



ENCRUZILHADAS

HISTÓRICAS E CULTURAIS

CLAUDIA MORTARI
LUISA TOMBINI WITTMANN
TATHIANA CRISTINA DA SILVA ANIZIO CASSIANO
Organizadoras

**ENCRUZILHADAS
HISTÓRICAS E
CULTURAIS**

Claudia Mortari
Luisa Tombini Wittmann
Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano
Organizadoras

ENCRUZILHADAS HISTÓRICAS E CULTURAIS

Florianópolis, SC
Nyota
2023

Realização



LABORATÓRIO
DE ESTUDOS
PÓS-COLONIAIS E
DECOLONIAIS



Comitê Editorial e Científico

Daniella Camara Pizarro (UDESC)
Felipe Meneses Tello (UNAM)
Mary Luz Alzate (UNAL)
Natalia Duque Cardona (U. de A.)
Fernanda Oliveira da Silva (UFRGS)
Maria do Carmo Moreira Aguiar (UFRGS)
Leyde Klébia Rodrigues da Silva (UFBA)
Carina Santiago dos Santos (PMF-SC)
Rubens Alves da Silva (UFMG)
Tatiana de Almeida (UNIRIO)
Elisângela Gomes (UFG)

Mariana Cortez (UNILA)
Wellington Marçal de Carvalho (UFMG)
Márcio Ferreira da Silva (UFMA)
Fábio Francisco Feltrin de Souza (UFFS)
Samantha Coan (Muquifu)
Lourenço Cardoso (UNILAB)
Edilson Targino de Melo Filho (UFPB)
Barbara Barcellos (UFS)
Lia Vainer Schucman (UFSC)
Priscila Sena (UFRGS)
Frederico Luiz Moreira (UFMG)

Comitê de Avaliadores Ad Hoc

Fábio Francisco Feltrin de Souza (UFFS)
Samantha Coan (UFMG)
Carina Santiago dos Santos (UDESC)
Leyde Klébia Rodrigues da Silva (UFBA)

Frederico Luiz Moreira (UFMG)
Maria do Carmo Moreira Aguiar (UFRGS)
Bruno Almeida (UFBA)
Edilson Targino de Melo Filho (UFPB)

Arte da capa: Tárik Assis Pinto

Projeto editorial e Diagramação: Franciéle Garcês, Nathália Romeiro

Equipe Técnica: Carol Lima de Carvalho; Cacau Moraes (Cláudia Regina Moraes Menezes); Luiza Ferreira da Silva, Gilmar Pereira Limeira Júnior; Weuler Pereira de Azara; William Felipe Martins Costa.

Projeto Editorial: Franciéle Garcês

Revisão textual: Pedro Giovâni da Silva, Franciéle Garcês, Nathália Romeiro e as autorias.

Ficha Catalográfica: Priscila Rufino Fevrier – CRB 7-6678

E56

Encruzilhadas históricas e culturais / Claudia Mortari, Luisa Tombini Wittmann e Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano (Org.). – Florianópolis, SC: Nyota, 2023. (Coleção AYA)
1012 p.

Inclui Bibliografia.

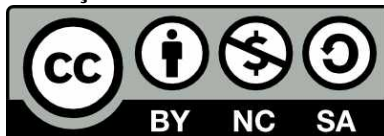
Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/>

Disponível em: <https://www.nyota.com.br/>

ISBN 978-65-00-79225-6 (livro digital)

1. História. 2. Decolonialidade. 3. Cultura. 4. Tempo Presente. I. Mortari, Claudia (Org). II. Wittmann, Luisa Tombini (Org). III. Cassiano, Tathiana Cristina da Silva Título. IV. Título.

ESSA OBRA É LICENCIADA POR UMA
LICENÇA *CREATIVE COMMONS*



**Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma
licença 3.0 Brasil**

É permitido:

- Copiar, distribuir, exibir e executar a obra
- Criar obras derivadas

Condições:



ATRIBUIÇÃO

Você deve dar o crédito apropriado ao(s) autor(es) ou à(s) autora(s) de cada capítulo e às organizadoras da obra.



NÃO-COMERCIAL

Você não pode usar esta obra para fins comerciais.



COMPARTILHAMENTO POR MESMA LICENÇA

Se você remixar, transformar ou criar a partir desta obra, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença que este original.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO17

NAS ENCRUZILHADAS

Cláudia Mortari

Luisa Tombini Wittmann

Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano

PREFÁCIO29

O PÓS-COLONIAL, O DECOLONIAL E OS DESAFIOS PARA O PRESENTE E PARA O FUTURO

Filipe Noé da Silva

ENCRUZILHADAS LITERÁRIAS.....33

CAPÍTULO 1.....35

POVOS QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA: A DECOLONIALIDADE POR MEIO DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS ESCOLARE

Ana Beatriz Araújo Schmitt

Elison Antonio Paim

CAPÍTULO 2.....63

“E SE CHOVESSE AQUI EM ANGOLA TODA?”: LITERATURA E HISTÓRIA

Ana Paula Wagner

CAPÍTULO 3.....99

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DECOLONIAL:
INTERCULTURALIDADE E INTERSECCIONALIDADE
COMO EIXOS ESTRUTURANTES**

Caroline Machado Costa

Giovanna Santana

CAPÍTULO 4.....115

**LÉLIA GONZALEZ E A GÊNESE DA
INTERSECCIONALIDADE**

Daniela Severo de Souza Scheifler

CAPÍTULO 5.....131

**DECOLONIALIDADE DE AFETOS: A FRONTEIRA E O
TERCEIRO GÊNERO EM GLORIA ANZALDÚA E TYBYRA,
DE JUÃO NYN**

Diego Bonatti

CAPÍTULO 6.....149

**A NEGRITUDE E O RAP: FORÇAS ESTRATÉGICAS NO
ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM SEU COTIDIANO
VIOLENTO**

Edson Linhares da Silva

CAPÍTULO 7.....187

**CIÊNCIA E PEDAGOGIA KAINGANG NAS TRILHAS DA
PEDAGOGIA DA RETOMADA**

Elisabete Cristina Hammes

CAPÍTULO 8.....207

**UM POVO SEM LEI, SEM REI E SEMM ALMA:
APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS
PARA REPENSAR SOBRE O COLONIALISMO NA
AMÉRICA LATINA**

Gabriel da Cunha Melo

CAPÍTULO 9.....237

**VOZ E SUBJETIVIDADE NEGRAS NA POESIA DE NANCY
MOREJÓN**

Giselle Maria Santos de Araujo

CAPÍTULO 10.....255

**O “MITO DA DEMOCRACIA RACIAL” À SOMBRA DAS
MÁSCARAS DO PACTO COLONIAL:
DESCONSTRUINDO ESSA VISÃO POR UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Luciene Barbosa Teixeira

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

CAPÍTULO 11.....287

**PEDAGOGIAS DECOLONIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA
PARA POPULAÇÕES PERIFÉRICAS POR MEIO DO RAP**

Lurian Endo Gonzaga

CAPÍTULO 12.....319

**MAPEANDO PRODUÇÕES SOBRE NÃO-BINARIEDADE
DE GÊNERO**

Morgan Franzoni Caetano

CAPÍTULO 13.....337

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ARTES CÊNICAS:
DISPUTAS POLÍTICAS E DIVERSIDADE
SOCIOCULTURAL**

Tereza Mara Franzoni

CAPÍTULO 14.....355

**OS SAMBAQUIS NA PAISAGEM: DO DEBATE
INTELLECTUAL AO PÚBLICO**

Stéfani Dias Leite

ENCRUZILHADAS CONTEMPORÂNEAS..... 375

CAPÍTULO 15.....377

**“COMO QUE EU FAÇO PRA NÃO SER BARRADA NA
CATRACA?”: CENAS DO RACISMO COTIDIANO EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dinaê Espíndola Martins

Tanise Baptista de Medeiros

Aline Aver Vanin

CAPÍTULO 16.....395

**MILICO ASQUEROSO NOTAS SOBRE FABULAR O
IRREVELÁVEL A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL
DECOLONIAL**

Hariagi Borba Nunes

CAPÍTULO 17.....415

**UM MINUTO DE SILÊNCIO: A MULHER NEGRA
GUERREIRA ESTÁ MORTA!**

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Elison Antonio Paim

CAPÍTULO 18.....433

**RACISMO NA UNIVERSIDADE: REINVIDICAÇÕES DA
BRANQUITUDE E AS LUTAS ANTIRRACISTAS DOS
MOVIMENTOS NEGROS**

Pedro Henrique Machado

Rosemarie Gartner Tschiedel

CAPÍTULO 19.....453

**ONDE O ANIMAL ENTRA NA HISTÓRIA: NOTAS
CONTRA-COLONIAIS DE UMA ANÁLISE DA
LINGUAGEM NO SUL DO BRASIL (1985-2020)**

Rame Ferreira

ENCRUZILHADAS ARTÍSTICAS 471

CAPÍTULO 20.....473

**ESCREVIVÊNCIAS SONORAS: A MÚSICA PRETA
BRASILEIRA COMO FERRAMENTA PARA A
AUTODEFINIÇÃO DE MULHERES NEGRAS**

Caroline Rodrigues Ferreira

CAPÍTULO 21.....509

**ARTES INDÍGENAS E AFRO-AFROAMERÍNDIAS EM
ECOSSISTEMAS**

Gloria Alejandra Guarnizo Luna

CAPÍTULO 22.....527

**“LA AUSÊNCIA EN LO CONDOR” A TEMÁTICA DOS
PRESOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS NO CINEMA
DO CONE SUL**

Guilherme Lima

CAPÍTULO 23.....561

**COLETIVO AÇÃO ZUMBI – UMA HISTÓRIA DE
(RE)EXISTÊNCIA E INSPIRAÇÃO PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL**

Janaína Amorim da Silva

CAPÍTULO 24.....593

O MACABRO EM ZAMA E BACURAU

Libia Alejandra Castañeda Lopez

CAPÍTULO 25.....611

O DISCURSO MUDIÁTICO E POLÍTIKO PERANTE O
JESUS NO DESFILE DA GAVIÕES DA FIEL TORCIDA DE
2019 COMO CULPADO PELA PANDEMIA

Tiago Herculano da Silva

ENCRUZILHADAS DIDÁTICAS 643

CAPÍTULO 26.....645

BRANQUITUDE E ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Arisa Ribas Cardoso

CAPÍTULO 27.....663

AS MARIAS DA CONCEIÇÃO: POR UM ENSINO DE
HISTÓRIA SITUADO, DECOLONIAL E
INTERSECCIONAL – SOBRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA
E PLURIEPISTÊMICA DE UM DOCUMENTÁRIO NAS
AULAS DE HISTÓRIA

Carla de Moura

CAPÍTULO 28.....697

INVENTÁRIO ETNOBOTÂNICO PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS INTERCULTURAL

Cristina Beatriz Santos de Oliveira

Verônica Klepka

CAPÍTULO 29.....713

CONHECENDO A MINHA ANCESTRALIDADE

Rita Freitas Ribeiro Pessano

Geísa Goersch Guterres

CAPÍTULO 30.....731

**REFLETINDO A HISTÓRIA DA ESCRAVIZAÇÃO
ATRAVÉS DO MUSEU MEMORIAL CEMITÉRIO DOS
PRETOS NOVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA
COM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Geísa Goersch Guterres

Anderson Gonçalves Gandor

CAPÍTULO 31.....757

**SEGUINDO O FIO INVISÍVEL: PENSANDO
ANCESTRALIDADE, ORALIDADE E PATRIMÔNIO COM
UMA TURMA DE 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Geísa Goersch Guterres

Rita Freitas Ribeiro Pessano

CAPÍTULO 32.....773

**TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM
PROJETO DE EXTENSÃO NA REDE FEDERAL
BRASILEIRA**

Giselle Maria Santos de Araujo

Ketelin Becker Ribeiro

CAPÍTULO 33.....787

IJEXÁ NA SALA DE AULA: A MUSICALIZAÇÃO COMO SUPORTE PARA RELEITURA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Leonardo Luiz Lima Goes

Luis Augusto Sena Queiroz

CAPÍTULO 34.....821

ENCONTRO AFRODIGITAL: PERSPECTIVA ANTIRRACISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19.

Luciane de Oliveira Machado

CAPÍTULO 35.....831

A LEI 11.645/2008: O PROTAGONISMO INDÍGENA EM SALA DE AULA

Michelly da Silva Fernandes

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

CAPÍTULO 36.....849

“A VALORIZAÇÃO DE SUJEITOS NÃO-BRANCOS NA CONSTRUÇÃO DE SANTA CRUZ DO SUL/RS: COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA LOCAL PARA ALÉM DE ESTEREÓTIPO”

Yasmin Daniella D’Avila

CAPÍTULO 37.....	883
OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA A DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO	
Zenaide Borre Kunrath	
Elison Antonio Pain	
CAPÍTULO 38.....	901
A DECOLONIALIDADE NA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS APROPRIAÇÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS 2000 ATÉ OS DIAS ATUAIS	901
Felipe Cromack de Barros Correia	
CAPÍTULO 39.....	919
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES AFRICANOS ACERCA DOS AFRO-BRASILEIROS: INQUIETAÇÕES, REFLEXÕES, ENTENDIMENTOS E DESENTENDIMENTOS: EM BUSCA DE SEU LUGAR NO MUNDO	919
Flávio Facha Gaspar	
GLOSSÁRIO TEMÁTICO.....	945
ÍNDICE REMISSIVO	963
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	979
SOBRE O PREFACIADOR.....	1007
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	1009

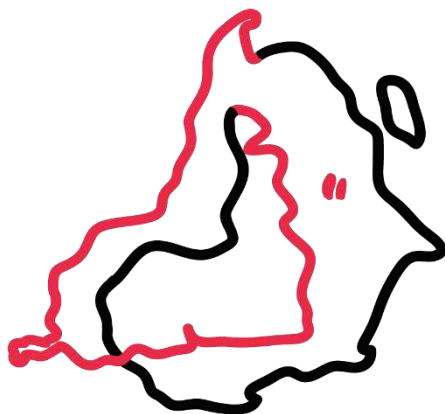
APRESENTAÇÃO

NAS ENCRUZILHADAS

Cláudia Mortari

Luisa Tombini Wittmann

Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano



I

Eu canto a dor
desde o exílio
tecendo um colar
muitas histórias
e diferentes etnias

II

Em cada parto
e canção de partida,
à Mãe Terra peço refúgio
ao Irmão Sol, mais energia
e à Irmã Lua peço licença poética
para esquentar tambores
e tecer um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.

III

As pedras do meu colar
são história e memória
são fluxos de espírito
de montanhas e riachos
de lagos e cordilheiras
de irmãos e irmãs
nos desertos da cidade
ou no seio da floresta.

IV

São as contas do meu colar
e as cores dos meus guias:
amarela

vermelha
branco
negro
de Norte a Sul
de Leste a Oeste
de Ameríndia
ou de LatinoAmérica
povos excluídos.

V
Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.
Se não me reconhecem, paciência.
Haveremos de continuar gritando
a angústia acumulada
há mais de 500 anos.

VI
E se nos largarem ao vento?
Eu não temerei,
não temeremos,
pois antes do exílio
nosso irmão Vento
conduz nossas asas
ao círculo sagrado
onde o amálgama do saber
de velhos e crianças
faz eco nos sonhos
dos excluídos.

VII

Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.

Poema “Canção Peregrina”, de Graça Graúna.

A escritora, poeta e professora indígena Graça Graúna nos inspira a tecer ações acadêmicas e políticas que busquem o ecoar de muitas histórias, de diversos povos, de pessoas plurais que lutam e (re)existem cotidianamente. Nesse sentido, o 2º Encontro Internacional Pós-Colonial e Decolonial: encruzilhadas históricas e culturais é resultado de um sonho coletivo dos integrantes do AYA Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (FAED-UDESC)¹ com a parceria de grupos e pessoas² que compartilham um projeto de educação

¹ A organização do evento foi realizada pela equipe do Aya Laboratório, sendo as coordenadoras as professoras Cláudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann; e os/as estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores associados/as: Adriano Denovac, Ana Julia Gomes de Matos, Ariana Mara da Silva, Carol Lima de Carvalho, Cacau Moraes, Fabio Amorim, Gilmar Limeira Junior, Helena Fediuk Gohl, Helena Bett Hansen, João Gabriel Santos Pinto, Jordi Ericson da Silva Neques, Leonardo André Rolim de Moura, Luiza Ferreira da Silva, Luiza Gonzaga Campos Bataline, Magno Adiala, Mariane de Souza, Rodrigo Ferreira dos Reis, Simeia de Mello Araújo, Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano, Vinícius Pinto Gomes, Victor Leonardo da Silveira, Weuler Pereira de Azara, William Felipe Martins Costa.

² O evento só foi possível graças ao apoio e parceria de: UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina); FAED (Centro de Ciências Humanas e da Educação); Professora Juliana Crispe - Coletivo Elza; Ìdòwú Akínrúlí – Akin Produções; NEAB-UDESC; Departamento de História (DH-UDESC); Programa de Pós-graduação em História (PPGH-UDESC); PROFHISTÓRIA-UDESC; Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UDESC); Centro de Artes (CEART-UDESC); Núcleo de Diversidade, Direitos Humanos e Ações Afirmativas (NUDHA-UDESC); Museu Afro Brasil; Ebony English; Museu da Escola Catarinense; Fundação Cultural Franklin Cascaes; Museu Victor Meirelles; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Instituto Meyer Filho; Instituto Estadual de Educação; SESC; Museu de Florianópolis; Bugio Centro; Secretaria de Assistência Estudantil (SAE-UDESC); Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil

emancipadora em busca de equidade social. A partir da questão suleadora “Quais questões e possibilidades se colocam à produção de conhecimentos politicamente situados na busca pela equidade social e produção de epistemologias plurais?”, o evento teve como objetivo promover a produção, circulação e divulgação científica e cultural pós-colonial e decolonial, com ênfase nas temáticas africanas, afrodiaspóricas e indígenas, na defesa de uma produção de epistemologias plurais e de práticas transformadoras no campo das Ciências Humanas e da Educação. O presente livro é resultado das apresentações de trabalho ocorridas nos Simpósios Temáticos durante o evento, seguindo o intento de construir e compartilhar conhecimento científico coletivo, situado e suleado.

O 2º EPD aconteceu em Florianópolis nos dias 11 a 14 de novembro de 2022, financiado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Foi realizado presencialmente no Teatro Álvaro de Carvalho (TAC), no Museu da Escola Catarinense (MESC), no SESC Prainha, no Instituto Estadual de Educação (IEE) e no Largo Antonieta de Barros contendo: 3 Diálogos Contemporâneos (Imagens Encruzilhadas, Racismos e Anti Racismos e Narrativas, Escrivivências e Testemunhos); cinco Rodas de

(NUAP-FAED-UDESC) Centro de Educação à Distância (CEAD_UDESC); Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros (AMAB); Instituto Ella; Coletivo Olho Negro; Escola Popular Leonor de Barros; Cia de Teatro Nosso Olhar; Casa das Áfricas; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); RIEDECT; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-graduação em História PPGH-UFRGS; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); GEASur; Universidade 11 de Novembro; Universidade Wutivi; Eirenè UFSC; Instituto Federal do Maranhão.

Conversa (Imagens Encruzilhadas; Encruzilhadas Temporais, Terexistência: saúde, meio ambiente e luta pela vida; Educação Decolonial; e Patrimônios e Memórias em Encruzilhadas), mostra de cinema³, lançamento de livros, feira solidária⁴, festival de música e atividades culturais⁵. Percorreu, portanto, locais de memória, escolas, teatros e outros ambientes históricos, culturais e educativos no centro da cidade, atingindo um alto público presencial de cerca de 3 mil pessoas e online, posto que contou com transmissão simultânea, de 1.810 pessoas⁶.

Os simpósios temáticos ocorreram no Instituto Estadual de Educação, com a apresentação de 152 trabalhos que versavam sobre as mais variadas temáticas, sob a coordenação

³ A 1ª Mostra Imagens Encruzilhadas, em parceria com o Coletivo Olho Negro, disponibilizou, de forma online, cerca de 50 filmes com temáticas relativas às discussões propostas para o evento.

⁴ A feira solidária foi realizada no Museu da Escola Catarinense e no Largo Antonieta de Barros para promover a exposição de produções artísticas e culturais de africanos/as/es, afro-brasileiros/as/es, camponeses, indígenas, LGBTQ+, e demais participantes. Contou com a parceria da Feira do Borogodó e curadoria de Aldelice Style.

⁵ Realizamos, ainda, reunião da Rede Internacional AYA Estudos Pós-coloniais e Decoloniais. Constituída em 2019 durante a realização da primeira edição do evento. Uma das ações da rede foi a publicação da obra "Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos" (Editora Rocha, 2020), que inaugurou a Coleção AYA. Além disso, como resultado da realização do evento apontamos a elaboração de outras produções como o AYACast e o EPDConversa.

⁶ O evento teve transmissão simultânea em nosso canal do Youtube (com tradução inglês/português e libras): <https://www.youtube.com/channel/UCCzS4-fh6bOHCrcBPupVYBw> Vale ressaltar que a divulgação e a transmissão online, em articulação com as redes sociais, ampliou a repercussão inicialmente prevista, com um total de cerca de 3 mil pessoas sendo atingidas diretamente pelas atividades presenciais e mais de 40 mil acessos em nossas plataformas virtuais. No site do evento contabilizamos 10.756 acessos, com 1.766 apenas nos quatro dias de evento. No perfil do Instagram e Facebook do AYA Laboratório alcançamos 6.922 acessos e no Site do AYA Laboratório 22.972 acessos durante o ano de 2022, desses, 4.331 apenas no mês de novembro, atingindo 34 países. <https://encontroscolonialedecolonial.wordpress.com/>

de 39 pessoas de instituições de várias partes do Brasil. As oficinas foram coordenadas por 16 pessoas e tiveram 71 participantes inscritos. O festival ÌPÀDÉ⁷ contou com a participação de artistas de música, dança e teatro que se apresentaram nos espaços do evento e no Largo Antonieta de Barros, mobilizando um elevado público de cerca de duas mil pessoas em três dias. A mostra online de cinema teve 760 visualizações dos filmes e, por fim, o Circuito de Exposições Poéticas da Relação realizado ao longo de todo o evento (e para além da data de encerramento) contou com a participação de 151 artistas/coletivos, além dos 21 expositores da Feira Solidária.

O público-alvo alcançado abarcou o meio universitário (docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação), além de professores da rede pública de ensino, artistas e pessoas de movimentos sociais. Destacamos a presença de 33 palestrantes nacionais e internacionais, advindos dos EUA, Egito, Benin, Angola, Nigéria, Moçambique, Colômbia e Chile, elevando o impacto acadêmico e social do evento.

As publicações em livros e as distintas produções do laboratório AYA, resultantes do evento, seguem o objetivo de produzir e divulgar conhecimento, em distintas linguagens, cujo impacto direto é a formação de graduandos e de pós-graduandos, a qualificação de pesquisas acadêmicas e de diversas atuações de participantes de movimentos sociais, do público geral do evento e de professores/as da rede básica e do ensino superior, que atingirão seus/suas alunos/as em longo prazo. Neste sentido, serão publicados três livros: um

⁷ Artistas que se apresentaram no festival: Cia Nosso Olhar, com o espetáculo “Não Corre, Menino!”; Grupo Olákùndé Makindé; Dessa Ferreira e convidadas; Otis Selimane Remane; Idowy Akinruli com o show IDOWU & Oṣẹ̀túrá (Africa'n Jazz); IMANI; As Pastorinhas de Florianópolis.

constituído a partir de artigos que se referem às discussões realizadas pelos palestrantes; um catálogo composto por textos e fotografias das obras que compuseram o Circuito de Exposições “Poéticas da Relação”, organizado com curadoria da professora Juliana Crispe⁸; e a presente obra.

Esta em formato de e-book, intitulada “**Encruzilhadas Históricas e Culturais**”, reúne textos dos/das apresentadores/as de trabalhos nos Simpósios Temáticos⁹, sendo constituído de 39 capítulos, que passaram pela leitura e análise da equipe editorial e científica, pelo sistema de verificação por pares, de modo a garantir a qualidade científica da obra e o compromisso com as premissas teóricas e epistêmicas defendidas no evento. Pensamos que esta obra valoriza, qualifica e divulga as pesquisas e experiências de pesquisadores(as) e profissionais em diferentes momentos da formação e campos de atuação, sobretudo pós-graduandos(as) e professores(as) que têm seus textos publicados em livro, para além de anais como costuma ocorrer em eventos acadêmicos¹⁰. A construção do índice remissivo e do glossário, a partir de algumas palavras-chave dos textos, objetiva proporcionar ao(a) leitor(a) informações sobre conceitos centrais, acompanhados de indicações de obras

⁸ Ambas as obras têm previsão de lançamento no primeiro semestre de 2024.

⁹ Foram pensados os seguintes eixos temáticos enquanto eixos suleadores para a proposição de simpósios temáticos: Racismos e Antirracismos; Experiências Artísticas; Temporalidades e Narrativas; Educação Decolonial e Patrimônio e Memória. A lista dos simpósios pode ser conferida no site: <https://encontroscolonialedicolonial.wordpress.com/2022/06/10/apresentacao-de-trabalho-em-simpósio-tematico/> A partir destes grandes eixos, foram abertas inscrições para proposição dos simpósios.

¹⁰ O livro, com cuidadoso trabalho editorial, é publicado pelo Selo Nyota, parceiro que está em consonância com o trabalho desenvolvido pelo Laboratório AYA, e que visa disseminar conhecimentos e experiências de mulheres, negros/as, indígenas e população LGBTQIAP+. O livro, financiado com recursos públicos, é de livre acesso e gratuito, e ficará disponível no Site do Selo Nyota e no Portal do AYA Laboratório.

que são referências para a compreensão e aprofundamento da aprendizagem destes mesmos conceitos.

Definir a estrutura do livro foi um desafio colocado às organizadoras e a equipe editorial. Isto porque, o evento foi pensado, organizado e realizado em perspectiva transdisciplinar e interseccional de produção do conhecimento e a estrutura da obra deveria corresponder a isso. A chave da encruzilhada estava colocada e, portanto, não poderíamos estruturá-la por temas, áreas de conhecimento ou disciplinas. A decisão coletiva foi, então, pensar na estrutura e organização dos textos a partir das fontes de investigação utilizadas pelos seus autores e suas autoras. O resultado da escolha se apresenta nas partes constitutivas da obra: *Encruzilhadas Literárias*, *Encruzilhadas Contemporâneas*, *Encruzilhadas Artísticas* e *Encruzilhadas Didáticas*.

Na *Encruzilhadas Literárias*, estão reunidos os textos que dialogam com a produção teórica de outros autores/as, sejam elas de caráter ficcional, poético ou ensaístico, cujas narrativas permitem a entrecruza de saberes para uma produção de conhecimento efetivamente contra-hegemônica. Em *Encruzilhadas Contemporâneas*, os autores/as dos textos promovem reflexões por meio da ampliação do leque de fontes para entender as problemáticas que emergem do nosso tempo vinculadas, em sua maioria, às questões raciais. As diversas formas de produção e expressão artística estão no cerne das análises realizadas nos textos contidos em *Encruzilhadas Artísticas*. E, por fim, fechamos a obra com os textos de *Encruzilhadas Didáticas*, cujos autores/as compartilham diferentes propostas de efetivação da discussão teórica decolonial em estratégias de ensino emancipadoras, evidenciando o compromisso teórico-prático do campo.

A presente obra, se caracteriza, portanto, enquanto lugar que entende a decolonialidade como reflexão teórica e ação prática. É resultado das encruzilhadas de pessoas plurais, que atuam em diferentes instituições educacionais, movimentos artísticos e sociais na luta antirracista, anti-patriarcal e anti-capitalista. Foi constituído pelas ideias de pessoas que pensam e propõem a produção de conhecimentos a partir do questionamento dos cânones ocidentais e coloniais, objetivando o rompimento com as formas de racismo epistêmico, a necropolítica e os epistemicídios. Afinal, a decolonização do conhecimento e da sociedade necessita de uma atitude decolonial de orientação combativa e emancipatória que é, afinal de contas, ancestral.

Ó Exu

[...]

Fecha o meu corpo aos perigos
transporta-me nas asas da
tua mobilidade expansiva
cresça-me à tua linhagem
de ironia preventiva
à minha indomável paixão
amadureça-me à tua
desabusada linguagem
escandalizemos os puritanos
desmascaremos os hipócritas
filhos da puta
assim à catarse das
impurezas culturais
exorcizaremos a domesticação
do gesto e outras
impostas a nosso povo negro

[...]

Exu

tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro palmares crepita
os fogos de Xangô iluminando nossa
luta
atual e passada
Ofereço-te Exu
o ebó das minhas palavras
neste padê que te consagra
não eu
porém os meus e teus
irmãos e irmãs em
Olorum
nosso Pai
que está
no Orum

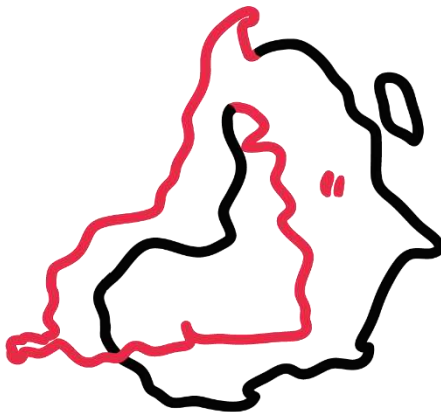
Laroiê!

Abdias Nascimento. *Padê de Exu Libertador*. Búfalo, 2 de fevereiro de 1981.

PREFÁCIO

**O PÓS-COLONIAL, O
DECOLONIAL E OS DESAFIOS
PARA O PRESENTE E PARA O
FUTURO**

Filipe Noé da Silva



Elaborado a partir dos trabalhos apresentados no âmbito do *II Encontro Internacional Pós-Colonial e Decolonial* (2022), o livro que ora vem a lume torna patente a amplitude e maturidade dos estudos pós-coloniais e decoloniais em nossa própria época. Para além de sua originalidade, as reviravoltas (sobretudo epistemológicas, mas não apenas) concebidas a partir dos conceitos de decolonialidade e pós-colonialidade também têm encontrado adesão em âmbitos que extrapolam os muros das universidades. Os capítulos que compõem o presente tomo, como um reflexo do próprio evento que o originou, atestam essa constatação e também manifestam os inúmeros benefícios de se produzir conhecimento de maneira coletiva, por meio do diálogo e sem marcações hierárquicas.

Visto que ainda vivemos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, étnico-raciais, de classe e gênero, o reconhecimento e valorização das múltiplas formas de conhecimento, propostas há muito defendidas pelas teorias pós-coloniais e decoloniais, constitui uma escolha política, amplamente democrática, e que visa à superação dos mecanismos de exclusão social instaurados (e reproduzidos) no Brasil desde o período colonial. Nesta empreitada, saberes outrora relegados ao ostracismo instalado pela colonização do saber são resgatados e trazidos de volta a uma plenitude que não se pode mensurar a partir de parâmetros eurocêntricos estabelecidos pelo colonizador.

Por terem sido repreendidas com maior veemência pelo pensamento colonial, as produções culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras, sem dúvida, ocupam um lugar de destaque no deslocamento proporcionado pelas teorias pós-coloniais e decoloniais. Por meio dos ensinamentos (ancestrais) desses referenciais, conforme a leitora e o leitor poderão observar nos capítulos a seguir, tem-se constatado, na teoria e

na prática, que outros modelos de conhecimento e sociedade, pensados e vivenciados sob uma perspectiva que destoa do ímpeto predatório do capitalismo, são possíveis. Pode-se observar, ainda, que a descolonização do saber tem oferecido alternativas, soluções, aos muitos desafios (sociais, políticos, econômicos, ambientais) enfrentados pela sociedade capitalista contemporânea, e que muito se agravaram diante do contexto de pandemia iniciado no ano de 2020. Daí sua importância para o tempo presente, ante às muitas necessidades que se manifestam de maneira mais urgente nas vidas das pessoas, mas também para o futuro, se estivermos dispostas/os a construir sociedades cada vez mais democráticas e aptas ao convívio.

O presente livro é composto por 39 capítulos, organizados e distribuídos em quatro seções. A primeira parte, intitulada *Encruzilhadas Literárias*, congrega quatorze estudos que versam, entre outros temas, sobre História, Memória, Literatura, Música, Relações de Gênero, Interseccionalidade, Arqueologia e Artes Cênicas. Em geral, os capítulos em alocados nesta seção se valem das teorias pós-coloniais e decoloniais e dissertam sobre produções intelectuais diversas, oferecendo um escopo temático amplo e que contempla, por exemplo, a obra de Lélia González e as narrativas quilombolas em Santa Catarina. Ao rap e à poesia, do mesmo modo, também são propostos capítulos que os examinam na qualidade de referenciais hodiernos de grande valia no combate ao racismo e à violência.

Na seção *Encruzilhadas Contemporâneas*, a segunda parte da publicação, seis capítulos tratam dos desafios sociais contemporâneos da sociedade brasileira: da universidade brasileira, em geral, às experiências da linguagem no Sul do Brasil, os estudos tratam de temas atinentes ao racismo contemporâneo, mas também seu enfrentamento por meio da

atuação de mulheres e de movimentos sociais engajados na luta antirracista atual. Práticas de resistência e enfrentamento às práticas e discursos coloniais, do mesmo modo, formam a terceira parte do livro: *Encruzilhadas Artísticas*. Composta por outros seis capítulos, esta seção reúne estudos que tratam da arte em manifestações diversas: da música ao cinema contemporâneos, das representações artísticas aos desfiles de carnaval.

A última parte, intitulada *Encruzilhadas Didáticas*, é composta por treze capítulos e discute a decolonialidade nas práticas e espaços educacionais. Ainda que narrem experiências distintas e distantes entre si, os estudos apresentados nesta seção compartilham, de maneira unânime, a percepção de que a educação (pensada, inclusive, em espaços que extrapolam a sala de aula) é um espaço privilegiado para a descolonização do saber, para o combate ao racismo e para a construção de uma sociedade mais consciente e combativa e relação às mazelas advindas de suas desigualdades.

Seja por suas provocações e desnaturalizações, mas também e sobretudo em decorrência das múltiplas experiências e alternativas apresentadas em seus capítulos, o livro que a leitora e o leitor têm em mãos nos convence de que o presente e o futuro podem (e devem) ser concebidos a partir de referenciais que valorizam a vida e o convívio. Não resta dúvida de que o diálogo com as teorias pós-coloniais e decoloniais tem muito a contribuir nesse sentido.

**ENCRUZILHADAS
LITERÁRIAS**

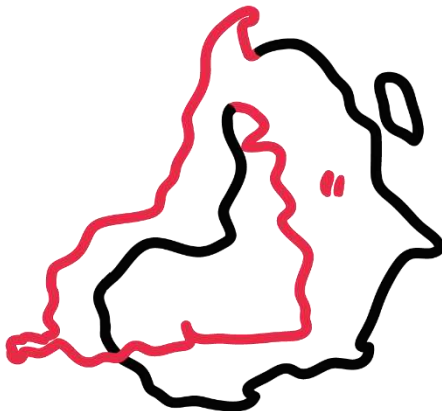


CAPÍTULO 1

POVOS QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA: A DECOLONIALIDADE POR MEIO DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS ESCOLARES

Ana Beatriz Araújo Schmitt

Elison Antonio Paim



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao projeto Por entre silêncios e diálogos: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em escolas de Paulo Lopes, Imbituba e Garopaba – SC, aprovado em 2021 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto investiga os espaços que as Relações Étnico-raciais ocupam no Projeto Político Pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas de professores, como também nas relações dos estudantes de origem quilombola dos anos finais do ensino fundamental das escolas de educação básica, localizadas nos municípios de Paulo Lopes, Garopaba e Imbituba em Santa Catarina, que atendem às comunidades de Toca/Santa Cruz, Morro do Fortunato e Aldeia. Sendo assim, foram selecionadas as escolas Frederico Santos, José Rodrigues Lopes, Visconde do Rio Branco como participantes deste estudo em função das comunidades que atendem.

Visa-se entender qual a dinâmica da Educação das Relações Étnico-raciais está presente na produção dos conhecimentos e saberes escolares, bem como na construção das identidades dos/as estudantes. O objetivo é identificar nas relações cotidianas silenciamentos ou manifestações de racismo e de discriminação para com os estudantes originários das comunidades quilombolas. Para atingir este objetivo buscamos, além de autores que trabalham questões de memória e estudos étnico-raciais, as pesquisas de alguns dos autores e autoras que tiveram teses e/ou dissertações selecionadas pelo projeto, devido sua ligação com as comunidades quilombolas presentes nessas escolas.

Este capítulo é um recorte inicial da etapa de levantamento bibliográfico do referido projeto, realizado pela

estudante bolsista de iniciação científica. As fontes do estudo são dissertações e teses desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação em Ciências Humanas que abordam aspectos sobre comunidades quilombolas no âmbito do estado de Santa Catarina. Teoricamente nos pautamos nos autores da epistemologia decolonial como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, da interculturalidade como Catherine Walsh, Vera Candau, Reinaldo Matias Fleuri, da História Oral como Alessandro Portelli, Verena Alberti, das relações étnico-raciais como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Joana Passos, Claudia Miranda dentre outros.

Justificativa

Este projeto de pesquisa visa identificar as dificuldades ou facilidades enfrentadas por docentes especialmente de História, e dos estudantes no tocante a problematização de situações de racismo vividas no ambiente escolar, bem como em espaços próximos das comunidades mencionadas. Botega (2006) narra sobre experiências que vivenciou durante sua pesquisa, desde o preconceito vindo dos docentes e ocorrendo também entre as crianças.

Também buscamos analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais - DCNERER (BRASIL, 2014) nestas instituições de ensino, que atendem crianças, adolescentes e jovens de comunidades quilombolas. Diante de narrativas de outros professores envolvidos no projeto, como o Prof. Ms. Odair Souza, pesquisador em nível de doutoramento e docente nas escolas selecionadas, e de acordo com Ramos (2014, p. 18), muitas escolas “não dispõem de “repertórios capazes de viabilizar, de modo afirmativo, todas as raças e etnias possíveis, dentre os quais a negra/afrodescendente.” (RAMOS, 2014, p. 18)

e, assim, não oferecem uma ambiência racial, um lugar de valorização e respeito à diversidade que estimule uma profícua convivência em coletividade. A representação da humanidade nestas instituições atende a uma padronização hegemônica: branca, eurocentrada, heteronormativa, patriarcal, urbanizada, judaico-cristã, capitalista. Uma episteme colonizada e colonizadora, promotora do status quo e, portanto, reprodutora de injustiças e desigualdades raciais. Assim, as escolas são atravessadas pelo racismo institucional que forja a hegemonia de uma identidade étnico-racial única em detrimento de matrizes raciais africanas e indígenas pautada na lógica perversa da discriminação racial como fundamento para políticas de exclusão e de cerceamento das oportunidades de povos subalternizados (ALMEIDA, 2018).

Localidades

O Quilombo Toca de Santa Cruz, em Paulo Lopes/SC, foi certificado como remanescente de quilombo em 2007 pela Fundação Cultural Palmares. Sua localização é na Estrada Geral de Santa Cruz, s/n - Localidade de Santa Cruz, Paulo Lopes/SC. De acordo com Botega (2006), em 2015, a comunidade contava com aproximadamente 100 membros, sendo estes vínculos baseados no parentesco, no espaço e na territorialidade.

O Quilombo Aldeia, em Garopaba/SC, foi certificado como remanescente de quilombo em 2010, pela Fundação Cultural Palmares. Sua localização é na Rodovia SC 434 Km 11, s/n, Campo D'Una, Garopaba/SC.

O Quilombo Morro do Fortunato, em Garopaba/SC, próximo a Imbituba, foi certificado como remanescente de quilombo em 2006, pela Fundação Cultural Palmares. Sua localização é na Estrada Geral, s/n – Localidade de Macacu, Garopaba/SC.

METODOLOGIA

Após uma reunião com o professor orientador Prof. Dr. Elison Antonio Paim, em meados de setembro de 2021, iniciamos as buscas por teses e dissertações de pós-graduação com temáticas relacionadas à quilombolas, quilombos em Santa Catarina, educação quilombola e questões étnico-raciais. Buscamos nos sites de repositórios institucionais de dez universidades do estado, sendo essas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Campus de Itajaí, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em Lages, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em Tubarão, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma e a Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó.

Começamos a coleta pela UFSC, por ser a instituição de origem da pesquisa e pela grande quantidade de Programas de Pós Graduação, sendo estes: Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), Programa de Pós Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política (PPGSP), Programa de Pós Graduação em Literatura (PPGLIT), Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Programa de Pós Graduação em História (PPGH), Programa de Pós Graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas (PPGFAP), Programa de Pós Graduação em Serviço

Social (PPGSS), Programa de Pós Graduação em Sociologia e Ciência Política (PPGSP) e Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas (PPGCM). Em uma busca geral, no Repositório da UFSC, também foram encontradas teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Nutrição, em Agro ecossistemas, em Ecologia, em Direito e em Enfermagem.

