conflitos não sejam tratados individualmente, mas de toda a comunidade, que tenha um compromisso de que a comunidade vai continuar com a solução comunitária encontrada para os conflitos, que a vida seja valorizada pelo presente, que a pessoa que está do nosso lado seja vista como a nossa parceria da vida e não nosso concorrente, que ninguém seja metade, mas parte de um sentimento comunitário, que pensemos na morte como forma de valorizar a vida, que ninguém se cobre heroísmo, que vejamos o nascer e o pôr do sol, a lua e as estrelas, a beleza do canto dos pássaros, a beleza das árvores, dos rios, das lagoas, da mãe terra, com a certeza de que a nossa vida vai continuar como parte do conjunto de vidas contidas no planeta terra. Acho que eu preciso desta identidade!

(Maria Sueli Rodrigues de Sousa
Professora da UFPI

Trecho do final do seu texto no Prefácio deste E-book).

As interconexões entre racismo, classe, gênero, sexualidade ou qualquer outro marcador de ‘diferença’, como construção sociocultural continuada, nos leva a pensar por que não conseguimos realizar esta maneira identitária (da epígrafe acima) em um sistema em que a supremacia de uns sobre outros nos deixa cegos para esta compreensão. As diferenciações sociais, empíricas e históricas trouxeram a “diferença” como marca para as pessoas que pelos racismos (e outros marcadores) são identificadas/os como os “diferentes”. Essa problemática é subjetiva e identitária por compreender uma dinamicidade de poderes envolvidos na escolha das diferenciações sociais. Diferenciações que podem proteger, e na maioria das vezes, deixar escancarada, a desumanidade do chamado ser humano! Durante a presente pandemia sanitária de Covid-19, esta realidade ficou mais explícita, as marginalizações de populações feitas vulneráveis, como pessoas de gênero mulher e descendência africana, se manifestaram de modo cabal – muitas dessas pessoas foram vítimas fatais desta doença que ainda assola o mundo mais de 6 meses depois de suas primeiras manifestações.

Durante esta pandemia provocada pela Covid-19, as orientações preventivas são as seguintes – lavagem própria das mãos e antebraços com água-



sabão, proteção facial com máscara cobrindo nariz e boca, não aglomeração de pessoas, distanciamento social de pelo menos 1,5 metros, e para “quem pode, ficar em casa”, isolamento social. Considerando as possibilidades de seguir estas orientações numa sociedade de desigualdades que se baseiam também, em julgamentos de pertencimento racial, quem com quais identidades teriam melhores condições de se adequar às mesmas? A instrução central de fato é o seguinte – “faça de tudo para não precisar de atendimento hospitalar-médico”, as péssimas condições dos serviços de saúde pública somente ficaram ainda mais desumanas. Em certos casos, profissionais de saúde precisando “decidir/escolher” quem iria receber o tratamento necessário por falta de equipamentos e remédios para bem-atender a todas as doentes. Em situações assim, quem precisaria de identidades... e quais iriam aumentar as chances de ser preterida/o nas escolhas entre “quem salvar” e “quem deixar na sua própria sorte”?

Falar de identidade provoca não mantermos uma postura essencialista para uma mudança de atitude para sentir identidades outras, ou seja, maneiras outras de se estar no mundo. Uma pessoa, não precisa ser desta ou daquela forma e acabou. Embora carreguemos conosco determinadas identificações e formas de pensar/sentir/agir que nos conecta a grupos sociais, nós fazemos parte de uma rede de interconexões que mobilizam diferentes identidades ao mesmo tempo atuando para que possamos escapar às diferenciações que nos oprimem. Nesta nota, é possível falarmos em intersecções de identidades para podermos perceber as cargas de opressões que operam sobre determinados grupos e intra-grupos sociais. A exemplo disso, a Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, *Nem Gênero, Nem Raça* (WERNECK, 2010, p. 07) trouxe para nós um quadro de interseccionalidade dos intra-grupos identitários de mulheres que pertencem ao grupo social de mulheres afrodescendentes. Esses intra-grupos revelam que, dentro desse grupo de mulheres afrodescendentes, podemos interseccionar identidades outras. As discriminações e a necessidade de políticas públicas para superação das desigualdades se tornam mais urgentes a partir das intersecções. Ou seja, dependendo da ocupação, das identificações em gêneros, da condição física e mental, da ocupação de território, da classe social, da escolaridade, da idade/geração, dentre outros marcadores, essas mulheres acumularão opressões e necessitarão de políticas mais eficazes para a garantia da



sua cidadania e, conseqüentemente, para a garantia da democracia no Estado Democrático de Direito brasileiro.