Depois a procura prosseguiu para a UDESC, onde busquei nos Programas de Pós-graduação em Geografia (PPGEO - FAED), em História (PPGH - FAED) e em Educação (PPGE). Na FURB, no Programa de Pós-graduação em Educação. Na UNIVILLE, nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Patrimônio Cultural e Sociedade (PPGPCS). Na UNIVALI, a busca foi em uma barra de pesquisa para palavras chaves. Na UNISUL, nos Programas de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) e Educação (PPGE). Na UNIPLAC, no Programa de Pós-graduação em Educação. Na UNESC, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Na Unochapecó, nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Na Universidade da Fronteira Sul, nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), em História (PPGH) e em Estudos Linguísticos (PPGEL).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, ao total, foram encontradas 24 (vinte e quatro) teses e dissertações que trabalham sobre quilombos e/ou povos quilombolas no Estado de Santa Catarina. Observe a Tabela 1, com o material encontrado, seu respectivo autor, ano, instituição, programa de pós-graduação e orientador(a). Na Tabela 2, estão alguns dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) onde houve a busca, mas não foram encontrados resultados.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre populações quilombolas em SC

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	Dos bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia	Ana Lúcia Sant'anna Farias	Prof. Dr. João Josué da Silva Filho
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz no município de Paulo Lopes/SC	Gisely Pereira Botega	Profª Dra. Cristiana Tramonte Vieira de Souza.
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças	Gisely Pereira Botega	Profª Dra. Ana Maria Borges de Sousa

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	Vem brincar na rua! entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contextos	Elaine De Paula	Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	A antropologia em contextos da política e ação quilombola no Brasil meridional: dois casos para estudo	Rafael Palermo Buti	Prof ^a . Dra. Miriam Furtado Hartung
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	Êxodos e encruzilhadas da missa nos quilombos	Augusto Marcos Fagundes Oliveira	Prof ^a Dra. Ilka Boaventura Leite

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	Dois útero-zinhos por aí: uma etnografia do processo de suspensão do poder familiar de Gracinha	Thiago Da Silva Santana	Profª Dra. Vânia Zikan Cardoso Profª Dra. Raquel Mombelli (Coor.)
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	Visagens e profecias: ecos da territorialidade quilombola	Raquel Mombelli	Profª Dra. Ilka Boaventura Leite
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	O cuidado como potência: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz	Nathália Dothling Reis	Profª Dra. Miriam Furtado Hartung

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGH	Silêncios na História e disputas entre memórias: os processos de reconhecimento identitário e titulação territorial das comunidades quilombolas	Sílvia Correia de Freitas	Prof. Dr. Henrique Espada Rodrigues Lima Filho
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGH	Fugas escravas e quilombos na Ilha de Santa Catarina, século XIX	Martha Rebelatto	Profª Dra. Beatriz Gallotti Mamigonian
Universidade Estadual de Santa Catarina	PPGH	Negros em Garopaba - SC: experiência quilombola nas comunidades da Aldeia e do Morro do Fortunato	Mauricélia Teixeira de Albuquerque	Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGEO	Territórios negros em Florianópolis	Azânia Mahin Romão Nogueira	Prof. Dr. Nazareno José de Campos

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGFAP	Influências do gênero nos conhecimentos tradicionais vinculados à biodiversidade: estudo de caso em comunidades quilombolas de Santa Catarina	Daniele Cantelli	Prof ^a Dra. Natalia Hanazaki
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGSS	Estratégias de resistência na luta pela terra: um estudo sobre o quilombo da Pedra Branca no município de Praia Grande (SC)	Louvani de Fátima Sebastião da Silva	Prof ^a Dra. Ivete Simionatto
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGD	Proteção jurídica e gestão em colaboração do patrimônio cultural quilombola: as arqueologias práticas comunitárias como base para a	Jefferson Crescencio Neri	Prof ^a Dra. Cristiane Derani

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
		proteção e autogestão cultural e territorial sustentável, do lugar ao planeta		
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGN	Fornecimento de alimentos provenientes da agricultura familiar quilombola para o Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma abordagem etnográfica	Clorine Borba Zanlourensi	Profª Dra. Janaina das Neves Prof. Dr. Maurício Soares Leite (Coor.)
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGLIT	OJO NBORI OJO: vozes ancestrais na cultura e na literatura. Conversas com avós	Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos	Profª Dra. Susan Aparecida de Oliveira Profª Dra. Patrícia de

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
				Moraes Lima (Coor.)
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAGRO	Jovens quilombolas e ocupações não agrícolas: tensões em um Programa de Educação do Campo.	Maria dos Passos Viana Bottega	Prof. Dr. Oscar José Rover
Universidade Federal de Santa Catarina	POSECO	Saúde eco-cultural e resiliência: conhecimentos e práticas da medicina tradicional em comunidades rurais da Chapada do Araripe no Ceará e em comunidades quilombolas do litoral de SC	Sofia Zank	Profª Dra. Natalia Hanazaki
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGENF	Promoção da saúde das mulheres quilombolas: a	Michelle Kuntz Durand	Profª Dra. Ivonete Teresinha

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
		relação com os determinantes sociais		Schülter Buss Heidemann
Univ. do Extremo Sul Catarinense	PPGD	Pluralismo jurídico e etnoterritorialidade: a ética da alteridade e a resignificação dos espaços quilombolas	Eugênio Gustavo Horst Martinez	Prof. Dr. Antônio Carlos Wolkmer
Univ. do Extremo Sul Catarinense	PPGCAM	Conflitos socioambientais decorrentes da presença humana em unidades de conservação: estudo de caso da comunidade Quilombola São Roque, no Parque Nacional de Aparados da Serra e da Serra Geral	Darlan Airton Dias	Profª Dra. Carlyle Torres Bezerra de Menezes

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Univ. do Extremo Sul Catarinense	PPGD	O pluralismo jurídico e os povos remanescentes de quilombo	Júlio César Lopes	Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Tabela 2 - Universidades em SC onde não encontramos teses ou dissertações sobre populações quilombolas

Universidade	Programa	Total de defesas
UFSC	Interdisciplinar em Ciências Humanas	214
UFSC	Educação Científica e Tecnológica	480
UFSC	Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA	33
UFSC	Sociologia e Ciência Política	551
UFSC	Literatura	784
UFSC	Ciências Médicas	184
UDESC	Educação	168
FURB	Educação	Não apresenta sua totalidade

Universidade	Programa	Total de defesas
UNIVILLE	Educação	141
UNIVILLE	Patrimônio Cultural e Sociedade	177
UNIPLAC	Educação	229
UNIVALI	Educação	344
UNISUL	Educação	176
UNISUL	Ciências da Linguagem	490
UFFS	Educação	117

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

No conjunto de teses e dissertações selecionamos para leitura aquelas que apresentam aproximações com a pesquisa, e que trouxeram diversas questões pertinentes para a discussão em torno de memórias e relações étnico-raciais. Gisely Botega (2006), em sua dissertação *As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconhecimento das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC*, trabalhou sobre o autoconceito das crianças da “Toca”, apelido da comunidade Santa Cruz, no município de Paulo Lopes/SC. Gisely é graduada em Psicologia (2003) e em Pedagogia (2017) pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Possui mestrado (2006) e doutorado (2017) pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a investigação, a autora utilizou depoimentos e registros de seu diário de pesquisa. A partir de depoimentos de crianças e de suas avós (moradoras mais velhas da comunidade), a pesquisadora trouxe histórias da comunidade, de sua fundação, das ações públicas para seu melhoramento, mas também evidenciou grandes problemáticas em torno do preconceito no âmbito escolar e no município direcionado aos moradores da comunidade. Botega narra a situação de muitas crianças que passaram por situações de discriminação e racismo, seja pelo local onde residem, a “Toca”, seja por seu desempenho escolar, características socioculturais ou simplesmente pela sua melanina. Os registros feitos pela pesquisadora contribuem para melhor compreensão dos ocorridos, como por exemplo, nas falas de alguns professores, é evidenciado a discriminação e o racismo, além da falta de preparo para lidar com algumas situações em que a escola está inserida. Um dos discursos mais adotados pelos profissionais é o da igualdade, mas Botega problematiza, explicando que,

muitas vezes, não trabalhar as diferenças em suas potencialidades, tensões e desafios na convivência, reforça muito mais um cenário de discriminações.

Muitos questionamentos são apresentados pela autora, desde qual é o papel da pesquisadora para aqueles professores e estudantes, assim como ela é vista por eles. Também suas angústias de tentar entender como crianças podem apresentar tantas atitudes e/ou expressões discriminatórias, e como as que sofrem a discriminação conseguem enfrentar isso, seja reagindo, entristecendo-se ou fortalecendo-se ao unir-se aos seus.

O trabalho de Gisely Botega possui muitos depoimentos e narrativas de situações que foram de extrema importância para a compreensão da realidade de sua pesquisa. É possível, a partir dos relatos, sentir as angústias, as tensões, os conflitos, assim como também as alegrias e o valor da oralidade presente nas falas das avós. Esses registros também se tornam importantes quando se referem aos primeiros moradores da comunidade e das mudanças feitas pelo poder público a partir da chegada de moradores brancos. Por essas relações étnico-raciais, também constam nos registros da autora diversos conflitos que envolvem preconceito, violência e abuso de autoridade vindo da polícia do município. Contudo, de modo geral, esses moradores mais antigos que foram entrevistados demonstram gostar de morar na comunidade:

Eu gosto daqui, eu me dou com todo mundo. Não tenho preconceito com ninguém, pra mim eles [negros] não incomodam, são amigos, nunca incomodaram e a gente se dá com todo mundo – (Vô Marcos, Apud BOTEGA, 2006, p. 61-62)

[...] Amo esses pretinhos de coração, eu posso ir em cada casa e dar um abraço em todos eles porque eu gosto deles, eu não tenho nada de reclamar de nada, sou muito feliz mesmo. Pra mim, mora na Santa Cruz é uma benção (Vó Merinha, Apud BOTEGA, 2006, p. 62).

Gisely Botega (2017) em sua tese seguiu trabalhando com a comunidade Toca de Santa Cruz, pesquisando em torno da temática Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças. A pesquisadora organiza seus capítulos através de subtítulos, formando um texto disparador “de outros possíveis textos, inquietações, perguntas” (BOTEGA, 2017, p. 34). Botega utiliza conceitos da matriz religiosa Umbanda para traçar diálogos quanto à relação das mulheres e das crianças com o terreiro, sendo este um caminho para estas encontrarem-se com “símbolos e linguagens de sua cultura, de sua história, contribuindo para imaginar em mundos que valorizam a dimensão de uma estética étnico-racial.” (BOTEGA, 2017, p. 32). Botega escolheu três Orixás para organizar a textualidade de sua tese: Obaluaê, Ogum e Yemanjá. Além disso, a autora também contou com diálogos e narrativas estabelecidas com três mulheres que ela teve mais proximidade: Natalina (líder da Associação Quilombola), Lúcia (*mãe Lúcia*, mulher mais velha do quilombo, na época com 80 anos) e Gracinha (envolvida em um processo envolvendo a rede de proteção à infância quilombola, acusada de negligência, estando sem a guarda das duas filhas desde 28 de novembro de 2014).

A autora trabalha aspectos como a identidade quilombola, o direito étnico, a genealogia e “geo-grafia” da comunidade Toca de Santa Cruz, aprofundando-se em

memórias e ancestralidade, as práticas religiosas nos terreiros, explicando dentro destes fatores as relações estabelecidas entre crianças, mulheres, pessoas mais idosas etc.

Em torno do Caso “Gracinha” (mãe quilombola que teve as filhas retiradas ilegalmente de si pela justiça de Santa Catarina em 2014) a pesquisadora pôde trabalhar, além do processo em si, aspectos em torno da política de assistência social e rede de proteção voltada às crianças em Paulo Lopes/SC, as narrativas em torno de quem está “dentro” e “fora” da comunidade e acompanhou o caso, e os diversos processos de violências sofridos ao longo do processo, desde a retirada da guarda das meninas até a forma que Maria das Graças de Jesus começou a ser tratada, tendo sua vida exposta. Em 2021, o autor Thiago Santana (citado posteriormente) analisa em sua dissertação detalhes do caso de Maria das Graças e do racismo nas entranhas da justiça do Estado de Santa Catarina.

Dentre tantas questões trazidas pela pesquisadora, Botega traçou os “fios de uma trança pesquisa”, escrevendo sempre com respeito e pedindo licença aos orixás e pretos velhos, demonstrando a força de sua pesquisa através da resistência em cada narrativa.

Ana Lúcia Farias (2013), em sua dissertação *Dos Bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia*, trabalha sobre as festas ocorridas no quilombo Aldeia, localizado no bairro Campo D’Una, no município de Garopaba/SC. O trabalho da pesquisadora é repleto de imagens, que fazem com que a leitura flua melhor e se tenha uma compreensão detalhada dos espaços que ela cita. Para chegar às festas, temática principal de sua pesquisa, Farias faz uma introdução sobre a história de algumas festas populares no país, apresentando os períodos de Brasil

Colônia, Império e República. As festividades apresentadas pela autora, contudo, tinham relação com os povos descendentes de escravizados. Assim, ela pôde demonstrar um pouco de onde seriam as raízes das festividades que ocorriam no quilombo Aldeia.

Farias elegeu três festividades para trabalhar: a Festa da Tainha, a Festa de São Benedito e os bailes da comunidade. As duas primeiras festas eram “fixadas”, ou seja, sempre tinham datas estipuladas anualmente. Já os bailes desempenhavam diversas funções, desde serem espaços de sociabilidade, manutenção dos laços de parentesco e pertencimento, resistência à discriminação, quanto estabeleciam relações internas e externas e delimitavam fronteiras, não apenas territoriais, como também as étnicas.

A pesquisadora faz classificação sobre duas modalidades de festividades: as individuais e as coletivas. A primeira referia-se a casamentos, batizados, etc., ou seja, festas restritas à parentes, vinculadas ao núcleo familiar. A segunda ocorreu envolvendo a comunidade como um todo, das crianças aos idosos, onde a participação nos preparativos das festas possibilita a aprendizagem de diversos valores que são repassados. Essas aprendizagens davam-se a partir dos processos educativos de obediência, sobretudo com os mais velhos, na solidariedade e coletividade, como o feito das comidas, nos atos de fé, manifestados nas rezas e novenas, nas memórias e lembranças dos seus antepassados, assim como na resistência e superação de conflitos. Farias (2013, p. 96) afirma que

[...] não foi tarefa complexa identificar os significados das festas que ocorrem no quilombo Aldeia, porque eles se manifestam o tempo todo no

decorrer dos festejos de variadas formas, ou seja, através das palavras ditas, de gestos, expressões, memórias dos mais velhos, parentesco, experiências coletivas, práticas de fazer uma comida, convivência dentro e fora do grupo, encontros e reencontros dos membros da comunidade, devoção, invisibilidade e visibilidade, conquista de espaço, discriminação, superação, entretenimento e aprendizado.

O pesquisador Thiago da Silva Santana (2021), em sua dissertação “Dois úterozinhos por aí...”: uma etnografia do processo de suspensão do poder familiar de Gracinha trabalhou sobre o caso de Maria das Graças, conhecida como Gracinha, trazendo questionamentos e reflexões referente ao caso.

O pesquisador trabalhou principalmente aspectos racistas e misóginos evidentes no caso de Gracinha, desde a acusação até a decisão da justiça, que influenciaram fortemente na vida da mesma. Santana evidencia em sua pesquisa a dificuldade no acesso do processo de Gracinha na íntegra, demonstrando também o silêncio das autoridades envolvidas no mesmo.

Santana nos proporciona, a partir do caso Gracinha, fazer uma análise que abrange desde as mulheres escravizadas que tinham que renunciar a sua maternidade, quando eram usadas como amas de leite para os filhos do ‘senhor’, ou quando tinham seus filhos arrancados de si, ou eram separadas deles, para a comercialização no mercado de escravizados, até estereótipos criados pela branquitude (mãe preta afável, a “doméstica” permitida de estar na casa grande” e a mulata objeto de desejos, a “negra fogosa”).

O pesquisador também explica, ao longo de seus capítulos, fatores que construíram o processo, como as

interpretações em torno de uma mulher, negra, quilombola e mãe solo, com um modo de vida fora do que seria esperado. Um exemplo evidente disso são os títulos dos subcapítulos. Alguns selecionados são “A festa branca do judiciário” (p. 60), “Gracinha como desordem: senhora Graça é muito suja” (p. 61), “Quantos homens você coloca dentro de sua casa?” (p. 65) e “Sagrada família” (p. 73), entre outros.

As leituras realizadas têm um diálogo entre si, contribuindo umas com as outras de forma complementar. Um exemplo disso está nas pesquisas bibliográficas feitas por Thiago Santana (2021), nas quais o pesquisador apresenta algumas/alguns autoras/autores também lidos em nossa pesquisa. Pode-se perceber que por mais que as pesquisas sejam em torno da mesma temática (ou agreguem alguns pontos em semelhança), há uma abordagem e uma perspectiva diferente, obviamente, manifestando muito da(o) pesquisadora/pesquisador. Este processo, ao meu olhar, enriquece os debates. Um dos aspectos que as leituras me proporcionaram é compreender a importância que a religião e sua prática possuem na vida dos sujeitos.

No que foi lido, é notável como a decolonialidade contribui para o entrecruzamento nas narrativas e memórias. Com as questões sociais do cotidiano, apresentada nas pesquisas, pode-se perceber outra ótica para compreender as narrativas. Estas possuem muita riqueza nos detalhes, desde as vestimentas, as comidas, os objetos, até a função/responsabilidade de cada pessoa nas celebrações. É importante ressaltar, ainda, o orgulho das pessoas por suas práticas religiosas. Na forma como é escrito pelas(os) autoras(es), é possível identificar a devoção e ancestralidade que tal feito propicia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há alguns aspectos a serem ressaltados até o presente processo da pesquisa. Primeiramente, a organização e fácil acesso das teses e dissertações, não recorrente em todas as instituições onde a busca foi feita.

Outro aspecto que é notável e instigante de questionamentos é que em cidades de colonização alemã, como Joinville e Blumenau, há uma diversidade de assuntos que se tornam temáticas a serem desenvolvidas em pesquisas para teses e dissertações. Contudo, quilombos, povos quilombolas ou aspectos étnico-raciais não estão incluídos nestas. Será este fator, por falta de interesse na temática, ou por falta de conhecimento sobre os povos quilombolas? Ou as duas coisas juntas? Afinal, muitas vezes, por falta de trabalhos e discussões na academia acerca de povos quilombolas e indígenas, muitas pessoas desconhecem o tema e a riqueza de informações que há sobre. Um terceiro fator interessante observado é que o tema “(povos) quilombolas” e “quilombos de SC” estão presentes em teses e dissertações de cursos variados, não limitando-se apenas à PPGs na área das Ciências Humanas. Exemplificamos isso com as teses e dissertações encontradas nos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem e em Agrossistemas, na UFSC, e no Programa de Pós-Graduação em Direito, na UNESC.

Um dos fatores percebidos durante a pesquisa foi a dificuldade de encontrar dados sobre as comunidades. Há a Fundação Cultural Palmares, que contribui com informações muito válidas. Contudo, não é com facilidade que é possível encontrar, por exemplo, o tamanho do território e/ou a quantidade populacional nas comunidades quilombolas. Chamar atenção a este fator torna-se urgente, pois não bastam apenas os governos estaduais e federal disponibilizarem as tabelas de reconhecimento de “x” comunidade como

remanescente de quilombo, se não houver a ela uma dedicação dos serviços tal qual há nos municípios aos quais pertencem.

Nos trabalhos já lidos, podemos ver a inoperância do Estado como provedor de dignidade e do cumprimento das leis. Vemos, no caso de Gracinha, leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente ser descumprido em diversos artigos, desde os direitos básicos aos direitos da família substituta. Além disso, nas situações de racismo presentes nos trabalhos, vemos o esforço social para um apagamento da identidade de pessoas quilombolas e de sua ancestralidade. Contudo, é válido ressaltar que há resistência! Observamos que nos trabalhos há uma valorização da oralidade através das narrativas das pessoas mais velhas, em ambas as comunidades onde ocorreram as pesquisas. Ambas as autoras/pesquisadoras utilizaram como método de pesquisa depoimentos e narrativas, que além de trazer mais intensidade ao trabalho, são registros feitos através de conversas profundas, onde memórias são revividas, e trazem consigo suas emoções. Essa valorização da oralidade evidencia muito quanto à história de povos escravizados e seus descendentes, que para manterem vivos suas tradições, religiosidade e cultura, passavam para as futuras gerações suas narrativas, trazendo aspectos de lutas e resistência de seus ancestrais. O/a pesquisador(a), ao entender a importância da valorização da oralidade, também colabora para que a história de muitos povos e seus descendentes se mantenha viva.

Há ainda, entre nossas considerações finais, alguns questionamentos/apontamentos, como compreender a importância de ouvir professores e estudantes da comunidade atualmente. Neste aspecto, podemos acrescentar a importância de ouvir as narrativas de vivências atuais dos professores e estudantes, tendo como ponto crucial suas vivências dentro e

fora da comunidade ou vivências que a envolvam. Nos trabalhos, é possível perceber que as crianças e jovens vivem a realidade da comunidade. Vivem seus dramas, suas lutas, seus processos de resistência. Vivem ao descobrir-se quilombola. E, sem dúvidas, vivem o ser e existir como quilombola. Podemos também questionar-nos destas vivências diante do crítico cenário pandêmico que o país passou (e que ainda não se encontra em um processo de erradicação total).

Acreditamos que a perspectiva decolonial contribuiu muito para a pesquisa. A leitura e diálogo de textos escritos por autores decoloniais, como já citados acima, dialogam com muitos aspectos ressaltados nos trabalhos acadêmicos lidos. A decolonialidade por meio das narrativas e memórias constroem-se diante de um conhecimento (geralmente) não acadêmico, mas que agrega grandemente ao que se busca formar na academia. Além disso, a decolonialidade por estes meios trazem riquezas culturais, práticas normalmente passadas de geração em geração, onde o único “registro” é a memória e a valorização do que faz parte de sua história.

Planejamos dar prosseguimento à pesquisa visitando as escolas, fazendo entrevistas e acompanhando aulas ou atividades de educação antirracista. Enquanto aguardamos estes encaminhamentos, continuamos as leituras dos trabalhos acadêmicos e seus respectivos fichamentos.

REFERÊNCIAS

BOTEGA, Gisely Pereira. Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BOTEGA, Gisely Pereira. As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconhecimento das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

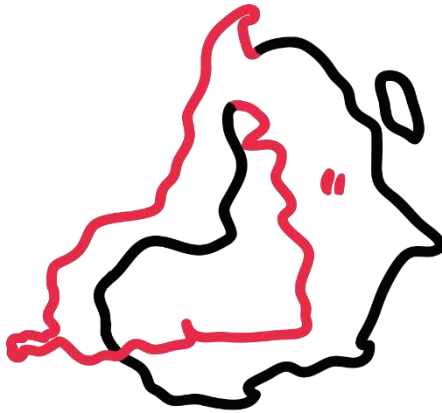
FARIAS, Ana Lúcia Sant'anna et al. Dos Bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia. 2013. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTANA, Thiago da Silva. “Dois útero-zinhos por aí...”: uma etnografia do processo de suspensão do poder familiar de Gracinha. 2021. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CAPÍTULO 2

“E SE CHOVESSE AQUI EM ANGOLA TODA?”: LITERATURA E HISTÓRIA

Ana Paula Wagner



“E se chovesse aqui em Angola toda?” - Foi com esta pergunta que Onjaki, escritor angolano, expressou o seu desejo de esperança e terminou o romance *Bom dia Camaradas*, obra lançada em 2000. Esse autor é considerado uma importante referência da literatura angolana da sua geração. Em uma entrevista concedida em 2016, indicou que na sua produção não existe um tema central. Porém, em pequeno grupo de livros, apresenta aos leitores e leitoras o seu olhar sobre a cidade de Luanda e sobre os anos 1980.

Pela ótica do escritor, tomamos conhecimento sobre determinados desafios administrativos, políticos, econômicos, sociais e culturais que homens e mulheres angolanos experimentaram após a independência do país. Algumas de suas obras têm sido alvo de interesse de pesquisadores e pesquisadoras da área de letras, a partir de discussões de temas como infância e memória (VERAS, 2011; NEVES, 2015; PEREIRA, 2017; NASCIMENTO, 2019). A maior parte destes estudos apontam a existência de um diálogo intrínseco entre a ficção e a autobiografia de Ondjaki.

Nesta reflexão, nosso objetivo é, a partir de uma análise do romance *Bom dia Camaradas*, tanto do texto quanto do contexto de elaboração do mesmo, apresentar um debate desde uma perspectiva de produção de conhecimento histórico. Conforme Antonio Celso Ferreira, quando a História utiliza uma obra literária como fonte é possível, por um lado, “ler as marcas da sociedade e da cultura no interior dos escritos, e de outro, compreender o significado delas na sociedade” (FERREIRA, 2011, p. 82).

Entretanto, mais do que um exercício historiográfico, a escolha desse escritor em especial, permite colocar em prática o que propõe a pesquisadora Claudia Mortari (2016, p. 42), a partir da indagação: “como o colonialismo em África seria visto

se deslocássemos o *locus* de enunciação, transferindo-o do homem europeu para homens e mulheres africanos?”. Assim, buscamos identificar alguns aspectos do passado colonial português, que ainda se fazem presente no cotidiano de angolanas e angolanos que vivem no final do século XX, mas pela ótica de um jovem escritor nascido em Luanda.

Rita Chaves, professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, argumenta que autores de obras literárias podem incorporar em seus escritos o “senso histórico”, mas que, por meio da “imaginação”, eles percorrem e completam “os espaços vazios, as frestas que os discurso já formulados não conseguem preencher” (CHAVES, 2000, p. 254). Nesse sentido, nossa atenção se dirigirá para as “marcas” da história presentes na obra de Ondjaki e, sobretudo, buscaremos perceber as formas como esse escritor preencheu os “espaços vazios” e as “frestas” deixadas por uma narrativa oficial da história angolana.

Em linhas gerais, os parágrafos anteriores apresentam o tema que procuramos desenvolver no decorrer deste trabalho: a aproximação entre História e Literatura para a produção de conhecimento histórico sobre a história angolana contemporânea. Parte dos temas aqui trazidos também são frutos de reflexões elaboradas em conjunto com dois graduandos do Curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Paraná). Entre agosto de 2020 e julho de 2022, Luiz Henrique Wardzynski e Gabrieli das Graças de Oliveira realizaram Iniciações Científicas tendo obras literárias de Ondjaki como fonte.¹¹

¹¹ WARDZYNSKI, Luiz Henrique. **As formas de ver e viver Angola no século XX: um olhar pela literatura**. 2021. Iniciação Científica (Relatório Final). Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2021; Oliveira, Gabrieli das Graças de. **História e literatura: a Luanda**

Júlio Pimentel Pinto (PINTO, 2022), em um artigo sobre os diálogos entre história e ficção, chama atenção para alguns pontos que os pesquisadores que empregam obras literárias como fonte histórica devem tomar cuidado. O primeiro deles é para a ideia de que o texto literário pode “refletir”, ou “espelhar”, o “contexto” vivido por seu autor ou o enredo apresentado na narrativa. Insistir nessa abordagem levaria, segundo ele, à crença de que o pesquisador consegue “enxergar exatamente o que ocorreu num dado tempo e lugar”.

Ele ainda adverte que existe um outro desdobramento sobre esse ponto – o que se tem como referência quando tratamos de “contexto”? Como o historiador não trabalha com a verdade “pura, absoluta ou definitiva, o ‘contexto’ não pode ser a experiência diretamente vivida, a realidade incontornável”. Este é constituído por “representações do vivido que se pretendem abrangentes, capazes de reunir suficientes elementos e de compor uma noção de conjunto”. Ou seja,

o “contexto” também é, ele próprio, construído no texto historiográfico, literário, sociológico etc. Não pode, portanto, operar como garantia de verdade por trás do enredo ficcional, nem atuar como balizador da precisão da representação imaginativa. Da mesma maneira, não “reflete” ou “espelha” o que foi vivido, independentemente do compromisso que o texto ostente (PINTO, 2022, p. 31-32).

Munidos destas advertências quanto aos caminhos metodológicos a serem percorridos com o manejo das fontes literárias, iniciamos nossas reflexões trazendo alguns dados biográficos do autor da obra *Bom dia Camaradas*. Ondjaki, cujo nome de registro é Ndalu de Almeida, nasceu na cidade de Luanda, no ano de 1977. Época em que Angola enfrentava uma série de conflitos armados, advindos do pós-independência. O autor viveu até seus 16 anos neste contexto, tendo conhecimento das guerras civis que aconteciam em seu país.¹² Depois disso, mudou-se para Lisboa para terminar seus estudos, onde graduou-se em sociologia, e, mais tarde, na Itália, obteve um doutorado em estudos africanos. A mãe de Ondjaki era professora e o pai era um militante ativo do MPLA (Movimento Popular pela Libertação de Angola) (NASCIMENTO, 2019, p. 22-59).

Ndalu também estudou cinema por 6 meses nos Estados Unidos, na Columbia University. Em 2006, ele e Kiluanje Liberdade, um compatriota angolano, produziram e lançaram o filme *Oxalá cresçam pitangas – histórias de Luanda*. Em linhas gerais, a obra, classificada como documentário, mostra “a vida da juventude luandense do período”, do pós-guerra civil. A partir de dez personagens escolhidos pelos diretores, “o público entra em contato com as diferenças e semelhanças entre eles, as suas histórias, seus traumas e sua busca por identidade” (CRUZ, 2016, p. 24). Ondjaki igualmente tem algumas produções em artes plásticas e teatro (SECCO, 2017).

De todas as linguagens experimentadas por ele, parecemos que a escrita foi, e é, aquela a que tem dedicado a maior parte do seu tempo, sendo considerado um dos maiores expoentes da literatura angolana de sua geração. Publicou

¹² Fazemos referência ao período 1975-2002. Para uma visão geral sobre as guerras civis em Angola, ver, entre outros SILVA (2012).

poemas, contos, novelas, romances, tem trabalhos de literatura infanto-juvenil, e ganhou prêmios por alguns dos seus trabalhos: por exemplo, a obra *Os transparentes* (2012) obteve o Prêmio José Saramago (Portugal, 2013) e *AvóDezanove e o segredo soviético* (2008) foi agraciada pelo Prêmio Jabuti (Brasil, 2010), na categoria Juvenil.

Essas informações mostram que Ondjaki é um autor muito interessante para colocar em prática o já mencionado desafio lançado pela pesquisadora Claudia Mortari – o deslocamento do “*locus* de enunciação, transferindo-o do homem europeu para homens e mulheres africanos” para tomar conhecimento da História da Angola Contemporânea. Ao retratar Angola, sobretudo a cidade de Luanda, podemos ver por sua “lente” e por sua perspectiva a cidade em que ele nasceu e cresceu. Além disso como entende Tania Macedo, no capítulo “Identidades, memórias e histórias em terras africanas”, a capital de Angola ocupa um lugar preponderante “no imaginário e na vida nacionais”, podendo ser vista como expressão dos anseios dos angolanos, à medida que,

[...] no período imediatamente anterior à independência ela se tornou um símbolo da resistência ao colonialismo, confundindo-se com as palavras de ordem do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), numa ligação que se manteve mesmo após a emancipação, quando um novo projeto para o país começou a se formar (MACEDO, 2006, p. 42)

De toda a produção literária de Ondjaki, interessou-nos uma em particular e que foi utilizada nesta pesquisa como

fonte. Como já dito, trata-se da obra *Bom dia Camaradas* (2001)¹³. A história do livro se passa em Luanda, onde o protagonista, um menino de uma família de classe média, vive os seus dias num país pós-independente (a independência ocorreu em 1975). O enredo mostra o cotidiano deste menino, os espaços privados da casa, as interações na escola com amigos e professores, a visita de uma pessoa da família vinda de Lisboa, o episódio de leitura de redação na rádio local, referente às comemorações do dia 1º de Maio, entre outros acontecimentos.

Em certo sentido, o romance aqui em análise possibilita um olhar sobre as formas de ver e viver em Angola nas décadas finais do século XX. A escrita de Onjaki e o exercício de construção de conhecimento histórico permitem o desenvolvimento de uma pesquisa e de uma reflexão que trazem subsídios para um estudo e um ensino da história de um país africano, rompendo com visões eurocêntricas de conhecimento, “promovendo novas epistemologias e transformando olhares em relação as Áfricas e suas populações” (MORTARI, 2016, p. 41-42).

A PROPÓSITO DE UMA PERGUNTA

A obra *Bom dia camaradas* já foi objeto de investigações acadêmicas, sobretudo no campo da literatura. Entre diferentes pesquisadoras e pesquisadores, podemos indicar os trabalhos de Joseana S. Rosa e Marlúcia Nogueira do Nascimento, ambas da área de letras. Em 2012, no artigo “Entre a ficção e a

¹³ *Bom dia Camaradas* foi publicado em dezembro de 2000 pela Editora Chá de Caxinde, de Luanda. Em 2001, a editora portuguesa Caminho também lançou a obra. A Editora Caminho ocupa um lugar de destaque na disseminação das literaturas africanas de língua portuguesa. Autores como Luandino Vieira, Mía Couto, José Craveirinha, Germano Almeida, Manuel Lopes, Ondjaki, Kalaf Epalanga, entre outros, estão incluídos no catálogo da Editora. No Brasil, a Companhia das Letras publicou *Bom dia Camaradas* em 2014. Aliás, ela também editou outros títulos de Ondjaki.

realidade: ‘Bom dia Camaradas’ e a esperança de dias melhores através do olhar infantil”, Joseana Rosa parte de uma perspectiva de que é possível encontrar um certo caráter memorialista na escrita de Ondjaki, construindo uma relação entre ficção e realidade pelo olhar infantil do narrador. Rosa (2012, p. 67) argumenta que “uma das marcas do povo angolano é a esperança de dias melhores”, um dos temas analisados na obra de escritor angolano.

Em 2019, no livro *De paisagens e infâncias em Ondjaki ou uma poética dos anos 80*¹⁴, Marlúcia do Nascimento explica que a terra natal de escritor, Luanda, é revisitada ficcionalmente em suas obras, muitas vezes pelas “lentes da memória, colocando-se, para tanto, o artista na condição de criança” (NASCIMENTO, 2019, p. 11). Ainda segundo Nascimento, dois temas são recorrentes na escrita de Ondjaki: a infância e a guerra. A partir da análise de três obras do autor, entre elas *Bom dia Camaradas*, ela abordou, entre outros aspectos, o “sentido de infância como dimensão idílica que desafia o ambiente de tensão e precariedade vivenciado pelos angolanos no decorrer dos anos 80” (NASCIMENTO, 2019, p. 18).

Entretanto, ainda que estas pesquisadoras estivessem atentas ao “texto e contexto”, suas preocupações não incluíam a leitura das “marcas da sociedade e da cultura no interior dos escritos” de Ondjaki (FERREIRA, 2011, p. 82). E que Angola é essa que Ndalú de Almeida possibilita enxergar?

Antônio Márcio da Silva, no capítulo “A experiência angolana de guerra e paz: um olhar por meio da representação fílmica de Luanda em Na Cidade Vazia (2004), de Maria João Ganga, e em O Herói (2004), de Zezé Gamboa”, apresenta de maneira assertiva um quadro geral da situação política e social

¹⁴ Este livro é fruto da tese de doutorado de mesmo título, apresentada ao Programa de Letras da Universidade Federal do Ceará e defendida no ano de 2018.

de Angola, para um período que nos interessa particularmente (o intervalo de tempo do pós-independência e o ano de publicação da obra *Bom dia Camaradas*). Segundo Silva (2012, p. 19),

[...] os angolanos viveram a maior parte dos anos 1961 a 2002 em guerra. Durante esse período, passaram por quatro guerras com períodos intermitentes de relativa paz. Ao longo desses conflitos, muitas áreas de Angola tornaram-se campos de luta pelo poder entre dois principais partidos que lutavam pela independência – o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Este período de conflito afetou a vida de milhares de civis angolanos, os quais testemunharam massacres, sofreram muita violência física e abuso sexual (especialmente as mulheres). Muitos angolanos foram deslocados de suas regiões e enfrentaram problemas adversos, tais como fome, poucos serviços de saúde e raras oportunidades de educação ou trabalho.

Ainda que não seja nossa intenção reforçar a representação de um país assolado por guerras civis, não tem como tratar da história de Angola contemporânea sem fazer referência a esses aspectos e a um passado colonial que ainda se faz presente e afeta o cotidiano de homens e mulheres. Essas questões podem ser percebidas em diferentes passagens do livro e a partir da relação do protagonista, o menino, com alguns personagens.

Conforme já indicado, o personagem principal da obra é um menino. O nome dele não é explicitado em nenhum momento. Em outros romances, Ondjaki empregou o mesmo recurso de utilizar um menino como narrador. Na obra *Os da minha rua* (2007), assim como em *AvóDezanove e o segredo do soviético* (2008), por exemplo, Luanda é apresentada ao leitor pela ótica de uma criança. Algumas hipóteses são levantadas para explicar, ou justificar, a opção do escritor, dentre as quais, aquelas que indicam existir uma relação da história do “menino narrador com o próprio autor”, e, assim, algumas das suas obras constituírem uma espécie de autobiografia em que memórias de infância são acionadas para a construção da narrativa (PEREIRA, 2017, p. 53).¹⁵ Também poderíamos trabalhar com a interpretação de que a não identificação do narrador permitiria que a história do “menino” fosse universalizada para outras crianças. Entretanto, é o próprio escritor quem nos esclarece sobre suas escolhas numa entrevista publicada em 2017:

Eu apelo aos narradores infantis, porque eles trazem uma voz e um “modo de contar” que é útil para aquilo que quero fazer literariamente, isto é, serve ao meu propósito literário que é de contar e, ao mesmo tempo, trazer um ritmo linguístico que seja, ele mesmo, conteúdo. E, quando estes narradores aparecem com a sua generosidade, a

¹⁵ Diana Gonzaga Pereira, ao analisar a obra *AvóDezanove e o segredo do soviético*, argumenta que “o fato de o narrador/personagem/protagonista não ser nomeado, a princípio, reafirma a proposição de que esta obra, assim como os livros *Bom dia Camaradas* e *Os da minha rua*, são romances com um traço autobiográfico”. A autora faz essa observação também levando em conta outros elementos narrativos presentes nas obras, como “cenários, tempo, ações”, personagens e elementos paratextuais (PEREIRA, 2017, p. 95).

fantasia de contar resulta bem. É incrível como, durante a escrita, sou surpreendido pelas “novas” ideias que são os personagens a trazer, durante as suas falas, no modo como os diálogos acontecem, e isso muda, tantas vezes, o rumo da estória, da narrativa. A voz das crianças permite dizer muitas outras coisas e seguir essa via, sim, da fantasia, que é a literatura no seu sentido mais abstrato e potente (SECCO, 2017, p. 253).

Em *Bom dia Camaradas* o “menino” é de uma família de classe média. Embora esta informação não esteja explicitada, levantamos essa suposição a partir de alguns elementos. O pai dele é um funcionário do governo, mais especificamente de um dos Ministérios. Às vezes, vai à escola de carro com o motorista do Ministério, o “camarada João”. Em casa, a família dispunha de alguns equipamentos domésticos que não eram comuns em vários lares de Luanda, como telefone e geladeira (em algumas passagens da obra, o tema da “água gelada” aparece). A família contava também com a presença de um cozinheiro, um personagem de grande afeto para o “menino” e que nos permite tecer algumas considerações.

É num diálogo com este empregado da família, o “camarada António”, que o livro inicia. As cenas e as conversas em que ele aparece revelam um “encontro de tempos”, de momentos da história de Angola que se entrecruzam. Nota-se o entrelaçamento de um passado colonial, referente a presença e a dominação portuguesa em Angola, e da história de um país vivendo no pós-independência.

Os diálogos com o “camarada António” mostram o encantamento do “menino” pelo país, principalmente pela liberdade que Angola vive após anos de opressão colonialista

lusa. O “menino” não consegue entender como o “camarada António” tinha saudades do tempo em que havia presença portuguesa no território. Isso acontece já nas primeiras páginas do livro. Ondjaki escreve:

- Mas, camarada António, tu não preferes que o país seja assim livre? [...] O camarada António respirava primeiro. Fechava a torneira depois. Limpava as mãos, mexia no fogo do fogão. Então, dizia: - Menino, no tempo do branco isto não era assim... [...] - Mas, António... Tu não achas que cada um deve mandar no seu país? Os portugueses tavam aqui a fazer o quê? [...] - Ê!, menino, mas naquele tempo a cidade estava mesmo limpa... tinha tudo, não faltava nada... [...] - Mas ninguém era livre, António... não vês isso? [...] Não eram angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser... (ONDJAKI, 2001, p. 7 – grifos nossos).

Esse começo do livro mostra uma diferença de pensamento que marca outras passagens do texto. Ou seja, são dois modos de ver a sociedade da época: a do “menino” e a do “camarada António” – cada um deles faz uma leitura do contexto histórico e social de Angola no período pós-independência (ROSA, 2012, p. 72). O primeiro, nascido no pós-independência, revela ao leitor suas preocupações com algumas questões que envolvem o seu cotidiano, como “a falta de água e luz, o controle do consumo de alimentos, com os cartões de abastecimento, os desenhos de armas e as redações sobre a guerra” (ROSA, 2012, p. 71). O segundo, o “camarada António”, viveu entre os dois mundos, viveu a passagem de um território como colônia portuguesa para uma Angola independente. Do

ponto de vista do cozinheiro, antes Luanda “estava mesmo limpa... Tinha tudo, não faltava nada...”, “tinha sempre pão na loja” (ONDJAKI, 2001, p. 07). Para o “menino” isso não era o suficiente para viver e, após fazer mais algumas interpelações, o garoto conclui: “não eram os angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser...” (ONDJAKI, 2001, p. 07).

Podemos fazer uma discussão interessante em relação à situação de Luanda no período do colonialismo. Juliana C. de Bosslet, na dissertação *A cidade e a guerra: relações de poder e subversão em São Paulo de Assunção de Luanda*, explica que a “transferência de negros e mestiços para áreas menos valorizadas” teve uma participação preponderante da Câmara de Luanda nos anos de 1940. Naquele contexto, a municipalidade apropriou-se de um “discurso higienista” e “em nome do saneamento urbano pessoas eram tiradas de suas casas e transferidas para locais distantes”, assentadas em moradias bastante precárias (BOSSLET, 2014, p. 30). Essas moradias, conhecidas como “cubatas” constituíam bairros denominados “musseques”, os quais acolhiam a parcela da população marginalizada pelo sistema socioeconômico de Luanda e diretamente exploradas pelo sistema colonial.

Juliana Bosslet também refere que o acesso à educação para boa parte da população negra era bastante complicado naquele contexto, indicando que, em relação à capital de Angola, “é indiscutível que o acesso à educação formal existia, mas era extremamente desigual”. Para o ano de 1959, ela apresenta os seguintes dados para Luanda:

[...] havia 3.708 alunos matriculados no ensino primário oficial, sendo que, destes, 2.051 (55,3%) eram europeus, 1.024 (27,6%) euro-africanos, e

apenas 633 (17,1%) eram africanos. Já no ensino primário particular, registravam-se 3.668 alunos, dos quais 2.246 (61,23%) eram europeus, 606 (16,52%) euro-africanos, e 816 (22,25%) africanos. Levando-se em consideração que, em 1960, os africanos consistiam em aproximadamente 69,2% da população de Luanda, enquanto 24,7% eram europeus e 6,1% euro-africanos, é indiscutível que o acesso à educação existia, mas era extremamente desigual (BOSSLET, 2014, p. 33-34).¹⁶

Ou seja, se formos nos concentrar apenas nesses dois aspectos, como as moradias e a educação, temos um pouco mais de elementos para compreender os contextos sociais do antes e do pós-independência. Em certa medida, Ondjaki oferece ao leitor essa possibilidade de observação da sociedade angolana pelas óticas do “menino” e do “camarada António”. Suas perspectivas são completamente diferentes. O menino nutre um olhar de esperança para o tempo presente, desejando que fossem os próprios angolanos que governassem e estivessem no poder.

Ainda na primeira página do livro, quando o menino-narrador dialoga com “João”, o motorista do Ministério que o leva para a escola, ele expressa, com um tom de satisfação, que “hoje” “está diferente”, que “o camarada presidente é angolano, os angolanos que tomam conta do país, não são os portugueses” (ONDJAKI, 2001, p. 7). Já o cozinheiro da família, o “camarada António”, enxergava de outra forma. Ele achava melhor o modo

¹⁶ A autora explica em nota de rodapé que, para a apresentação dos dados em sua pesquisa, foram utilizadas categorias de identificação da própria fonte. O termo “euro-africano” podia fazer referência aos “portugueses nascidos em Angola”, assim como aos “mestiços” (BOSSLET, 2014, p. 33).

como o país vivia quando era governado pelos portugueses. Pois, segundo sua perspectiva, não faltava nada. Percebe-se, em diferentes passagens do livro, que este personagem “representava uma visão simpática ao colonialismo” (ROSA, 2012, p. 72).

O que se nota é que muitos momentos da obra mostram essas contradições existentes em uma sociedade que ainda traz as lembranças de um passado recentemente vivido sob o governo colonial e cujas expectativas não foram plenamente atendidas pela recém-independência do país, como, por exemplo, várias necessidades básicas da população. Cláudia Carvalho Neves, em um estudo sobre algumas obras de Ondjaki e ao ter em consideração as falas do “camarada António”, argumenta sobre a existência de um “sentimento de descontentamento”, o qual não teria sido “incomum no pós-independência”, amparando sua afirmação a partir de um diálogo que constrói com o livro *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon. Segundo o psiquiatra antilhano,

Para 95% da população dos países subdesenvolvidos, a independência não trouxe nenhuma mudança imediata. O observador atento se dá conta da existência de uma espécie de descontentamento latente, como as brasas, que, depois da extinção de um incêndio continuam ameaçando inflamar-se (FANON, 2010, p. 93 *apud* NEVES, 2015, p. 45).

Como historiadoras e historiadores, o que fazemos com essas informações? Vamos buscar a interpretação: como era o cotidiano de homens e mulheres nessa sociedade angolana do final do século XX? Existiam diferenças nos espaços urbanos e

rurais? Como eram as diferenças entre os grupos? O “menino” e sua família eram de um determinado segmento, o “camarada António” representava outra parte da população? Paralelamente, trata-se também de um exercício de desconstruir aquela imagem que homogeneiza os sujeitos históricos, naquela obrigação de que todos devem questionar o sistema opressor, de ser “revolucionário” etc.

A partir da relação e dos diálogos entre o “menino” e o “camarada António” podemos inferir que existiram espaços de adaptações e acomodações, a ponto de alguns sentirem uma certa nostalgia. Não é o caso de fazer juízo de valores. Mas o interessante do livro é também mostrar esse espaço de tensão, de coexistência de diferentes olhares para esse passado colonial e presente independente em Angola.

Da mesma forma, a obra como um todo nos leva a refletir sobre como essas relações com o passado reverberam no presente. Um ponto não deve ser esquecido: Ondjaki publicou seu livro no ano 2000. Eram passados 25 anos da independência de Angola. Como o próprio escritor mencionou em uma entrevista, quando um autor escreve ele está “acompanhado” por aquilo que leu, pelo que vê, pelos “dias que te acompanham, pela sociedade, pela cidade que te cerca, pelos problemas que te cercam” (ONDJAKI, 2020). Ainda estavam vivas muitas pessoas envolvidas diretamente naquele evento. Ou seja, todas essas vozes se fazem presente. Inclusive aquelas vozes que simpatizaram, que colaboraram com o governo português em Angola. Mas ao mesmo tempo que a fala do “camarada António” pode ser lida como nostalgia, ela pode também ser interpretada como um sinal de descontentamento, de uma expectativa frustrada, como já apontado anteriormente.

Do núcleo doméstico que envolve o “menino”, destacamos igualmente as questões que dizem respeito à

chegada da “tia Eduarda”, chamada de “Dada”, vinda de Portugal. Na página 12, o menino-narrador diz: “acordei cedo e bem-disposto. Tinhas duas coisas maravilhosas para fazer nesse dia: uma é que ia ao aeroporto buscar a tia Dada, a outra é que ia à Rádio Nacional ler a minha mensagem para os trabalhadores” (ONDJAKI, 2001, p. 12). A chegada da tia do garoto também pode ser tida como um ponto muito importante do livro, pois traz perspectivas de um novo mundo para o menino, que até então só conhecia Luanda e o modo como os acontecimentos transcorriam ali.

Por outro lado, a presença dela leva-o a questionar por que em Angola as coisas se davam da maneira como eram. Um ponto que sublinhamos é em relação à compra de comida, por exemplo. A tia trouxe de presente muitos doces e o “menino” a questiona se ela não precisava marcar os itens comprados em um “cartão de abastecimento”. “Tia Dada” não entende a razão desta indagação, mas o “menino” explica que em Luanda havia um limite de compras para cada pessoa e para cada objeto (ONDJAKI, 2001, p. 16).

Jonual Gonçalves, no artigo “A economia de Angola: da independência à crise mundial de 2008”, explica que nos anos após a independência, o território angolano enfrentou uma série de circunstâncias políticas, econômicas, sociais e de guerras que resultaram em um cenário de desequilíbrio econômico. Por muito tempo, a população viveu situações de racionamento e de desabastecimento de produtos. É nesse contexto, que os cartões de abastecimento foram criados (GONÇALVES, 2010, p. 75-92). Sobre essa questão da oferta e da possibilidade de consumo de produtos, é interessante recuperar o ponto de vista do “camarada António”. Para ele, a vida era melhor antes da independência, pois não faltava nada, não havia limitação para a compra de mantimentos.

Uma outra passagem do livro com a “tia Dada” também é interessante. Trata-se de quando ela e o “menino” foram passear pela Praia do Bispo (sendo levados por “João”, o motorista do Ministério), estão em uma avenida e passa uma comitiva do “camarada presidente”. Em resumo, a cena é a seguinte: com a proximidade dos carros oficiais, o motorista para e sai do carro, gesto também repetido pelo menino. Todavia, o que acontece em seguida é narrado como um momento de tensão porque a “tia Dada” não fez o mesmo que eles, de maneira tão rápida. Depois que ela deixa o veículo, a aflição ainda se mantém. Em razão do sol forte, “tia Dada” resolve colocar um chapéu que estava dentro do carro. Quando ela tenta encontrar o adorno no interior do veículo, o “menino” fala para ela parar de mexer na bolsa que estava no banco do carro. A tia não compreende a razão de tanto nervosismo por parte do sobrinho. O diálogo que segue mostra uma situação inusitada para a tia, mas algo que parecia ser comum no cotidiano dos angolanos e angolanas:

- Mas sempre que o presidente passa vocês têm que ficar em sentido? — ela estava mesmo espantada.

- Não é bem em sentido, mas tens que sair do carro para verem que não estás armada ou que não vais tentar alguma coisa... (ONDJAKI, 2001, p. 18).

Toda essa formalidade e protocolos quando da passagem da comitiva do “camarada presidente” pode ser interpretada como um indicador do quadro de inquietações políticas que Angola vivia no pós-independência, assim como do contexto das guerras civis. O receio de atentados se fazia presente em razão das disputas políticas entre os grupos que participaram da guerra pela independência de Angola: o Movimento Popular

de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional para a Independência de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência de Angola (UNITA).

Estas duas passagens da história de Ondjaki com a personagem “tia Dada” são bem elucidativas. Através delas podemos ver Angola com suas densidades. O leitor tem a perspectiva da familiaridade do “menino” com tudo aquilo que se refere ao cotidiano, e a possibilidade de exercitar um estranhamento, numa relação de contraste com a vida da tia em Portugal. O primeiro ponto é a aquisição de produtos alimentícios por intermédio da compra. A tia podia obtê-los livremente, já o “menino” e sua família, assim como as demais pessoas que viviam em Angola, a compra era limitada, pois faltavam recursos. O outro ponto destacado durante a visita da tia, é a ida para a praia, em que deveriam sair do carro e esperar a passagem do presidente. Essa narrativa indica o período de insegurança vividos pelos personagens e pelas pessoas de Angola, naquele contexto.

Um outro grupo de questões apresentadas no romance dizem respeito ao ambiente escolar. Segundo Marlúcia do Nascimento, analisando algumas narrativas literárias de Ondjaki, a escola é vista pelo escritor “tanto como instituição oficial” de lugar de aprendizado, quanto como “espaço de partilha de afetos, dada a intimidade gerada pelo convívio diário entre grupo de crianças” (NASCIMENTO, 2019, p. 110). Na obra *Bom dia Camaradas* algumas histórias que estão relacionadas com a escola permitem enxergar questões que dizem respeito ao contexto político de Angola, sobretudo do pós-independência.

Uma das discussões foi aquela que envolveu o temor pelo “Caixão Vazio”. Trata-se de uma lenda urbana em Luanda, existente durante o período de guerra civil. Em certa medida ela

mostra um contexto de violência e de medo que a cidade enfrentava (PEREIRA, 2017, p. 78). Em uma crônica publicada em 2016 em um jornal angolano, Onélio Santiago rememora suas lembranças de infância e mostra aos leitores o impacto que a lenda do caixão vazio tinha sobre as crianças:

Aquilo era terrível. A lenda do caixão vazio fazia muita gente se mijar. Dizia-se que indivíduos matulões, altamente canibais, percorriam as escolas com caixões. Quando encontrassem um professor, cortavam-lhe aos pedaços e colavam-lhe os genitais no quadro, enquanto o resto do corpo era mandado para dentro do caixão. E tudo era feito na sala de aulas, sob o olhar dos alunos. Nalguns casos, os delegados também entravam na lista. Por isso, na 4.^a classe, quando um professor me nomeou delegado da limpeza, chorei tanto que os meus pais tiveram de fazer um ultimato ao director da escola: ‘Ou nomeiam outro delegado da limpeza, ou arranjamos outra escola para o nosso filho’ (SANTIAGO, 2016, s/p).

Descontada a subjetividade do relato, na obra *Bom dia Camaradas* o medo do “caixão vazio” aparece com todo vigor. Na página 40, o “menino” afirma: “também ninguém se interessou pela discussão, porque estávamos todos mais preocupados com a questão do Caixão Vazio, se eles iam ou não aparecer na nossa escola” (ONDJAKI, 2001, p. 14). Os receios vividos pelas crianças eram grandes, e podemos fazer uma interpretação do “caixão vazio” como algum grupo vinculado ao MPLA, UNITA ou FNLA, que sequestravam jovens para os tornar soldados. Diferentes passagens do livro de Ondjaki

revelam o medo dos personagens quando estavam na escola. Mas não era qualquer tipo de inquietação, era algo específico. Havia o receio de serem sequestrados e levados como soldados. Era um temor, um sentimento que permanecia nos jovens e crianças, o pavor de serem arrancados de seus lares e serem obrigados a lutar como soldados.

No espaço da escola também ganharam visibilidade as passagens que envolveram os personagens “professores cubanos”, particularmente a “professora María” e o “professor Ángel”, casados entre si. É importante indicar que a presença desses personagens na obra *Bom dia Camaradas* ultrapassa a ficção.¹⁷ Segundo Marlúcia do Nascimento (2019, p. 35), os professores cubanos são “descritos como responsáveis por proporcionar uma formação humanizada, baseada em valores de igualdade social e de protagonismo revolucionário”. A escola acabava por constituir um “um espaço de aprendizagem não somente dos conteúdos programáticos, mas também de todo um código de conduta revolucionária” (NASCIMENTO, 2019, p. 90).

Em uma passagem do romance, o “professor Ángel” fala da necessidade de disciplina, sobretudo em um “país em reconstrução”. Ele retoma alguns ensinamentos do “camarada Che Guevara”, sobre como a disciplina era importante para “que as coisas funcionassem bem” em Angola (ONDJAKI, 2001, p. 8). Em um episódio de despedida, quando os professores cubanos informam que estavam de regresso ao seu país de origem e após um discurso emocionado do “professor Ángel”, é proposto um brinde e o menino-narrador diz:

¹⁷ Daniel M. Miguel (2015, p. 129) argumenta que “os Cubanos forneceram gestores, professores, pessoal médico, cientistas e planificadores” no contexto do pós-independência angolano.

[...] um brinde porque não sabemos se alguém vai escrever para estes professores cubanos, um brinde porque eles quando chegarem lá em Cuba, por causa do tempo cumprido em Angola, se calhar vão ter melhores condições de vida, quem sabe mais carne por semana, quem sabe um carro, quem sabe algum dinheiro a mais, quem sabe... Já agora um brinde às palavras sinceras do camarada professor Ángel, um brinde às lágrimas da camarada professora María, um brinde ao orgulho que ela sentiu ao ver o marido falar, um brinde aos rapazes desta sala que estavam também com vontade de chorar, um brinde a Cuba, por favor, um brinde a Cuba, um brinde aos soldados cubanos tombados em solo angolano, um brinde à vontade, à entrega, à simplicidade dessas pessoas, um brinde ao camarada Che Guevara, homem importante e operário desimportante, um brinde aos camaradas médicos cubanos, um brinde a nós também, as crianças, as “flores da humanidade”, como nos disse o camarada professor Ángel, um brinde ao futuro de Angola neste novo rumo, um brinde ao Homem do amanhã e claro, como é que íamos esquecer isso, Cláudio?, um brinde ao Progresso! (ONDJAKI, 2001, p. 36).

A passagem transcrita acima, além da sua beleza poética, é indicadora da conexão entre Cuba e Angola e de como esta obra literária possibilita “ler as marcas da sociedade e da cultura no interior dos seu escritos”, assim como permite compreender o significado dessas marcas na sociedade angolana (FERREIRA, 2011, p. 82).

Pelas indicações de alguns dados históricos, a narrativa de Ondjaki se passaria em meados de 1991. No final da obra, quando o autor relata a morte do “camarada António”, há um comentário do “menino” de que o rádio estava ligado e que havia a notícia de que “o presidente [de Angola] ia se encontrar com o Savimbi, que já não íamos ter o monopartidarismo e até estavam a falar de eleições” (ONDJAKI, 2001, p. 42). De acordo com Pedro Fernandes Chimanda (2010, p. 32), em 1991, foram tratados os termos dos Acordos de Bicesse, firmado entre o presidente da então República Popular de Angola, José Eduardo dos Santos, e o presidente da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), Jonas Malheiros Savimbi. Para Chimanda, “era um virar de páginas após um período longo de grande perturbação político-militar desencadeado pelo MPLA e a UNITA, ambos sob o patrocínio de forças estrangeiras”. Entre outras questões, este acordo visava pôr fim à guerra civil angolana e estabelecia um cessar-fogo. Também ficou agendada a realização de eleições entre 1º de setembro e 1º de outubro de 1992. Ainda segundo Pedro Chimanda, “os efeitos de Bicesse nunca se sentiram e a paz foi ténue e efémera, pois o longo conflito de 1992 rebentou numa espiral de violência ainda maior”.

Naquele dia, em que o “menino” recebia a notícia do falecimento do “camarada António” e a rádio trazia notícias de possíveis mudanças, a narrativa de Ondjaki termina. A última cena do livro é repleta de poesia e simbolismo: quando o “menino” chega em casa, depois da escola, percebe um grande silêncio na cozinha; o rádio estava desligado, não havia barulho da panela de pressão, a mesa não estava posta para o almoço; a mãe do “menino” dá a notícia que o “camarada António” havia morrido (ONDJAKI, 2001, p. 41-42). Embora no interior da casa estivesse aquele momento de luto, na rua havia uma euforia.

Era dada a informação de que a guerra havia acabado, que se falava em eleições etc. O “menino” vai à cozinha e, mesmo o amigo não estando mais ali, pergunta: “vês, António, aqui em Angola, agora até já vamos ter eleições! No tempo dos portugueses havia eleições?” (ONDJAKI, 2001, p. 42). Mas, ao mesmo tempo tomado de tristeza pela morte do amigo, o menino refletiu sobre uma forte chuva que caía, enxergando nela uma possibilidade de esperança:

Ao ver aquela tanta água, lembrei-me das redações que fazíamos sobre a chuva, o solo, a importância da água. Uma camarada professora que tinha a mania que era poeta dizia que a água é que traz todo aquele cheiro que a terra cheira depois de chover, a água é que faz crescer novas coisas na terra, embora também alimente as raízes dela, a água faz “eclozir um novo ciclo”, enfim ela queria dizer que a água faz o chão dar folhas novas. Então pensei: “epá... *E se chovesse aqui em Angola toda...?*”. Depois sorri. Sorri só (ONDJAKI, 2001, p. 42 – grifo nosso).

EPÍLOGO

Com essa pergunta “E se chovesse aqui em Angola toda?”, escolhida para compor o título do trabalho e que faz o encerramento do livro *Bom dia Camaradas*, concluímos o tópico acima. Ao longo dos parágrafos anteriores, procuramos compartilhar algumas reflexões sobre determinadas passagens do romance de Ondjaki. Como afirma Júlio Pimentel Pinto (2022, p. 27), “o trabalho de leitura é uma tentativa de reaproximação do real, mas essa reaproximação é sempre mediada e sempre relativa, inclusive porque a leitura jamais é una, jamais é fixa”.

A partir daqui procedemos a uma mudança de pessoa: passo ao singular. Assim, quero indicar que a mediação apresentada neste texto, está marcada pela minha formação na área de História e pela minha experiência como docente no ensino superior, particularmente em um Curso de Licenciatura em História. Na graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, ministro disciplinas como “História da África” e “Cultura e Diversidade”. Concordo com o pesquisador e professor Tiago Henrique Mota (2021, p. 34-35) quando este afirma que:

A primeira batalha no estudo de História da África é avançar sobre estereótipos popularmente conhecidos sobre o tema, seja o de pauperização das narrativas sobre sociedades africanas, seja sua mitificação. Uma vez em curso o processo de desconhecer – de superar o senso comum e a idealização -, é preciso construir novas bases para conhecimento.

Pensando particularmente no ensino superior, os desafios para a construção dessas novas bases são de diferentes naturezas. Eles vão desde a seleção de conteúdos e bibliografias, passando pelo estabelecimento de recortes temáticos, geográficos e cronológicos, até a utilização de metodologias e abordagens apropriadas. É importante que a perspectiva de estudo adotada esteja em consonância com um conjunto de pesquisas e de reflexões que, a partir de meados do século XX, mostravam a necessidade de se criar uma outra maneira de produzir e contar as Histórias das Áfricas. Em especial, que essas histórias passassem a ser elaboradas do ponto de vista africano, e não mais do ponto de vista europeu (KI-ZERBO,

2011, p. LII). Desde esse período, uma geração de intelectuais africanos começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado e a buscar nele outras alternativas para a construção do conhecimento histórico. No contexto das independências e da criação de novas universidades no continente africano (FAGE, 2011, p. 21; CURTIN, 2011, p. 50), estava fomentada uma conjuntura política e intelectual favorável ao desenvolvimento de distintas metodologias, de ampliação das fontes de pesquisa, de utilização de ciências auxiliares (como arqueologia, antropologia ou linguística, por exemplo) e da elaboração de novos princípios norteadores de investigações (CURTIN, 2011). Como advertiu Joseph Ki-Zerbo, na apresentação da coleção *História Geral da África*, é necessário que o pesquisador tome um posicionamento de uma “história vista do interior, a partir do polo africano”, resultando na produção de conhecimento que auxilie a tomada de “consciência de si” das diferentes sociedades (KI-ZERBO, 2011, p. LII). Aos poucos, esse conjunto de fatores possibilitou que se colocasse em prática a perspectiva de que homens e mulheres africanos são – e sempre foram – sujeitos da história.¹⁸

¹⁸ Essas mudanças ocorridas nos estudos da história africana têm como marco a publicação da coleção *História Geral da África*, em oito volumes. Sob o patrocínio da UNESCO, essa coleção foi planejada e organizada a partir de 1964, mas publicada apenas no início da década de 1980. Esses volumes reúnem trabalhos de grandes especialistas no assunto, que escreveram sobre a historiografia, a tradição oral e sua metodologia, as fontes e técnicas de estudo da história africana. Além disso, os textos tratam desde a pré-história até a história recente (dos anos 1980) do continente africano, abordando questões da cultura, organizações sociais, aspectos econômicos e políticos das diferentes sociedades africanas. Em 2010, essa importante coleção foi relançada no Brasil. Trata-se de uma versão em língua portuguesa, resultado de uma parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil (SECAD/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Também é de grande valor o fato dessa reedição da *História Geral da África* estar disponível na Internet, o que permite aos

Entretanto, apesar de inúmeros esforços e avanços, muito ainda precisa ser feito. O filósofo Paulin J. Hountondji, nascido na Costa do Marfim, argumenta que até o momento não se atingiu o ponto de uma produção de conhecimento fruto de uma construção “autônoma e autoconfiante”, que emerge de “necessidades tanto intelectuais como materiais das sociedades africanas” (HOUNTONDJI, 2008, p. 154). No artigo “Conhecimentos de África, conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos”, publicado em 2008, o autor afirma que seguimos elaborando um “discurso histórico sobre África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos” (HOUNTONDJI, 2008, p. 151).

Acreditamos que esta argumentação está em consonância com a proposta colocada pela pesquisadora Cláudia Mortari (2016, p. 41) quando a mesma discorre sobre o ensino e a pesquisa em História da África, ou seja, “para que ocorra efetivamente uma transformação nas maneiras de pensar e viver, é preciso, também, conhecer, discutir, problematizar e refletir sobre questões que envolvem a construção de outras epistemologias”. Para ela, é fundamental que ocorra um “um questionamento das tradições eurocêntricas presentes na produção do conhecimento e o rompimento das visões simplistas e estereotipadas das inúmeras experiências e vivências, no passado e no presente, das populações africanas” (MORTARI, 2016, p. 42).

Nesse sentido, é primordial que no ensino superior, em Cursos de Licenciatura, futuros professores e professoras tenham a disciplina História da África. O objetivo é que os novos docentes estejam seguros e aptos para trabalharem com

interessados em estudar, pesquisar e debater a temática africana ter acesso a um material de qualidade.

as temáticas africanas e não cometerem equívocos de reproduzir imagens e representações estereotipadas. Como alertam Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky (2003, p. 22), “o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum”. Na mesma direção, trazemos a argumentação de Marcia Albuquerque Alves e Vilma de Lourdes Barbosa (2014, p. 774-775): “o graduando, ao assumir o ofício de professor, leva para sala de aula a bagagem intelectual construída na sua formação”. Ou seja, sem estudar e saber com afinco a História do continente africano não pode haver ensino de qualidade e nem se colocar em prática a execução da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.¹⁹

A minha mediação também é perpassada pelo meu apreço pela literatura. Na universidade em que leciono existe um projeto de extensão chamado “Sábados Literários”. Coordenado pelo Professor Dr. Edson Santos Silva, este projeto tem como objetivo principal fomentar o gosto pelo texto literário. A cada ano o assunto geral do evento muda. Em 2023, ano da 11ª edição, o tema é “Vozes Negras na Literatura”. Foi este projeto em particular, o qual acompanho desde 2015, que despertou meu interesse pela literatura com mais vigor. E foi durante os anos de pandemia (2020-2021) que me tornei, efetivamente, uma leitora e entendi a beleza e o prazer estético e artístico que as obras literárias nos oferecem.

Assim, a literatura africana acabou ganhando um maior espaço na escolha das obras a serem lidas por mim. Entretanto, é preciso ter cuidado para não cair no equívoco de uma “essência africana”, de existência de uma “ideia purista duma

¹⁹ Ver: BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *Diário oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

cultura africana ‘unitária’ ou genuinamente africana” (HAMILTON, 1999, p. 15)²⁰. Ainda que não seja apropriado falar na existência de uma literatura coesa, a produção de obras por africanas e africanos já constitui uma área com tradição. Muitos autores e autoras são conhecidos e reconhecidos, principalmente devido às traduções das suas obras e a circulação por um mercado editorial para além dos seus países de origem.

De um leque de possibilidades, minha aproximação maior foi com a literatura africana de língua portuguesa,²¹ particularmente com títulos publicados após os anos de 1990. O acima referido Russell Hamilton (1999, p. 22), no artigo “A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-Colonial”, entende que

[...] uma parte dos autores africanos (que escrevem em língua portuguesa) mais lidos conseguem publicar seus livros no exterior, principalmente em Portugal. Caminho e Dom Quixote, em Lisboa, e Campo das Letras, no Porto, são as editoras portuguesas que têm publicado os livros, particularmente romances, de autores como Pepetela, Mia Couto, Arnaldo Santos, José Eduardo Agualusa, Boaventura Cardoso e Germano Almeida, entre outros. Esse debate sobre o mercado

²⁰ Russell Hamilton constrói sua argumentação com base em questões problematizadas por Kwame Anthony Appiah, pesquisador nascido em Gana e autor de *Na Casa do Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura* (1997). Nessa obra, Appiah (1997, p. 123) argumenta que “mesmo num nível elevado de abstração, não é possível falar em uma única visão de mundo africana”. E que, em parte, a “identidade africana” é produto do olhar europeu.

²¹ Embora envolta por críticas, pelo fato da língua portuguesa estar associada ao idioma do “colonizador”, empregamos essa categoria neste texto por compreender que ela consegue aglutinar obras de autores e autoras nascidos em países africanos que falam português, constituindo assim um recorte.

editorial levanta uma série de outras questões sobre não apenas o consumo das obras, mas também sobre até que ponto os leitores estrangeiros acabam exercendo uma influência na construção da carreira desses escritores e escritoras, alimentando, contribuindo para uma segurança material para viver exclusivamente da sua produção literária.

Hamilton ainda argumenta que as obras publicadas após os anos 1960 estão intimamente ligadas com o contexto político das independências ocorridas no continente africano (desde o final da década de 60 e início da 70). Na sua perspectiva, é possível observar dois momentos distintos: a) o primeiro deles seria entre as décadas de 1960 e 1970 – neste período havia uma preocupação em elaborar um discurso nacionalista; os países estavam em seus processos de formação nacional e a literatura participou da construção de um discurso sobre a nação; em algumas situações essa literatura se aproximou de um caráter panfletário. b) o segundo momento foi a partir dos anos 1980/1990 – nesta conjuntura o autor indica a emergência de uma nova estética e de novas preocupações, em que a literatura esteve mais interessada em debater o próprio processo identitário; a atenção voltou-se para a discussão da nação construída após as independências, problematizando esta nação e mostrando, principalmente, as suas contradições e pluralidades identitárias, sempre através de um discurso heterogêneo; alguns autores e autoras, a partir dos anos 1990, olham para o passado ‘colonial’ e até ‘pré-colonial’ buscando ressignificá-lo (HAMILTON, 1999).

Ana Mafalda Leite (2014, p. 7), tendo como base o estudo de algumas obras de escritores moçambicanos e angolanos, destaca que determinados temas aparecem com uma certa

frequência na literatura africana, como por exemplo, as reflexões sobre o mundo dos mais velhos e dos mais novos, a conjugação necessária entre oralidades e a escrita, bem como a “necessidade de equilíbrio entre a herança de tradições antigas com a mudança que os novos tempos trouxeram”.

Esta relação com a literatura produzida por autores africanos me levou a orientar pesquisas de Iniciação Científica em História, em que a produção literária foi utilizada como fonte no processo de construção do conhecimento histórico de temáticas africanas. Foi quando mais me aproximei de autores angolanos e, particularmente, das obras de Ondjaki. A proposta é que essas pesquisas feitas por acadêmicos e acadêmicas ampliem o repertório e estratégias de ensino por parte desses futuros professores e professoras, considerando que o trabalho com literatura permite uma expansão do acervo cultural sobre as sociedades africanas.

Muitas vezes, o docente que trabalha com a história do continente africano inicia sua aula desconstruindo clichês, estereótipos, preconceitos e imagens fantasiosas de uma África exótica, de terra selvagem, “tribal”, de lugar de doenças, de guerras civis e de pobreza, um espaço homogêneo (por vezes, o continente é tratado como um país). Entretanto, conforme adverte Valdemir Zamparoni, em algumas ocasiões acabamos reproduzindo uma “imagem mitificada da África”, de uma África “colocada num freezer”. Equivocadamente “cria-se um tipo ‘o africano’, uma cultura ‘africana’ que supostamente corresponde ao continente” (ZAMPARONI, 2007, p. 5). Na verdade, precisamos estar sempre atentos para não cairmos também nessas ciladas.

Uma das questões apontadas por Paulin J. Hountondji, e que consiste o desafio enfrentados por todos nós em sala de aula (tanto no ensino superior quanto na educação básica), é a

seguinte: “Como é que se articulam, no terreno, o antigo e o novo, o tradicional e o moderno? É essa a questão” (HOUNTONDJI, 2012, p. 17). O filósofo não nos oferece uma resposta pronta, muito menos foi a minha pretensão discuti-la nestas breves reflexões. Mas o professor precisa, inicialmente, desfazer e ultrapassar as barreiras dos estereótipos para, em seguida, construir um outro tipo de perspectiva de conhecimento histórico, mais policêntrico, anti-eurocêntrico, dialógico e antirracista. Conforme destacado pela historiografia, é preciso promover o conhecimento do continente africano na ótica de uma metodologia diferenciada, capacitada a apreender as realidades africanas sob o prisma das especificidades que lhes são inerentes (MENDONÇA, 2008, p. 43). E nesse caminho, a literatura se constitui em uma grande aliada das professoras e dos professores de História.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A.; BARBOSA, V. L. Universidade e a escola: diálogo necessário sobre a questão étnico-racial. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: PODER, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: 50 ANOS DO GOLPE DE 1964, 16., 2014, Campina Grande. Anais [...] Campina Grande, 2014, p. 767-778.
- APPIAH, K. A. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BOSSLET, J. C. F. A cidade e a guerra: relações de poder e subversão em São Paulo de Assunção de Luanda (1961-1975). 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CHAVES, R. O passado presente na literatura angolana. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 245-257, 2000.

CHIMANDA, P. F. Do monopartidarismo à transição democrática em Angola. 2010. 66 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Política) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

CRUZ, P. F. B. “Oxalá cresçam pitangas”: o documentário na história do cinema em Angola. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 8-35, 2016.

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: J. KI-ZERBO. (Coord.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2011, p. 37-58. (vol. 1)

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: J. KI-ZERBO. (Coord.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2011, p. 1-22. (vol. 1)

FERREIRA, A. C. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Org.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 61-69.

GONÇALVES, J. A economia de Angola: da independência à crise mundial de 2008. *Revista tempo do mundo*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 75-92, 2010.

HAMILTON, R. G. A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-Colonial. *Via Atlântica*, n. 3, p. 12-22, 1999.

HOUNTONDJI, P. J. (Org.). *O Antigo e o Moderno. A produção do saber na África Contemporânea*. Luanda: Edições Mulemba; Lisboa: Edições Pedagogo, 2012.

- HOUNTONDJI, P. J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 149-160, 2008.
- KI-ZERBO, J. Introdução Geral. In: J. KI-ZERBO. (Coord.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2011, p. XXXI-LVII. (vol. 1)
- LEITE, A. M. *Oralidades e Escritas nas Literaturas Africanas*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.
- MACEDO, T. Luanda: literatura, história e identidade de Angola. In: PANTOJA, S. (Org.). *Identidades, memórias e histórias em terras africanas*. Brasília: LGE Editora; Luanda: Nzila, 2006. p. 39-55.
- MIGUEL, D. M. *Percepções da cor da pessoa e do tipo angolano*. 2015. 290 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MORTARI, C. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno das experiências de ensino e pesquisa em Histórias da África. In: PAULA, S. M.; SOUZA CORREA, S. M. (Org.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 41-52.
- MOTA, T. H. História da África e História afro-brasileira no Ensino Superior: entre des-conhecer, conhecer e reconhecer-se. In: MOTA, T. H. (Org.). *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 27-49.
- NASCIMENTO, M. N. *De paisagens e infâncias em Ondjaki ou uma poética dos anos 80*. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- NEVES, C. C. Ondjaki e os “Anos 80”: ficção, infância e memória em *AvóDezanove e o segredo do soviético*. 2015. 143 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, 2015.

ONDJAKI, Programa "Conheça o Escritor" com o escritor Ondjaki, entrevista cedida à Lucas Cassule. YouTube, 1 de set. de 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=63-1wDsdJ7Q&t=891s>
Acesso em: 29 jan 2023.

ONDJAKI. AvóDezanove e o segredo do soviético. São Paulo: Companhia das Letras, 2019 (9ª. reimpressão).

ONDJAKI. Os transparentes. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ONDJAKI. Os da Minha Rua. Lisboa: Caminho, 2007.

ONDJAKI. Bom dia Camaradas. Lisboa: Caminho, 2001.

Oxalá Cresçam Pitangas [Histórias de Luanda]. Documentário (2006). Direção, roteiro e produção: Kiluanje Liberdade e Ondjaki. Angola: Portugal. (62 mim.).

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

PINTO, J. P. Do fingimento à imaginação moral: diálogos entre história e literatura. Tempo, Niterói, v. 26, n. 1, p. 25-42, 2020.

PEREIRA, D. G. Entre realidade e ficção: relações de espaço, memória e identidade em *Bom dia camaradas* e *AvóDezanove e o segredo do soviético*, de Ondjaki. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, 2017.

ROSA, J. S. Entre a ficção e a realidade: “Bom dia Camaradas” e a esperança de dias melhores através do olhar infantil.

Revista Ao Pé da Letra, Recife, v. 14, p. 67-76, 2012.

SANTIAGO, O. A lenda do caixão vazio. Tornado – Jornal Online, 28 de outubro de 2016. Disponível em:

<https://www.jornaltornado.pt/a-lenda-do-caixao-vazio/> Acesso em: 29 jul. 2021.

SECCO, C. L. Entrevista com Ondjaki. Contra Corrente, Amazonas, n. 2, p. 245-254, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/483> . Acesso em: 13 ago. 2021.

SILVA, A. M. A experiência angolana de guerra e paz: um olhar por meio da representação fílmica de Luanda em *Na Cidade Vazia* (2004), de Maria João Ganga, e em *O Herói* (2004), de Zezé Gamboa. In: BAMBÁ, M.; MELEIRO, A. (Org.). Filmes da África e da diáspora: objetos de discurso. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-42.

VERAS, L. Ondjaki e a memória cultural em Bom dia Camaradas, Os da minha rua e AvóDezanone e o segredo do soviético. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

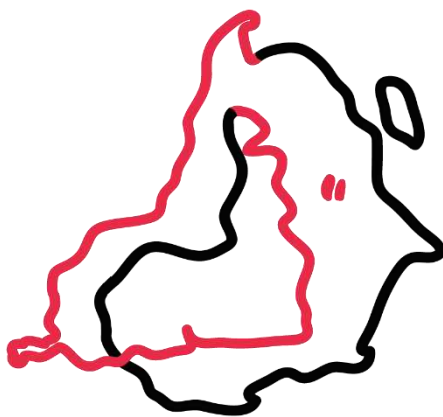
ZAMPARONI, V. A África e os Estudos Africanos no Brasil: passado e futuro. Ciência e Cultura, n. 59, p. 1-7, 2007.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DECOLONIAL: INTERCULTURALIDADE E INTERSECCIONALIDADE COMO EIXOS ESTRUTURANTES

Caroline Machado Costa

Giovanna Santana



INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as categorias de interculturalidade e interseccionalidade como possibilidades para pensar o ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial. Nesta comunicação, trazemos as contribuições de pensadoras ativistas como María Lugones (2014), Catherine Walsh (2020) e Vera Maria Candau (2017) com o propósito de sistematizar essas categorias advindas dos movimentos sociais indígenas e afro-americanos, e refletir sobre suas potencialidades no ensino de História. Tratam-se de ferramentas que nos permitem compreender o quadro de disputas pelas temáticas abordadas em sala de aula, desde o âmbito curricular à formulação de políticas, pois atentam para a construção histórica dos padrões estruturais de dominação. Nesse aspecto, gênero, sexualidade, etnia/raça, classe social, religiosidade, entre outros, tornam-se elementos fundamentais para a compreensão da proposta decolonial na disputa pela narrativa histórica.

Objetivos

Temos como objetivo refletir sobre o ensino de História orientado pela decolonialidade, defendendo a interculturalidade e a interseccionalidade como eixos estruturantes. Para isso, sistematizamos algumas contribuições de pensadoras ativistas com base na pesquisa bibliográfica e interrelacionamos com fontes que avaliam as realidades encontradas no ensino de História para a incorporação desses estudos.

Justificativa

O quadro que encontramos para abordar certos temas em sala de aula no ensino de História é controverso. As tentativas de suprimir os estudos de sexualidade e de gênero, assim com outros estudos referentes às matrizes culturais africanas ou afro-brasileiras, ocorreram ora de forma articulada, ora de forma difusa, em diversas regiões do país. O incômodo causado em relação a abordagem desses temas demonstra a importância da interseccionalidade para compreender a construção destas relações de poder e também justificam o porquê deste incômodo, reação ou recusa: são temas que, quando abordados de maneira crítica, têm o potencial para revelar o funcionamento das estruturas de poder no nível das relações interpessoais, institucionais ou estruturais.

Daí a possibilidade de articular o ensino de História com o estudo das relações de poder, conforme as categorias e os conceitos apresentados pela decolonialidade. Isso porque, além de questionar as diferenças construídas enquanto desigualdade ao longo do tempo, a interculturalidade crítica também problematiza o eurocentrismo na construção da narrativa histórica predominante no currículo escolar (CANDAUI, 2020). São reflexões que elucidam as disputas pelas temáticas abordadas em sala de aula, e expõem os interesses envolvidos na censura de determinados temas em escolas, como ocorreu recentemente em todo o país.

REVISÃO DE LITERATURA

A decolonialidade como proposta teórico-metodológica surge na década de 1990, com a reunião do Grupo Modernidade/Colonialidade com a defesa de que a inserção da *Abya Yala* (o continente americano) no sistema-mundo demarca o início da modernidade capitalista, bem como inicia a

construção da ideia de raça como elemento fundante da hierarquia no novo sistema econômico global. Em distinção ao colonialismo, como sistema de submissão econômica e cultural das colônias às metrópoles, a definição de colonialidade evidencia a continuidade de determinadas relações de poder originárias do período colonial, mesmo após os movimentos de independência, mantendo-se como aspectos inerentes das opressões e violências vividas no tempo presente.

As categorias de interculturalidade e interseccionalidade são categorias mobilizadas pelo movimento feminista e pedagógico da decolonialidade que visam uma mudança da colonialidade do poder, da natureza, do ser e do gênero. A decolonialidade pode ser definida como o amadurecimento do conceito de pensamento fronteiriço, inicialmente desenvolvido por Walter D. Mignolo (BALLESTRIN, 2013). No caso dos/das latino-americanos/as trata-se de pensar a condição dos povos e grupos subjugados no continente, sobretudo pelos projetos de explorações espanhóis e portugueses, a partir de um referencial teórico próprio, não construído por uma análise da modernidade explicitada somente por eventos endógenos à Europa. Assim, a decolonialidade se constitui a partir da radicalização do argumento pós-colonial, promovido pelos Estudos Subalternos Indianos e Latino-americanos. Vale acrescentar que nesse conjunto de pesquisas precedentes, o colonialismo e o nacionalismo, especialmente britânicos, foram assuntos chaves para o estudo dos processos de dominação europeia na sua articulação com as elites da Índia e do mundo “oriental” (MIRANDA, 2017).

É nesse contexto que María Lugones (2014) amplifica a noção de colonialidade do poder de Aníbal Quijano para refletir sobre o papel da colonialidade do gênero nos processos civilizatórios. A colonialidade do poder diz respeito à

classificação das diferentes populações em raças, configurando a cisão colonizador/colonizado em um sistema de exploração mundialmente estruturado. Além de ampliar a compreensão do desenvolvimento histórico do capitalismo, Lugones (2014, p. 939) corrige a definição de gênero utilizada pelo autor, “visto só em termos de acesso sexual às mulheres.”. Com isso, elabora uma crítica às opressões de gênero racializadas, coloniais/capitalistas e heterossexualizadas (LUGONES, 2014, p. 940). A socióloga argentina acrescenta ainda que a colonialidade de gênero deve ser compreendida na sua relação com a “diferença colonial”. Assim, defende a intersecção entre gênero/classe/raça, como constructos centrais para entender o funcionamento da matriz colonial de poder (MCP).

Vale contextualizar que a ideia de interseccionalidade advém dos movimentos feministas negros estadunidenses. Vera Maria Candau (2020, p. 682) identifica a origem do termo nos escritos da jurista norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw (1989) na luta pelos direitos civis das mulheres negras. O conceito serviu para demarcar o entrecruzamento das relações de poder estabelecidas a partir das diferenças raciais, sexuais e de classe social. Candau (2020) também faz menção às contribuições de Carla Akotirene (2019, p. 15), ativista brasileira que escreveu o livro *O que é Interseccionalidade?*, no qual aponta para a existência de “um sistema de dominação interligado”, como referência à ativista Patricia Hill Collins. Desta forma, a interseccionalidade surge como uma ferramenta teórico-metodológica frente a “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-hétero-patriarcado” no padrão de dominação mundial (CANDAU, 2020, p. 682).

Outra categoria oriunda dos movimentos sociais que, mais tarde, foi contemplada pelo pensamento decolonial, é a noção de interculturalidade crítica. Catherine Walsh (2020)

explica que a concepção foi emprestada dos movimentos sociais indígenas do Equador, que mobilizaram a interculturalidade como uma ferramenta política de luta para o reconhecimento de suas culturas e línguas na elaboração da constituição do seu país. Segundo Candau (2020), para Walsh a interculturalidade crítica parte da problematização das relações de poder, daí seu vínculo necessário com o pensamento decolonial. A educadora norte-americana afirma que a interculturalidade não é uma noção acadêmica, mas antes um conceito de luta aprendido dos movimentos sociais originários do Equador. Ela distingue a interculturalidade crítica das suas versões funcionais. Isto é, o multiculturalismo ou a interculturalidade funcional, como apostas neoliberais para inclusão/absorção das lutas identitárias pelos estados-nação (WALSH, 2009).

Do contrário, a interculturalidade crítica destaca as diferenças culturais constituídas como desigualdades, evidenciando as relações de poder em zonas de contato ou de fronteiras entre diferentes grupos. Implica, portanto, em “Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem intercultural em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade [tradução das autoras]” (WALSH, 2017, p. 287).

Assim, tanto a interseccionalidade quanto a interculturalidade são categorias construídas pelos movimentos sociais que correspondem e contribuem para as demandas de uma pedagogia decolonial. Walsh (2017, p. 291) define a corrente decolonial na “pedagogia como política cultural”, um apanhado de práticas que encorajam “a construção de novos aspectos sociais, políticos, culturais e de pensamento [tradução das autoras]” (WALSH, 2017, p. 291). Nesse sentido, os espaços pedagógicos possíveis para pensar a decolonialidade são diversos, desde os movimentos sociais, às

relações interpessoais, perpassando também a escola como local de intervenção.

As categorias antes mencionadas são produtivas para pensar a construção de uma proposta pedagógica na perspectiva decolonial, pois assumem que o ensino de História não deve ser conduzido pela ideia de dar visibilidade à diversidade de grupos socioculturais mediante um perfil “descritivo” ou “turístico”, nos termos utilizados por Candau (2020, p. 680). Para a autora, um ensino de História comprometido com a interculturalidade e com a interseccionalidade deve se atentar às articulações históricas entre as diferenças culturais e as condições socioeconômicas, com o desafio de trabalhar ambas as dimensões sem enfatizar uma em detrimento da outra.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica a respeito da decolonialidade, com foco na apropriação da interculturalidade e da interseccionalidade para pensar o ensino de História. O levantamento bibliográfico considerou que para efetivar uma proposta pedagógica decolonial devem ser problematizadas as relações de poder, com atenção para a maneira como as desigualdades sociais foram constituídas a partir de diferenças culturais e sociais de maneira interseccional e/ou intercultural.

Esse referencial político e teórico, para além de fundamentar um quadro de temas pertinentes ao ensino de História, permite compreender a repressão de práticas educativas em escolas que visam combater o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia, entre outras violências correlacionadas. Com a perspectiva de avaliar as realidades encontradas no ensino de História para a incorporação desses

estudos, utilizamos como fonte o relatório publicado em maio de 2022 pela *Humans Rights Watch* organização internacional não governamental, que realiza pesquisa na área dos direitos humanos. Este documento foi escolhido em função dos relatos de experiência docente que mencionam, em diferentes regiões do país, situações de hostilidade, recusa ou resistência por parte de estudantes, comunidade escolar ou colegas da profissão, para trabalhar com os temas da sexualidade e do gênero em sala de aula.

Outra fonte, destaca a hostilização de práticas educativas no ensino de História que visam combater a intolerância religiosa e o racismo. Nesses aspectos, as experiências docentes compartilhadas na realização de uma mesa da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) em 11 em março de 2021, pelo Canal de Youtube da ABEH, reafirmaram a fundamentação legal do trabalho com as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. Uma vez que o ensino de História na proposta da decolonialidade perpassa a discussão destes temas, observamos que apesar das adversidades encontradas por essas professoras e professores, é notável a dedicação em cumprir e efetivar esses acordos democráticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como fenômeno que se acirrou após a virada de 2010, Penna (2020) associa o desdobramento das políticas conservadoras a nível federal no decorrer dos debates a respeito da definição dos Planos Municipais (PMEs) e Planos Estaduais de Educação (PEEs), a fim de garantir a censura dos estudos de gênero, sexualidade, entre outros assuntos nas escolas. A mesa “Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente”, 28 de outubro de 2020, promovido pela Associação Brasileira de

Ensino de História (ABEH), contou com a presença de dois professores e uma professora da disciplina. Dentre os participantes, Daniel Carvalho (2020), professor de História do município de Macaé-RJ, acrescentou que a distorção dessas pautas educacionais se transformou em uma plataforma política para candidaturas em diferentes regiões do país, que buscavam se destacar entre a onda conservadora crescente. As ações foram articuladas nas instituições de ensino por políticos locais, pais, mães e responsáveis da comunidade escolar que recorriam a reações autoritárias como formas de denunciar a “doutrinação ideológica” ou a abordagem da “ideologia de gênero” nas salas de aula. A fim de exemplificar a situação, Priscila Nunes (2020), professora do município de Guaíba-RS, relata a recusa pontual de estudantes em relação ao estudo das religiões de matrizes africanas no Ensino Religioso, o que de modo similar acontece com determinados nas aulas de História e de Geografia.

Essa conjuntura agravou a situação profissional de muitos educadores e educadoras, que se viram submetido à processos de censura, desde o campo jurídico à existência de ameaças, violências físicas ou risco de perseguições sutis e indiretas, por meio das estruturas de poder e dos instrumentos burocráticos. A organização *Human Rights Watch*, entre janeiro de 2020 e outubro de 2021, realizou entrevistas com profissionais na educação, com professores e professoras de História, Pedagogia, Inglês, Geografia, Sociologia, que tiveram suas propostas educativas hostilizadas ou denunciadas em diferentes regiões. O documento também reúne uma série de leis e fundamentos legais que respaldam a abordagem dos estudos de gênero e de sexualidade nas escolas, amparados por acordos internacionais e locais. Entre os acordos, podemos citar o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP), o

Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, na sigla em inglês).