Desta maneira, ao concluirmos este e-book, nos perguntamos novamente: Dentro de uma sociedade democrática, deficiente ainda na garantia dos seus direitos sociais, quem precisa de identidade? Deixando os caminhos abertos às questões e procurando responde-las em cada texto acima (de alguma maneira) estamos, sobretudo, nos engajando conscientemente e não com posturas suprematistas. Esta é a conclusão posta e uma preocupação, ao mesmo tempo.

Diante da necessidade de envolver todas/os nesta empreitada de questionar, refletir, discutir e produzir saberes (questionamentos são, também, saberes) entendemos essa produção textual coletiva. A postura que assumimos foi a de desenvolver vivências e construir dispositivos de intervenções que permeiam as relações envolvendo as políticas públicas voltadas para as questões de gênero, educação e afrodescendência como continuidade dialógica entre estudantes, pesquisadores, comunidades e pessoas interessadas a partir do nosso cotidiano. Acreditamos que estas produções foram como lições valiosas para nos dizer, valorizar e ensinar a estimável presença de ser gente em coletividades.

Não há como concluir uma discussão, conversas com contribuições de pessoas interessadas em ajudar construir uma sociedade cada vez mais humana e humanizada; o mais importante a ser feito é incentivar continuidades nas reflexões e afazeres destas pessoas como intelectuais orgânicas/os ou não. Mais chama atenção o fato de que são pessoas comuns. Gente feita gente, como nos. Deste modo, o que dizer depois de ter participado-contribuído a desenvolver leituras, reflexões, e discussões em torno de temas incluindo “Dança afro-brasileira-...” e “Empoderamento feminino negro...”? Dança e empoderamento. Empoderamento e dança. Como pensar nestes fenômenos no contexto brasileiro onde a história nacional está repleta de usurpações de práticas-elementos culturais que foram transformados em mercadoria cultural, “produtos de exportação”? E do empoderamento, a questão é – é possível ser empoderada e permanecer afrodescendente e feminina? Ou então, seria feminina e afrodescendente? “Bom de dança” com “um molejo natural”, dizem isto de afrodescendentes. Nos palácios de poder e hegemonia nas suas formas diferentes, afrodescendentes ainda não se fizeram “presentes”. É possível usar os recursos reconhecidos de afrodescendentes para tomar seus lugares como cidadãos com



competências valorizadas e recompensadas de acordo sem discursos de uma chamada meritocracia que somente consta nos livros das promessas alienantes, ou nos documentos das políticas dita públicas, mas que de fato visam perpetuar o status quo onde reina a lógica do quid pro quo?

Neste sentido, este livro faz contribuições críticas, incentivando práticas de engajamento de diversas maneiras. De todo o conteúdo desta publicação sobre as populações afrodescendentes, fica evidente a exigência contemporânea de refletir para que, onde, como, quando, com/sobre o que especificamente, para quem de fato? Com esta exigência como pano de fundo, perguntamos - Na sociedade brasileira cuja população é majoritariamente de descendentes de africanas/os, questões referentes às políticas públicas, tem sofrido mudanças nos últimos tantos séculos? Então, formular estas perguntas para quem?

Em tempos de Covid-19 ainda em julho de 2020, você precisa de identidade...onde...quando...como...para que...para quem...o que quer dizer? São estes questionamentos que não podem ser silenciados. As suas respostas servem de eixo para conhecermos mais este Brasil, país continental, com tantos povos, tantas culturas, e que continua valorizando somente a história eurocêntrica, a cultura europacentrada, uma economia que beneficia mais o que é europeu, uma política que se alimenta de práticas de poder emanadas do pensamento europeu.

Então, quem precisa de identidade – no Brasil, em países como o Brasil, e no mundo global? E esta situação, ou até esta questão, vai mudar se um dia a Covid-19 deixar de ser uma ameaça à humanidade? Em possíveis novos tempos, o mundo de pré-março de 2020 será outro com novos normais – seres humanos mais humanos que tentam ser mais humanos com outros seres também, humanos e que fazem parte do planeta, uma vida maior? Se isto vier a acontecer, quem precisaria de identidade(s)?

REFERÊNCIAS:

WERNECK, Jurema et all. **Políticas Públicas para as Mulheres Negras**. Passo a passo: defesa, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Criola, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/883/78.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2019.



ISBN 978-65-86171-83-9