Além disso, a pesquisa associou a distorção destas pautas educacionais para fins políticos, como na campanha do presidente Jair Bolsonaro em 2018, entre outras candidaturas correlacionadas. Outra consideração relevante é que o relatório conclui que esses ataques à educação, e em especial à escola pública, ferem não apenas à autonomia e o respeito dos/das educadores/as, mas igualmente transgredirem os direitos associados à educação, à saúde e à informação. Isso porque, o uso do conceito-chave “gênero” e “orientação de sexual” nas diferentes áreas do ensino interferem diretamente no direito de meninas e mulheres, pessoas trans, lésbicas, bissexuais e outros.

Também vale mencionar as tentativas e declarações de intervenção do governo federal na elaboração do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Segundo os/as servidores/as que realizaram a denúncia, foram vetadas da avaliação questões que envolviam contextos sociopolíticos ou socioeconômicos, com risco de assédio moral e desmonte das diretorias no caso de resistências (OLIVEIRA, 2021).

De acordo com outras fontes, a requisição incluía o revisionismo de termos históricos como Golpe de 1964 por Revolução de 30, e a supressão de perguntas voltadas para os debates de gênero e de racismo. Estima-se que uma média de vinte questões tenham sido suprimidas da primeira versão do exame (SALDAÑA, 2021). Após a realização da prova, o presidente Jair Bolsonaro afirmou em sua defesa que a interferência não aconteceu, pois a avaliação teria “mudado para sempre, com questões objetivas”. Alegou que caso ele e o,

então, Ministro da Educação, Milton Ribeiro, pudessem de fato alterar a elaboração do exame, não haveria na prova de Linguagens e Ciências Humanas nenhuma “questão ideológica” (GOMES, 2021).

Entendemos que os conceitos antes mencionados, como colonialidade de gênero, interseccionalidade e interculturalidade são proveitosos para compreender e criticar o contexto de repressão dos estudos de sexualidade e de gênero no Brasil, pois como defendemos, são temas que apresentam potencial para revelar o funcionamento das estruturas de poder no nível das relações interpessoais, institucionais ou ainda estruturais.

No caso do Brasil, ganham destaque atualmente os estudos da branquitude para refletir a respeito da manutenção da matriz colonial do poder (MCP). Pesquisas como de Andrelize S. F. de Assis e Kátia S. C. S. Farias (2021), por exemplo, apostam na problematização da branquitude, isto é, na construção do padrão de dominação histórico racial-branco-masculino-heterossexual-cristão no país, como elemento central do debate sobre a temática racial e cultural nas salas de aula. Segundo as autoras, trata-se de um deslocamento para atentarmos à identidade racial branca, cristã e masculina, que tem se constituído como dominante nas estruturas de poder no Brasil.

Nesse sentido, ao observarmos a composição histórica dos representantes políticos neste país e, mais recentemente, a defesa dessas pautas antidemocráticas na educação básica, encontramos uma série de vestígios e evidências que apontam para os aspectos remanescentes, mas não exclusivos, dos processos de colonização, como o racismo, machismo, intolerância religiosa, homofobia, entre outros. Assim, destacamos a posição privilegiada do ensino de História para

pensar na construção dessas estruturas de poder em numa perspectiva de longa duração, a partir de uma proposta decolonial que leve em conta a interculturalidade e interseccionalidade como eixos estruturantes dessas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História visto de uma perspectiva democrática não deve se configurar como uma cartilha para a defesa de um posicionamento político único. No entanto, não podemos nos abster de uma série de compromissos que regem a profissão docente. Dentre eles, pactos e acordos internacionais, assim como leis que instituem a obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica, respectivamente, a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, como também o ensino sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Neste trabalho argumentamos em favor de uma pedagogia decolonial no ensino de História, centrada na crítica das relações de poder, com ênfase na interseccionalidade e na interculturalidade. A abordagem desta perspectiva no ensino necessariamente atravessa o debate das pautas antirracistas e do fim das violências associadas ao gênero, à sexualidade, entre outras. Vale destacar que esses ataques recentes à introdução destes temas na educação, e em especial na escola pública, transgredirem os direitos associados à educação de qualidade, à saúde e à informação, direitos esses conquistados pelos movimentos sociais e assegurados pela legislação em uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. O que é Interseccionalidade? Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.
- ASSIS, A. S. F.; FARIAS, K. S. C. S. Estudos raciais na educação escolar com enfoque na branquitude brasileira: das margens para o centro. *Conjecturas, Caxias do Sul*, v. 21, n. 4, p. 284–301, 2021.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11. p. 89-117, 2013.
- BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, Ministério da Educação.
- BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, Ministério da Educação.
- CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas. *Revista. Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, 2020.
- CARVALHO, Daniel. NUNES, Priscila. Mesa Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente. Ciclo de Conversas ABEH "Questões éticas das práticas docentes no ensino de história", Canal ABEH, 28 de out. de 2020.

GOMES, P. H. Enem: Bolsonaro diz que queria questão sobre regime militar para 'começar a história do zero'. Portal do G1, Grupo Globo, Brasília, 24 nov. 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. maio 2022.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22 n. 3, 2014.

MIRANDA, C. O debate pós-colonial na América-Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Goómez. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 213-232, out. 2017.

OLIVEIRA, E. Após Bolsonaro sugerir interferência no Enem, Governo entra no modo ‘redução de danos’. El País, São Paulo, 17 nov. 2021.

PENNA, F. Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente. Canal ABEH, 28 de out. de 2020 (26min50s).

Redação do G1. Diretor do Inep pede consulta sobre eventual terceirização do banco de questões que caem no Enem. Portal do G1, Grupo Globo, São Paulo, 24 ago. 2021.

SANTOS, E. Inep: Entenda a crise que levou à saída de 37 servidores do órgão responsável pelo Enem e como isso pode afetar o exame São Paulo, Portal do G1, 9 nov. 2021.

WALSH, C. Conferência Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las grietas. Canal Otras Voces En Educación, 17 jun. 2020. (1:44:12).

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.).

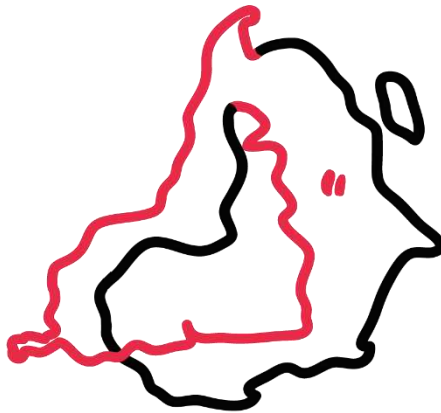
Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, C. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

CAPÍTULO 4

LÉLIA GONZALEZ E A GÊNESE DA INTERSECCIONALIDADE

Daniela Severo de Souza Scheifler



INTRODUÇÃO

Para apresentar Lélia Gonzalez me valho das palavras da escritora e historiadora Cidinha da Silva como se estivéssemos numa roda com muitas mulheres negras assistindo ao diálogo entre elas. Mulheres essas que, em vista de todo o apagamento que sofreram e sofrem, se valem dos fios da memória para honrar suas ancestralidades e reverenciar o trabalho das que vieram antes:

(...) compreender através do estudo, pesquisa e diálogo com as mais velhas que muito pouco se inventa. É salutar que se crie o novo, sem ignorar que o conhecimento configura repositório disponível a toda humanidade, capaz de eliminar esforços físicos e mentais desnecessários, além de potencializar voos mais seguros. Por isso, preciso começar falando dela: Lélia Gonzalez, a que moldou o barro.

Lélia Gonzalez é precursora, no Brasil, de todas as mulheres negras que se identificam com os princípios filosóficos e políticos de eliminação da opressão sofrida e das desigualdades daí decorrentes e de promoção da nossa autonomia. Já no final dos anos 1970, Lélia, articulando questões ligadas à opressão de gênero, raça e classe, alertava sobre a interseccionalidade (sem usar a expressão) das violências sofridas por nós. Fazia isso enquanto Patrícia Hill Collins escrevia as reflexões que viriam a substantivar o trabalho de ativistas e pesquisadoras negras no Brasil e na América Latina. (SILVA, 2018, p. 253-254).

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho busca mostrar o diálogo entre as intelectuais negras e, mais especificamente trazer a intelectual brasileira Lélia Gonzalez e a gênese da sua prática interseccional. Lélia Gonzalez dialogava com Angela Davis, escritora negra e ativista estadunidense que também já articulava nos anos 70 a ideia de raça, gênero e classe com o seu conhecido livro *Mulheres, raça e classe*. É interessante ressaltar que por conta do apagamento das intelectuais negras aqui no Brasil, Angela Davis durante muito tempo foi mais conhecida do que a própria Lélia Gonzalez no nosso país. Artes de um racismo à brasileira alimentado pelo mito da democracia racial o qual Lélia desmantela em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (GONZALEZ, 1984). Em uma palestra na Universidade Federal da Bahia em 2017, Angela Davis pergunta à plateia: “Por que vocês me chamaram para falar aqui? Vocês têm Lélia Gonzales!”. Lélia e Angela se conheciam e dialogavam entre elas. Neste meio tempo, uma outra intelectual negra estadunidense sistematizava academicamente o conceito de interseccionalidade, Patrícia Hill Collins.

Lélia Gonzalez nasceu em Belo Horizonte, em 1º de fevereiro de 1935 e faleceu no Rio de Janeiro no dia 10 de julho de 1944. Era filha do ferroviário Accacio Joaquim de Almeida e de Urcinda Serafim de Almeida, uma empregada doméstica indígena. Penúltima de 18 irmãos, Lélia perdeu o pai quando ainda criança. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1942. Lélia foi filósofa, antropóloga, professora, militante do movimento negro e feminista precursora, ou seja, foi uma das mais importantes intelectuais brasileiras do século XX. Lélia foi cofundadora do Movimento Negro Unificado e do Olodum. Sua atuação foi decisiva na luta contra o racismo estrutural e na articulação de gênero e raça na nossa sociedade. Pôs abaixo o

mito da democracia racial ao mostrar as dificuldades de ser negro e, principalmente, de ser mulher e negra no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

A interseccionalidade é um conceito que foi cunhado pela jurista Kimberlé Crenshaw em 1989. O presente artigo se propõe a mostrar como o conceito já estava presente no fazer teórico de Lélia Gonzalez e de outras intelectuais suas contemporâneas já supracitadas aqui. Para recuperar a gênese da interseccionalidade, vamos trazer conceitos bases e chave para pensar o racismo à brasileira. Lélia Gonzalez desmascara e desmistifica o mito da democracia racial no Brasil, o qual pressupunha que as três raças, branca, negra e indígena convivessem em harmonia. Esse mito serve a uma elite e é instrumento de poder e dominação até hoje. Explicita um sistema invisível que é o da Supremacia Branca- que permite o protagonismo das mulheres negras em alguns poucos contextos, tais como o Carnaval. A mulher negra é então cultuada nesse clima de fantasia para depois disso voltar ao espaço da exploração no trabalho – que é sempre braçal, subalterno, podendo ser sexual. A mulata profissão. Doméstica, prostituta ou mãe preta e aqui seguimos parafraseando Lélia no seu artigo (GONZALEZ, 1984). Lélia foi precursora dos estudos lacanianos no Brasil e mostra como o racismo é um sintoma da neurose à brasileira. A filósofa traz para o debate o fato de que o racismo atinge muito mais as mulheres negras e denuncia a violência que a mulher negra sofre em diversos contextos. Num deles: O Carnaval. No carnaval a mulher negra é cultuada num espaço de fantasia. Nesse lugar, a supremacia branca permite o seu protagonismo. Passado o desfile, a mulher negra volta ao espaço do serviço. Que é sempre invisível, braçal e/ou sexual.

As imagens de controle da mulher negra: a mulata profissão, a mulata doméstica e a mãe preta:

é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra se transforma em única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, (...) É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos. (GONZALEZ, 1984, p. 228)

O mito da democracia racial, parafraseando Lélia, exerce uma violência simbólica de maneira ainda mais forte sobre o corpo da mulher negra:

(...) o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. (GONZALEZ, 1984, p. 228)

Através da análise da linguagem e da psicanálise, Lélia vai “dialogar” com os intérpretes do Brasil: Caio Prado, os Buarque de Holanda, Gilberto Freire, entre outros. E vai mostrar o apagamento, a neutralização e esvaziamento do sentido original na interpretação desse Brasil. Basta pegarmos o termo “mucama” e lermos o seu significado no dicionário Aurélio, por exemplo:

Mucama. (Do quimbundo mu'kama 'amasia escrava') S.f. Bras. A escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que, por vezes era ama-de-leite. (os grifos são nossos). (FERREIRA, 1999, p. 1374)

O termo está na origem da colonização e de lá pra cá pouca coisa mudou. Só mudou o nome. A propósito desse apagamento, e seguindo na ideia de roda de conversa entre mulheres negras, trago aqui Sueli Carneiro que em sua tese de doutorado cuja pesquisa cunhou o conceito de epistemicídio nos mostra que ele consiste nas estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Vejamos a diferença na acepção do termo trazido por June E.Hahner em *A mulher no Brasil*:

[...] a escrava de cor criou para a mulher branca das casas grandes e das menores, condições de vida amena, fácil e da maior parte das vezes ociosa. Cozinhava, lavava, passava a ferro, esfregava de joelhos o chão das salas e dos quartos, cuidava dos filhos da senhora e satisfazia as exigências do senhor. (...) o amor para a escrava tinha aspectos de verdadeiro pesadelo. As incursões desaforadas e aviltantes do senhor, filhos e parentes pelas senzalas, a desfaçatez dos padres a quem as ordenações Filipinas, com seus castigos pecuniários e degredo para a África, não intimidavam nem os faziam desistir dos concubinatos e mancebias com as escravas. (HAHNER, 1978, p. 120 e 121)

Lélia foi uma intelectual precursora de muitos dos conceitos e termos que atualmente estão na pauta das discussões a respeito do racismo e do sexismo fruto de um sistema colonial e supremacista branco, como por exemplo o conceito de lugar de fala:

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. (...) por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALEZ, 1984, p. 225)

Assumir a própria fala sobre si mesmo ao contrário de ser falado e narrado por outros é chave no pensamento de Lélia e aqui não há como não lembrar do *Pode o Subalterno falar?* Da Spivak (SPIVAK, 2010) e do *Lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) que só veio a se popularizar enquanto conceito no Brasil a partir do livro de Djamila Ribeiro. Ao fundar os estudos lacanianos no Brasil e trazer à tona a importância da palavra, Lélia desmembra pontos cruciais que estão a serviço da supremacia branca: as narrativas de dominação e o epistemicídio da intelectualidade negra. Um apagamento que é produzido deliberadamente para invisibilizar intelectuais negros e negras.

Para Lélia, a partir dos estudos de Lacan, a consciência, ou seja, aquilo tudo que é conhecido, já estabelecido pelo senso comum é o pensamento dominante. Essa consciência inclusive se assume como memória para justamente a ocultar e apagar/esvaziar aquilo que lhe convém. Como por exemplo, a Revolução Haitiana. Quantos de nós a estudamos na escola? E quantos de nós estudou sobre a Revolução Francesa? Sempre que faço essa pergunta em grupos as respostas são as mesmas: ninguém estudou o Haiti na escola. Um outro exemplo é a publicação somente em 2020 de um livro com os textos de Lélia, o *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano* publicado pela Zahar. Outro ainda, a publicação somente em 2021 de outra intelectual negra pioneira e contemporânea de Lélia já falecida, *Uma história feita por mãos negras* de Beatriz Nascimento também publicado pela Zahar. Lélia também dialogava com intelectuais negros tais como o martinicano Frantz Fanon, os brasileiros Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, esses também bastante apagados e invisibilizados pelo racismo à brasileira. Retomando a psicanálise, entre consciência e memória se estabelece então uma relação dialética. E, principalmente, de muita luta. Lélia diz: *a memória tem suas astúcias*. (GONZALEZ, 1984, p. 226). A escolha de trazer Lélia Gonzalez para o centro da discussão tem como objetivo reforçar a astúcia da memória.

Recuperar a história e a memória das ancestralidades negras. Djamila Ribeiro e Sueli Carneiro fazem isso o tempo todo. Retomam Lélia. Cidinha da Silva também. A coleção *Feminismo Plurais* de Djamila carrega o selo Sueli Carneiro. Uma é porque todas as outras são.

Para exemplificar a dialética entre consciência e memória me valho de um termo recente no vocabulário: a palavra *feminicídio*.

Significado de Femicídio: substantivo feminino; Assassinato proposital de mulheres somente por serem mulheres.

[Por Extensão] Crime de ódio contra indivíduos do sexo feminino, definido também por agressões verbais, físicas e psicológicas.

Etimologia (origem da palavra feminicídio). A palavra feminicídio deriva do latim "femina.ae", com sentido de fêmea, e do sufixo -cídio²²

Porém, para um ex-juiz que renunciou à sua carreira de magistrado ao integrar o governo do ex-presidente do Brasil, feminicídio é crime passional. O juiz nem chegou a repetir a palavra quando inquirido por uma jornalista a respeito. E aqui, eu trago para a roda, a intelectual negra bell hooks para nos ajudar a refletir sobre o tema. bell hooks chama atenção sobre o fato de que se fala muito em violência doméstica ao lado de crime passional. A escritora, feminista e ativista estadunidense propõe um outro termo, o termo violência patriarcal:

O termo “violência patriarcal” é útil porque, diferentemente da expressão “violência doméstica”, mais comum, ele constantemente lembra o ouvinte que violência no lar está ligada ao sexismo e ao pensamento sexista, à dominação masculina. Por muito tempo, o termo violência doméstica tem sido usado como um termo “suave”, que sugere emergir em um contexto íntimo que é privado e que de alguma maneira, menos

²² Dicionário online da Língua Portuguesa: <https://www.dicio.com.br/femicidio/>

ameaçador, menos brutal, do que a violência que acontece fora do lar.” (HOOKS, p. 96)

Ao se usar o termo crime passional ao invés de feminicídio, negamos toda a subjetividade que o novo termo comporta, ou seja, que a violência contra mulheres ocorre pelo fato de serem mulheres, diferentemente do senso comum que evoca o termo crime passional, o qual sugere que são crimes isolados, cometidos por amor e que outras pessoas não deveriam ir ali “meter a colher”. Violência patriarcal proposto por bell hooks responsabiliza os homens enquanto grupo pela violência doméstica. Existe então uma negação do estatuto de sujeito à mulher e na gênese da interseccionalidade, ainda sem nomear o termo, Lélia explicita que há ainda mais e especialmente uma negação do estatuto de sujeito à mulher negra. E ressalta a importância de pensar a luta de classes dentro das categorias de raça e gênero. O trabalho da mulher negra é invisível. É na cozinha, é limpando e cuidando. Ela carrega nas costas a criação da sua família e da família dos outros, das pessoas brancas. Explorada e abusada sexualmente a mulher negra aliviou a vida da mulher branca e *maternou* a sociedade brasileira. (GONZALEZ, 1984):

As babás de branco

As babás de branco

As babás pretas

cuidam bebês brancos. As babás de branco

As babás são pretas

e usam uniformes brancos. As babás de branco

Eu não brinco

com as babás de branco, a vida delas

não é brincadeira! (DOS SANTOS, 2020, p. 71)

Lélia segue mais atual do que nunca. Basta relembramos da primeira vítima de covid-19 no Brasil. Essa mulher poderia ter parafraseado a Soujourner Truth na célebre conferência e poderia ter dito também: *e eu não sou grupo de risco?*

A idade avançada e os problemas de saúde de uma empregada doméstica de 63 anos não a impediam de percorrer semanalmente 120 km de sua casa humilde em Miguel Pereira, no sul fluminense, até o apartamento onde trabalhava no Alto Leblon, bairro da zona sul do Rio que tem o metro quadrado mais valorizado do país. Ali ela trabalhou como empregada doméstica por mais de dez anos até a última segunda-feira (16/03/2020), quando apresentou os primeiros sintomas do coronavírus e morreu no dia seguinte. A patroa voltara de viagem recentemente da Itália, país que já registra o maior número de mortes pela doença, e aguardava o resultado do exame quando a empregada chegou ao trabalho no domingo (...) (REVISTA UOL, 2020)

Para combater o racismo, o sexismo e as múltiplas opressões que recaem sobre a mulher negra é importante recuperarmos a memória e a intelectualidade dessas mulheres. E a interseccionalidade é uma ferramenta importante no avançar dessa discussão. O termo que foi Cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, na área do direito, nasce de uma demanda concreta. Uma mulher negra pleiteava um emprego na GM, uma empresa que havia políticas para negros e para mulheres. Então homens negros conseguiam empregos na

grande montadora, mulheres brancas idem, mas as mulheres negras não. A jurista explica a necessidade de pensarmos as políticas de inclusão com a imagem de uma ambulância cruzando avenidas identitárias. No caso da GM e em muitos outros, existe a ambulância para socorrer o homem negro, a mulher branca, mas não a mulher negra. Algo sobre o qual Lélia já alertava nos anos 70. É interessante pensar na grande importância de cunhar o termo do ponto de vista jurídico, essa ideia inclusive retoma o que Lélia dizia a respeito da importância de mudar as coisas do ponto de vista concreto e jurídico. Foi o que Kimberlé fez:

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

A interseccionalidade é o estudo das avenidas identitárias, ou seja, o estudo sobre a sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas de opressão, dominação e discriminação que estão relacionados. Essas identidades que podem se cruzar incluem gênero, raça, classe

social, etnia, orientação sexual, religião, idade, deficiência física ou mental, doença física ou mental, assim como outras tantas formas de identidade que surgirem. O termo foi criado para entender estruturas opressivas como as de raça, classe e gênero e os modos como essas estruturas não podem ser dissociadas das identidades e das experiências das pessoas.

A acadêmica e feminista estadunidense Patrícia Hill Collins sistematiza o termo interseccionalidade para além do âmbito do Direito: “A interseccionalidade é uma ferramenta analítica que dá às pessoas um melhor acesso à complexidade do mundo e de si mesmas” (COLLINS, 2019, p. 64).

As raízes do termo vêm de um ativismo e de um feminismo de base, ou seja, de uma dupla militância como é o caso de Lélia Gonzalez, ativista do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras, assim como Sueli Carneiro. A interseccionalidade é uma ferramenta que faz um marco teórico crítico, uma mudança paradigmática na forma de pensar as relações de poder. (COLLINS, 2019). E nesse convite ao pensar de maneira mais complexa, a interseccionalidade requer que pensemos nas desigualdades sociais e, por isso Justiça Social é fato crucial, na relacionalidade dos fatos que compõe o contexto, nas lógicas dos movimentos sociais, suas lutas e disputas uterinas ou não, no contexto Social, na complexidade dos fatos – o convite ao pensar complexo – e nas relações de poder (COLLINS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho e fechar a roda de mulheres negras deste artigo, trago a militante e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, Carla Akotirene:

A Interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro. (AKOTIRENE, 2019, p. 19)

Na gênese da interseccionalidade, temos o pensamento e a militância de Lélia Gonzalez, a articulação entre gênero, raça e classe e as opressões que dela derivam e que recaem principalmente sobre os corpos e às vidas das mulheres negras.

REFERÊNCIAS

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

CARNEIRO, Sueli Aparecida. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, Ano 10, v. 1, 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres raça e classe*; tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*. Editora Ática: São Paulo, 2001.

SANTOS, Ana dos. *Pequenos grandes lábios negros*. Belo Horizonte: Editora Venas Abiertas, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revistas Sociais Hoje*, Anpocs, p 223-224, 1984.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão Feminista: arte política, cultura e universidade*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*; tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

SILVA, Cidinha da. *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CAPÍTULO 5

DECOLONIALIDADE DE

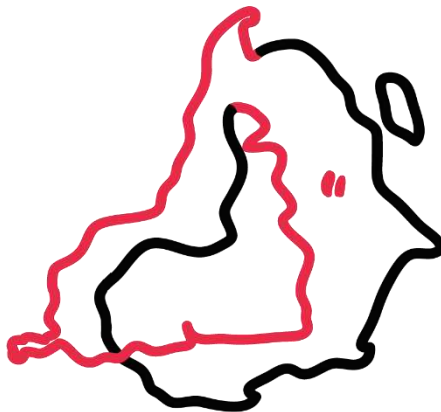
AFETOS: A FRONTEIRA E O

TERCEIRO GÊNERO EM GLORIA

ANZALDÚA E TYBYRA, DE

JUÃO NYN

Diego Bonatti



Aqui em la soledad prospera su rebeldia.
En la soledad Ella prospera.
Gloria Anzaldúa (2016, p. 65)

A mente é um terrytório.
O YMAGYNÁRYO é terra.
Juão Nyn (2020, s.p.).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma leitura comparada das obras *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza* (2016), de Gloria Anzaldúa, e *Tybyra* (2020), de Juão Nyn, no que diz respeito ao limite imposto pela visão colonial e binária de sexualidade heteronormativa. Gloria é uma mulher *mestiza* e, por meio de uma autobiografia composta também de outros gêneros literários como ensaios e poemas relata as dificuldades e preconceitos vividos numa sociedade que a marginaliza triplamente, primeiro, por ser mulher indígena, e depois, por ser lésbica. Nascida no Texas, na fronteira com o México, Gloria é descendente de uma etnia indígena conhecida historicamente pela migração dentro de Aztlán, a pátria grande, um território ancestral e que, com o evento da colonização, foi dividido por fronteiras, separando, assim, um povo de seu lugar de pertencimento.

Por outro lado, em *Tybyra*, Juão Nyn faz o resgate de um personagem histórico que foi executado por soldados franceses devido às suas vivências homossexuais. Trata-se de um indígena tupinambá que foi atado à boca de um canhão e assassinado sob determinação da igreja católica. Nesta peça de teatro, Nyn reescreve a trajetória deste indígena de modo que ele fale por si mesmo, em primeira pessoa, substituindo a

narrativa até então registrada apenas a partir dos escritos de um religioso francês e contadas a partir da visão do branco colonizador.

Assim, as obras são aproximadas a partir da representação das vivências de duas pessoas indígenas, em diferentes contextos e culturas, que têm em comum a homossexualidade ou sexualidade fluída, performance de gênero e as opressões causadas pelo poder colonial através de violências física e simbólica sobre eles. Assim, inicia-se discutindo o aspecto de enfrentamento à colonização pela resistência e digressão linguística das obras, assim como das perspectivas políticas e cosmológicas presentes nessas manifestações. Em seguida, analisa-se a expressão de afetos e a livre existência dos dois protagonistas nas narrativas.

AFETOS DE LÍNGUA

A sexualidade ou o modo de sentir e desejar são tabus ainda hoje na sociedade brasileira. Herança de uma colonização católica, que desde sempre quis controlar e cercear não apenas a liberdade imagética de um povo, assim como suas possibilidades afetivas. Pior ainda, a sociedade brasileira é, historicamente, homo e transfóbica, liderando há anos o ranking mundial de assassinato de pessoas trans.

Em *Tybyra* (2020), são roteirizadas as vivências do indígena tupinambá, personagem histórico que viveu em São Luís, no Maranhão, e foi executado pelo, naquela época, crime de sodomia:

1614, São Luís do Maranhão, Brasil.

Preso à boca de um Canhão, prestes a ser executado por sodomia por soldados franceses, Tybyra,

Indígena Tupinambá, relembra a própria vida e propaga suas últimas palavras como se, depois de relâmpagos, o som dos trovões saísse de sua boca. Dramaturgia de estreia do artysta Potyguar(a) Juão Nyn, uma ficção sobre o primeiro caso de TLBGfobia com um nativo documentado no país. (SILVA, 2020, [s.p.], sinopse).

De início, já é possível perceber que a fundação do Brasil transfóbico contemporâneo é um evento iniciado concomitante à colonização e à imposição da religião como parâmetro social. Intencionalmente, o autor reorganiza a sigla LGBT transformando-a em TLBGfobia, colocando, em primeiro lugar, as pessoas trans, uma vez que são os maiores alvos em crimes de ódio e homofobia. Destaca-se, ainda, o protagonismo autoral de Juão Nyn, autor indígena potiguara na escrita de uma narrativa que descontrói, revisa a história e repara a memória do primeiro caso de TLBGfobia conhecido em terras pindorâmicas.

Com base na criação poética, é possível afirmar que o autor está reescrevendo a versão histórica registrada pelo religioso francês Yves d'Évreux, na obra *Voyage dans le nord du Brésil (1613 – 1614)*. Em viagem ao Maranhão, o religioso registrou o cotidiano da vida do Brasil, assim como aspectos da fauna -principalmente dos insetos-, haja vista que era entomólogo. Outros registros do francês incluem a execução de um indígena Tupinambá que foi atado à boca de um canhão e assassinado sob determinação da igreja católica após acusações de sodomia.

Por meio de uma escrita que não apenas valoriza a voz do indígena, uma vez que se trata de um monólogo, Nyn realiza, por outro lado, a subversão da narrativa a partir de uma

instância linguística. No texto da peça, além apresentar um texto bilíngue, em português e Tupi-Guarani, o autor se apropria do português, substitui todas as letras “is” por “y”, cria o Potyguês, e explica a escolha:

Porque Y é uma vogal sagrada Tupy-Guarany.
 Porque o Brasyl é um Pays sem pyngos nos “i”s.
 Porque as lynguas yndygenas brasyleyras não são alfabétycas.
 Potyguês é um manyfesto lyteráryo e se apropria do alfabeto grego latyno para fazer uma demarcação Yndygena Potyguara no Português; ydyoma este que veyo nas caravelas de Portugal, assym como o Espanhol, da Espanha, e o Ynglês, da Ynglaterra, e que não são, obvyamente, oryundos daquy.

NENHUMA DESSAS LYNGUAS É DA AMÉRYCA!

Parece óbvyo, mas se somos uma plurynação multyétnyca, por que não aprendemos em todas as escolas ao menos uma Iyngua natyva, já que temos mays de 274 Iynguas locays? (SILVA, 2020, [s.p.], introdução).

Assim como Lélia Gonzáles desenvolve o conceito crítico de Pretuguês, a partir do qual descreve a influência das culturas negras para a formação da língua brasileira contemporânea, com bases linguísticas herdadas da matriarcalidade negra, Juão torna público o manifesto linguístico sob a forma de uma peça de teatro em que o Potyguês é a linguagem transgressora. Ao discorrer sobre o papel da mulher negra não apenas na estruturação da economia, mas também enquanto uma figura

central para a formação da própria estrutura social brasileira, Lélia diz:

Ao nosso ver, a “Mãe Preta” e o “Pai João”, com suas estórias, criaram uma espécie de “romance familiar” que teve uma importância fundamental na formação dos valores e crenças do povo, do nosso “Volksgeist”. Conscientemente ou não, passaram para o Brasileiro “branco” as categorias das culturas africanas de que eram representantes. Mais precisamente, coube à “Mãe Preta”, enquanto sujeito-suposto-saber, a africanização do português falado no Brasil (o “pretuguês”, como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira. (GONZALEZ, 2018, p. 40).

Por conseguinte, da mesma forma como Lélia reconhece o papel das culturas africanas para a formação da sociedade brasileira a partir da linguagem, também Juão realiza o resgate da herança indígena e a sobrepõe à língua do branco invasor. Potyguês é, a princípio, uma língua escrita, mas que resulta, sobretudo, de um profundo processo de escuta. O aspecto político de escutar, ou não, a presença de determinada cultura na sociedade é um ato político. Sabe-se que a linguagem é um campo essencial quando pensada a disputa de poder, uma vez que ela diz respeito a um campo discursivo e, por se tratar também de um campo social, isto é, que compõe a sociedade, a partir dela ocorrem disputas de ordem simbólica que surgem da convivência entre diferentes instituições sociais.

Nessa perspectiva, a linguagem caracteriza, pois, um campo de lutas em que diversos fatores sociais como gênero,

classe, raça, orientação sexual e identidade de gênero influenciam o modo como as pessoas agem, se identificam e se posicionam perante a realidade. Então, quando faz a substituição do “i” pelo “y”, Juão Nyn realiza uma *reantropofagia linguística* de modo a redescobrir a identidade indígena suprimida pela imposição da língua colonial: “[...] essa é uma forma que cryey para ressygnyfycar a mynha Ydentydade Yndygena Contemporânea e propor uma nova escryta que gere estranhamento e reflexão, já que Potyguaras são Tupys e, assym como Guaranys, falam Tupy-Guarany.” (SILVA, 2020, [s.p.], introdução).

Resgatar as origens ou formar uma nova maneira de pertencimento em relação à língua é colocar em evidência o problema do etnocídio indígena no Brasil contemporâneo. Quando tensiona o campo social ao “indigenizar” ou subverter o português padrão, o autor afirma a própria identidade à medida que vai de encontro ao Brasil profundo, das raízes indígenas – cuja filiação cultural a sociedade brasileira rejeita veementemente.

Quando faz da linguagem um campo de luta e de pertencimento, Nyn desafia não apenas os limites formais (português padrão), mas também realiza uma digressão estético-política, visto que se apodera de um instrumento que foi usado para colonização e morte, mesmo que simbólica, das culturas e línguas originárias. Ao promover a bifurcação (pela adoção do Y) da retidão da letra “i”, que metaforicamente pode simbolizar a linearidade da história oficial, o autor vai de encontro à língua selvagem, anterior à colonização, à liberdade e ao modo de pensar das culturas originárias, assim como faz Gloria Anzaldúa, no texto “Como dominar uma língua selvagem” (2009).

A pensadora chicana discute sobre o poder e o campo de disputas que envolvem a língua, os limites impostos sobre ela e o desejo de controle ao qual os povos indígenas historicamente são submetidos. Em especial, Gloria fala da posição marginal ocupada por ser mulher indígena e lésbica, e nessa perspectiva, sofrer ainda com a violência de gênero e homofobia. Para a pensadora, ter uma língua bifurcada, que fala mesmo que a queiram calar, mesmo que não a escutem, é uma atitude de encontro à sua ancestralidade, à sua identidade mítica de mulher-cobra, de gênese, duplo e resiliência:

Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua. [...] Eu não vou mais sentir vergonha de existir. Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio. (ANZALDÚA, 2009, p. 312).

Na obra *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza* (2016), a teórica mistura autobiografia e ficção para narrar seu processo de autoafirmação identitária e sexual, assim como a redescoberta de suas raízes indígenas. Forte e decidida, Gloria se descobre enquanto mulher-cobra, descendente e ligada espiritualmente à deusa asteca Coatlicue, que representa a vida e a morte, mãe dos deuses, da lua e das estrelas.

Assumir a identidade de mulher-cobra é, para Anzaldúa, bifurcar sua língua, vestir uma pele que coloca medo para que possa se defender. Num contexto em que sofria diferentes

formas de opressão, da família, da sociedade e da igreja, ela realiza o ato mais revolucionário naquele horizonte: se insurge contra essa rede de opressão e deixa esse lugar para que pudesse estudar. Diferente das únicas possibilidades dadas às mulheres naquela época e contexto: ser professora, dona de casa, ou prostituta, Gloria não escolhe nenhuma dessas e decide ser professora.

À medida que se defronta com o mundo branco norte-americano, texano e racista, Anzaldúa não se descobre apenas indígena, mas também lésbica, o que a transforma em alvo de violências cruzadas, de gênero, de raça e de orientação sexual. A dualidade da cobra, sua facilidade em se adaptar em ambientes agrestes é uma característica que, conforme as perspectivas dos povos tradicionais, demonstra força espiritual:

Según el pensamiento mágico-religioso de las culturas primitivas se creía que las personas mutiladas, dementes y sexualmente distintas **poseían poderes sobrenaturales**. Para ellos, la anormalidad era el precio que una persona tenía que pagar por ese extraordinario don con el que había nacido. (ANZALDÚA, 2016, p. 60, grifo nosso).

Assim, é possível entender que, para os povos indígenas, língua, espiritualidade e a forma de existir no mundo são conceitos interconectados e portadores de sabedoria ancestral. O aspecto de ancestralidade e espiritualidade aparece, mais uma vez, na explicação de Nyn sobre o porquê do uso do ípsilon:

Em Tupy Guarany, temos 7 vogays: A, E, I, O, U, Y e o Sylêncyo, de onde tudo vem, para onde tudo vay.

Exyste um myto na cosmovysão Tupy-Guarany que conta que a lynguagem/alma/palavra (Nheeng) surge do Y, de onde vêm todos os elementos da natureza - da caverna, da gruta:

YY — água

YWY — terra

YWÁ — céu. (SILVA, 2020, [s.p.], introdução).

Tal é a complexidade da cosmovisão Tupy-Guarany, que não apenas o “y” é um som divino, que vem de dentro, da garganta, do profundo, como também o silêncio é um som primordial a ser considerado na comunicação. Entende-se que o silêncio de que fala Nyn neste trecho seja diferente do silêncio político (Orlandi, 1997) e colonial ao qual povos ameríndios têm sido impostos historicamente. Quebrar o silêncio, agora enquanto luta política, como fazem João, Lélia e Gloria, pode parecer algo inofensivo, leve, restrito ao campo das palavras, mas sabe-se que a palavra tem poder e agência, e é por isso que, ao mesmo tempo, “É uma bryncadeyra e é séryo.” (SILVA, 2020, [s.p.], introdução).

AFETOS PLURAIS

Brincar de coisa séria pode ser uma escolha epistêmica-relacional muito poderosa e disruptiva. Durante a invasão, quando o teatro foi usado como ferramenta pedagógica para ensinar a religião, tudo também parecia uma brincadeira inofensiva. Os indígenas apenas deveriam repetir (mimesis) os atos litúrgicos das missas, o modo de se portar, andar, comer e existir de acordo como o colonizador branco. Passados 523 anos

do início do fim do mundo, é justamente pelo teatro, esta arte de “brincar de ser”, ou desimitar (duplo, que é e não é ao mesmo tempo), que a desobediência epistêmica (Mignolo, 2018) de João Nyn e outros autores indígenas acontece.

Em *Tybyra*, pode-se dizer que João Nyn permite que o indígena protagonista brinque de ser, isto é, seja representado de forma livre, sem fronteiras ou barreiras heteronormativas, coloniais ou opressoras. É por isso que, por vezes, a língua bifurcada seja usada como símbolo de alguém que denuncie a hipocrisia da colonização, que demoniza justamente aquilo que mais deseja, e em outras enquanto símbolo de sensualidade e dualidade, revelando, ainda, a fluidez de gênero do personagem histórico, como pode ser observado a seguir:

“quer tocar? Quer trocar”, “Mostro, amostrô, mostro tudo...”; (p. 31)

“se yntromete e mete, se yntromete, mete e mente...”; (p. 36)

“já vy com todos os meus olhos ynté frade fazer” (p. 37)

“Tenho amor macho, tenho amor fêmea... Esperando eles vyrem me vysytar...” (p. 34)

“conta pra eles quantas vezes tu vynhas aqui” (p. 50)

Além da denúncia sobre a hipocrisia dos padres e soldados que o estavam julgando, o personagem demonstra uma forma de existência livre, com amor macho e amor fêmea, transitando entre as duas formas de ser. Cabe lembrar que, para alguns povos ameríndios, o gênero dual masculino/feminino é uma invenção colonial. Antes do contato com europeus, muitas culturas do norte da Abya Yala viam o gênero e a sexualidade

como fluídas e além da binariedade heteronormativa que conhecemos hoje. A sexualidade e o gênero para além do limite colonial heteronormativo faz com que os povos originários interpretem as pessoas homo ou bissexuais, transgêneres ou de gênero fluído como portadoras do terceiro espírito, como uma possibilidade para ser e sentir livremente.

Essa liberdade de existência é uma característica apresentada também por Anzaldúa, quando fala sobre sua performance de gênero. No meio da encruzilhada, entre mulher-cobra-homem, a escritora revela:

Hay algo emocionante en ser a la vez macho y hembra, tener entrada a ambos mundos. Contrariamente a lo que afirman ciertos dogmas de la psiquiatría, las personas «mitad y mitad» no sufren confusión sobre su identidad sexual o sobre su género. Por lo que sufrimos es por una dualidad absolutamente despótica que asegura que solo podernos ser una cosa o la otra. [...] **Pero yo, como otras personas queer, soy dos personas en un cuerpo, masculino y femenino.** Yo soy la encarnación del *hieros gamos*: la reunión en una sola entidad de atributos opuestos. (ANZALDÚA, 2016, p. 60, grifo nosso).

Pode-se afirmar que também o corpo de Gloria Anzaldúa é bifurcado. Sua transgressão entre ser homem, mulher e animal demonstra uma forma de existência originária, ancestral, complexa e para além dos parâmetros coloniais binários heteronormativos.

Essa terceira possibilidade, que perpassa o espiritual, atribui às pessoas com gênero fluído ou “dois espíritos” um

status de reverência e respeito, sendo que, muitas vezes, eram procuradas como guias e tinham importantes posições de influência dentro da comunidade, como pajés, por exemplo. É por isso que, no ato “Raízes” da peça, o indígena Tupinambá receita remédios para pessoas de sua comunidade:

- aratsy-rogwe rykwé, reikuaa ramo pyndayba rapo, trã ipiré...
 - Chá de folha da goyabeyra, se num achar pode ser rayz ou casca de Pyndayba
 - Kina... ipiré a'é mboapy rogwe.
 - Quyna, casca e folha de três folha.
 - angycó anyi, angycó ma idjupe.
 - Angycó, não... Angycó é pra ela.
- [kiririmba]
 [Siylêncyó] (SILVA, 2020, p. 42).

Além de ser uma pessoa ligada à cura e a espiritualidade, Tybyra era, sobretudo, portador de afeto. Ele amava a todas(os): “Aywu awa kwe, areko ayu’a kunha.. arõ eiwa ou txeretsa... Tenho amor macho, tenho amor fêmea... Esperandoeles vyrem me vysytar...” (SILVA, 2020, p. 44). O fruto do amor sem fronteiras e a livre existência de Tybyra podem ser identificado em sua filha, que vai visitá-lo na prisão.

Destaca-se, ainda, o caráter de resistência à conversão representado no final da peça, quando a execução já estava próxima de acontecer. Diferentemente do que foi registrado pelo religioso francês, de que o indígena teria aceitado a conversão em seus momentos finais, Juão recria a cena mostrando o orgulho do indígena Tupinambá em relação a suas crenças e rejeitando a fé católica:

Txerete nda me'ei anhã upe, ndaikwaairi mba'ewa anhã, a'é tengwa oiko ramo pende paí arami anyi txe arami...

Eu não tenho pacto com o dyabo, eu não sey o que é o dyabo, se ele exyste, ele parece mays com vocês do que comygo, pady... (SILVA, 2020, p. 78).

Por sua vez, Gloria também rejeita a fé católica em detrimento de sua livre existência e de poder exercer seus afetos por quem quiser:

Así que no me vengan con sus dogmas y sus leyes. No me vengan con sus tibios dioses. Lo que yo quiero es una rendición de cuentas con las tres culturas —la blanca, la mexicana, la indígena—, Quiero la libertad para tallar y esculpir mi propia cara, restanar la hemorragia con cenizas, **fabricarme mis propios dioses con mis entranas.** (ANZALDÚA, 2016, p. 63-64, grifos nossos).

Ao rejeitar o catolicismo, seus dogmas e leis, assim como a língua padrão, com sotaque, registro e pronúncia do colonizador, Gloria Anzaldúa e João Nyn reivindicam a retomada de um modo de existir originário, não branco, livre, leve e plural na expressão de afetos. A existência e expressão dos dois autores por meio dos textos é a constituição de uma práxis decolonial, circular e originária que torna seus textos manifestos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo realizar uma leitura comparada das obras *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza*

(2016), de Gloria Anzaldúa, e *Tybyra* (2020), de João Nyn, no que tange à expressão da sexualidade e os modos de existência de duas pessoas indígenas, marcadas pela colonização, e que lutam, tanto na instância linguística, quanto na materialidade, por suas existências.

Gloria e Tybyra representam, sobretudo, a resistência de corpos indígenas desviantes que, mesmo com a catequese, a imposição linguística e o controle de imaginário, persistem em viver para além da fronteira colonial heteronormativa. Eles transgredem e cruzam a margem do afeto binário, heteronormativo, aproximando-se, muito mais, do terceiro gênero, ou de um lugar ou estado de consciência livre, natural, singular e plural, tal como os modos de viver e pensar das populações originárias americanas.

No caso de Glória, é reivindicada, ainda, uma forma de existência em que ela possa moldar a si mesma, para além de qualquer rótulo e definição, uma forma de existência circular, alinhada ao espaço “[...] creando una nueva cultura —una cultura mestiza— con mi propia madera, mis propios ladrillos y mortero y mi propia **arquitectura feminista.**” (ANZALDÚA, 2016, p. 63-64, grifo nosso).

Ancorada em uma nova forma de pensamento, a partir de uma arquitetura feminista, que valoriza novas epistemes e formas de se relacionar com o ambiente e os outros sujeitos que o compõem, Gloria expressa um desejo de descolonizar, inclusive, a si mesma. Enquanto mulher migrante e, metaforicamente, sem casa, ela busca o regresso a si mesma, ao seu núcleo de cultura, que é uma simbiose física – Aztlán, espiritual – mítica, das divindades astecas, e afetiva.

Para além do caráter artístico-poético presente na obra *Tybyra* (2020), destaca-se o teor documental histórico a partir do qual é produzida, uma vez que reescreve um evento histórico e

apresenta a outra versão dos fatos, agora, pelo protagonismo do indígena assassinado. Por outro lado, a decolonialidade se faz presente na obra a partir de aspectos formais e temáticos. Formais, pela autoria indígena de João Nyn, o uso de monólogo na obra, permitindo que o personagem histórico conte sua versão dos fatos, revele suas histórias, seus desejos, promovendo uma forma de reparação histórica. Por outro, o caráter bilíngue da obra e o uso do Potyguês, a apropriação de um gênero textual escrito, já que a literatura oral é desconsiderada como arte e literatura por alguns, e da riqueza estética e de sensações causada pelo jogo de luz e sombra instruído nas rubricas da obra.

Enquanto temática, ao reescrever a narrativa de um indígena acusado e executado por sua sexualidade e/ou liberdade de gênero é algo inédito. A representação desse indígena, o papel que cumpria na comunidade e sua indisciplina colonial são temas que se sobressaem da obra. Tybyra representa, sobretudo, a resistência de corpos indígenas desviantes que, mesmo com a catequese, a imposição linguística e o controle de imaginário, persistem em viver para além da fronteira colonial heteronormativa.

Outro ponto em comum nas obras, para além da afirmação da identidade sexual, é o aspecto transgressor da língua. Nas duas, a palavra é usada de modo a expandir, tensionar e retomar modos de existência originários, de conexão espiritual muito significativa e plural. Transgredir e cruzar a margem do afeto binário, aproximando-se, muito mais, do terceiro gênero, ou de um lugar ou estado de consciência livre, natural, singular e plural, tal como os modos de viver e pensar das populações originárias americanas, é a expressão da livre poética do sentir.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands - La Frontera: La nueva mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. Como dominar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF, Niterói*, n. 39, p. 297-309, 2009.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Pará: Diáspora Africana, 2018.

MIGNOLO, Walter. Museus no Horizonte Colonial da Modernidade - Garimpando o Museu (1992) de Fred Wilson. *Museologia & Interdisciplinaridade*, [s. l.], v. 7, n. 13, Jan./Jun., 2018.

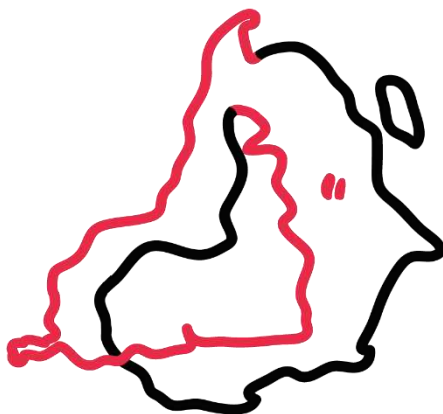
ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SILVA, João Paulo Querino da. [Juão Nyn] Tybyra: uma tragédia indígena brasileira. São Paulo: Selo Doburro, 2020.

CAPÍTULO 6

A NEGRITUDE E O RAP: FORÇAS ESTRATÉGICAS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM SEU COTIDIANO VIOLENTO

Edson Linhares da Silva



INTRODUÇÃO

No presente ensaio pretende-se apresentar como alguns conteúdos e teorias vêm sendo trabalhadas na minha dissertação de mestrado. Para um melhor posicionamento, o foco se dará apenas no referencial teórico que está desenvolvido com base na proposta decolonial, além de reflexões e diálogos acerca da teoria pós-colonial e do afro-pessimismo que enriquecerão o estudo. A ideia é buscar estabelecer um diálogo entre essas diferentes perspectivas e que serão operacionalizadas no decorrer das etapas de construção da pesquisa.

Com base no trabalho de Luis Augusto Campos (2017) que analisa os estudos sobre raça e racismo em três dimensões (prática, ideológica e estrutural) e de Antônio Sérgio Guimarães (2003) na perspectiva nativa (prático – efetivo), o objetivo do trabalho está permeado em realizar uma discussão sobre a produção de uma identidade racial através do gênero musical rap e situá-lo como uma ferramenta estratégica da negritude no enfrentamento dos problemas perpetuados desde o colonialismo, nesse sentido, busca-se identificá-lo como um produtor de conhecimento contemporâneo válido produzido pela periferia que contrapõe a tradição acadêmica vista como única forma de fazer ciência.

JUSTIFICATIVA

No momento que ocorreu o colonialismo em territórios fora do continente europeu, além da dominação estabelecida pela força sobre outros povos, aconteceu também uma imposição ideológica em que a sociedade ocidental europeia se estabeleceu como dominante na esfera global. Tal ação foi realizada através de dispositivos específicos em nome de levar uma suposta civilização para essas outras regiões. Dessa

maneira, construiu-se um modo de existência social conforme os conceitos e similaridades do território europeu que impediu as populações desses outros locais de serem reconhecidas como humanas e de manterem suas práticas sociais (QUIJANO, 2005; FANON, 2008; MBEMBE, 2018).

Aníbal Quijano (2005) apresenta a violência que esse processo produziu como arranjo sistêmico para além da questão física. Por um lado, sob uma ideologia de construção do povo europeu como humano, formado racialmente branco, e por outro, o ser colonizado, estabelecido como racialmente não branco, selvagem e objeto de diversas atribuições, originando assim, o estabelecimento da divisão do mundo em raças. Esse processo demonstrou que o racismo e o colonialismo necessitam ser compreendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele, responsável por uma alienação que construiu o sujeito negro como produto da modernidade²³ e da consolidação do sistema social capitalista.

Diante dessas condições, o negro cria a negritude, uma ferramenta de recusa de todos os dispositivos de dominação impostos por essa população que se estabeleceu como racialmente branca. A identidade e o protagonismo da cultura negra que sempre foram negados vieram à tona, transformando-se em instrumento combativo, político e mental de desalienação do racismo. Em outros termos, se o colonialismo foi a negação de humanidade das populações estabelecidas como não brancas, a luta antirracista através da negritude se tornou a negação dessa própria negação (CÉSAIRE, 2010).

²³ Período de tempo que se caracteriza pela realidade social, cultural e econômica estabelecida no mundo. Faz-se referência à ordem política, à organização de nações, à forma econômica que foram adotadas nessa época, entre inúmeras outras características.

A Negritude resulta de uma atitude proativa e combativa do espírito.
Ela é um despertar; despertar da dignidade.
Ela é uma rejeição; rejeição da opressão.
Ela é luta; isto é; luta contra a desigualdade.
Ela é também revolta. [...], em princípio contra o sistema mundial da cultura tal qual ele se constituiu durante os últimos séculos e que se caracteriza por um certo número de preconceitos, de pressupostos que resultaram em uma hierarquia muito rígida (CÉSARIE, 2010, p. 110).

Nesse sentido, a superação da alienação criada pelo processo colonial se dá pela reivindicação de elementos que trazem a positividade e a denúncia contra esse sistema de opressão e dominação sob a população negra. Princípios que se tornam extremamente necessários nessa batalha como posição estratégica de eliminação do dispositivo racial, algo fundamental na luta antirracista no mundo contemporâneo enquanto a categoria racial continuar operando objetivamente e subjetivamente nas relações sociais diárias. Por isso, o papel da negritude é combater o racismo assumindo o quesito raça como instrumento operacional de superação desse mecanismo de poder social hegemônico (CÉSAIRE, 2010; MUNANGA, 2020).

Dentre essas ferramentas da negritude de enfrentamento ao racismo, surge a cultura hip-hop, que nasceu e se desenvolveu no bairro do Bronx em Nova York, no final da década de 1970, através do vínculo de diferentes formas de expressões artísticas (b.boy/b.girl, dj, graffiti e mc), diversos gêneros musicais, ações de engajamento político local e diaspórico. Esse novo mecanismo consolidou-se de forma

estética na população jovem dos guetos estadunidenses e se propagou para outros países, inclusive nas grandes cidades do Brasil. Os praticantes dessa cultura em território brasileiro, mantiveram a inspiração e forte influência do movimento originário estadunidense, principalmente como símbolo de resistência cultural negra e periférica sob um viés militante de enfrentamento ao status quo (SILVA, 1998; ROSE, 2021).

DESENVOLVIMENTO

Para uma melhor compreensão desse ensaio, ele será dividido em quatro tópicos dentro da perspectiva decolonial desenvolvendo também um diálogo com autores que abordam a temática das relações raciais pelo viés pós-colonial, do afropessimismo e do “hip-hop studies”. As apresentações ficarão da seguinte forma:

- Raça, Racismo e as Ciências Sociais brasileira - nesse tópico será abordado como raça e racismo são operados no seu dia a dia e como são trabalhados nas Ciências Sociais brasileira;
- Colonialismo e racismo, tudo junto e misturado - serão demonstradas as problemáticas do processo colonial e todo seu aparato sistêmico que o faz continuar ativo nas relações sociais da contemporaneidade;
- Negritude e identidade - efeito colateral do sistema colonial - a intenção será mostrar a negritude como forma de resistência onde a população negra inverte as formas de opressão positivando e reivindicando as imposições que foram colocadas sobre ela;
- Rap, ferramenta de conhecimento para identificação e enfrentamento do racismo -

nessa parte, a reflexão se dará em torno do gênero musical do rap ao tratá-lo como algo que está para além de uma simples condição artística da população negra e periférica.

Raça, Racismo e as Ciências Sociais brasileira

A noção de raça não é uma categoria biológica que sustente a diferença racial entre os indivíduos, na realidade, ela é uma construção histórica/política de imposição da modernidade estabelecida em meados do século XVI. É dessa forma que Almeida (2021) sintetiza a raça através do racismo. Para o autor, o racismo é um ato e ao mesmo tempo um conjunto de acontecimentos que gera um processo no qual constitui toda uma complexidade de ações ou que tem como consequência fundamental a criação do elemento raça. Isto é, o racismo é o responsável pela criação da raça, uma elaboração utilizada para categorizar e dar sentido na vida dos indivíduos dentro de um determinado contexto social em que o mecanismo de classificação de grupos sociais começou a fazer sentido no desenvolvimento da nova configuração social estabelecida no mundo.

Por esse motivo, é possível observar que no decorrer dos tempos o conceito de raça teve uma dimensão transitória. A princípio, elaborado por uma compreensão religiosa que explicava as hierarquias raciais e num segundo momento, na constituição do período da modernidade onde aparecem as ciências naturais para estabelecerem as bases das teorias de eugenia²⁴. Porém, com o avanço da ciência e da razão ocidental

²⁴ Consiste em uma série de crenças e práticas cujo objetivo é criar seres humanos “ideais” através do controle genético da população. Existia a crença de que os seres humanos seriam divididos em raças, e que umas seriam superiores que as outras e essas deveriam prevalecer.

sobre o que é ser humano, as ciências naturais junto das ciências sociais passaram a fundamentar conceitos sobre a justificação e a reivindicação das condições humanas colocadas pelas classes hegemônicas (brancos) como um padrão normativo conforme avançava o sistema capitalista (OLIVEIRA, 2021).

Segundo Silvio Almeida (2021, p. 25),

[...] as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade* da *existência humana*.

De modo semelhante Denis de Oliveira (2021, p. 66) observa que,

partimos do pressuposto de que o racismo como conhecemos hoje é produto de uma tipologia de classificação racial consolidada principalmente no século XVI como instrumento do projeto eurocentrista. [...] o racismo não nasceu com o capitalismo, mas o racismo como se expressa hoje, baseado nessa classificação racial, sim.

Diante dessas condições, o racismo e a raça não permaneceram como algo fixo ou estático no tempo. Particularmente, com a abolição da escravidão no Brasil, iniciou-se no século XIX o processo no qual a raça passou a servir como elemento de clivagem entre os indivíduos. Em outras palavras, tratou-se de um processo histórico em que a raça necessariamente precisou mudar de sentido na medida em

que os elementos que a tornaram possível foram se alterando (transformações econômicas, políticas, culturais, jurídicas...).

Por isso, atualmente, os estudos teóricos em relação à raça e ao racismo nas ciências sociais e particularmente na sociologia são extremamente complexos e ainda encontram obstáculos metodológicos e teóricos, principalmente, devido ao acompanhamento de sua carga política.

Perante o exposto, Campos (2017) analisa que a sociologia ao tentar explicar o fenômeno do racismo, normalmente, destaca três diferentes dimensões: ideológica, prática e estrutural. Em seu estudo, observa-se que é comum ocorrerem críticas de uma determinada linha às outras, dificultando assim uma certa conciliação entre os trabalhos delas. Para além disso, nota-se que o racismo ganha corpo teórico dentro das próprias ciências sociais a partir dessas interpretações.

Tais perspectivas são apresentadas da seguinte forma:

A primeira delas entende o racismo como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas. Por essa perspectiva, o adjetivo “racista” só pode ser atrelado a práticas que decorrem de concepções ideológicas do que é raça. A segunda abordagem, por seu turno, concede uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na reprodução do racismo. Para essa postura analítica, as práticas racistas prescindem de ideologias articuladas e, portanto, as ideias deixam de ser o elemento definidor do racismo. Por fim, a terceira

abordagem crê que o racismo teria assumido características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais (CAMPOS, 2017, p. 1-2).

É possível observar nas três dimensões analisadas pelo autor que seria um erro pensá-las como perspectivas teóricas distantes umas das outras, ao mesmo tempo, evidencia-se que cada uma possui contribuições importantes, mas também limites nas conclusões da literatura e de seus intelectos.

A defesa de Campos (2017) está na importância de se pensar dentro dessas dimensões simultaneamente compreendendo o racismo como fenômeno social e de reconhecimento de dependência de cada proposta ontológica, porém sem fragmentá-las, seja ela no campo das ideias, ações ou estruturas. Para isso a proposta é da “necessidade de pensar como integrá-las analiticamente em uma teoria tridimensional do racismo sem, todavia, conferir primazia a uma dessas dimensões ou fundi-las em um conceito abarcante” (CAMPOS, 2017, p. 16).

Outra investigação de estudos das ciências sociais sobre raça e racismo é analisada com dois tipos de conceitos: os analíticos e os “nativos”. De acordo com Guimarães (2003, p. 95),

Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um

sentido específico para um determinado grupo humano.

Sendo assim, as ciências sociais apontam que independente do conceito a ser trabalhado só é possível sua utilização dentro de uma teoria específica ou de um momento histórico particular. Atualmente as ciências sociais reconhecem a raça como uma construção social e a utiliza tal qual um conceito analítico que permite compreender e explicar o curso das ações sociais dos grupos, como por exemplo, as formas de opressão, resistência, luta por direitos etc.

Desse modo, existem pelo menos três usos em que a raça é elaborada e investigada no Brasil. O primeiro está na definição de classificar um grupo social para excluí-lo e desumanizá-lo; o segundo e o terceiro são consequências diretas desse primeiro, onde a raça se estabelece para resistir e mobilizar esse grupo organizando-o politicamente; e, por último, em garantir os direitos conquistados diante da organização política estabelecida como forma de resistência (GUIMARÃES, 2008).

A partir dessas características, existem diversas diferenças analíticas dentro do debate das ciências sociais para tratar desse assunto extremamente complexo.

Nesse sentido, o ensaio busca seguir a proposta de Campos (2017) em não focalizar apenas uma dimensão do racismo ao não propor que uma análise seja mais importante que a outra elaborando um diálogo contínuo entre elas e a de Guimarães (2003) com o estudo na perspectiva nativa no sentido prático e histórico na dimensão social.

A operação do racismo no Brasil

A princípio, é possível observar pela formação social histórica do Brasil, o desenvolvimento de um tipo de lógica

funcional e comportamental em que o racismo está sempre presente através de ações mesmo sem sujeitos diretamente ligados a ele. Desse ponto de vista, o racismo não seria apenas a definição de um indivíduo específico que pratica uma atitude particular, mas também de uma estrutura construída para funcionar de modo conjuntural, pois perpassa as relações sociais ao mesmo tempo em que é constitutiva delas. O racismo, diante dessa compreensão, se inscreve nas diversas dimensões da vida social, seja no plano econômico, na organização e divisão do trabalho, no sentido político, jurídico, psíquico, subjetivo e, até mesmo, no âmbito da racionalidade, na forma de enxergar o mundo, compreendê-lo e senti-lo.

Tal fenômeno configura-se enquanto processo político de poder que afeta e é afetado com a razão neoliberal²⁵ (OLIVEIRA, 2021). Segundo Almeida (2021, p. 21),

[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. [...] as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade.

²⁵ Defende-se a ideia de pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc.

A questão racial para Almeida (2021) é vista como algo analítico e a intenção principal do autor é permitir observar não apenas os casos de racismo no plano individual, mas também de analisar a constituição de quatro elementos fundamentais do mundo contemporâneo que perpassam na vida social dos sujeitos, sendo eles: a Ideologia (subjetividade e cultura); o Estado/Nação (política); o Direito; e a Economia.

Em relação a Ideologia, a raça tem papel fundamental nesse ponto. Ela não é apenas uma ideia, mas sim um processo de construção dos sentimentos e da maneira de pensar, enxergar e sentir o mundo. A raça e a cultura nessa perspectiva, são elementos centrais que precisam ser utilizados para refletir as questões dos tempos atuais conforme Frantz Fanon (2021, p. 70; 71) aponta: “estudar as relações entre o racismo e a cultura é questionar sua ação recíproca”, assim como, “é preciso buscar, no nível da cultura, as consequências desse racismo”. Dessa forma, a cultura se torna um elemento fundamental para reproduzir o racismo e é através dela que ocorre a naturalização da discriminação no pensamento social.

Sobre o Estado/Nação, Almeida (2021) não está observando como a política torna a raça e o racismo possíveis, mas sim o contrário, de como raça e racismo se estabelecem para tornarem a política possível de uma maneira em que esteve sempre posta nas discussões do mundo desde sua formação ao incluir algumas populações (brancas) e excluir diversas outras (não brancas) em seu meio social.

Por esse motivo não existe racismo sem Estado, já que ele é um processo de produção da raça que é produzida pelo próprio racismo (FANON, 2021).

Não à toa, Paul Gilroy (2012, p. 30) chama a atenção e critica veementemente a configuração do Estado/Nação por se tornar apenas mais uma das “clausuras das categorias com as

quais conduzimos nossas vidas políticas”. É importante destacar que a genealogia de construção dos Estados europeus foi completamente diferente de lugares que foram colonizados e de povos pluriétnicos, ao mesmo tempo, apagar o pluralismo das formações sociais desses locais ajuda a formar um pensamento limitado totalmente diferente daquilo que o Atlântico Negro proporciona ao ser “uma rede entrelaçada entre o local e o global” (GILROY, 2012, p. 82) nas práticas e trocas culturais.

No que tange o Direito, Almeida (2021) enxerga essa dimensão como um elemento fundamental para entender a questão racial e assim compreendê-la na formação dos sistemas jurídicos do mundo inteiro, seja como componente de racionalização, classificação e/ou de limitação do papel dos sujeitos em relação a si mesmos no passado e no presente.

Percebe-se nesse elemento constitutivo, que as práticas raciais são também estabelecidas e produzidas no interior das instituições definindo estruturas de poder e organizações privilegiadas nas relações dos grupos sociais. Diante disso, a hierarquia racial perpetua-se no decorrer dos tempos e as relações desiguais de poderes socioeconômicos entre os diferentes grupos raciais são vistas como endêmicas a um sistema social baseado diretamente na organização racial (FEAGIN; ELIAS, 2013).

Portanto, durante séculos o Direito foi o responsável direto por uma hierarquia imposta que estruturou as instituições sociais e tem sido rotineiramente perpetuado por um amplo processo de reprodução social que gera padrões recorrentes da opressão racial em que mantém uma certa tradição explicitamente em torno da cor da pele no Brasil, onde é nítido ver quem são os oprimidos e os opressores no interior das instituições. Em outras palavras, constata-se na formação

social exercida pelos sistemas jurídicos durante sua vigência, um sistema de opressão baseado através da aplicação das leis ou na dimensão econômica, política e, inclusive, na cultural, sendo sempre controlado por brancos e dirigido às pessoas negras, executando assim, uma relação hierárquica bem definida no decorrer dos tempos (FEAGIN; ELIAS, 2013).

No que diz respeito a Economia, Almeida (2021) foca nas relações de produção e reprodução da vida material da existência. Nesse ponto, Oliveira (2021) estabelece a reflexão com base na raça sobre o processo de classificação que se inicia no contexto colonial e que estratifica a classe trabalhadora, gerando diferenças em termos de reconhecimento e de exploração, o que ocasiona fragmentações no interior dela.

Para Oliveira (2021, p. 54),

[...] não existe essa contraposição entre raça e classe ou ainda que essas duas categorias são tão antitéticas que só podem ser vistas a partir de uma justaposição interseccional. O homem negro, a mulher negra de que se fala se constitui a partir de atravessamentos relacionais construídos na ordem social capitalista.

Com essa análise, inverte-se o debate ao dizer que é a racialização que gera fissuras na classe trabalhadora e não ao contrário, ou seja, é o racismo que estabelece um diferencial entre trabalhadores negros em relação aos trabalhadores brancos como constructos históricos sociais concretos e não em essencialismos e formas de construir identidades. Desse modo, a racialização torna-se o padrão hierarquizante da classe trabalhadora no sistema global capitalista.

Para Oliveira (2021), o racismo na dimensão estrutural está situado em uma perspectiva de mudanças e transformações globais, não apenas parciais. Ao ampliar essa visão, o objetivo está em mostrar como a raça é constitutiva direta do capital em que automaticamente funciona a lógica de reprodução no meio social. Assim, o capitalismo mundializa-se como uma construção não pré-estabelecida e com isso entende-se o papel do colonialismo, estabelecendo a raça como categoria mental da modernidade que serve para normatizar as relações de trabalho conforme Quijano (2005) a identifica no sentido de que serve para legitimar e naturalizar as relações de exploração.

Colonialismo e racismo, tudo junto e misturado

Quijano (2005) apresenta que desde o estabelecimento da ideia de raça, tal conceito se transformou num instrumento fundamental de dominação social no padrão de vida mundial. Essa configuração iniciou a partir da colonização da América Latina e, em seguida, se espalhou para outras partes do mundo.

A posterior constituição da Europa como uma nova identidade depois da América e expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levou à elaboração da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes [...] desse modo, raça se converteu no primeiro critério fundamental para distribuição da população mundial nas classes,

lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outros termos, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 107).

O autor confirma que o conceito de raça, enquanto elemento de classificação da população, dominação, exploração e naturalização das relações sociais, surge junto com a colonização da América, ou seja, antes de todo esse processo, a racialização das populações mundiais não existia.

A partir do momento que a sociedade ocidental europeia iniciou o processo de colonização no continente americano, ocorreu a imposição de sua própria cultura nesse local e, diante disso, se estabelecer como classe hegemônica (QUIJANO, 2005).

Seguindo nessa mesma linha, Achille Mbembe (2018) analisa que a consciência histórica e espacial existente hoje no planeta, teve sua origem na série de acontecimentos iniciados no século XV, que induziram no século XIX à divisão e à partilha de toda a Terra. Essa separação instaurada no período foi necessária para o estabelecimento das formas de dominação em torno das relações sociais e de pensamento da população colonizada por conta de três episódios: a plantation, a escravidão e o apartheid. De acordo com o autor, esses casos surgiram pela necessidade histórica estritamente articulada a uma crise narcisista da Europa culminando na invenção do negro e, conseqüentemente, sua reprodução em raças. Isso significa que, a forma como a Europa se instituiu e configurou sua centralidade no planeta a partir da expansão do século XV, demandou uma relação de exclusão sistemática do diferente e das possibilidades de pensar a diferença. De certo modo, a maneira pela qual a razão ocidental é desdobrada, se o negro

não tivesse sido encontrado no continente africano, ele certamente seria inventado em outro lugar (SPILLERS, 2021).

Sendo assim, as ações do sistema colonial se refletiram na abominação de qualquer outra configuração nas relações sociais e de vida que não fossem semelhantes ao padrão europeu que, através dos pensamentos e das realidades presentes no ocidente, implementaram sua dominação sob outros povos (QUIJANO, 2005; FANON, 2008; MBEMBE, 2018).

Dessa maneira, conforme argumenta Aimé Césaire (1978), a sociedade burguesa europeia ocidental construiu um modo de civilização análogo aos seus conceitos e similaridades. Tais características possuem relação direta ao próprio desenvolvimento do capitalismo que se deu por meio da colonização de populações e regiões fora do continente europeu e, por consequência desse processo, acarretou um imenso empobrecimento civilizacional mediante a destruição de diversas culturas, povos, línguas e formas de organização que eram distintas do padrão europeu ocidental. Portanto, o processo do sistema colonial interdita o reconhecimento das pessoas colonizadas como seres humanos e se transforma em uma relação social concreta e objetiva como parte fundamental da acumulação primitiva de capitais, paralelamente a um estado bruto de violência, não apenas no sentido físico ou do uso de armas, mas também ideológica, em que só o europeu constituído como branco é humano e o colonizado seria apenas um objeto ou um selvagem que está fora de qualquer ação na esfera social no sentido ético, científico, cultural, estético, político, de direitos, e etc. (CÉSAIRE, 1978).

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno

da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

Como resultado, é possível refletir acerca de quantas imposições sociais a colonização foi responsável, sobretudo nas epistemologias veiculadas no dia a dia e que se expandem de diversos meios na contemporaneidade, por exemplo, em ditados populares correntes no cotidiano, na academia, escolas, livros didáticos, literatura, periódicos, histórias, mídias, cinema, teatro, música etc.

Por isso, Fanon (2008) sugere que quando o homem possui uma linguagem, carrega consigo o mundo de significados e culturas que essa possui e, como consequência, cria-se a forma de pensamento do racismo moderno que conduz e legitima o ocidente como referência central, acarretando resultados negativos no campo acadêmico e de eliminação cultural das populações fora do padrão estipulado.

Nessa perspectiva, institui-se uma nova configuração de violência à população negra, que necessita se encaixar na nova estrutura estabelecida para tentar ser aceita. Uma das decorrências observadas por W.E.B. Du Bois (2021), está na sensação de dupla existência no mundo, sendo: a primeira, em ser negra e, a segunda, em se tornar aquilo que a sociedade estipula na configuração social. Para essa realidade, o autor dá o nome de dupla consciência, ou seja, o sujeito sente-se como um estranho para si mesmo e fica apartado da sociedade

estabelecendo um véu que possibilita se ver apenas pelos olhos dos outros.

O véu para Du Bois (2021) possui um significado bem simbólico, pois trata-se de uma experiência sensitiva onde envolve dois corpos separados dentro da mesma alma. Um mecanismo de interrupção da visão, mas que permite à população negra tomar consciência de si e do espaço que ocupa, permitindo a percepção da opressão que sofre dentro da sociedade.

Nessa configuração, a população negra está moldada a um padrão de comportamento para adquirirem passabilidade²⁶ dentro do sistema social que lhes foram impostos. Contudo, diante dessa realidade, o objetivo é de apenas minimizarem às diversas ordenações de violências que poderão sofrer no decorrer da trajetória de suas vidas (FANON, 2008; DU BOIS, 2021).

Portanto, em nível global, o racismo é um sistema de dominação baseado no predomínio do ocidente capitalista, que representa a si mesmo como a personificação do mundo através de um lugar de privilégio, em deter o poder econômico e político, e o de produção de subjetividades ao nomear o outro, criando assim, uma humanidade castrada no sujeito estabelecido como negro (QUIJANO, 2005; DU BOIS, 2021).

Negritude e identidade - Efeito colateral do sistema colonial

O sentido de negritude não será usado na pesquisa pensando em um retorno ao passado ou de uma possível essencialização criada em torno do conceito (SENGHOR, 2011),

²⁶ Semelhante ao termo "passing" em inglês que significa a possibilidade de uma pessoa ser lida socialmente como membro de um grupo identitário diferente do seu pertencimento para obter vantagens sociais. Nesse caso, trata-se da capacidade de uma pessoa negra se passar por branca.

mas sim de estabelecer um discurso de enfrentamento do processo de nadificação que o racismo impõe ao negro afastando-o de sua humanidade pelo meio da constituição de máscaras que determinam a construção do ser racializado. Ou seja, a negritude será trabalhada no prisma entre o nada e o infinito, na concepção de não estar presa a nenhuma essência na busca da possibilidade de desalienação da população negra (FANON, 2008).

Perante o exposto, observa-se que Césarie (1978), um dos fundadores do movimento de negritude, percebe que o sistema colonialista ao criar uma massa de povos escravizados, dominados e oprimidos, institui também a possibilidade da formação de interesses e necessidades comuns dessas populações. Inclusive, a partir dessas condições, se elabora o sujeito que busca a emancipação das amarras impostas.

O autor apresenta o conceito de negritude como uma das consequências do processo colonial. Em sua descrição,

[...] a Negritude não é essencialmente de natureza biológica. Evidentemente, para além do biológico imediato, ela faz referência à qualquer coisa de mais profundo, mais exatamente a uma soma de experiências vividas que terminaram por definir e caracterizar uma das formas de humanismo criado pela história; é uma das formas históricas da condição humana (CÉSAIRE, 2010, p. 108).

Se, por um lado, o colonialismo seria a negação de humanidade desses indivíduos, por outro, a luta anticolonial torna-se a negação da própria negação, algo a ser executado na prática. Da mesma forma que o branco cria o negro, o negro se torna o responsável pela criação da negritude, quando este se

recusa a ser objeto de dominação e passa a afirmar, não apenas a sua identidade negada, mas também, um sujeito de si mesmo (CÉSAIRE, 2010; MUNANGA, 2020).

Em outras palavras, trata-se do processo de olhar para a cor da pele e mobilizá-la de forma positiva, ao mesmo tempo, rejeitar a imitação, assimilação e criar a consciência que dentro da cultura negra existem diversos elementos ao nível tecnológico, psicológico, de inovação, científico e religioso, que são extremamente complexos, mas que não são em nenhum momento inferiores ao que o mundo branco estabelece como padrão (MUNANGA, 2020).

Diante desse posicionamento, enfrenta-se o racismo dentro do próprio campo racial, alicerçado no momento que a população negra toma consciência de que é vítima da opressão sofrida por consequência da cor de sua pele.

Segundo Césaire (1978, p. 36),

Não é uma sociedade morta que queremos fazer reviver. [...]. Não é tão-pouco a sociedade colonial actual que queremos prolongar, a carne mais imunda que jamais apodreceu debaixo do sol. É uma sociedade nova que precisamos criar, com a ajuda de todos os nossos irmãos escravos, rica de toda potência produtiva moderna, cálida de toda fraternidade antiga.

Desse modo, a luta nesse cenário não é um retorno ao que existia antes do colonialismo e muito menos de manter as amarras que esse sistema criou. Ela também não é uma ação apenas teórica, ao contrário, é a libertação das imposições que o pensamento ocidental reducionista estabeleceu, acarretando a abertura para um novo mundo.

Inclusive, a resistência ao racismo eleva essa população ao patamar de protagonista na história e na construção de si próprios, reestabelecendo dessa forma a sua humanidade e a superação de qualquer estrutura que se consolide nesse aparato político racial de dominação. Isto é, a construção da negritude como oposição efetiva às amarras sociais impostas pelo sistema colonial (MUNANGA, 2020).

É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas (CÉSARIE, 2010, p. 109).

Sendo assim, a negritude seria a tomada de consciência da diferença e do direito ao diferente, da memória, da solidariedade, da revolta, da ofensiva, da busca por igualdade e de uma identidade no sentido de se livrar do passado imposto como fardo pela colonização no contexto de discriminação.

Entretanto, Fanon (2008) nos mostra que ao lidar com o racismo, o sujeito racializado como negro se mantém prisioneiro dentro de um círculo infernal na configuração como está posta a sociedade, seja na afirmação da própria negritude e/ou tentando mostrar que o negro não é diferente do branco na direção de uma possível humanidade.

De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo.

Exigiam que eu confinasse, que encolhesse.
(FANON, 2008, p. 107).

Nota-se que, em uma sociedade estruturada no racismo, tanto na estratégia de assimilação e desejo de se tornar um igual, quanto na afirmação reativa da negritude positivando o que antes era considerado um estigma em relação à norma, o ser branco permanece sendo o referente a partir do qual se pensa e se age no mundo. Fanon (2008) aponta para uma espécie de “beco sem saída”, como se não houvesse nada fora dessa perspectiva e a própria negritude seria apenas mais uma máscara que modela e confina as formas de subjetividade negra.

Além disso, Mbembe (2018, p. 92) afirma:

Não sou negro [...]. Negro não é nem meu sobrenome nem meu nome, muito menos minha essência e minha identidade. Sou um ser humano e isso basta. O outro pode me impugnar esta qualidade, mas nunca conseguirá me despojar dela ontologicamente. O fato de ser escravo, de ser colonizado, de ser alvo de discriminações ou de toda a sorte de abusos, vexações, privações e humilhações em virtude da cor da pele não muda absolutamente nada disso. Continuo a ser um ser humano, por mais intrínseca que seja a violência das tentativas que pretendem me fazer acreditar que não sou.

Em suma, o sistema colonial estabelece o negro como uma espécie de sub-raça na expectativa de destruir essa população e, a negritude pensada dentro dessa configuração, se pauta por

um grande delírio que produz fantasias obrigando o sujeito negro a colocar máscaras sobre si mesmo, na qual acarreta de afastá-lo ainda mais de sua humanidade por consequência do racismo.

Dessa forma, Grada Kilomba (2019), apresenta o racismo como uma metodologia de controle dos corpos não brancos que se configura com três principais características no contexto da organização social: a construção de/da diferença; diferenças ligadas a valores hierárquicos e, por último, o que se manifesta a partir de ambos, o poder. Nesse prisma, a ideia de superioridade racial estabelecida por uma visão europeia deturpada da realidade, serve de base para a dominação e destruição de outras organizações sociais. Em vista disso, em uma sociedade racializada, não há encontro com o outro e, conseqüentemente, tudo é uma afirmação da branquitude que constitui as normas criando uma zona do não ser, uma realidade violenta e irracional.

Por esse motivo, Fanon (2008) critica as formas de engrandecimento que o movimento de negritude busca afirmar como possibilidades de serem reconhecidas e integradas pelo mundo branco. A advertência feita é que a máscara sempre cai e o negro tomba junto com ela. Nessa desqualificação sistemática e de afirmação da negritude na estrutura que define o processo de construção do eu racializado, surge uma potência enquanto ação e movimento daquilo que não se estabiliza entre o nada e o infinito, o que significa não estar mais preso a nenhuma essência, portanto, a possibilidade de se multiplicar. Para o autor, quando se escapa algo que não é possível de ser integrado e reconhecido socialmente pela branquitude, são nesses resíduos deixados para trás onde se encontram as maiores potências para uma mudança radical na construção de uma nova humanidade.

Eu sou dádiva, mas me recomendam a humildade dos enfermos... Ontem, abrindo os olhos ao mundo, vi o céu se contorcer de lado a lado. Quis me levantar, mas um silêncio sem vísceras atirou sobre mim suas asas paralisadas. Irresponsável, a cavalo entre o Nada e o Infinito, comecei a chorar (FANON, 2008, p. 126).

É nesse momento, do “fundo do poço” que emerge uma força subversiva sem estabelecer nenhuma relação de compromisso com os valores burgueses que a negritude surge como possibilidade daquilo que não se enquadra nas lógicas da construção de cidadania, formação social e de conhecimento dentro da perspectiva da dinâmica ocidental. Ao configurar oportunidades de justiça, torna possível a desejável libertação negra enquanto equacionamento da humanidade para que implique na reestruturação do mundo sem olhar a Europa ocidental como ponto de referência (FANON, 1968).

Portanto, o horizonte antirracista está em superar a alienação de racialização dos povos criada pelo colonialismo. Apesar disso, para a superação do racismo não basta apenas negar a categoria negro, pois ela continua operando objetivamente e subjetivamente nas relações sociais do dia a dia, assim, a reivindicação da negritude que traz elementos de denúncia e de enfrentamento do sistema hegemônico por parte da população negra, é extremamente necessária nessa luta como estratégia de eliminação do dispositivo racial estabelecido (CÉSAIRE, 2010; GILROY, 2012; MUNANGA, 2020).

Todavia, esse processo de identidade necessita ser visto como algo estratégico e posicional (HALL, 2000). Para, dessa forma, possibilitar a observação das contradições existentes

dentro dele, no sentido de que o negro não é apenas os inventos coloniais, mas sim um humano (FANON, 2008).

Conforme Stuart Hall (2003, p. 347) descreve,

Não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual pensamos estar seguros, de que esta sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões. Entretanto, existe sim uma política pela qual vale lutar. Mas a invocação de uma experiência negra garantida por trás dela não produzirá essa política.

Desse modo, as identidades são as posições que todos aqueles sujeitos excluídos dos modelos teóricos, construídos como o outro e posicionados como subalternos pelo ocidente, são obrigados a assumir de maneira não fixa para agir politicamente naquele determinado momento, ou seja, as identidades possuem relação com a política situacional na qual emergem as formas de política identitária (HALL, 2000).

Logo, é diante dessas questões que a negritude se apresenta na contemporaneidade como movimento político identitário de afirmação e libertação frente ao sentimento de inexistência, de exclusão e de alienação. Assim, encontrar outras alternativas que não tenham como horizonte a norma branca para não cair na armadilha de parecer estar combatendo-a (HARTMAN, 2020). Nesse sentido, é pensar em uma redinamização da cultura para que a existência humana possa sair da prisão do racismo no qual estão todos inevitavelmente imersos (FANON, 2008).

Rap, ferramenta de conhecimento para identificação e enfrentamento do racismo

Em decorrência das problemáticas iniciadas com a colonização e de toda imposição efetuada à população não branca, observa-se que,

[...] a partir do “autoconhecimento” sobre a história da diáspora negra e da compreensão da especificidade da questão racial no Brasil, os rappers [...]. Denunciaram o racismo, a marginalização da população negra e dos seus descendentes. Enquanto denunciavam a condição de excluídos e os fatores ideológicos que legitimavam a segregação dos negros no Brasil, os rappers reelaboraram também a identidade negra de forma positiva (SILVA, 1999, p. 30).

Consequentemente, o rap transforma-se em uma poderosa arma política da população negra para combater os estereótipos que lhes foram impostos, assim como, de representatividade e de resistência, ao permitir a manifestação de voz e de reflexão sobre aquilo que aflige e reprime a população negra, associado à diversão e ao entretenimento que a cultura hip-hop proporciona (GILROY, 2012).

A cultura hip-hop surgiu como resposta de um cenário urbano desolador em meados dos anos 1970, na cidade de Nova York nos Estados Unidos (EUA). Tal realidade era pior quando se tratava das populações negras e hispânicas/caribenhas que se concentravam no bairro do Bronx, mais especificamente na região sul. De acordo com Tricia Rose (2021), foram diversas as causas atribuídas à devastação local, principalmente, em relação às formas de produção capitalista que começavam a se

modificarem por consequência das condições pós-industrial, com isso, o aumento do desemprego, o ataque aos direitos trabalhistas e a falta de políticas públicas sociais, afetaram de forma contundente essas comunidades. A autora também observou que nesse período de devastação urbana e de total desintegração social, ocasionou a propagação de marcas relacionadas à ruína e à violência nas ruas. Dessa forma, todo o contexto que se apresentava fez com que a cultura hip-hop surgisse como uma resposta positiva e de recusa da realidade social que estava em destroços, por conta da gestão praticada pelo governo.

Frente à negligência e a toda tentativa de domínio, de apagamento, de aniquilamento das diferenças e de controle corporal e oral pelos dispositivos do poder estabelecido, o hip hop se apresenta como uma cultura gerada em ventre inquieto, que nasce furiosa num dia de festa, e traz nos seus genes a dança vigorosa, herdada de diversas matrizes, das danças sociais dos anos 70, passando por James Brown, aos codificados estilos b.boying, locking, popping e suas vertentes, a fala-canto indócil, rápida, metrificada, repleta de gírias e neologismos, de poética crua, agressiva e ao mesmo tempo inocente, bem humorada, celebrativa, sofisticada, irônica e diversa. Sua certidão de nascimento é assinada com spray nos muros, trens, a céu aberto, com o nome de seus pais bem visíveis, para que a cidade inteira não tenha dúvida de quem essa cultura-rebenta é filha. Os tambores voltam a tocar através dos toca-discos anunciando as boas novas,

como num antigo rito ancestral. (NASCIMENTO, 2012, p. 8).

Ou seja, é na presença desse contexto em colapso, que a cultura hip-hop nasce, da tensão entre a ausência de bem-estar e o desejo de querer viver. Contrapondo o que as vias tradicionais constituíam para o alcance de status social de uma juventude que se degradava cada vez mais, e por consequência direta das ações problemáticas estabelecidas pelo sistema político-econômico da época, um efeito colateral à devastação urbana que se fazia presente (ROSE, 2021).

Dentro desse cenário de oposição, o hip-hop surgiu como forma de autorrepresentação, diversidade e identidade alternativa, através de uma festa de rua conhecida como “block Party”, ocorrida no sul do Bronx. Uma espécie de celebração à vida, mesmo na presença de um cenário catastrófico, com panorama de morte promovido por um sistema político marcado pela exclusão social da população negra e hispânica/caribenha. É possível notar que, desde o início, a cultura hip-hop se contrapõe ao sistema social e reinterpreta às experiências da vida urbana ao se apropriar simbolicamente dos espaços públicos com seus elementos representativos (NASCIMENTO, 2012; ROSE, 2021).

Esse movimento artístico e cultural torna-se um sistema orientador de atitudes e práticas da juventude negra e periférica estadunidense, totalizando um conjunto de quatro elementos, sendo eles:

- *Breakdancing*, conhecido como dança de rua e promovida pelos b-boys e b-girls;
- DJ, abreviação de “Disc Jockey”, atua na constituição rítmica sonora, é responsável pela base musical que dá o ritmo das festas;

- Graffiti, que traz a arte através da pintura de rua, embora seja escrita, ganha também característica de mensagem oral e composição visual a céu aberto com textura e cor;
- MC, abreviação de “Mestre de Cerimônia”, ocupa-se do vocal, responsável por entreter e animar o público nas festas, aquele que conduz a apresentação do evento (NASCIMENTO, 2012; ROSE, 2021).

De forma mais ampla, Gilroy (2012) apresenta a cultura hip-hop como uma das decorrências múltiplas da diáspora negra. Ele afirma que foi muito mais do que um produto particularmente afro-estadunidense, mesmo que tenha sido de fato criado e desenvolvido nesse território, essa cultura foi um fruto da fecundação cruzada de diversas outras expressões culturais, entre elas, as de origens caribenhas e hispânicas somadas aos conjuntos de influências das músicas afro-estadunidenses. Conforme sintetiza o autor: “Os componentes musicais do hip-hop são uma forma híbrida nutrida pelas relações sociais no South Bronx, onde a cultura jamaicana do sound-system foi transplantada durante os anos de 1970 e criou novas raízes” (GILROY, 2012, p. 89).

Para Gilroy (2012), no Atlântico negro, o aperfeiçoamento da cultura na comunidade negra está para além da questão nacional e estimula envolvimento que quebra as fronteiras entre os diferentes países e sujeitos. Em consequência dessa perspectiva, a capacidade de apropriação e intercâmbios realizados nesses locais, como por exemplo o hip-hop, parte da apropriação e da ressignificação de existência para produzir linguagens, sentidos e resistências, conforme se propõe o significado de negritude.

Essa posição do ser em forma de música que emerge como resistência humana na possibilidade de pensar uma outra realidade é apontada por Fred Moten (2020, p. 37) da seguinte maneira: “Onde o grito vira fala, vira música - longe do impossível conforto de origem – reside o traço de nossa linhagem”.

Diante desse argumento, observa-se a existência de algo irreduzível na negritude que é anterior ao próprio processo de escravização enquanto resistente às possibilidades da manipulação humana na construção do outro. Dessa maneira, a música negra mostra como o grito do escravizado vai além da consciência artística ao produzir um som que ultrapassa a barreira musical e determina um ecoar de geração em geração estabelecendo a radicalidade necessária para uma possível libertação das amarras impostas pelo racismo (MOTEN, 2020).

Inclusive, Hall (2003) aponta para a importância da música à população da diáspora negra onde encontram através dela um espaço para preservar suas tradições que sobrevivem no decorrer dos tempos. Segundo o autor, essa cultura negra que emerge na diáspora é um espaço de contestação estratégica para estabelecer uma potência de luta que surge em cada avanço conquistado contra as imposições da cultura hegemônica.

Desse modo, o gênero musical rap eclode dessa realidade como representativo de uma musicalidade negra que resgata o saber nos espaços não formais e se torna responsável por abordar uma relação entre cultura e educação, conteúdos fundamentais nos estudos de Paulo Freire (1987), que analisa a importância da técnica de conscientização das práticas educativas como uma ferramenta de reflexão crítica da realidade social e pode envolver formas que induzem o sujeito a se comportar de maneira combativa. Esse processo cria a

percepção da possibilidade de mudança social perante as opções estabelecidas pela classe dominante em seu ambiente, na qual, a relação entre práxis e reflexão, cultura e educação, impliquem na ação transformadora do indivíduo diante do mundo em que vive, estabelecendo o imprescindível componente para a superação da relação oprimido e opressor. Nesse sentido, pode-se compreender que o rap é um instrumento de conscientização da juventude negra periférica que, somado aos outros elementos da cultura hip-hop, age através do processo de participação, aprendizagem e prática social de caráter coletivo, dinâmico como práxis concreta em torno da realidade no enfrentamento às formas de discriminação e exclusão (SOUZA, 2009).

Conforme argumenta Kilomba (2019), a academia, fundamentada como local de construção do saber, não é um local neutro ou de verdade objetiva científica da produção de conhecimentos. Na realidade, trata-se de um resultado do acúmulo das relações desiguais no decorrer dos tempos, onde apresenta uma violência adquirida pelo poder do dispositivo racial em que o privilégio de fala sempre foi negado às pessoas negras. Ao mesmo tempo, denota-se nesse período, o desenvolvimento de discursos teóricos que constituem o negro apenas como objeto, seres inferiores e de subordinação na organização do sistema social idealizado por acadêmicos brancos.

Nessa perspectiva, o rap cumpre um exercício social que pode ser estabelecido no campo da educação fora dos muros da academia como ferramenta estratégica da negritude e desenvolve uma forma de conhecimento proporcionada pelas margens como espaço de resistência adquirido na ampliação de metodologias educativas culturais peculiares, com um

entendimento de educação e combate à discriminação racial (SOUZA, 2009; DIAS, 2019).

Portanto, Ana Lúcia Souza (2009) analisa o modo de declaração política e de expressão cultural abordados pelo rap, são adotados como um importante instrumento de enfrentamento ao racismo e de promoção da cidadania por parte da juventude negra periférica, que permite uma compreensão crítica da própria realidade e de desenvolvimento das possibilidades de transformação social. Conforme afirma Freire (1987), quanto mais o indivíduo refletir sobre a sua posição no mundo, mais ele emerge, tornando-se consciente e preparado para intervir no cotidiano.

Sendo assim, o rap será analisado na dissertação como ferramenta estratégica da negritude para o fortalecimento político da população negra que, segundo Gilroy (2012, p. 40), a luta é “para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno”.

Em vista disso, para a população negra, a cultura musical sempre se fez presente como revigoramento para permanecer viva (HALL, 2003). Uma estratégia elaborada para fornecer as bases para a constituição da identidade e das subjetividades em qualquer território que estivessem estabelecidas (MOTEN, 2020). Não é por acaso que o movimento hip-hop se desenvolveu pelo meio do confronto às restrições sociais que estavam postas e, através da linguagem, da arte visual e da dança, conseguiu estabelecer com sucesso a própria resistência de modo radical (GILROY, 2012).

Conforme afirma Moten (2020, p. 39),

É verdade que o radicalismo preto não pode ser entendido dentro do contexto particular de sua

gênese; ele também não pode ser entendido fora desse contexto. Nesse sentido, o radicalismo preto é (como) a música preta. O círculo rompido demanda uma nova analítica (forma de ouvir a música).

É nesse entendimento que o gênero musical rap expandiu-se conduzindo uma diversidade de conteúdos e profundo valor estético que compreende uma variedade de questões, principalmente de denúncia crítica, sobretudo em relação a questão de classe e raça contradizendo o sistema hegemônico (GILROY, 2012).

Portanto, a música negra e em particular o rap, seria a linha de fuga dessa população que emerge do submundo através do grito e da fala que estão em profunda conectividade e resistem através dos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que criticar aquilo que o sistema colonial proporcionou, o que se pretende com esse trabalho, é mostrar que as Ciências Sociais e Humanas podem se dar de outra forma, com uma visão não eurocêntrica e sim diaspórica numa proposta decolonial. Observa-se que, o modo como a dinâmica do conhecimento está organizado, possui uma noção de humano que exclui e silencia o sujeito negro, diante disso, necessita ter em mente um horizonte epistêmico outro, que enxergue a contradição fundamental sobre a qual a humanidade existe de oposição entre pessoas negras e não negras.

Nesse sentido, trabalhar com teorias e percepções que não enxerguem o norte global como referência são fundamentais nessa mudança de perspectiva para não cair em armadilhas de acreditar que está combatendo algo, mas no fundo acabar

fazendo o mesmo jogo do poder hegemônico de sedução e exclusão do outro. No caso em particular dessa pesquisa, a teoria decolonial, pós-colonial e o afropessimismo a guiarão em tentar situar o gênero musical rap como produtor de conhecimento e ferramenta estratégica radical da negritude no enfrentamento do racismo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. Revista Brasileira de Ciências Sociais, [s. l.], v. 32, n. 95, p. 1 -19, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a Negritude. Belo Horizonte, Nandyala, 2010.

DIAS, Cristiane Correia. A pedagogia Hip-Hop. Curitiba: Appris Editora, 2019.

DU BOIS, W.E.B. As almas do povo negro. São Paulo: Veneta, 2021.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FANON, Frantz. Por uma revolução africana: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FEAGIN, Joe; ELIAS, Sean. Rethinking racial formation theory: a systemic racism critique. *Ethnic and Racial Studies*, [s. l.], v. 36, n. 6, p. 931-960, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse da cultura negra? In: HALL, Stuart; SOVIK, Livia. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Humanitas, 2003. p. 335-349.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HARTMAN, Saidiya. *Vênus em dois atos*. *Revista ECO-Pós*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020.

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

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. 2. ed., São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOTEN, F. A. *Resistência do Objeto: O Grito de Tia Hester*. *Revista ECO-Pós*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 14-43, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Roberta Marques. *A performance poética do ator-MC*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Instituto de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Denis de. Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005. p. 107-126.

SENGHOR, Léopold. O contributo do homem negro. In: SANCHES, Manuela Ribeiro. Malhas que os impérios tecem – textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, LDA., 2011. p. 73-93.

SILVA, José Carlos Gomes. Arte e Educação: A Experiência do Movimento Hip-Hop Paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes (Org.). Rap e educação Rap é educação. São Paulo: Selo Negro edições, 1999. p. 23-38.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de re-existência: culturas e identidades no movimento hip hop. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

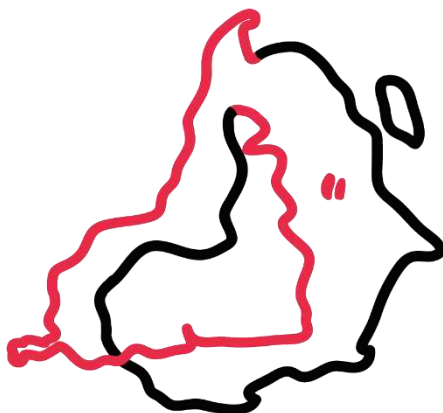
SPILLERS, Hortense J. Bebê da mamãe, talvez do papai: uma gramática estadunidense. In: SPILLERS, Hortense J. et al. Pensamento negro radical. Crocodilo, 2021.

CAPÍTULO 7

CIÊNCIA E PEDAGOGIA

KAINGANG NAS TRILHAS DA PEDAGOGIA DA RETOMADA

Elisabete Cristina Hammes



INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste artigo fluíram a partir da minha convivência com acadêmicos da etnia Kaingang no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Ao ingressar no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, busquei localizar quais eram as percepções, tanto dos docentes quanto dos discentes do curso, sobre a formação superior e sua adequação às orientações legais que preconizam uma educação específica e diferenciada²⁷. Ao mesmo tempo, foi possível localizar, nos textos de autoria de acadêmicos Kaingang, a defesa de uma ciência nativa, com conceitos voltados ao seu contexto, demandas e necessidades.

Destas leituras, foi possível desdobrar alguns elementos que emergiram a partir da forma como os Kaingang pensam seu lugar na natureza, e que entra em contradição com a lógica colonial, amparada em um paradigma de ciência que tem se estruturado na contramão da lógica nativa. Aponta-se, assim, a possibilidade de construir novos referenciais que apontem para outros modelos científicos, permitindo, então, a produção de diálogos intepistêmicos.

Entende-se que sem a possibilidade de reconhecimento destas formas outras de compreender e organizar a existência, permaneceremos sob o regime da diferença epistêmica, que coloca a lógica ocidental acima das lógicas nativas, com prejuízo em todos os níveis para os povos nativos, promovendo a perda de conhecimentos ancestrais, que são importantes, inclusive, para a continuidade da vida no planeta.

²⁷Este artigo surge a partir das ideias desenvolvidas na dissertação de mestrado transformada no livro: *Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial* (HAMMES, 2022), buscando integrar as contribuições de Moura (2021).

Observa-se que os avanços conquistados na letra da lei, a partir da Constituição Federal de 1988, tanto no reconhecimento das organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, conforme o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, quanto na garantia do pleno exercício dos direitos culturais e ao acesso às fontes de cultura nacional, presente no artigo 215, não tem garantido, por si só, uma formação superior adequada à permanência e continuidade destes conhecimentos.

Refletir sobre outros paradigmas científicos, a partir de outras metodologias presentes no cotidiano destes diferentes povos, torna-se cada vez mais necessário.

A partir da imersão na cultura e história do povo Kaingang e da vivência e produção teórica destes acadêmicos nos processos formativos, apontam-se alguns elementos diferenciais. De modo que, ao mesmo tempo que ressaltam a necessidade de outra concepção de ciência para amparar suas distintas percepções de mundo, nos revelam como na prática seus conhecimentos podem ser desenvolvidos nas escolas de suas comunidades, e para além delas.

Assim sendo, a proposta deste artigo volta-se a construção de caminhos que permitam desenvolver temáticas inerentes à organização e características específicas do povo Kaingang, permitindo, assim, que possam operar dentro da lógica de suas culturas.

Da mesma forma, a organização social Kaingang, fundamentada na oposição e complementaridade, constitui-se em uma potente proposta para o resgate da humanização em nossa sociedade.

Neste texto são registrados alguns apontamentos que poderão nos guiar nesta caminhada.

ALGUNS ASPECTOS DIFERENCIAIS NA PERSPECTIVA KAINGANG

Ao nos aprofundarmos na lógica Kaingang, vamos localizar outras formas de sentir, perceber e habitar este planeta. Diferente da cultura e perspectiva ocidental, sua visão de mundo produz outras estruturas mentais, outros comportamentos, outras atitudes perante a vida. Destacam-se dois elementos que orientam as relações e a maneira como concebem a si e à natureza, que são: a horizontalidade nas relações de saber, poder e fazer, e da indissociabilidade entre si e a natureza. A dialogicidade se destaca também, pois é no diálogo com a planta, com a floresta, com os animais e os espíritos, que a vida acontece, produzindo conhecimento e cura. Não há submissão desse outro – homem, animal, planta -, porque não há a prevalência de relações verticais - dominação. Pelo contrário, ocorre a horizontalidade na percepção de si em relação aos demais seres, conforme descrito por Laroque e Silva (2013, p. 255): “(...) não se colocam acima de outras espécies e/ou seres do universo, ou seja, estão interligados num mesmo nível de relações.”.

Esta regra está subentendida nos mitos. Através deles, ao serem contados e recontados pelos Kofás, seus velhos, que são suas bibliotecas vivas, as normas de conduta e seus princípios filosóficos e sociológicos são apresentados aos mais jovens do grupo social. Como reforça Moura (2021, p. 24):

Para o povo indígena Kaingang, a mitologia é fundamental para a sua existência, pois é ela que orienta e sistematiza toda a organização social, de tudo o que existe neste mundo, material e imaterial e no cosmos.

Seus mitos trazem histórias de homens que se transformam em animais, e de animais que se tornam homens, transmitindo a noção de horizontalidade.

Ensinam, assim, tanto o respeito à natureza em todas as suas formas, quanto a indissociabilidade entre o bem-estar extrínseco repercutindo no bem-estar intrínseco. São valores e perspectivas distintas daqueles presentes na cultura ocidental, onde a natureza está submetida aos interesses do capital, sem haver a preocupação e a conexão entre destruição do ambiente e os prejuízos à qualidade de vida como um todo, e à própria manutenção da vida na terra. Como destacam Laroque e Silva:

O indígena Kaingang percebe essas questões porque compreende que a natureza é primordial para sua própria existência e por isso a valoriza tanto. Em outras palavras, os Kaingang têm uma visão global, da qual o ser humano não está, de forma alguma, dissociado do ambiente. (LAROQUE; SILVA, 2013, p. 256).

Frente a todos estes elementos, questiona-se o porquê destes povos estarem submetidos a formação universitária que não ressoa seus conhecimentos originários e seus princípios filosóficos, sociológicos, cosmológicos e metodológicos. Que não os vê como iguais, ou seja, numa perspectiva horizontal, como refere Moura (2021, p. 17): “Ao longo da trajetória de pesquisa, busquei valorizar o pensamento Kaingang, na sociedade e na universidade, espaços que não consideram o Kaingang como pensador ou filósofo.” Moura refere, assim, que a universidade é um espaço estranho, diferenciado, com posturas que se distinguem das vivenciadas em sua aldeia. E, ainda, fortemente pautada na lógica vertical, pois somente o

conhecimento do colonizador é aceito, desconsiderando todas as demais formas de produção de conhecimento e de pensar e organizar as relações sociais.

No processo de ingresso na academia, senti estar vivendo em dois mundos distintos: um deles foi o mundo da aldeia, nas comunidades indígenas, um mundo onde a convivência é harmônica e recíproca. O outro foi o mundo da academia. (MOURA, 2021, p. 13).

Estes dois mundos possuem lógicas distintas, e Moura aponta as contradições percebidas, por sua vivência e valores vivenciados na aldeia não encontrarem ressonância nos espaços acadêmicos:

O sistema educador almeja uma educação mais humanizada, mas o que vemos são pessoas cada vez mais individualizadas, uma educação formando sujeitos competitivos, sem dar atenção para as pessoas que estão ao lado, muito menos para um bem coletivo, para que haja harmonia e reciprocidade, em todos os sentidos. (MOURA, 2021, pp. 13-14).

Frente a experiência formativa e as contradições percebidas, Moura procurou resgatar e apresentar, em sua trajetória acadêmica, “(...) a importância da mitologia Kaingang e sobre qual a melhor forma de contribuir para uma educação ocidental mais humanizadora.” (MOURA, 2021, p. 17).

Deste modo, enquanto representante de um povo que estabelece relações e valores muito mais humanizados do que aqueles encontrados na sociedade envolvente, Moura faz de seu

processo formativo uma oportunidade de compartilhar um pouco da sabedoria milenar que seus antepassados desenvolveram, e que pouco a pouco vai adentrando nos ambientes acadêmicos. De modo que:

Essas atividades desenvolvidas em uma relação intercultural são oriundas de atuações de ensino, pesquisa e extensão, fazendo movimentos e ações voltadas para a cultura indígena por meio de palestras, oficinas, publicações de resumos e artigos e também de projetos para professores, servidores técnico-administrativos e sociedade em geral. (MOURA, 2021, p. 15).

Estas diferentes maneiras de perceber as relações entre ser humano e natureza, e dos seres humanos entre seus pares, orientam-se a partir de lógicas distintas, apesar de apresentarem alguns pontos em comum. São estas diferenças que justificam a sensação de Moura (2021), de estar em dois mundos distintos. E é exatamente a experiência vivenciada, em sua intensidade, que permite uma melhor compreensão destas diferenças. Moura ressalta que:

A filosofia que trago do meu povo para o ambiente acadêmico vem, aos poucos, sendo conhecida, a partir das atividades que venho desenvolvendo, em ambientes em que não era costumeiramente considerada, pois são ambientes em que a convivência é mais individualizada, competitiva, e onde não se constituía como um modo de vida. (MOURA, 2021, p. 16).

Desde a chegada dos colonizadores a essas terras, a imposição de uma lógica distinta da sua tem sido imposta. E, com a chegada dos Kaingang aos espaços universitários, é a perspectiva de mundo do colonizador que opera. De todas as experiências, conhecimentos e vivências produzidas a partir destas duas maneiras de produzir a vida, relações e sentidos, apenas a versão do colonizador é conhecida, e se faz conhecer, nestes espaços. De modo que, enquanto a lógica colonial está pautada em

(...) hierarquias que orientam e distinguem o bom e o ruim, o bem e o mal, o certo e o errado, o útil e o inútil, a outra está centrada em opostos que, ao interagirem entre si, produzem a complementaridade, e através do diálogo entre essas polaridades, constroem a totalidade. (HAMMES, 2022, p. 193).

Enquanto a cosmologia Kaingang promove o equilíbrio na organização de uma oposição complementar, de maneira vertical, sem valorizar uma ou outra dualidade, e promove a diferença para produzir a fertilidade, a lógica do colonizador promove a diferença distinguindo quem manda de quem obedece, quem explora de quem é explorado.

Desta forma, ao nos aprofundarmos nos princípios fundantes da lógica Kaingang, vamos encontrar um modelo que se contrapõe ao da lógica colonial. Este processo, de reconhecimento destes saberes e modos de operar na relação entre os seus e aos seres da natureza, não mais baseado em hierarquias que diferenciam e oprimem, que exploram e desumanizam, apontam para uma construção de outros mundos possíveis, pautado em processos de respeito ao

diferente. E explicam, de certa forma, a necessidade, por parte do colonizador, de estereotipar, diminuir e destruir as lógicas das culturas dos povos que, no processo de invasão colonial, foram dominados pela imposição de suas lógicas, ou seja, através da Colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza.

Explica-se, assim, porque os espaços do saber desconhecem os conhecimentos dos povos originários, e quando seus representantes participam destes espaços, seus conhecimentos são muito pouco incorporados ao ambiente acadêmico. Portanto, esta ação desenvolvida pelos acadêmicos Kaingang, de registrar suas cosmologias, conhecimentos e diferentes princípios de organização social, trazem a estes espaços de saber, que estão implicados em relações de poder, as sementes de uma ruptura epistêmica. Pois suas formas de produção de conhecimento não se encaixam na lógica do colonizador, demandando, assim, um outro enfoque científico, um modelo de produção de conhecimento específico e diferenciado, que ainda está a se construir.

3 ENTRE OPOSIÇÕES E COMPLEMENTARIDADES

A possibilidade de avançarmos para processos formativos mais interculturais e interepistêmicos demandam o reconhecimento da produção de saberes para além do modelo hegemônico de ciência. Neste sentido, a partir das narrativas construídas nas teses, dissertações, monografias e artigos produzidos sobre ou pelos Kaingang, podemos distinguir alguns elementos que revelam um pouco da cosmologia presente em sua concepção de mundo.

A partir da mitologia Kaingang podemos perceber a constância da complementaridade e assimetria em seu sistema dualista, que surge a partir dos irmãos Kamé e Kanhru.

Enquanto Kanhrú é identificado pelo corpo delgado, pés pequenos, ligeiro mental e fisicamente, cheio de iniciativa, mas de pouca persistência, Kamé é caracterizado pelo corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Sendo Kamé grande, forte, corajoso e resistente, conforme consta no Mito de Origem, utilizando-se da força, rompeu rocha e terra. Sendo exímio guerreiro, é o líder destemido do seu povo, enquanto o Kanhrú é esbelto, maleável e delicado, embora mais voluntarioso, assumindo o papel de conselheiro inteligente, mentor e líder espiritual do seu povo (Moura, 2021).

São as especificidades que distinguem um do outro, ampliando e enriquecendo, assim, a sociedade Kaingang, e ao mesmo tempo regulando as estruturas de poder e favorecendo o diálogo entre opostos. Como esclarece Moura (2021, p. 32): “Segundo a mitologia, a parte física e a inteligência para vencer uma guerra utilizavam as características de cada um, como a lentidão e a leveza de cada metade.” Sendo características distintas, mas complementares, promovem o equilíbrio entre forças opostas. Estruturam, assim, um sistema que necessita se contrapor para manter o equilíbrio em todas as esferas da vida.

Essa oposição e complementaridade se apresenta em todas as formas de organização deste povo, isto porque, “(...) para os Kaingang, a mitologia ensina que os opostos são essenciais para a manutenção da vida, uma vez que são complementares, ou seja, o que tem em um falta no outro, por isso ela se torna complementar.” E, assim: “Para que a vida possa prosperar ou se consolidar, os opostos devem coexistir. (MOURA, 2021, p. 35).

Podemos colocar esta concepção de diferença e complementaridade, como a filosofia de base que atravessará todas as relações entre seus pares, e para compreender e organizar a natureza. Possuem, assim, um sistema de

classificação específico e diferenciado, produzido a partir das características das metades clônicas Kamé e Kanhrú. De forma que: “O sol pertence à metade Kamé, dos Kaingang que trabalharam para fazer e criar os animais do dia. A lua pertence à metade Kanhrú, dos Kaingang que trabalharam para criar as criaturas da noite.” (Moura, 2021).

Observa-se, ainda, que “A concepção da oposição e complementaridade do povo Kaingang é fundamental no processo de humanização a partir do processo de reciprocidade na organização social.” (MOURA, 2021, p. 35). Para melhor compreensão desta questão, nas palavras de Moura:

Nós, os Kaingang, não temos o pensamento de autonomia de si sem sua oposição, isso não existe no nosso pensamento. A existência precisa da oposição, não temos a ideia de sujeito, pois só existimos na relação com o outro, é um entre o outro, tu és isso por conta da oposição, sem ela eu não tenho uma existência; existimos em uma relação de oposição, que faz parte de elementos de um cosmos. Cada um existe em uma interdependência; tu só existes porque o outro existe. Daí vem o pensamento de coletividade. Quem dita as regras é o mundo, como um todo, e a natureza. Quando você se sente parte, você consegue se comunicar e sentir o que acontece no meio em que vive. (MOURA, 2021, p. 33-34).

Para Moura, a lógica Kaingang traz uma perspectiva de humanização, pois, ao invés de destruição do inimigo, e da natureza, busca integrá-los. De maneira que se apresenta como uma potência descolonizadora nos espaços do saber, refletindo

os sistemas de poder e dominação que têm operado na organização social, excluindo quem não está enquadrado na lógica colonial. Nesse sistema:

As oposições são complementares, pois há a crença de que só se existe em virtude da oposição. Isso resulta em um amor incondicional por seu oposto. Com a visão de que eu preciso das características do meu oposto para que eu possa existir, eu desenvolvo respeito pelo outro e não tenho ódio dele, raiva por ele ser diferente, ou competição no sentido de excluir o outro, não desejo matá-lo, mas preciso incorporá-lo, casar com o meu oposto. (MOURA, 2021, p. 36).

Moura (2021) destaca que na concepção Kaingang a ideia de sujeito único não faz sentido, pois a existência surge da relação com o outro. E a complementariedade acontece porque não há um ser completo: “Cada um tem características específicas, e as características que um não tem, o outro possui, para que haja um equilíbrio no cosmos.” (MOURA, 2021, p. 36). Assim, Moura apresenta um dos princípios educativos da Filosofia Kaingang: “Essa é a base da educação colaborativa, integradora, na qual não tenho concorrentes, mas tenho um companheiro de jornada que vai me ajudar e vice-versa.” (MOURA, 2021, p. 38).

Se hoje, em muitas aldeias esta concepção vai perdendo espaço, reflete a força da ação do colonizador, que, desde o início do processo de colonização, denominado historicamente de “descobrimento do Brasil”, tem imposto um conhecimento e um modelo de ser, saber e poder externo às populações nativas, promovendo o apagamento de sua história, cosmologia,

conhecimentos alimentares, princípios filosóficos e diferentes modos de organização.

E, sendo a formação docente voltada à lógica do colonizador, os espaços escolares inseridos nas comunidades Kaingang estarão distantes de uma formação que atende os preceitos legais, que aponte para uma educação específica e diferenciada. Neste sentido, os espaços formativos, em todos os níveis, necessitam se adequar a este outro modo de atuar nos processos educativos.

Seguindo por essa perspectiva, Pimentel da Silva (2017, p. 206) nos propõe a Pedagogia da Retomada, uma proposta voltada à “[...] necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde sua raiz epistemológica até as práticas pedagógicas cotidianas, e a vitalidade dos lugares epistêmicos e o protagonismo indígena”.

A pedagogia da retomada também busca a quebra de paradigmas ao propor a retomada de conhecimentos outros, e a compreensão de que há lógicas epistêmicas distintas daquela dominante nos espaços formativos. Motiva, assim, estes estudantes a resgatar a sua própria cultura, que lhes foi negada, ou que optaram por esquecer, pelos preconceitos sofridos a partir da produção da diferença colonial.

Entendemos que o acesso ao ensino superior tem permitido aos acadêmicos indígenas a descoberta das potencialidades que suas tradições possuem, e que foram, e ainda são sistematicamente invisibilizadas e descartadas pela imposição de lógicas distintas no processo de colonização.

Assim, ao acessarem uma formação superior, muitos destes acadêmicos se voltam para a redescoberta de elementos de sua cultura que foi desvalorizada, negada, e, em um movimento de retomada, se desafiam a desenvolver temáticas

que produzem a revitalização destes saberes. Como descreve Moura:

Destaco ainda que esse processo de vivência intercultural, descrito neste trabalho, ocorreu em virtude de um passado recente, com desigualdades profundas na relação intercultural, em que os povos indígenas não eram considerados cidadãos, nem reconhecidos; eles eram considerados como protegidos, objetos de estudos e povos colonizados. No entanto, podemos dizer que hoje os povos indígenas são protagonistas de suas histórias e são interlocutores na construção de seus próprios pensamentos e epistemologias por meio de diálogos interculturais que possam mudar a maneira de nos relacionar com diferentes culturas, em que a igualdade e a equidade, em uma construção coletiva, possam andar de mãos dadas. (MOURA, 2021, p. 68).

Como apontado anteriormente, no processo formativo vivenciado por Moura, quando apresenta as atividades desenvolvidas nos espaços do ensino superior: “Faço esses movimentos a partir do entendimento do modo como foi criado ou surgiu o povo Kaingang, e de como ele se organiza e se relaciona com o universo em todos os sentidos.” (MOURA, 2021, p. 16). Moura assume, assim, a Pedagogia da Retomada, em seu processo de formação e de formador.

Considerando que o conhecimento do povo Kaingang estrutura-se a partir da mitologia, é a partir dela que surgem os princípios educativos da cultura indígena, para a organização

de uma proposta filosófica e metodológica pautada neste conhecimento milenar. Para Moura (2021):

As relações de oposição estão visíveis na cultura Kaingang de diferentes formas e expressões, sendo que é a partir dessas expressões simbólicas das mitologias que a educação Kaingang é sistematizada, tal como a compreensão da oposição e complementaridade, na organização social, na relação com a natureza, com os animais, nas confecções, nas produções de artesanatos, etc. (MOURA, 2021, p. 28).

Percebemos, assim, que, à medida que os limites, as diferenciações e as restrições colocadas pelo modelo científico vão sendo enfrentadas, como o acesso aos espaços de produção de conhecimento daqueles a quem esse modelo excluiu, novos desafios vão sendo colocados. E novos olhares sobre os sujeitos vão construindo e desconstruindo paradigmas.

Para Sales (2012), a educação específica e diferenciada acontece quando se utilizam metodologias que permitam a reciprocidade, o aprender através da vivência e que considere os saberes dos educandos. A começar pelos espaços universitários, ainda há uma longa caminhada para que a reciprocidade aconteça, a perspectiva individualista imposta pela lógica da competição mantém relações pouco colaborativas. A aprendizagem através da vivência, em todos os espaços educativos, ainda é uma utopia. E considerar o saber dos educandos, em especial, como demonstrado por Moura, é um desafio que precisa ser vencido com todas as forças, e por todos os lados. A autoria indígena permite que consigamos pensar os sujeitos a partir de outra epistemologia, em um

exercício de descentramento e decolonialidade que está apenas começando.

A presença de acadêmicos Kaingang nos espaços universitários, ainda que em pequena quantidade, promovem questionamentos, mobilizam ações e produzem novos olhares sobre os processos educativos na educação superior. Contribuem, assim, na abertura para outras formas de produzir relações, conhecimentos, visões de mundo e de ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundarmos leituras sobre a cosmologia, história e processos formativos envolvendo acadêmicos da etnia Kaingang, localizamos elementos que nos fazem ampliar a compreensão de seus processos históricos, culturais, epistêmicos, bem como suas particularidades, necessidades e potencialidades. Conhecimentos estes que começam a ser desenhados pelos estudantes Kaingang que, apenas recentemente, e com muitas dificuldades, mas imbuídos da força e resistência daqueles que não sucumbiram ao processo colonizador, aí permanecem para escreverem suas histórias.

Desvela-se, assim, que as diferenças estruturais nas concepções de mundo da perspectiva ocidental em relação à perspectiva nativa são bem-marcadas e distintas, apresentando o individual, o objetivo, fragmentado e hierarquizado de um lado e o coletivo, subjetivo e perceptivo, integrado e relacional de outro. São diferenças que, apesar de existirem e se contraporem, encontram-se invisibilizadas na relação com o saber dominante.

Neste sentido, apontamos a necessidade de descentramento do modelo científico hegemônico, propiciando o diálogo com outros tipos de conhecimento, bem como o desprendimento da lógica ocidental, localizando outras

perspectivas na produção de conhecimentos, mais dialógicas e horizontais.

Quanto aos elementos epistêmicos presentes nas especificidades dos povos originários, vamos perceber que os povos nativos não se estruturam, como a sociedade ocidental, por conceitos, mas por percepções. Não se reconhecem dissociados da natureza, mas integrados a ela. E, diferentemente do método ocidental, que se utiliza da objetividade, distanciando e isolando aquele que racionaliza daquele que é racionalizado, a dialogicidade do pensamento nativo implode essa lógica, estabelecendo relações subjetivas que apostam na horizontalidade e respeito ao diferente.

A principal metodologia de transmissão, conservação e atualização dos conhecimentos Kaingang, tem sido a oralidade. As histórias contadas pelos seus Kofás expressam sua cosmologia, ou seja, como se organizam e como está orientada sua atuação no mundo. Mostram, assim, que os Kaingang se estruturam sob uma concepção dual do universo, que vai materializar-se em pares opostos, caracterizados por uma bipolarização contrastante, opositora e complementar. Trata-se, portanto, de uma concepção dualista que busca constituir relações de simetria entre opostos, de forma a gerar a fertilidade. Nesse sentido, a homogeneidade é combatida, da mesma forma que buscam estabelecer o equilíbrio e a complementaridade nas oposições.

Os elementos presentes nos artigos, monografias, dissertações e teses produzidas pelo povo Kaingang revelam conhecimentos que foram sistematicamente invisibilizados. E que, ao serem estudados, apontam como estas populações resistiram à ação colonial, que buscou destruí-los ao negar-lhes a validade de seus conhecimentos e estereotipar sua cultura, impondo a lógica colonial.

A filosofia Kaingang, através da complementaridade dos opostos, constitui-se em uma proposta humanizadora, onde o outro não é visto como um inimigo a ser vencido, mas um diferente que deverá ser integrado ao seu sistema de oposição e complementaridade.

A caminhada destes estudiosos que se aventuraram pelas trilhas do conhecimento, e da Pedagogia da Retomada, nos deixa um questionamento: uma pedagogia indígena conseguirá ser formatada dentro dos moldes de uma ciência fragmentada, desespiritualizada, ou nos levará a outras epistemologias, considerando o obsoletismo dessa proposta epistêmica? Ou seja, até que ponto nos fixaremos no modelo científico hegemônico que operou retirando essas populações e conhecimentos dos espaços do saber-poder e até que ponto nos permitiremos avançar para o diálogo com conhecimentos pautados em outras formas de construir suas subjetividades, relações entre pares e com a natureza como um todo.

REFERÊNCIAS

HAMMES, E. C. Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial. Chapecó: Ed. UFFS, 2022.

LAROQUE, L. F. S. e SILVA, J. B. S. Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas Kaingang de uma terra indígena. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 253-275, jun. 2013.

MOURA, O. I. Mitologia Kaingang: oposição e complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

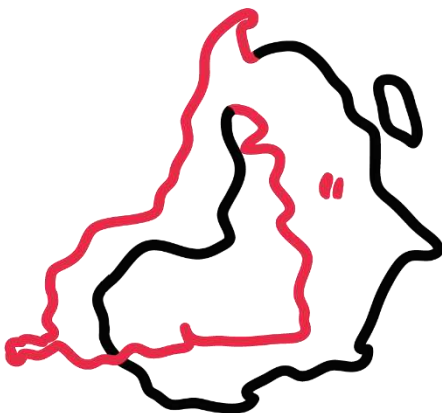
PIMENTEL DA SILVA, M. S. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n.1, p. 204-216, 2017.

SALES, D. F. Educação Kaingang: uma pedagogia diferenciada. In: BENVENUTI, Juçara et al. (Org.) *Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: 2013. p. 144-151.

CAPÍTULO 8

UM POVO SEM LEI, SEM REI E SEMM ALMA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS PARA REPENSAR SOBRE O COLONIALISMO NA AMÉRICA LATINA

Gabriel da Cunha Melo



INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é compreender de que maneira a colonização atravessou a economia e identidade dos povos latino-americanos e como foram as diversas formas de resistência até os dias atuais em busca de descaracterizar e desconectar o pertencimento de suas populações com o território, a fim de não encontrar resistência e conseguir uma exploração em massa. Além disso, a partir de pensadores latino-americanos e outros que podem acrescentar ao debate como Boaventura de Sousa Santos, bell hooks, Grada Kilomba e Michel Foucault, serão abordados aspectos que possibilitam repensar o lugar da América Latina diante do contexto capitalista internacional e as subjetividades construídas a partir da invasão e encobrimento da cultura local.

A partir dos anos de 1500 a América Latina entrou no debate internacional com os olhares europeus voltados a sua riqueza e diversidade de minérios, principalmente Espanha e Portugal buscavam explorar este território com finalidades lucrativas, em busca de matéria prima e especiarias para produzir os bens de consumo para o ocidente. Contudo, foi necessário habitar nesses espaços para expropriar em maior proporção, esse processo foi representado principalmente por colonos e pela igreja católica, ambos possuíam intenções e sentidos de território diferente dos nativos.

O sociólogo Caio Prado Júnior (1907-1990) desenvolveu as diferenciações entre “colônias de povoamento” na qual estavam ao norte do hemisfério e tinham o objetivo de aumentar o poder de influência dos colonizadores sobre novos territórios e isso foi feito de maneira menos violenta com o objetivo de povoar. Por outro lado, ao sul do hemisfério existia as “colônias de exploração” na qual colonização possuía genuinamente caráter predatório e devastador, foi feita de

maneira opressiva a fim de usurpar de todas as riquezas daqueles países até então desconhecidos.

É importante ressaltar que nos territórios latino-americanos anteriores ao processo de colonização, existiam povos que viviam em comunhão com a natureza, possuíam dinâmica própria na organização social e também cultura, religião, costumes e tradições próprias, tudo isso foi ignorado e colocado abaixo do lucro e do que seria naquele momento, a acumulação primitiva do capital nos moldes da colonização. Desse modo, o processo de “epistemicídio” conceituado pelo professor Boaventura de Sousa Santos se torna latente durante este período, a tentativa de apagar a existência e os saberes dos povos indígenas e originários foi brutal e se perpetua até os tempos atuais, é claro que existe resistência e formas de resgatar traços culturais desses povos como o sincretismo.

A historicidade mostra que a América Latina é um continente com dinâmica própria, cujo em paralelo aos acontecimentos na Europa e Estados Unidos, passava por processos relevantes como a construção de ricos impérios pré-colombianos, exemplos são Maias, Incas e Astecas possuíam grande complexidade na forma de se organizar, além das próprias comunidades indígenas que são grandes matrizes de conhecimento. O povo latino-americano sempre produziu saberes sobre agricultura, pesca, arquitetura, arte e religião e isso foi passado através da oralidade de geração a geração e é legítimo, autêntico e particular do território.

É explícito a riqueza epistemológica dos saberes em Abya Yala²⁸ e atravessa que chegaram somente depois na Europa, exemplo disto é que enquanto estavam sendo desenvolvidas teorias de forma de organizar a sociedade sem classes sociais,

²⁸ Terra madura. Palavra utilizada pelas comunidades indígenas ao se referir à América Latina

tribos indígenas já estavam organizadas em solidariedade mútua. Assim como, enquanto ocorria o debate sobre a destruição do patriarcado, sociedades originárias latino-americanas se organizam de forma matripotestal. Isso mostra que a história da humanidade e as rupturas epistemológicas e sociais são contadas a partir do ocidente, o sociólogo e político brasileiro Guerreiro Ramos (1957) diz que se deve compreender a singularidade local e não mais emprestar os olhos estrangeiros para analisar a realidade. Essa visão sintetiza o que é a sociologia latino-americana, pois seu fundamento é na ruptura com a tradição eurocêntrica e superação do dependentismo que existe no campo econômico, político e ideológico. Ainda assim esta sociologia emergente no século XX cuja tomava a consciência e fomentava a emancipação mental, não perde a visão sobre a totalidade e interconexão dos fenômenos sociais.

JUSTIFICATIVA

A América latina é um grande continente múltiplo e diverso com particularidades próprias que atravessam sua identidade, política e economia. Historicamente existe a tentativa de apagar os processos de produção do conhecimento existentes e a luta forjada pelos camponeses, indígenas e povos originários em busca da soberania popular. As principais dimensões abordadas serão como a colonização influencia a estrutura econômica que torna os países latino-americanos dependentes assim como perpassa na ideologia e oprime as vozes dissidentes que criticam o ponto de vista do colonizador.

Será visto que teorias como de “Nuestra América” em José Martí e outros autores e autoras de grande importância ao pensamento social latino-americano, que resistem e se reinventam a partir de suas vivências e conhecimentos tradicionais para caminhar a um lugar de emancipação e

cooperação entre todos os povos, hoje chamada de Abya Ayala. Além disso, serão discutidas as produções que a escola Cepalina trouxe, tendo por base uma nova perspectiva das trocas desiguais entre Estados, visto que a divisão internacional do trabalho se reinventa em centros (Europa e EUA) e periferias (países latino-americanos).

Este trabalho busca pensar a partir de grupos e vozes historicamente excluídas e que falem sobre o seu próprio território, a necessidade constante de pensar epistemologias outras que contemplem a realidade latino-americana e valoriza a produção local que por vezes devem ser colocadas no contexto global para disputar o campo do conhecimento e sua legitimação.

O pedagogo e importante pensador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) faz a interrogação “De que pedagogia nos aproximamos?” ao decorrer dos seus livros “Pedagogia da autonomia” e “Pedagogia do oprimido” e chega-se à conclusão que justifica a escrita deste trabalho, de que é necessário formar educadores capazes de entender os processos brutais de opressão em que países da periferia do capitalismo estão situados. Nessa perspectiva, é necessário centralizar os estudos no sujeito que para Freire possui voz, saberes e consciência e para além disso acrescenta-se no debate decolonial hoje a raça, gênero, classe social, identidade de gênero e outros marcadores sociais da diferença.

A opressão que ocorre no período da colonização continua nos dias atuais e aperfeiçoou-se, pois, as violências de Estado ainda ocorrem contra os mesmos grupos. Por isso, se torna essencial pensar em sociologias, pedagogias inspiradas nas experiências do cotidiano para humanizarem e descolonizar as relações que se constroem desde o afeto até as políticas e para isso, é necessário pensar que existe uma herança

histórica colonial e racista que para Aníbal Quijano fez com que os povos originários fossem jogados a pré-história da condição humana.

Enfim, é importante ratificar a importância de se propor narrativas contra-hegemônicas para se analisar o território e a história de Nuestra América, isso não quer dizer que será descartado aquilo que foi produzido no ocidente europeu, porém em criticar a imposição dessa produção de conhecimento enquanto universal e única e todo o resto ser “O outro” conceito que será debatido posteriormente a partir da perspectiva decolonial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento deste trabalho atravessa a existência de uma pessoa que se sente inserida na dupla condição de periferia do capitalismo em que se encontra o espaço amazônico, em primeiro lugar por se localizar na América Latina e em segundo por estar no norte do Brasil, mais precisamente no Estado do Pará. Desse modo, na busca de compreender melhor as particularidades que permeiam a América Latina, a riqueza epistemológica e natural que não são conflitantes e em muitos momentos convergem, foi feito um intercâmbio online na *Universidad Nacional de San Juan* através do PILA (Programa de Intercambio Latino-americano) na qual possibilitou cursar a disciplina “sociologia histórica latino-americana”.

A partir disso, houve a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a história deste território e adentrar na teoria marxista da dependência e no pensamento decolonial e pós-colonial ao ter contato com leituras originais de pensadores em sua língua nativa, o espanhol. Autores como Gino Germani, Pablo González Casanova, Darío Bottero foram importantes no desenvolvimento deste trabalho e na compreensão da América

Latino enquanto um território vivo que possui historicidade e antecede a chegada dos colonizadores.

Outro fator de grande importância nesse debate é a escuta da oralidade das comunidades tradicionais que muitas, como o povo Puri, sentiu a necessidade de materializar na escrita de livros suas “escrivências” termo desenvolvido por Conceição Evaristo, para legitimar a sua existência em contexto de capitalismo global. Dialogar com os saberes desenvolvidos pelos intelectuais da universidades e pelas comunidades remanescentes de quilombo, ribeirinhos, indígenas, caboclos e assim por diante é essencial para enriquecer e humanizar as discussões, não mais torná-los como objeto de pesquisa, mas protagonistas de sua própria história que tem muito a contribuir à decolonialidade.

Por fim, é necessário analisar a decolonialidade como um marco revolucionário, de acordo com o sociólogo Aníbal Quijano (1928-2018) a raça é a primeira categoria da modernidade e deve-se centralizar os estudos nessa categoria. Dito isso, o estudo decolonial busca virar a lente do oprimido que estava sendo estudado como corpos subalternizados pelo racismo para o opressor e repensar ou até mesmo pensar pela primeira na branquitude e todas as suas problemáticas tecidas por meio de privilégios a partir da questão racial.

O colonialismo no campo identitário e ideológico

Ruy Mauro Marini (1973) diz que a dominação colonial impede a América Latina de produzir ideias próprias sobre si mesma e isso deixa evidente a retórica decolonial de que se não sabemos de onde viemos, nossa ancestralidade e quem eram os anteriores a colonização, perde-se a identidade e se torna mais difícil de reivindicar os espaços políticos e de poder. Por muito tempo, a estrutura capitalista liberal determinava quem eram

os latino-americanos e os deixavam em uma posição inerte de dependência fosse ela no aspecto econômico ou ideológico.

Este debate começou com Salazar Bondy (1968) cujo fez a pergunta “Existe um pensamento latino-americano?” Ao responder esta pergunta ele afirma que seria impossível desenvolver um pensamento original e genuíno na América do Sul, tudo o que era produzido neste território nada mais era que imitação. Destaca-se a fala de Boaventura de Souza Santos quando diz:

A demanda por novos processos de produção e valorização de saberes válidos, científicos e não científicos, e de novas relações entre saberes diversos, a partir das práticas de classes e grupos sociais que sistematicamente sofreram desigualdades injustas e discriminações causadas pelo capitalismo e colonialismo. (SANTOS, 2010, p. 43)

Em resumo Boaventura ao tocar neste debate de produção de conhecimento, ele quer dizer que é necessário dar voz às alternativas de saberes que historicamente foram silenciadas e marginalizadas, isso não quer dizer que será desconsiderada toda riqueza de conhecimento produzida na Europa e EUA, somente que deve-se diminuir o prestígio que esses possuem e apresentar maneiras particulares e dinâmicas de pensar sobre a América Latina a partir dela mesma, não mais com uma visão imposta e reducionista advinda dos países do hemisfério norte. Leslie Bethell em seus estudos sobre a América Latina define a história do desenvolvimento deste território como um campo de disputa e a legitimação do conhecimento produzido, da sua diversidade de raças atravessa todo este debate.

Em 1968, Salazar Bondy publica o livro “Existe uma filosofia de nuestra América?” No mesmo, é construído por Bondy que as ideias produzidas por pensadores latino-americanos são somente “recepção e repetição imitativa do pensamento europeu”, conclui-se que não existe autenticidade e que os filósofos locais estão alienados e distantes da sua realidade local. Além disso, ele afirma que a alienação resultado da condição histórica de dominação transparece em uma comunidade desarticulada, subdesenvolvida e dependente assim como seu pensamento também possuirá esses mesmos adjetivos pois ele se molda de acordo com a epistemologia europeia.

Em contrapartida, Leopoldo Zea (2002) critica as teses levantadas por Bondy, em primeiro lugar a pergunta “Existe uma filosofia de nossa América?” é preconceituosa e subentende que somos diferentes do resto dos indivíduos, ou seja, não se perguntaria se os gregos filosofam ou se os estadunidenses produzem conhecimento. Zea afirma que o século XIX foi um momento de ruptura da dependência existente na consciência dos países latino-americanos.

É importante ressaltar que a filosofia como mãe das ciências, não foi diferente nesse caso e possibilitou emergir o debate sobre o pensamento social latino-americano através de uma única pergunta. A sociologia na tentativa de explicar a realidade, utilizava de métodos e técnicas do ocidente que não contemplavam a realidade, visto isso foi necessário se pensar uma explicação local da realidade, a fim de entender as particularidades e todos os conflitos, antagonismos, riquezas e disputas existentes nesse território. Logo, a partir do primeiro questionamento todos os costumes e hábitos herdados pelas metrópoles começam a ser superados e esse discurso que a filosofia latino-americana é uma “má cópia” levantado pelos

européus é uma tentativa de deslegitimar aqueles que não seguem o arquétipo universal.

Dario Botero (2000) afirma que a América latina possui uma cultura própria e não vive à margem do contexto internacional e esta retórica ratifica a tese de Zea que existe uma filosofia original e também uma sociologia autêntica na América latina cuja dialoga com o contexto sócio histórico, e também capaz de adaptar as teorias ocidentais a realidade do hemisfério sul, exemplo disso é José Carlos Mariátegui pensar um marxismo a partir da realidade peruana, na qual a luta de classes dialogue com os problemas das comunidades indígenas.

Enfim, Zea reivindica uma “Filosofia da práxis” em contraposição a especulativa, ela deve ser capaz libertar a América latina da dominação e emancipar as mentes e corações dos povos múltiplos e diversos que vivem no território hispano americano.

Em 1971, Michel Foucault publica o livro “A ordem do discurso”, que explica como as práticas discursivas permeiam o poder e são capazes de moldar e controlar as camadas populares. Sob esse viés, o poder que atravessa as classes dominantes tem o objetivo de exorcizar do discurso todos os perigos possíveis que possibilitam transformação na ordem social vigente, na qual é confortável para as elites. Diante desse cenário, é possível relacionar-se com as epistemologias do sul, na qual sempre enfrentaram resistências internas e externas justamente por questionaram e romperem com o perigo de uma única narrativa eurocêntrica, colonizadora e hegemônica.

O discurso que é produzido fora do ocidente constantemente sofre retaliações e são menosprezados porque ele movimenta a base da estrutura hierárquica que sustenta esse regime capitalista desigual e genocida. Em paralelo a isso, é também o discurso que possibilita a democratização de uma

identidade latino-americana fundamentada nos saberes populares e práticas pedagógicas produzida pelos camponeses, indígenas, trabalhadores da cidade e tantos povos originários que sempre estiveram à margem do debate e hoje, têm a oportunidade de serem protagonistas da sua própria história e pleno pertencimento com seu território.

Como é dito na música “Latinoamérica” de Calle 13 (2010):

Soy lo que sostiene mi bandera; La espina dorsal del planeta es mi cordillera; Soy lo que enseñó mi padre; El que no quiere a su patria no quiere a su madre; Soy América Latina, um Pueblo sin piernas, pero que camina

As vozes dissidentes na construção da identidade latino-americana

A revolução cubana (1954-1959) foi um marco para se repensar a posição em que os países do sul global se colocavam a nível internacional e como transformar o sentimento de indignação em ação para melhorar a vida de seu povo, tornou-se central o combate à fome, valorização das indústrias nacionais, garantia de direitos aos trabalhadores e a educação como base de toda transformação social. Nesse sentido, ocorre a chamada emancipação mental, na qual os pensadores latino-americanos buscam compreender a sua realidade e o contexto internacional, através de mecanismos particulares e desenvolvidos em seu próprio território, que contemplem seus problemas, povos e saberes. José Martí (1891) em “Nuestra América” muito antes disso começou o trabalho de criticar a tradição eurocêntrica do pensamento social e ousou pensar a

América latina a partir de sua relação com a terra, com o intuito de não mais existirem culturas subalternas.

Martí compreende que a submissão e expropriação da hispano américa só foi possível devido a inexistência de cooperação mútua entre os povos, e os mesmos não se conheciam e necessitavam andar de mãos dadas em união para defender seus povos, culturas e riquezas, para ele o problema não era mais uma mudança de forma meramente econômica, mas de espírito e por isso a subjetividade do coletivo era essencial para chegar em um contexto emancipatório. Os oprimidos historicamente precisam de uma causa comum para mudar o sistema, a liberdade em José Martí está relacionada aos corpos que se levantaram e a conquistaram e estes são camponeses, indígenas, quilombolas e outras vozes dissidentes.

Nota-se como esses grupos construíram com suor e lágrimas a emancipação do continente e a partir disso é necessário construir a identidade, a América latina não é mera repetição e cópia do ocidente, nas suas veias abertas pulsa a revolução da América trabalhadora.

O poeta e ensaísta brasileiro José de Jesus Paes Loureiro (2019) no seu livro “Cultura Amazônica hoje: Uma poética do imaginário revisitada” busca compreender a realidade da periferia da periferia do capitalismo, ou seja, a região amazônica e como aproveitar este espaço de marginalidade para ecoar vozes e suas manifestações. Ele aborda como a poesia, a arte e a subjetividade tem papel fundamental para conectar e construir um novo modelo de sociedade que caiba a heterogeneidade que existente, ele diz que diz que:

O artista da Amazônia, na consciência de uma poética do imaginário deve adotar as dimensões do universal, quando o universal fortalecer a

originalidade da dimensão local. E deve adotar as dimensões do local, quando o local fortalecer a sua originalidade como expressão universalizada (...). (LOUREIRO, 2019, p. 35)

Em outras palavras, Loureiro cita Boaventura de Souza Santos quando afirma “(...) temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2019, p. 35).

Ainda no século XX, ao se falar da realidade amazônica é importante ressaltar que a área abrange Brasil, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador e Venezuela. Cada um desses países claramente possuem sua dinâmica própria e partilham da experiência de possuir um território rico e extenso, cujo está constantemente nos olhares dos interesses estrangeiros para extrair riquezas minerais e de sua natureza. Ainda assim, eles resistem e se reinventam para preservar os saberes que existem na Amazônia, que atravessam a medicina, caça e pesca.

De práxis, as falas de Loureiro e Boaventura podem ser contextualizadas na realidade latino-americana, pois o colonialismo sempre subalternizou os conhecimentos produzidos no hemisfério sul tratando-os como primitivo ou atraso dentro de uma ideia evolucionista e hierarquizadora, é possível notar que nossa diferença nos inferiorizou no período colonial e então era preciso a igualdade. Já com o advento da globalização capitalista, a integração econômica por meio da tecnologia fomentou o pensamento de que todos devem ser iguais, contudo, a própria ideia de igualdade não é isenta de ideologia.

Por isso ao notar que ao falar de igualdade existe um modelo padrão a ser seguido e esse sendo ocidental, é

necessário reivindicar que a igualdade não nos descaracterize e possamos ser diferentes e integrados ao contexto internacional com a nossa própria identidade

“O outro” como um sujeito sem alma

Ao decorrer da história não foi criado nos povos do hemisfério sul a identidade enquanto latino-americanos, essa “desconstrução” de tudo o que foi acumulado anteriormente à colonização foi proposital. Ainda hoje, a América Latina é vista não como um sujeito autônomo e com dinâmica própria no cenário internacional, ela é vista a partir do olhar do colonizador como “O outro” vivendo em uma situação de não-identidade e não-lugar, esse só existe quando o “sujeito principal” atua sobre ele economicamente e ideologicamente.

Bell hooks afirma que por outros se entende que a “História designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 1989, p. 42) ou seja, a identidade de populações marginalizadas são criadas por outros e muitas das vezes se enquadram em fantasias da branquitude. Em paralelo a tudo isso, é apagado o fato de que é produzido conhecimento a partir das “outridades” e ele é deslegitimado ou por vezes, minorizado dentro dos espaços acadêmicos; A psicóloga Grada Kilomba disserta que “O que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder e raça” (KILOMBA, 2019, p. 53) e saberes que se impõem enquanto hegemônicos a partir de estruturas de validação do conhecimento que separa o “erudito” do “inculto”.

Além disso, para Kilomba é preciso ratificar que só quando se reconfigura as estruturas de poder que as muitas identidades marginalizadas podem finalmente reconfigurar a noção de conhecimento “Quem sabe? Quem pode saber? Saber

o quê? E saber de quem?” (KILOMBA, 2019, p. 13). Sendo assim, é nessa perspectividade que necessita-se dar voz às margens para diversificar as maneiras de compreender a realidade pois “o outro” se enquadra em uma posição desumanizante que também pode ser compreendida como “o objeto” que deve passar por um processo de tornar-se sujeito e retomar o direito de contar a história de si próprio.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) pontua que o que pode existir de mais destruidor na vida de um indivíduo ou de um coletivo é que sua história seja contada a partir de vozes que não são a sua. Na esfera simbólica, quando ocorre a tentativa de calar o indivíduo, o objetivo principal é de apagar a sua existência, pois quando não se fala e não se movimenta, não se existe.

Logo, a construção teórica do “outro” no que tange a raça, Grada Kilomba irá dizer que a condição humana “boa” a branquitude traz para si e o resto, a parte “má”, projeta-se sobre o outro como algo externo, “O sujeito negro torna-se então tela de proteção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo” (KILOMBA, 2019, p. 37). Por fim, incorpora-se ao outro, não o sujeito negro em si, mas fantasias brancas acerca do que a negritude deveria ser a partir do imaginário branco racista.

A dicotomia centro x periferia na economia política internacional

Com o advento da modernização, a dinâmica da divisão internacional do trabalho passa por mudanças e atravessa a economia liberal proposta por David Ricardo e sua Teoria das Vantagens Comparativas que busca a especialização das relações de trabalho em sentido linear. Contudo, essa teoria é insuficiente para a compreensão da realidade local latino-

americana, além de fomentar a desigual taxa de importação e exportação.

Em 1948, é criada a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) por meio do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, seu surgimento ocorre em paralelo à guerra fria e a nova hegemonia e modelo de democracia proposto pelos Estados Unidos. Sua criação tinha o objetivo de encontrar uma saída para o subdesenvolvimento dos países integrantes através da cooperação e romper a lógica de produzir produtos baratos e ser uma economia primária agroexportadora. Importante ressaltar a influência de Max Weber e sua Teoria de Atores Instituições no amparo teórico da CEPAL

Raul Prebisch (1901-1986) grande economista da escola cepalina configura a dinâmica internacional como trocas desiguais de Estado, desenvolve-se em crítica à Teoria das Vantagens Comparativas, a teoria Centro-periferia cuja entende as especificidades do capitalismo nesses dois grandes blocos antagônicos e a dependência econômica da periferia em relação ao centro, devido a sua alta exportação de matéria prima e grande importação manufaturada. Visto isso, a industrialização na América Latina era a saída, na sua gênese estava o protecionismo estatal e modernização da agricultura, ainda para mover a economia interna era preciso a redistribuição de renda e que os trabalhadores tivessem pleno emprego e direitos garantidos a fim de uma autonomia e soberania nacional.

De modo geral, o mercado produziu a crise e o Estado precisa intervir para atenuar os problemas existentes e essa crise se manifesta de forma latente na periferia global, pois o capitalismo particular desta região está entrelaçado ao colonialismo e impede a industrialização. Prebisch em 1949 escreve um manifesto para pensar a economia a partir do sul,

devendo desenvolver as suas próprias técnicas e mecanismos, em diálogo com suas ricas potencialidades locais.

Rodolfo Stavenhagen (1965) desmente a tese de que os países latino-americanos são sociedades duais, de um lado uma sociedade arcaica, atrasada e retrógrada e de outro uma sociedade moderna, urbanizada e desenvolvida. Stavenhagen ressalta que é uma mesma sociedade global, na qual o desenvolvimento e progresso de um lado é amparado nas riquezas e expropriação no período colonial e isso justifica o seu atraso, pois historicamente toda a sua produção foi exportada. A suposta dualidade nos países entre feudalismo e capitalismo, respectivamente, atraso e progresso sugere a necessidade de movimento linear de desenvolvimento. Logo o avanço de um lado é justificado com a exploração de outro e isso impossibilita o avanço igualitário e generalista proposto pelos liberais capitalistas.

(...) Estas diferencias, sin embargo, no justifican el empleo del concepto de sociedad dual, porque, en primer término, los dos polos son el resultado de un único proceso histórico, y en segundo, porque las relaciones mutuas que guardan entre sí las regiones y los grupos arcaicos o feudales y los modernos o capitalistas representan el funcionamiento de una sola sociedad global de la que ambos polos son partes integrantes. (STAVENHAGEN, 1965, p. 2)

O papel das elites na dependência e subdesenvolvimento da América Latina

A elite nos países latino-americanos compactuam com o dependência econômico e ideológico de seus territórios, ainda assim ela também sofre influência do colonialismo.

Exemplo disso, é que estas elites não possuem ideologia própria, estão constantemente subalternizadas aos interesses estrangeiros, visto que o mercado interno cada vez mais é cooptado, a política cada vez mais manipulada e o seu país cada vez mais dependente. É notório a relação dessa elite com a extrema-direita nos tempos atuais na qual a bandeira do nacionalismo é levantada de maneira indevida.

Qual nacionalismo defendido pelas elites é este que não engloba a própria classe trabalhadora, que é maioria no país? Que não protege seus biomas e suas indústrias? Uma nação que privatiza suas riquezas como mineradoras, indústria de petróleo e gás, redes de telecomunicação está ali somente para manter esse novo processo de neocolonialismo vigente. Além disso, este novo fenômeno tem como protagonista os EUA e sua agenda neoliberal de impedir a autonomia dos povos e a constante tentativa de desinstitucionalizar a sociologia pois não é de seu interesse sujeitos pensantes.

Para responder às perguntas citadas anteriormente, Waldo Ansaldi (1992) aponta que a oligarquia por muito tempo foi o sistema organizacional vigente na América Latina e ela é um termo polissêmico e muitas vezes confundida com classes sociais. Em síntese oligarquia é o poder nas mãos de poucos grupos que geralmente são famílias e grandes proprietários de terra, no geral eles também se encontram na elite burguesa, contudo existe diferença entre dominação de classe e de grupo. Também se ressalta o antagonismo entre oligarquia e povo e existe um constante exercício de dominação concentrada baseada na exclusão da maioria.

Os pilares que formam a oligarquia são eles: Autoritarismo, paternalismo e verticalismo. Tudo isso para manter o poder em um núcleo pequeno e organizar sociedades agrárias e estratificadas que beneficiam uma minoria. Em

contrapartida à oligarquia, a burguesia nacional era anti-oligárquica exemplo disso foi a revolução de 1930 no Brasil com Getúlio Vargas e uma conciliação de classes entre burguês e operariado organizado em sindicatos para derrubar a oligarquia que estava no poder desde a Proclamação da República, chamada de “República do Café com leite” pois os produtores de café em São Paulo e os produtores de leite em Minas Gerais alternavam na cadeira da presidência.

O filósofo Noah Chomsky já apontou em suas falas que os países pobres, são pobres porque as classes dominantes dos países pobres são aliadas dos dominadores centrais e esta é a base do sistema neoliberal. Sendo assim, não existe em hipótese alguma a partir dos olhos latino-americanos, modelos emancipatórios de nação que dialoguem com o capitalismo neoliberal, as experiências na Argentina com Mauricio Macri, no Chile com Augusto Pinochet e no Brasil com Jair Bolsonaro deixam evidentes a marca da precarização da vida nestes países, dos direitos básicos como educação, saúde e moradia se tornarem privilégios, a alta no custo de vida, políticas de austeridade, censura à opositores e destruição de todo o patrimônio construído por décadas sendo entregues para os imperialistas. Que patriotas são esses que destroem e vendem a sua própria nação?

O sociólogo Pablo González Casanova (2002) ainda aponta a característica de que a o colonialismo externo se configurou em dominação interna através das elites, para ele não é possível falar de capitalismo sem falarmos de sua origem: A colonização e as relação de opressão existentes no passado se perpetuam até hoje, somente desenvolveram novos atores e mecanismos. Ainda atualmente existe o discurso de uma emergente elite industrial e de empresários modernos que estão

em conflito com a velha elite que deriva da pecuária e da terra. Stavenhagen (1965, p. 5-6) diz o seguinte em relação a isso:

Si bien es cierto que en algunos países latinoamericanos la aristocracia latifundista ha sido eliminada por medios revolucionarios (por parte del pueblo, no de la burguesía), en los demás no parece ocurrir ese conflicto de intereses. Por el contrario, los intereses agrícolas, financieros e industriales se conyugan con frecuencia en los mismos grupos económicos, en las mismas compañías y aun en las mismas familias.

Um novo marco civilizatório em Abya Yala

Na língua do povo Kuna, Abya Yala significa “Terra madura” ou “Terra viva” esse termo tem sido usado pelos povos indígenas como autoidentificação em oposição a “América” nome imposto pelos colonizadores. O surgimento desse debate de estar em Abya Yala é potente e engloba a diversidade do território e o próprio pertencimento dos povos e desenvolvimento de uma identidade própria que venha surgir do próprio meio.

Muitos povos buscavam nomes próprios para os seus territórios como Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama, ainda assim é possível notar que Abya Yala tem sido utilizado com mais frequência. É preciso compreender quem eram os moradores anteriores ao processo de colonização, a sua relação com a natureza e a solidariedade mútua entre os povos.

Pode-se relacionar que possivelmente a sonhada Nuestra America de José Martí na qual os povos originários em comunhão poderiam prosperar e lutar contra os ataques estrangeiros, seja a tão atual debatida Abya Yala e isso deixa

evidente que ainda é atual o debate pela emancipação continental e rompimento com a tradição eurocêntrica que atravessa a economia e os saberes de Abya Yala, viver esta realidade pode levar algum tempo com progressos e retrocessos, como disse uma vez Eduardo Galeano (2013):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

A historiadora indígena Aline Rochedo Pachamama em seu livro *“Boacé Uchô: A história está na terra: Narrativas e memórias do povo Puri na serra da Mantiqueira”* (2020) disserta que o processo de colonização constantemente tentou o apagamento da cultura originária através da deslegitimação da oralidade enquanto forma de transmissão de conhecimento. As comunidades indígenas historicamente protegem o território, os mananciais, a fauna, a flora e vivem em plenitude com a floresta pois são um só, o capitalismo que criou estratificações como forma de alienar.

Aline defende que reivindicar e respeitar a ancestralidade e os saberes produzidos, desde a espiritualidade até as práticas de agricultura dos povos tradicionais. *Buacé uchô* para o povo Puri significa “A palavra está na terra” e a partir desse princípio é necessário dar voz àqueles que representam e coexistem respeitadamente há séculos nas florestas, na beira dos rios e nas serras.

Uma vez desta terra, sempre desta terra. Quem ensinou às crianças a história do povo que aqui

vive, contou a história de outros, não a nossa. Mas estamos aqui. Não apenas em uma voz, mas no coletivo, porque essa é a nossa força. (PACHAMAMA, 2020, p. 07)

De todo modo, não é possível pensar em Abya Yala sem centralizar o desenvolvimento e a existência do continente nas comunidades tradicionais. O modelo que contempla esse marco civilizatório é justamente pensar o centro a partir das margens, é construir políticas públicas de maneira integracionista e repensar práticas pedagógicas em que o afeto e as subjetividades do cotidiano não se transformem em mercadoria à serviço do capital, seja econômico, natural ou cultural.

Abya Yala representa uma sociedade comunitária em que a natureza não esteja em oposição ao ser humano e que as particularidades internas, as diversas formas de ser e viver possam ser respeitadas de forma interna e em coletividade resistam aos interesses internacionais. Além de que, cada vez mais as vozes remanescentes ecoem nos debates internacionais como tem sido possível notar, exemplo é a COP-27 no Egito que ocorreu no Egito, onde líderes mundiais se sentaram para ouvir representantes de povos indígenas, quilombolas e extrativistas, esses que são os mais afetados pelas mudanças climáticas.

No campo simbólico, o protagonismo dos povos originários nos espaços institucionais é uma ruptura paradigmática na qual se reconhece a importância dessas comunidades que historicamente foram subalternizadas e colocadas em posição de objetificação e primitivismo, incapazes de se organizar ou pensar politicamente - política ocidental - tal justificativa colonialista retoma a ideia de “subalternidade silenciosa” que Gayatri Spivak conceitua na obra “Pode o subalterno falar?” (2010) cuja implica pensar que os grupos

subalternos são menos humanos na hierarquização do desenvolvimento humano que seus opressores e por isso, menos capazes de falar a partir das suas próprias vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a complexidade da dinâmica interna no território latino-americano, a importância do respeito aos seus saberes e riqueza epistemológica produzida pelos ditos “outros” para o desenvolvimentos dos países. Ressalta-se que até os tempos atuais existem resquícios da colonização no campo econômico e ideológico que precisam ser superados para a então emancipação que transcende as fronteiras de países e os marcadores sociais da diferença.

O colonialismo é a imposição de uma hegemonia através da ideologia e da economia e ela sucede a conquista que em síntese é a tentativa de coerção e ganho do território pela força, diversas tentativas foram feitas para fragilizar a colonização como revoltas populares, reformas borbônicas e movimentação das camadas populares na cultura, política e afins. Fica evidente que o pacto colonial ocorreu de maneira “intra/inter” sistema de classes e foi preciso que houvesse uma cooperação mútua entre os povos que transcende as fronteiras dos países latino-americanos.

Além de a colonização ter concentrado riqueza, tornar a política econômica dependente e obstruir o desenvolvimento do nível técnico e educacional nacional, sua administração pública era ineficiente e feita por burocratas, foi necessário que reivindicasse de forma revolucionária os espaços políticos para a classe trabalhadora protagonizar sua própria história e construir conhecimento, desenvolvimento e uma sociedade mais justa com as particularidade locais.

A América latina não pode mais emprestar os olhos estrangeiros para compreender a singularidade da realidade local, é preciso discutir a partir de que lugar se produz conhecimento e saberes, de onde são produzidas as técnicas que analisam a sociedade latino-americana e se elas são o suficientes, é momento de se questionar o *status quo* e estranhar tudo aquilo que foi imposto como normal pelos colonizadores.

Repensar, a posição em que “O outro” é colocado em primeiro momento, em estaticidade e no segundo momento em um “não-lugar” na qual não se fala, pois, as diversidades formas de existir em Abya Yala foram silenciadas por máscaras de opressão impostas pelos países colonizadores, é necessária para alcançar uma posição de autonomia intelectual e autenticidade na produção epistemológica. Nesse sentido, bell hooks (1989) acrescenta no debate ao falar ao pontuar a margem como um “espaço de abertura radical” e a considera como um ambiente de criatividade, resistência e possibilidades que incorpora diversos locais; Grada Kilomba irá dialogar com esse pensamento e dizer:

Ambos os locais, estão sempre presentes porque onde há opressão, há resistência. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência. (KILOMBA, 2019, p. 69)

A solidariedade entre operários, camponeses e povos originários é o que faz pulsar a resistência do sangue hispano-americano. A luta de classes na América latina possui dinâmica própria e isso precisa ser levado em consideração, como Raul Prebisch ressaltou o capitalismo no centro é diferente do capitalismo periférico e isso influencia na própria divisão internacional do trabalho. Muitos teóricos se debruçaram em

compreender a realidade do sul global e ainda não se esgotaram os questionamentos, cabe às futuras gerações continuar o legado de almejar por uma sociedade autônoma e finalmente superar a violência que o colonialismo trouxe aos corpos, sem esquecer a luta daqueles que já se foram.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALCÁZAR, Joan del. La época oligárquica en América Latina". En Historia contemporánea de América. Capítulo 3. Valencia, 2003. p. 147-208.

ANSALDI, Waldo. Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término Oligarquía en América Latina. Cuadernos del CLAEH: Montevideo, p. 1-7, 2019.

ANSALDI, Waldo; GIORDANO, Verónica. El Estado de compromiso social, el populismo y otras formas de intervención social del Estado". In: América Latina. La construcción del orden, tomo II. Buenos Aires: Ariel, 2012. p. 85-142.

BEIGEL, Fernanda. Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980). Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 129-144.

BEIGEL, Fernanda. Cien años de la Sociología Latinoamericana como tradición regional. Buenos Aires, 2019. p. 237-253.

BETHEL, Leslie. Ideas and ideologies in twentieth century latin America. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BETHELL, Leslie. Brasil y América Latina. Prismas: Revista de Historia Intelectual, [s. l.], n. 16, p. 53-78, 2012.

BLANCO, Alejandro; JACKSON, Luiz Carlos. “Jefes de Escuela” en la sociología latinoamericana: Gino Germani, Florestan Fernandes y Pablo González Casanova. Revista Sociológica, [s. l.], año 32, n. 90, p. 9-46, enero abril de 2017.

BONDY, Augusto Salazar. ¿Existe uma filosofía de nuestra America? Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1968.

BOTERO, Darío. Manifiesto del pensamiento latinoamericano. Cooperativa editorial Magisterio: Colombia, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLLIER, David. Visión general del modelo burocrático autoritario. In: David Collier (comp.). El nuevo autoritarismo en América Latina. México: FCE, 1985. p. 25-38.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. d. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CUEVA, Agustín. Sobre exilios y reinos. (Notas) Críticas sobre la evolución de la sociología sudamericana. Estudios Latinoamericanos, México, CELA- UNAM, 1988.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Celso. *La economía latinoamericana desde la conquista hasta la Revolución Cubana*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976. p. 23-34.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *El colonialismo interno*. In: *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 185-205.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. *Olhares negros: Raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

IANNI, Octavio. *Populismo y relaciones de clases*. En: *Revista Mexicana de Ciencia Política*, [s. l.], n. 67, p. 83-150, 1972.

IANNI, Octavio. *Populismo y relaciones de clases*. *Revista Mexicana de Ciencia Política*, [s. l.], n. 67, p. 83 -150, 1972.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOUREIRO, José J. P. *Cultura Amazônica hoje: Uma poética do imaginário revisitada*. Belém: SECULT/PA, 2019.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana. El problema del indio. Perú: Fundación biblioteca Ayacucho, 1979. p. 20-66.

MARINI, R. M. La sociología latinoamericana: origen y perspectivas. Disponível em: Ruy Mauro Marini Escritos: http://www.marini-escritos.unam.mx/083_sociologia_larinoamericana.html. 1994. Acesso em 06/2022

MARINI, Ruy M. Dialética da dependência. São Paulo: Vozes, 2000.

MARTÍ, José. “Nuestra América”. La revista ilustrada de Nueva York, p. 15-23, 1981.

MELO, Wilson. Para que serve a utopia – Eduardo Galeano. Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs&t=6s>

PACHAMAMA, Aline R. Boacé Uchô: A história está na terra: Narrativas e memórias do povo Puri da serra da Mantiqueira. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

PINTO, Simone R. O pensamento social e político Latino-Americano: Etapas de seu desenvolvimento. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 27, n. 2, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidade. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

PRADO JR., Caio. Formação do Brasil contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PREBISCH, Raúl. O desenvolvimento econômico da América latina e alguns de seus problemas principais. Boletín económico de América Latina, Santiago, v. 7, 1962.

RICARDO, David. Princípios de economia política e tributação. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção “Os economistas”)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Coimbra: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Whodson R da. et al. Sociología Latinoamericana: apuntes sobre un campo de saber sociológico. Revista Idealogando, v. 1, n. 1, p. 49-59, fev. 2017.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Siete tesis equivocadas sobre América Latina. Política Externa Independiente: Publicación trimestral de Editora Civilização Brasileira S. A., n. 1, 1965.

WILLIAMSON, Edwin. Historia de América Latina. México: FCE, 2013. p. 197-232.

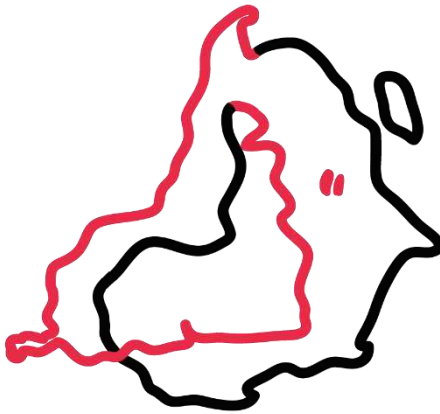
ZANATTA, Loris. Historia de América Latina: De la Colonia al Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014. p. 17-51.

ZEA, Leopoldo. El pensamiento latinoamericano. Barcelona: Ariel, 1976.

CAPÍTULO 9

VOZ E SUBJETIVIDADE NEGRAS NA POESIA DE NANCY MOREJÓN

Giselle Maria Santos de Araujo



He buscado sin tregua darle voz a un coro de voces silenciadas que, a través de la historia, mucho más allá de sus orígenes, su raza o su género, renacen en mi idioma. (...) Me ha importado la Historia en letras grandes y me importó la historia de abuelas pequeñitas, adivinatoras, las que bordaron el mantel donde comían sus propios opresores. Historia de látigo, migraciones y estigmas que llegaron por el mar y al mar vuelven sin razón aparente.

Nancy Morejón
Cuerda Veloz, 2002

INTRODUÇÃO

A poeta cubana negra Nancy Morejón, nascida em Los Sitios, bairro central de Havana em 1944, proclama em *Cuerda Veloz* (2002) que lhe interessa dar voz a um coro de vozes silenciadas, vozes que chegaram pelo mar, a bordo dos navios negreiros; vozes negras que “bordaron el mantel donde comían sus propios opresores” (MOREJÓN, 2002, p. 7-8). Na sua voz poética, Nancy Morejón retoma todas essas vozes silenciadas por séculos, marcadas pela violência, pela dor, mas também pela resistência e pela alegria.

Filha de Angélica Hernández, uma dona de casa de Havana, e Felipe Morejón, estivador, Nancy Morejón tem uma vasta produção literária entre poemas e ensaios, produção que lhe garantiu vários prêmios nacionais e internacionais. Seu primeiro livro de poemas, *Mutismos*, foi publicado em 1962 pela Ediciones El Puente, em Cuba, e seu livro mais recente, *Madrigal para um príncipe negro*, foi publicado em 2020, pelo Fondo Editorial Casa de Las Américas, também em Cuba. Entre ensaios, obras poéticas e antologias, Morejón tem mais de vinte livros publicados, com reedições em Cuba e outros países do

mundo. Antologias de sua obra poética têm sido publicadas no México, nos Estados Unidos, na França e na Espanha.

A obra poética de Nancy Morejón é o objeto de estudo da minha tese de doutorado defendida em março de 2022 e no presente artigo trago algumas considerações sobre minha pesquisa. A trajetória poética da autora começa na década de 60 do século XX, quando a poeta publicou a primeira obra, aos dezessete anos, recém iniciado o processo da Revolução Cubana; continua nas décadas de 80 e 90, no que poderíamos considerar seu período de maturação estética; e chega ao século XXI, o que consideramos sua plenitude criativa. No presente estudo, apresentaremos uma breve leitura de poemas selecionados do livro *Madrigal para un príncipe negro* (2020).

Objetivos

Reconhecendo a linhagem de sua obra na tradição poética cubana de autoria negra, me proponho analisar como a voz enunciativa de seus textos assimila uma voz expressiva de uma subjetividade negra, em um processo que alcança sua maior radicalização na atualidade.

Justificativa

Assim, o problema científico que justifica o trabalho é identificar como a voz e a subjetividade do sujeito negro são expressos e singularizados na poesia de Nancy Morejón e sobre quais bases essa possível expressão se assenta. Parto da hipótese de que na literatura cubana de autoria negra a voz do sujeito negro tomou o lugar do sujeito lírico para expressar uma subjetividade e uma experiência negras como componente essencial da formação cultural cubana, cientes de que esse processo social foi e é de profundas tensões, que se expressam no interior do sistema literário. No presente artigo, o foco é

avaliar como Nancy Moejón assimila uma voz expressiva de uma subjetividade negra abarcando um universo negro que marcará sua criação poética de forma inegável e que se torna fundamental para a elaboração de uma estética, em um processo que alcança sua maior radicalização na atualidade, principalmente em sua última obra publicada, o livro de poemas *Madrigal para un príncipe negro*, de 2020, obra inspirada no assassinato de George Floyd nos Estados Unidos em maio de 2020.

ESTÉTICA DO GÜIJE

O historiador Alejandro de la Fuente (2018, p. 416), ao tentar definir o que seria a arte afrolatinoamericana, afirma que a mesma deve ser concebida como um espaço discursivo distinto no qual visões de raça, origem e nação são múltiplas e muitas vezes contraditórias. Como espaço discursivo, a arte afrolatinoamericana articula processos comuns, como colonialismo, escravidão e expansão imperial, na construção de uma estética.

Nesse sentido, uma estética afrolatinoamericana é aquela cuja lógica cultural é formada por elementos mesclados, moldados por relações de poder que articulam lutas, reapropriações e trocas culturais²⁹. Essa perspectiva, na literatura afro-latino-americana, tem a África não mais como um território original para onde a arte deve-se voltar. Mas sim, como um elemento que deve ser retrabalhado dentro de uma ótica interpretativa. Ou, nas palavras do teórico social Stuart Hall (2003, p. 40), é uma questão de “reler a África”.

Essa releitura da África é o que o teórico social Paul Gilroy (2001) vai fazer na sua proposta de uma cultura do Atlântico

²⁹ Ver HALL, 2016, p. 36.

Negro. Para Gilroy, o Atlântico Negro é uma dinâmica transatlântica de intercâmbios culturais negros e deve ser assumido como “uma unidade de análise única e complexa” que deve ser utilizada “para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural” (GILROY, 2001, p. 57). A escravização negra no Atlântico forjou uma multiplicidade de formas culturais distintas e conexas ao mesmo tempo. Isso porque se constitui como um tráfego que Gilroy (2001, p. 371) classifica como bilateral, porque incorpora ao mesmo tempo as formas culturais africanas e as culturas políticas dos negros chegados nas Américas. Em um sentido mais específico, incorporou-se não a África como uma espécie de origem pura, mas como um espaço aterritorial no interior das configurações culturais das Américas.

Esse espaço aterritorial, discursivo, do Atlântico Negro é um espaço heterogêneo, no qual a África é tanto reativada quanto retomada como referência nas práticas culturais das chamadas culturas negras do Ocidente. Mas a África que é retomada e referenciada não é uma África essencial, parada no tempo pré-colonização, mistificada e inacessível; tampouco a África de hoje, geograficamente estabelecida. Mas, sim, uma África que se articula dentro de um imbricado espaço de sincretismos culturais. Stuart Hall afirma que

a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno (...) A cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos (...) nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 44)

Esse “se tornar” faz referência aos sincretismos culturais que caracterizam o Atlântico Negro. Hall defende que termos como origem e cópia, fontes primárias e reflexos culturais não dão conta das relações entre as culturas do Atlântico Negro. Para o teórico jamaicano, apesar de ser formada por lutas culturais marcadas por revisões e reapropriações, as culturas do Atlântico Negro não podem ser representadas como um retorno a uma “origem pura”, porque “sempre existe algo no meio” (HALL, 2003, p. 35). Gilroy vai no mesmo sentido, já que para o teórico social a cultura do Atlântico Negro é constituída por uma inevitável hibridez, se constitui como “uma história de hibridação e mesclagem que inevitavelmente desaponta o desejo de pureza cultural e, portanto, de pureza racial, qualquer que seja sua origem” (GILROY, 2001, p. 372). Sincretismos e mesclagens que se dão nas rotas percorridas pela arte negra a partir da travessia atlântica. Dessa forma, as conexões que podem parecer “mágicas” entre as culturas que tem o elemento africano como raiz, na verdade derivam, para Gilroy, tanto da transformação da África pelas culturas da diáspora como da filiação das culturas da diáspora à África e dos traços africanos encerrados nessas culturas (GILROY, 2001, p. 372). Sendo assim, se a raiz africana é necessária para entendermos a arte e literatura negra nas Américas, as configurações culturais de mescla e heterogeneidade geradas pela travessia atlântica se constituem como as rotas culturais essenciais que definem a estética do Atlântico Negro. Ou, nas palavras de Hall, “a cultura caribenha é essencialmente impelida por uma estética diaspórica” (HALL, 2003, p. 34).

Essa estética diaspórica terá lugar no espaço discursivo do Atlântico negro, que, como já vimos, é um espaço heterogêneo. O conceito de heterogeneidade que seguimos nesse trabalho é o defendido pelo teórico literário peruano Cornejo Polar (2003).

Cornejo faz referência aos conflitos advindos da mescla de diferentes culturas que compõem os elementos do sistema literário latino-americano. Polar dá ênfase à diversidade cultural e plural andina, que pode ser estendido à toda América Latina, marcada pelas culturas europeia, indígena e africana e pela ação de colonização e neocolonização. Para Polar, essa noção de heterogeneidade caracteriza toda a literatura latino-americana, pois a mesma só se reconhece no que ele vai chamar de radical heterogeneidade, isto é, como construção de vários sujeitos social e etnicamente diferentes e confrontados, de racionalidades e imaginários distintos e mesmo incompatíveis, de linguagens várias em sua mesma base material, e tudo no interior de uma história densa, onde se acumulam e se desordenam vários tempos e memórias. Dessa forma, o conceito de heterogeneidade de Polar se apresenta como um novo paradigma crítico para pensar a produção literária da América Latina, um paradigma que seja capaz de articular a tradição literária europeia com as formas populares nas suas diversas manifestações. Essa articulação, no entanto, é sempre em tensão, tensão entre a oralidade e a escrita, entre autores, leitores e editoras, entre as diversas funções e instituições literárias, e, também, entre imaginários e formas de ver o mundo. Esse conjunto de tensões, corresponde, no interior do processo literário, às fortes tensões sociais e históricas que caracterizam as sociedades desiguais da América Latina, onde ainda persistem as condições sociais e culturais de dominação. Nesse sentido, quando falamos em heterogeneidade, estamos falando dessas tensões no interior do sistema literário, com obras que reescrevem elementos culturais distintos fortalecendo um diálogo cultural e linguístico, e que tentam responder às tensões provocadas pela herança da condição

colonial e escravocrata, numa dinâmica de intercâmbios e reescrita.

Para pensar as formas estéticas heterogêneas em que se desenvolve uma cultura do Atlântico Negro em Cuba, espaço em que se produz a obra de Nancy Morejón, proponho uma reflexão em torno do que defini como Estética do Güije.

O conceito de Estética do Güije é central em minha pesquisa. A figura mitológica do güije está muito presente na poesia cubana como uma espécie de resgate de elementos afro-cubanos na formulação estética. Poetas de diferentes gerações como Nicolás Guillén, Miguel Barnet, Cos Causse, a própria Nancy Morejón, Reinaldo Arenas e Severo Sarduy, para citar alguns exemplos, utilizam a figura do güije, assim como “un conjunto de elementos provenientes de los distintas religiones populares de origen africano” (PRIETO; MATEO, 2011, p. 385) para reafirmar uma mitologia própria e evocar uma memória coletiva nacional.

A partir desta figura mitológica, desenvolvi o conceito de Estética do Güije. Trata-se de uma estética marcada por apropriações, mesclas, encontros de rotas culturais diversas que se estabeleceram a partir da travessia atlântica e das trocas e ressignificações fluidas de extraordinária potência criativa, e que articula minha interpretação dos processos de transculturação em Cuba - em suas tensões e conflitos. A Estética do Güije atravessa toda a cultura cubana ao caracterizar as configurações culturais de caráter heterogêneo geradas pela travessia atlântica em Cuba. Enfatizo que a poesia cubana está impelida por essa estética, alcançando plenitude na poesia de autoria negra cubana, incluindo e se exacerbando na obra de Nancy Morejón.

Essa Estética do Güije quando expressa na obra de Morejón apresenta traços poéticos que permitem identificá-la.

O primeiro e mais importante traço é a retomada da África como referência, estabelecendo a memória coletiva do navio negreiro como rota cultural. O resgate do processo afrodescendente na atualidade caracteriza essa estética. Outro traço marcante é a presença de uma lógica cultural que articula as lutas pela liberdade dos sujeitos negros, as reapropriações e ressignificações de aspectos culturais de origem africana presente na memória coletiva desses sujeitos e as trocas culturais dos mesmos com elementos de outras culturas presentes no território cubano. Dessa forma, além de retomar a África, transformando-a numa referência aterritorial, os poemas versam sobre Cuba como um espaço transcultural onde convergem as dores, as alegrias e as resistências que definem a cubanidade, tendo, nesse processo, a voz do sujeito negro centralidade. A presença de sincretismos culturais também caracteriza a Estética do Güije, por ter esta uma perspectiva intercultural. Nos poemas de Nancy Morejón esse sincretismo pode ser percebido na incorporação das divindades das religiões de matriz africana, muitas vezes transculturadas em figuras mitológicas com grande apreço popular em Cuba, isso a nível de vivências, ou seja, reconstruindo um passado que é familiar aos leitores. Por fim, o caráter híbrido que anima as configurações culturais que definem essa estética pode ser percebido na linguagem, na recuperação de formas poéticas advindas de tradições literárias e na elaboração de vozes poéticas que centralizam a subjetividade do sujeito negro reconstruindo sua voz em meio as rotas culturais heterogêneas que nos formam.

A Estética do Güije também representa uma estratégia negra de resistência e sobrevivência, pois encontrará eco nas formas de convívio social dos negros e nas estratégias de ressignificações culturais. Assentados na figura do güije em sua

expressão de força racial herdada do processo de escravização e das lutas por liberdade (uma das tradições mitológicas cubanas define o guije como um negro escravizado que foge do seu senhor e se oculta nos charcos se transformando em guije e passando a assombrar seus opressores), defendendo que essa estética irá além das formas poéticas, pois encontrará eco nas formas de convívio social dos negros e nas estratégias de ressignificações culturais.

RADICALIZAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE

Outro conceito fundamental na pesquisa é o conceito de radicalização. O educador Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, afirma que

a pessoa radical pela transformação da realidade degradante que atinge vários povos é uma pessoa que se interessa e busca informação, mergulha na realidade tão profunda quando queira transformá-la bem como tem escuta, comprometimento e compartilha espaço. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 1987, p. 18).

Do conceito de radical, Paulo Freire (1987) desenvolve o conceito de radicalização:

A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a

sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. (FREIRE, 1987, p. 16)

Freire, contrapõe o radical – que não teme o desvelamento da sociedade – ao sectário, aquele que rechaça reflexões sobre práticas transformadoras. Dessa forma, o processo de radicalização se constitui na mudança que transforma um sectário, aquele alienado das questões sociais, em um radical, aquele que, através da crítica libertadora, busca transformar a realidade social. Nancy Morejón inicia seu processo poético de radicalização os anos 80 com a obra *Piedra Pulida*. Mas será em *Madrigal para un príncipe negro* o momento que a poeta aprofunda sua radicalização, ou seja, começa a mergulhar na realidade tão profundamente quando queira transformá-la, para retomar Freire (FREIRE, 1987, p. 18).

MADRIGAL PARA UN PRÍNCIPE NEGRO: DISCUSSÃO E RESULTADOS

Proponho aqui uma breve leitura da obra *Madrigal para un príncipe negro* (2020), analisando como a voz poética negra de Nancy Morejón alcança uma espécie de radicalização na atualidade e como a Estética do Gùije, que anima toda sua obra, alcança plenitude nesse livro.

O poemario *Madrigal* foi escrito na ocasião do assassinato do cidadão negro estadunidense George Floyd por policiais

brancos e lançado pela Editora Casa de las Américas, de Havana. Essa obra expressará a radicalização da voz e subjetividade negras na obra de Nancy Morejón, e, por consequência, a radicalização dessa voz e subjetividade na literatura cubana.

Diferentemente de muitos poemários de Morejón, neste há uma mensagem da autora aos leitores. Ao afirmar que “Escribí estos poemas en un rapto de dolor y desesperación al conocer en La Habana la noticia de la muerte de George Floyd” (MOREJÓN, 2020, p. 7), Nancy se posiciona politicamente e publicamente contra o racismo. “¿Cómo era posible semejante acto de barbarie en pleno siglo XXI?”, pergunta Morejón (MOREJÓN, 2020, p. 8) a seus leitores. É a Cuba, mas também a todo o mundo que a cultura negra essencialmente constitui, que Morejón se volta para denunciar o “predominio, hoy, de una cruel y creciente desigualdad, alarmante en nuestros días” (MOREJÓN, 2020, p. 8). E se volta através de uma denúncia que não se limita ao racismo estadunidense, mas se amplia por meio de sua poesia.

O racismo em Cuba já estava sendo denunciado por artistas cubanos há décadas. Contudo, desde fins da década de 1990 e mais precisamente nos últimos dez anos, a denúncia se tornou ainda mais incisiva, pública, aberta e expressa por muitos intelectuais e artistas da ilha. No entanto, apesar do surgimento e fortalecimento das denúncias, ainda é notável o cerceamento ao trato da questão do negro na ilha.

Dos poemas de Madrigal quero trazer hoje os poemas “Como un nido” e “Entre los sauces”:

El cuerpo de George Floyd es el cauce del río.
La poesía es su nido,
los pájaros sus dueños.

El cuerpo de George Floyd es el cauce del río.
Su alma es el agua que fluye, en su fragancia,
hacia los montes,
hacia la mar azul,
hacia todos los ríos...
El cuerpo de George Floyd es este río...

O poema, de intenso lirismo, constrói imagens poéticas de George Floyd utilizando a metáfora do rio como parâmetro. O primeiro verso do poema afirma que o corpo do homem negro é o “cauce”, o leito do rio. O dicionário RAE define leito como “madre de un río, o terreno por donde corren sus aguas”. As águas da transformação correm pelo corpo do homem negro assassinado através da palavra poética. É na poesia que o corpo de Floyd descansa; é a palavra poética que acolhe o corpo negro violentamente exposto. Os pássaros, simbolizando a liberdade, são os donos do corpo. É para ser livre que o corpo-água de George flui.

O refrão “El cuerpo de George Floyd es el cauce del río”, com sua variação “es este río” é a fonte musical do todo, conforme nos informa Staiger (1977, p. 15). Essa fonte musical na poesia é o que faz com que, nas palavras de Staiger (1977, p. 17), “os mesmos sons evocam a mesma disposição afetiva”. Ao repetir em dois versos que o corpo de Floyd é o leito do rio, o eu-poético constrói uma imagem de grande força poética porque carregada de afetividade. Afetividade não ao homem negro apenas, mas à coletividade negra que o homem representa. Por isso, não só o corpo morto de Floyd é tematizado, mas também su alma. Se o corpo é o leito do rio, a alma de Floyd é a água que percorre o leito, é a água que corre, flui, desagua.

O rio como lugar de renascimento e transformação é expresso no poema, “Entre los sauces” (p. 14), no qual o corpo de George é lançado no rio da morte:

Yo era un cadáver seco
cuando Derek Chauvin me lanzó al río.
Sea sueño o realidad, lo único que sé es
que me lanzaron al río.
Las aguas de ese río
hierven entre mis venas
y me hacen fuerte,
como todas las aguas de los ríos.
Y sus sauces me hacen permanecer,
flotando para siempre,
entre las dos orillas,
a la sombra de los laureles y los cedros
y del bambú ideal.
Los cruceros vomitan cien torrentes de humo negro
y pesado.
La vieja rueda de un galeón se va meciendo entre
mis venas

O eu-poético assume a voz de George Floyd. Dessa forma, do primeiro ao quarto verso, o homem parece estar em um estado transitório entre morte e vida, expressando certa perplexidade com o que aconteceu. Do quinto verso em diante, o rio se transmuta. De rio como metáfora da morte, da perda de todas as referências, do fim, o rio passa a ser símbolo de fortalecimento: “Las aguas de ese río/hierven entre mis venas/y me hacen fuerte/como todas las aguas de los ríos”. Do corpo seco do primeiro verso, passamos para a instância do vigor da vida fervendo.

É importante observar que no poema “Como um nido”, o eu-poético afirma que a água do rio é a alma dos homens negros. Então, quando no poema em análise o eu-poético tomando a voz de Floyd afirma que todas as águas dos rios o fazem forte, Nancy Morejón aponta para a coletividade negra como motor de força na vida dos sujeitos negros, como redes de solidariedade compartilhada. Outro elemento simbólico, o “saucé”, uma espécie de salgueiro muito presente na beira dos rios cubanos, árvore que a sabedoria popular defende ter poderes curativos, também está presente no poema. Cabe à árvore fazer com que Floyd permaneça “flotando para siempre/entre las dos orillas”. É evidente que não é do corpo físico que tratamos aqui. Para o eu-poético, sua morte deve permanecer como emblema para que haja uma transformação social profunda no que tange à questão racial em todo o mundo. Transformação social que destrua o racismo, essa herança da escravização e do plantation, comprovada pelo último verso, de grande força poética: “La vieja rueda de un galeón se va meciendo entre mis venas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo assim que Nancy Morejón retoma a metáfora do rio para construir poeticamente a travessia de George Floyd. E se o corpo de Floyd é o leito do rio e a alma de Floyd é a água que percorre esse leito, é a alma de George que corre, flui e desagua. Esse desaguar é amplo e variado, pois o eu-poético afirma que a alma de Floyd vai na direção dos montes, na direção de todos os outros rios e na direção do mar. Na travessia de Floyd está a travessia de todos aqueles que compartilham as narrativas de dor e morte começadas nos navios negreiros, mas também as narrativas de resistência, força e liberdade que começaram no mesmo lugar. Dessa forma, essa travessia

articula as lutas pela liberdade dos sujeitos negros, as reapropriações e ressignificações de aspectos culturais de origem africana presente na memória coletiva desses sujeitos, uma das características da Estética do Guije, e é na travessia poética de Floyd que a voz do sujeito negro ganha centralidade ao convergir as dores, as alegrias e as resistências que definem a subjetividade negra nas Américas.

Na travessia poética de Floyd, desenhada por essa Estética, está o caminho de Nancy Morejón, poeta negra cubana que em entrevista a Telesur em agosto de 2020 afirmou que “No podemos aceptar el mundo como está. Tenemos que radicar las manifestaciones de violencia desde el arte y la literatura”. É com *Madrigal* que Nancy se posiciona politicamente e publicamente contra o racismo, fazendo uma denúncia que se amplia por meio de sua poesia ao apontar diretamente para a coletividade negra como motor de força na vida dos sujeitos negros e como símbolo de uma transformação social profunda no que tange à questão racial em todo o mundo.

Com os poemas de *Madrigal*, através da Estética do Guije, Morejón eleva a voz e a subjetividade negra ao nível da radicalização coletiva que é crítica, libertadora e engajada na transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

CORNEJO POLAR, Antonio. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: CELAP / Latinoamericana Editores, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaide la Guradia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MOREJÓN, Nancy. Cuerda Veloz. Antología poética 1962 – 1992. Havana: Editorial Letras Cubanas, 2002.

MOREJÓN, Nancy. Madrigal para un príncipe negro. Havana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2020.

PRIETO, Alfredo; MATEO, Margarita. De orichas y güijes: la poesía de Nancy Morejón. Revista Iberoamericana, v. 77, n. 235, p. 381-340, abr./jun.2011.

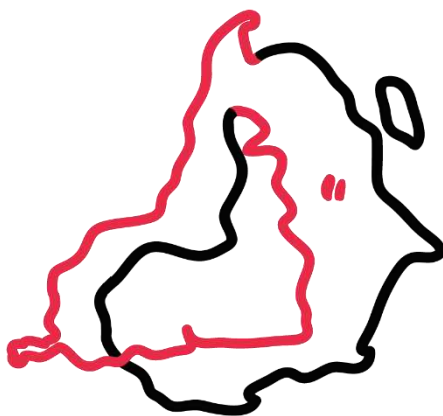
STAIGER, Emil. Conceitos fundamentais da poética. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

CAPÍTULO 10

O “MITO DA DEMOCRACIA RACIAL” À SOMBRA DAS MÁSCARAS DO PACTO COLONIAL: DESCONSTRUINDO ESSA VISÃO POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Luciene Barbosa Teixeira

Sérgio Roberto Corrêa



INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, estamos imersos a vários tipos de tecnologias, algo que já vinha sendo implantadas e melhoradas com o avançar dos anos, todavia, seu ápice dá-se em decorrência do isolamento ocorrido pela pandemia de Covid-19. Não obstante, quando paramos para analisar os valores humanos e humanitários, infelizmente, há pontos negativos ainda mais quando se põem em xeque o trato com os nossos irmãos negros.

Essa situação ficou mais evidente no nosso último governo presidencial de 2018-2022, posto que a tão proclamada 'democracia racial' caiu por terra, logo, a máscara dessa concepção começou-se a se mostrar mais notória, ao passo que pensávamos já ter superado esse episódio nacional. No entanto, a realidade mostra-se distinta, por isso ficou muito claro, o quanto nossos ideais, enquanto nação para um grupo específico é delimitado: por uma raiz patriarcal, cisgênero e cristã. Fato este que corrobora, de certo modo, para que tudo aquilo fora deste padrão seja deixado e colocado à margem.

Desse modo, mesmo com todos os supracitados avanços tecnológicos e científicos, quando analisamos a causa negra, a africana e a afro-brasileira, até este tempo presente, ainda nos deparamos com o preconceito racial, a discriminação e o estereótipo atrelado aos negros. Por isso, com este texto desejamos discutir acerca das máscaras que encobrem essa problemática, que é o "mito da democracia racial" e suas raízes para com o pacto colonial.

Diante disso, historicamente, o 'mito' demarca o rompimento com a forma de escravização negra e a ideia de "democracia racial" repassada e contada nacionalmente, de tal forma que, essas mesma concepção ao longo dos anos vem sendo refutadas e sendo apontadas como não real.

Assim sendo, o Brasil que tradicionalmente, se configurou como um mercado de negros escravizados, em que a mão de obra negra era e foi o meio de projeção de enriquecimento de muitos portugueses que adentraram nosso país. Então, não há como negar nosso passado, sendo ele bem latente em nossas memórias e histórias. Pois, se pararmos para pensar, os meios legais de amparo aos negros são muito novos, se compararmos que o fim da escravização negra somente tem 134 anos e nesses mais de 500 anos de 'existência' e 'descoberta' como alguns acreditam (outro fato que já foi 'jogado por terra', haja vista que nossos povos originários já habitavam esse lugar). Então, nesses aproximadamente 360 anos vivemos sob o prisma da escravidão e isso era legal, não havia nenhum impedimento para não existir. Isto posto:

No quadro de correlações de forças raciais pós-abolicionista, supomos que a saída pela teoria da democracia racial era providencial por três motivos. Primeiro, desarticula e/ou evitava a luta de qualquer movimento de retaliação dos manumitidos contra os ex-senhores, uma espécie de acerto de contas derivado do acúmulo de ódio racial. Segundo, minou qualquer possibilidade de o Estado brasileiro implementar políticas compensatórias em benefício dos ex-escravos e seus descendentes, como forma de reparo às atrocidades, aos danos e à expropriação causados pelo regime escravista. Terceiro, isentava o ex-senhor de qualquer responsabilidade sobre o destino dos manumitidos, nas condições em que se construiria um mercado livre de trabalho. (DOMINGUES, 2005, p. 118)

Em vista disso, acreditamos que a concepção do “mito” se constitui como algo oportuno, pois ajuda aqueles senhores, os quais não queriam arcar com a nossa dívida histórica, que é justamente o que ocorre com o Brasil, depois de rompido com a escravidão, os negros, não têm nenhum amparo, são deixados a sua própria sorte.

Somando-se ao desamparo à ideia de ‘democracia racial’, constitui-se como uma maneira de não se questionar, deixar como está posto, do mesmo modo, ocorre na contemporaneidade, pois a sociedade civil em sua grande maioria não entende isso, não compreende o porquê de haver lei de cotas para negros por exemplo, constantemente há essa inquirição quanto a esse fator.

Por esse motivo, podemos atribuí-lo a essa concepção racial desde que foi abolida a forma de escravização negra no Brasil, houve discursos, falácias de promulgação da ideia de “democracia racial”. Então, acreditamos que ainda temos muito para percorrer para de fato mudarmos essa realidade.

Assim, um dos fatores que subsidiam essa relação de negação das atrocidades cometidas pela escravização de negros, se dá pelos beneficiados disso, ou seja, os ex-senhores, os quais não foram obrigados a pagar nada por isso, saíram impunes e não ampararam de forma alguma os negros. Por isso, a fim de trazer à tona tal questão e desmistificar essas falácias que tendem a ver como ruim ou passa uma visão de que estamos beneficiando os negros por meio das cotas. Ainda assim se percebe que:

para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais

brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37)

Uma outra perspectiva, dá-se pelo que (JÚNIOR, 2015, p. 117) aponta-nos uma dimensão inovadora de um dos pensadores sociais negro da metade do século XX no Brasil, "Guerreiro pretende inverter a abordagem sociocientífica feita até então. O que ela identifica como "problema do negro" no Brasil, na verdade, é um produto da patologia do branco, de uma minoria de brancos letrados". Destarte, a percepção de Guerreiro Ramos a essa problemática se constitui como uma grande sacada, haja vista que até então só se pesquisava sobre o negro, mas ele nos dá uma outra percepção de como é que esse branco se constitui na sociedade, onde "o olhar negro sobre o racismo torna a branquidade visível: já o olhar branco a invisibiliza" (JÚNIOR, 2015, p. 114). Por isso, é claro o quanto os estudos sobre esse branco na sociedade brasileira seriam necessários, para rompimento desses paradigmas, onde trataríamos de uma inversão, ao passo que mais se estuda o negro e o branco na maioria das vezes é excluído, assim, vamos ter outros parâmetros quanto a essa questão.

Logo, estamos caminhando nesse sentido, há mais discussões que tendem a problematizar tais conhecimentos, o próprio Movimento Negro criou um espaço significativo da metade o século XX para cá, não somente isso, mais vem desempenhando seu papel perante a sociedade. E também tem os estudos decoloniais e pós-decoloniais que têm esse intuito de desconstruir essas visões que estão postas.

Assim, esse trabalho foi pautado em levantamento de literaturas que atendem ao viés da ‘democracia racial’, de autores como Gonzalez (2020), Nascimento (1978), Ribeiro (2014), Domingues (2005), Gomes (2009), entre outros.

Em suma, esse artigo se configura de um produto do que foi o “GT: (branquitude/branquidade e educação: (Des) construindo a identidade racial branca)”, Grupo de trabalho que apresentamos uma prévia desse artigo no 2º Encontro Internacional Pós-colonial e Decolonial como comunicação oral, que ocorreu no período de 11 a 14 de novembro de 2022.

Portanto, o texto divide-se em dois tópicos, no primeiro estamos trazendo um pouco sobre a concepção do “mito da democracia racial” e suas bases no pacto colonial, um breve percurso do que vem a ser essa ideia e suas associações, assim como uma base tradicionalmente atrelado ao pacto colonial. No segundo momento trataremos um pouco dos novos estudos afro-brasileiros e a decolonialidade, sua influência e contribuição, de autores negros e o que suas concepções têm a nos dizer e contribuir com essa discussão e desmistificação do “mito da democracia racial”.

O “MITO DA DEMOCRACIA RACIAL” E O PACTO COLONIAL: AS MÁSCARAS QUE ENCOBREM ESSA IDEIA

A história do Brasil é permeada por uma raiz escravagista e o papel desempenhado pelos mecanismos abertamente legais no período colonial, assim como o racismo e também o “mito da democracia racial”, em que por meio destes fatores se impediu questionamentos quanto ao processo de escravização de negros em terras brasileiras. Mesmo depois de findado isso, percebe-se que as ideias, o não amparo aos nossos irmãos negros foi e ainda é perverso demais, pois uma concepção foi e

até então reverbera em nossas histórias e memórias à perspectiva de "democracia racial" ainda é presente mesmo depois de mais de um século abolição de escravização negra. Dessa forma, Nascimento (1978, p. 42) já apresentava isso, pois:

A teoria luso-tropicalista de Freyre, partindo da suposição de que a história registrava uma definitiva incapacidade dos seres humanos em erigir civilizações importantes nos trópicos (os "selvagens" da África, os índios do Brasil seriam documentos viventes deste fato), afirmar que os portugueses obtiveram êxito em criar, não só uma altamente avançada civilização, mas de fato um paraíso racial nas terras por eles colonizadas, tanto na África como na América.

Então, percebemos esse ideal harmônico das concepções que se acercam a ideia de 'democracia racial' permeiam uma perspectiva de máscaras, a ponto que se encobrem e tentam passar uma visão errada de Brasil, tentando mascarar o preconceito racial mesmo. No qual, por vezes, passa-se despercebido, como algo banal, em muitos momentos é difícil identificar se está passando por um episódio de racismo esse meio tão perverso, de discriminação que menospreza o outro pela sua classe e cor, mas, percebe-se quase sempre isso está associado a cor da pele. Como podemos ver:

Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo *morenidade*; não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo

objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro. É curioso notar que tal sofisticada espécie de racismo é uma perversão tão intrínseca ao Brasil a ponto de se tornar uma qualidade, diríamos, *natural*, do "branco" brasileiro. (NASCIMENTO, 1978, p. 43)

Na medida em que essas ideias e concepções se acercam da "democracia racial" tendem a fazer com que não se questione, tendo em vista, se há uma democracia racial não tem por que problematizar, por isso podemos entender a perversidade dessa ideia para os povos negros brasileiros, já que não há uma abertura para se discutir tal temática que vem sendo repassada por anos. Assim:

este assunto de "democracia racial" está dotado, para oficialismo brasileiro, das características intocáveis de verdadeiro tabu. Estamos tratando com uma questão fechada, terreno proibido sumamente perigoso. Ai daqueles que desafiam as leis deste segredo! Pobre dos temerários que ousarem trazer o tema à atenção ou mesmo à análise científica! Estarão chamando a atenção para uma realidade social que deve permanecer escondida, oculta. Certamente, como sugeriu o antropólogo Thales de Azevedo, para que não "despertemos as supostas vítimas". (NASCIMENTO, 1978, p. 45)

Em síntese, tal concepção dificultou por vezes compreender de fato, qual era o retrato do brasileiro e da causa negra, pela conjuntura de ter uma máscara encobrindo essa

problemática do preconceito racial que é na realidade o "mito da democracia racial". Desse modo, levando em consideração todas nossas raízes, de mais de três séculos de escravização negra, assim "O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal, daquela colônia". (NASCIMENTO, 1978, p. 49)

Desse modo, a desconsideração por traz dessa noção de 'democracia racial' como forma de não levar em conta quem foram os negros e seu papel em nossa sociedade, de modo que, foram eles quem ergueram com suor e seu próprio sangue o nosso país, se não fossem seus trabalhos desempenhados na agricultura, lavouras e produção de açúcar. Sendo os que mais trabalharam para constituir o país é muito provável que não existiria hoje a nação brasileira.

Nessa perspectiva, percebemos que essas ideias e concepções acerca do nosso passado de escravidão ainda estão presentes nas memórias e dessa forma uma maneira de ignorar ou melhor passar uma ideia errada se dá pela máscara que encobrem essa temática, do próprio não questionamento, assim:

Durante séculos, por mais incrível que pareça, esse duro e ignóbil sistema escravocrata desfrutou a fama, sobretudo no estrangeiro, de ser uma instituição benigna, de caráter humano. Isto graças ao colonialismo português que permanentemente adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade. Um dos recursos utilizados nesse sentido foram a mentira e a dissimulação. (NASCIMENTO, 1978, p. 50)

Em vista disso, podemos interpretar como esse sistema que tentou disfarçar ou dissimular que a escravização era branda e sem violência, pode-se considerar ou se assemelhar a um verdadeiro pacto colonial, julgando por se tratar do período que demarca a colônia brasileira e seus resquícios perdurarem e sobressair esse momento histórico. Em suma, a presença desse pacto corrobora para que:

A sociedade e a cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente. (RIBEIRO, 2014, p. 15)

Por conseguinte, nas últimas décadas deste século temos nos debruçado sobre os novos estudos que tentam trazer à tona todas essas questões, mostrando mesmo que esse processo escravagista não se constitui de fato algo de longe a um “paraíso racial”, como alguns autores no passado quiseram demonstrar. Antes de mais nada, os negros em terreno estrangeiro não só contribuíram com suas culturas, como podemos perceber os traços culturais mesclados na cultura brasileira, a grande influência na culinária única com essa parcela significativa de África. Assim:

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante –os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus)

– foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Conseqüentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 119)

Uma outra perspectiva diz respeito ao fato de eles mesmos longe de seus territórios, não aceitarem pacificamente a escravização, pois se há resquícios culturais africanos é porque eles conseguiram manter parte de sua ancestralidade repassando-a de geração a geração e isso foi possível, podemos concluir, pela oralidade.

Ainda nessa concepção, a resistência pode ser bem-vista pelas construções de quilombos de negros fugidos, se juntando para lutar e resistir a tudo isso, em que se perceber não há porque dizer que se existia um 'paraíso' sendo a escravização o próprio 'inferno' para seres humanos que não fizeram nada para passar por isso. Assim, apoiado a um sistema da escravidão que não tem justificativa, mas, existiu e têm suas raízes latentes e até então nos debruçamos sobre esses conhecimentos. Por isso:

O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais. O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num modus vivendi que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos. Os privilegiados simplesmente se isolam numa barreira de indiferença para com a sina dos pobres, cuja miséria repugnante procuram ignorar ou ocultar numa espécie de miopia social, que perpetua a alternidade. (RIBEIRO, 2014, p. 19)

De fato, é algo que orgulhosamente vem sendo posto com tanta normalidade essa noção de ‘democracia racial’ chegando a ser visto como algo bom, onde é válido entender que não é. Assim, para entender de fato como que se constitui essa ideia, deveríamos nos atentar ao que Freire (2006) aponta que é essa demarcação bem clara, como se suas ideias permeassem um ideal de ‘paraíso racial’, mas, para que pudesse existir, era definido que cada um ocupasse seu lugar devido, ou seja, a ‘democracia racial’ pode existir desde que cada um esteja delimitado dentro do seu grupo. O que é: casa grande é casa grande. O que é senzala é senzala. Isso nos dá uma percepção de superioridade. Fato este corroborado pelo pacto colonial. Então:

O racismo se constituía como a “ciência da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não só o referencial das

classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental. Vale notar que tal processo se desenvolve no terreno fértil de toda uma tradição etnocêntrica pré-colonialista (séculos XV-XIX) que considera absurdas, supersticiosas ou exóticas as manifestações culturais dos povos “selvagens”. (GONZALEZ, 2020, p. 117)

Isso posto, desde sempre houve quem definisse o que era permitido e tido como normal e o que era condenado. Partindo desse pressuposto, percebemos a raiz do racismo como apontado acima por Lélia Gonzalez se constitui nessas concepções eurocêntricas e patriarcal, muito antes do que se imagina, algo que tenderíamos a achar que só se faz na contemporaneidade, mas não o é, ele já vem de um processo histórico longo.

A visão que tange às máscaras acerca da ‘democracia racial’ se refere a quase sempre uma ótica de preconceito e discriminação. Desse modo, Fanon (2008, p. 91) nos diz que “com efeito, ele oferece ao malgaxe³⁰ a opção entre a inferioridade e a dependência”. Assim, essa ideia explicitada por Fanon nos remete ao que foi o episódio vivido em terras brasileiras, haja vista que o colonizador nessa figura preponderante e superior estipulou mesmo que não declarado o sentimento de inferioridade entre os negros, no período colonial justificado pela escravização negra, mas é na contemporaneidade até então ser perceptível, mesmo com o rompimento dessa relação, ainda perdura a ideia de

³⁰ Refere-se a República Democrática de Madagascar, Fanon trata dos escravizados malgaxe.

colonizador e colonizado. É como se estivéssemos ainda presos nessa relação e por incrível que pareça está sendo um processo lento esse romper. Uma outra percepção diz que:

Se ele é malgaxe, é porque o branco chegou, e se, em um dado momento de sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco. (FANON, 2008, p. 94)

Deste modo, é interessante como a visão do colonizador acaba por delimitar quem é o 'humano' da questão, sua persuasão e cada vez mais uma fonte de inferiorização, assim como definição de 'não-humanos' aos negros a exemplo, pois nessa concepção Fanon (2008, p. 94) nos diz que "o branco obedece a um complexo de autoridade, a um complexo de chefe, enquanto o malgaxe obedece a um complexo de dependência". De modo que, parecemos com essa visão de que enquanto inferior que é estabelecido com um ar de certo pacto colonial, mesmo que declaradamente não seja apontada, mas está lá estabelecido.

Em vista disso, esse processo colonial apontado por Fanon (2008, p. 111) "através dos tempos, vimos a religião católica justificar e depois condenar a escravidão e as discriminações. Mas, ao reduzir tudo à noção de dignidade humana, eliminava-se o problema do preconceito". Em suma,

em convicção citada acima tem certa relevância na realidade nacional brasileira, que é bem parecido em como foi a escravização negra aqui e que de forma ela foi legitimada pela igreja e posteriormente deslegitimada, de um momento para cá rompe com essa ideia e não se problematiza, não se discute.

Em síntese, o avançar sobre a máscara que é pacto colonial, (MELO; SHUMAN, 2022, p. 15) nos dizem que “o racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser camuflado pelo mito da democracia racial”. Assim, é bem isso mesmo o racismo pode ser considerado como uma verdadeira máscara que está por traz desse pacto colonial, ainda muito presente no pensar e nas relações sociais, sendo desse jeito o próprio racismo uma das máscaras disso.

Um outro elemento que podemos considerar resquício desse mascaramento trazido por (MELO; SHUMAN, 2022, p. 18) “a supremacia branca é o resultado da dominação colonial e da reprodução desta na contemporaneidade, e precisa ser entendida em âmbito global, como a manutenção dos recursos econômicos, das decisões políticas, da indústria cultural, do sistema de justiça”. Deste jeito, podemos perceber que essa concepção de supremacia branca se configura na superioridade branca, na medida que esse fator é uma fonte de exclusões, portanto, há espaços e lugares em que o branco acaba sendo mais bem aceito, em detrimento do negro. Deste jeito:

A incidência do privilégio branco reverbera nas relações cotidianas, de forma que a pessoa reconhecida como branca começa a usufruir de ganhos a partir dessa brancura. É fácil constatar as diferenças do tratamento dado a brancos e negros em nossa sociedade, basta olhar para o cotidiano e perguntar: quantos brancos são diariamente

perseguidos dentro de um shopping center por serem confundidos com um ladrão? Ou já foram rechaçadas e humilhadas em virtude de sua cor? Privilégio branco é ser bem recebido/a em todos os espaços só por ser branco/a. (MELO; SHUMAN, 2022, p. 19)

Por esse ângulo, (MELO; SHUMAN, 2022, p. 19) nos dizem que "o privilégio branco é fruto dos episódios racismo cotidiano, tendo-se que vantagens são construídas e concedidas sob a égide do racismo". Desse modo, a máscara atrelada ao racismo se estabelece na medida em que, o branco pelo simples fato de ser branco ele tem certas regalias na sociedade, o mesmo não ocorre com os negros. Logo:

Por outro lado, a cordialidade tem a incumbência de defender a paz e a ordem sociais, cuja estrutura política é organizada de maneira que alguns possam defender, contra outros, o *status quo*, perenizando-o na "democracia racial". É, pois, uma estratégia de desarticulação de forças emancipatórias mediante a criação de redes de interdependência e da integração subordinadas dos grupos marginalizados, desmobilizando e deslegitimando as lutas ou confrontos emancipatórios, tachados de "conflitos raciais". (JUNIOR, 2006, p. 231)

Por conseguinte, essa manifestação de cordialidade pelos negros podemos perceber que ela nada mais é do que um sistema do branco para colocar desde sempre o negro nas rédeas e como se essa relação de colonizador e colonizado esteja ainda manifestado no âmbito social, ao passo que é mais fácil

que o negro aja dessa maneira e com isso voltamos a perspectiva que é a dependência com o negro se encontra na sociedade. Onde "o não-dito. Por exemplo, se efetiva não apenas nas piadas ou nos eufemismos, mas também na injúria racial" (JUNIOR, 2006, p. 232). Desse modo, podemos ver que isso nos associa bem ao que é a máscara que encobre o 'mito da democracia racial'".

Portanto, podemos concluir que a concepção de democracia racial se baseia pela ideia de pacto colonial, sendo um dos fatores que ainda se fazem presentes na realidade brasileira. Em vista disso a seguir trataremos um pouco dos novos estudos afro-brasileiros e o que alguns autores negros significativos nessa conjunta têm a nos dizer sobre essas questões do "mito da democracia racial", do racismo e como nós estamos enxergando esses autores afrodescendentes e seus conhecimentos para forjar o que somos hoje.

A DECOLONIALIDADE FRENTE AOS NOVOS ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: UMA FORMA DE RESIGNIFICAR CONCEITOS

Na atualidade, existem estudos que estão em andamento os quais são questionamentos de tudo isso que está posto. Exemplo disto, temos as temáticas relacionadas aos temas decoloniais e pós-decoloniais, considerados relevantes na atualidade. Em suma com estes referidos estudos estamos em busca de revisão desses conhecimentos que historicamente se construiu uma ideia de que os africanos não contribuíram como fonte de saberes, sendo assim é esclarecedor que os povos africanos foram fontes de conhecimentos, mas, mesmo assim, esses saberes nem sempre foram legitimados, por isso estamos nesse processo ainda hoje de aflorar esses conhecimentos até então poucos estudados e levantados. Sendo assim:

Pode-se afirmar, portanto que Freyre inverte o sinal com o qual a questão da raça vinha sendo pensada até então. Mais que isso, trazia também uma complexificação do processo de colonização, ao apontar para a construção do mundo luso-tropical não apenas como uma imposição unívoca do colonizador europeu, dado que, para a adaptação do português nos trópicos, fez-se necessária uma incorporação de vários elementos presentes no índio e no negro, além de toda sua herança oriental. (OLIVEIRA, 2015, p. 164)

O tão famoso Gilberto Freire (2006) autor de ‘Casa grande e senzala’ pode-se considerar que sua obra foi e ainda é um grande marco na história, claro que suas ideias e concepções permeavam um pensamento dito e visto hoje no tempo presente como bem apontado por Lélia Gonzalez (2020, p. 115) “o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros)” de modo que as concepções de Freire colocam um ideal vislumbrado por ele, mas a realidade é bem diferente disso. Colocando-o como se houvesse uma convivência harmoniosa entre a casa grande e a senzala, não obstante, sendo necessário que a delimitação fosse respeitada entre a casa grande e a senzala. De fato, isso foi um símbolo bem articulado e repassado para que não houvesse questionamentos quanto a tão idealizadora ‘democracia racial’.

Portanto, Gonzalez (2020, p. 115) nos dá indícios marcantes em sua trajetória enquanto militante do Movimento Negro e enquanto negra que assume seu papel no Brasil nos apontando que: “ou seja, aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil”. Desse modo, isso pode ser considerado um

dos elementos abordados pelos estudos decoloniais, trazendo para esse cenário. Nesse sentido, podemos concluir que é inegável a influência africana na constituição da identidade nacional, seja na linguística, culinária, dança, enfim. Por meio disso, traçamos um resgate, as nossas raízes, a nossa ancestralidade africana que em muitos momentos foi um elemento de negação, de racismo, de subalternidade, assim como o papel de periferia dos estudos africanos.

Em vista disso, podemos perceber uma influência, ou melhor, um certo reconhecimento que até nas décadas passadas eram tidas por uma política de apagamento ou embranquecimento de autores negros que contribuíram significativamente para um pensar e formar que parte desses autores. Se fizermos um traçado histórico com a finalidade elencar quais foram os negros que tiveram destaques nacionais, enquanto pessoas, produtoras de conhecimentos é difícil essa identificação, haja vista que os que mais se destacavam sofriam certa política de embranquecimento, isso contribuiu para que, esse lugar fosse tido por muito tempo como um espaço de não negros, pois a falta de representatividade em espaços de destaques é um dos fatores preponderantes para isso. Desse modo, mais recentemente começamos a mudar nosso pensar e refletir sobre causa negra, assim:

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeito que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo. (GOMES, 2009, p. 419)

Há de se considerar que ser intelectual negro hoje no Brasil, não chega nem perto do foi nas décadas passadas, tendo em vista que hoje há mais formas de combater o racismo e o preconceito racial, posto que não tínhamos legislações referentes a causa no passado. Podemos ver que atrelado a isso, temos um grande avanço seja na Lei nº 10.639/2003, a qual institui a obrigatoriedade do ensino africano e afro-brasileiro no ensino básico de forma transversalizada, visando um atendimento as reivindicações do próprio Movimento Negro. Assim como a Lei 12.288/2010 que prevê o estatuto da igualdade racial, fazendo-se valer o que prevê a Constituição Federal de 1988 em seu art. 5º estabelecendo que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Diante disso, podemos perceber que está sendo longa e árduo a luta pelas causas negras, mas também se hoje temos intelectuais negros que estão produzindo e podemos nos orgulhar disso e porque esta luta está tendo resultados. Logo:

Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção do conhecimento. Um conhecimento realizado 'por' esses sujeitos que, ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria 'com' os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das

ciências humanas e sociais de produzir conhecimento 'sobre' os movimentos e os seus sujeitos. (GOMES, 2009, p. 421)

Sendo assim, estar nesse meio acadêmico tão elitizado ainda se configura um certo privilégio, tendo em vista que o negro no Brasil, ainda tem dificuldades que vão além da perspectiva social, há o prisma econômico também, fato este que corrobora para as grandes massas populacionais que estão inseridas nas periferias dos grandes centros vejam a universidade como algo impensável, ou como um ambiente difícil de se alcançar. Pensar dessa forma tem seu fundo de verdade, pois, em muitos casos, adentrar esse espaço e permanecer nele é algo bem complicado, pelo fato de que, para o estudante oriundo das camadas mais empobrecidas ele precisa além de estudar trabalhar e isso acaba sendo um dos fatores que contribuem para esse quadro. Diante disso:

O papel dos intelectuais negros tem sido, nesse contexto, indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo 'outro', pelo diferente e pelas diferenças. Ao realizar essa indagação eles se colocam como sujeitos coletivos e políticos que questionam a relação entre universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e distribuição desigual do conhecimento na sociedade. (GOMES, 2009, p. 421)

À vista disso, sabemos que o caminhar em busca dessas mudanças paradigmáticas é processual, o campo para produções negras ainda é muito novo, mas estamos alcançando certos patamares que antes não era possível, por isso:

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarce e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior”. A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse e lutasse, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista. (GONZALEZ, 2020, p. 120)

Desse jeito, Gonzalez (2020, p. 122) nos indaga de uma possibilidade de que “quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos enquanto descendentes de africanos se permanecemos prisioneiros, “cativos de uma linguagem racista”? Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de amefricanos (“amefricans”) para designar a todos nós”. Assim, Lélia com sua intenção positiva queria que levássemos mais longe os estudos africanos, nos propõem uma categoria nova e que faz sentido, pois refletiria muito melhor nosso papel, se nos tratássemos enquanto amefricanos que somos, mas, percebe-se que esse conceito foi proposto em 1988, no entanto, ele não foi reverberado, poucas pessoas tem conhecimento disso, ao passo que, para nós é um conhecimento novo, fato este que mais uma vez conclui-se que estudos africanos e afro-brasileiros ainda

estão presos para um grupo, é necessário que ele saiam dessa bolha, alcançando mais lugares ainda. Sendo assim:

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos ioruba, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. (GONZALEZ, 2020, p. 122)

Então, "assumindo nossa amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizadora, imaginária ou mitifica da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os amefricanos do continente" (GONZALEZ, 2020, p. 124), diante disso, é salutar ver o peso que Lélia traz para nós, fazendo um certo reencontro conosco mesmo, para entendermos de fato, de onde viemos e como se constituem nossos conhecimentos ancestrais. Portanto:

Então, por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que massacra não só os povos do continente, mas de muitas outras partes do mundo e reafirmar a particularidade da nossa experiência na América como um todo, sem nunca perder a consciência da nossa dívida e dos profundos laços que temos com a África? (GONZALEZ, 2020, p. 125)

O tempo presente é um momento de abertura e rompimento de paradigmas ditos e visto como único e

verdadeiros, para isso “o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)” (MIGNOLO, 2017, p. 15). Com isso apresentado associado a ideia de ‘democracia racial’, devemos deixar muito claro que ela na verdade se constitui como um ideal não alcançado no Brasil como apontado pelos “estudos feitos sobre o tão acreditada democracia racial têm mostrado que a não existência do racismo no Brasil é uma fabula” (COELHO; CABRAL, 2008, p. 19). Assim, para que efetivamente haja mudanças nesse sentido é importante esse fator, deixar bem demarcado sua falácia, assim como sua influência negativa para com os afro-brasileiros.

Em vista disso, vale ressaltar que de certa medida essas concepções e meios legitimadores da inferioridade e subalternidade que são meios atrelados também a negros nos afirmam que: “O Terceiro Mundo não foi inventado pelas pessoas que habitavam o Terceiro Mundo, mas por homens e instituições, línguas e categorias de pensamento de Primeiro Mundo” (MIGNOLO, 2017, p. 19). Ou seja, esses entendimentos são formas de delimitação de um povo, desse modo:

Enquanto o branco teria contribuído com os princípios da civilização (caracteres culturais fundamentais, princípios morais, instituições políticas, conhecimento sistematizado, coragem, tenacidade e atributos correlatos), o negro e o índio teriam contribuído com a força de trabalho e com acréscimos que constituiriam a nossa identidade e nosso folclore (gostos alimentares, festas, ritmos,

lendas e uma efetividade expansiva). (COELHO;
CABRAL, 2008, p. 27)

Nessa ótica, percebe-se que esse ponto de vista instaurado e instituído cria certa forma hierárquica, onde para o branco ocidental ele foi o pensador e o que estabeleceu ciências, teorias, conhecimentos, enfim. Com isso, “a teoria da dependência foi uma resposta ao fato de que o mito do desenvolvimento e da modernidade ocultava que os países do Terceiro Mundo não podiam desenvolver-se nem se modernizar sob condições imperiais” (MIGNOLO, 2017, p. 19). De fato, acaba que essa ideia paira sobre um prisma de que é mais fácil que cada um fique preso em sua ‘caixinha’ do que rompê-la, por isso foi preciso estabelecer essa caracterização associada ao Terceiro mundo.

Assim, a narrativa que demarca a constituição da nação constitui, ela mesma, uma escala de prestígio – quanto mais próximos do branco, maior a distância dos atributos que remetem à condição de força de trabalho, de subalternidade, de inferioridade. Não obstante, ela serve, também, para fundamentar o discurso que nega o racismo: resultado do conagraçamento de três raças distintas, o Brasil não conheceria a discriminação racial. Assim, as diferenças teriam de ser explicadas por outro viés, como o econômico. (COELHO;
CABRAL, 2008, p. 28)

Por isso, um objetivo que demanda clarificar tal pensamento é a maneira com que se enxergar, ou melhor, “pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar

descolonial" (MIGNOLO, 2017, p. 20). Diante disso, percebemos a necessidade de discernimento do indivíduo, o qual compreende quem é e onde está, em razão disso "foi necessário um movimento daqueles negativamente atingidos pelo mito, para que a sociedade brasileira enfrentasse a discussão dos lugares e subalternos a que estavam relegados o negro e o índio" (COELHO; CABRAL, 2008, p. 29). Sendo assim, esse movimento de compreensão é um processo assimilativo de aos poucos constituindo e se movendo enquanto esses povos foram relegados a funções e conhecimentos definidos como menos importantes, mas na realidade estamos numa posição de modificação. Desse modo:

Um dos objetivos da opção decolonial é a de naturalizarmos em vez de nos modernizar-nos. Quando a sensibilidade/ pensamento fronteira surgiu, entrou em vigor a opção decolonial; e ao parecer como opção, revelou que a modernidade (a modernidade periférica, subalterna ou alternativa, ou simplesmente a modernidade) é tão só uma opção e não o desenvolvimento "natural" do tempo. (MIGNOLO, 2017, p. 26)

Logo, reformulando essas concepções estamos seguindo nessa caminhada como apontado acima de maneira a naturalizar o que está sendo pontuado e dito que é uma opção dentre tantas, mas quando começamos a enxergar a decolonialidade e o novos estudos africanos e afro-brasileiros de maneira natural, estamos dizendo que eles sempre estiveram ali, seja na figura de influenciadores, contribuidores e assim como fontes de novos conhecimentos. Em vista disso:

Afirmar uma identidade negra e instituir uma solidariedade entre os elementos que a constituem foram (e continuam entre outros) os primeiros objetivos do Movimento Negro brasileiro. Foi no contexto dessas duas iniciativas que se deu uma valorização da figura do negro e revisão das narrativas históricas, de forma a redimensionar o espaço das civilizações africanas no que se entendia ser a História Universal. (COELHO; CABRAL, 2008, p. 31)

Resumidamente, “a decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 30). Assim, rebelando-se contra esse sistema hegemônico, estamos dando passos à frente quanto à revisão e à releitura dessas concepções. Portanto, podemos concluir que os estudos decoloniais e pós-decoloniais têm nos permitido avançar com as concepções acerca dos novos estudos afro-brasileiros, assim como avanços significativos com leis e amparos legais proporcionados pela associação do Movimento Negro em luta disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nosso propósito é trazer um pouco do é o “mito da democracia racial” essa ideia bastante disseminada no país, compreendendo o que foi essa manifestação para os descendentes afro-brasileiros e de que maneira isso impactou negativamente para uma constituição mais igualitária nacional. Permitindo que se abram possibilidades de modificações desses

paradigmas, em que está provado que a ideia do “mito” não foi de longe e nem trouxe benefícios aos afro-descendentes brasileiros, haja vista sua impossibilidade de discussões nas décadas passadas, mas podemos também observar que hoje se traz essa ideia, se coloca em discussão e se problematiza.

Outro ponto, consiste em que a constituição dessa concepção de ‘mito’ se aproxima a um certo pacto colonial, onde os maiores beneficiados disso, foram os ex-senhores de escravos, que não arcaram com sua dívida para com os negros recém libertos e muitos menos proporcionaram alguma de forma de amparo nacional. Como se não bastasse o simples fato de serem largados a sua própria sorte, ainda por cima, criou-se essa falácia que permeia a ideia de ‘democracia racial’ que foi um sinônimo de perversidade e exclusão social de negros.

Em vista disso, na metade do século XX apareceram figuras negras nacionais que começaram a modificar essas visões, assim como a própria articulação do Movimento Negro em prol das causas e necessidades negras em solo nacional auxiliaram para que algumas questões começassem a ganhar corpo e pudéssemos chegar na atualidade com as mudanças que temos hoje.

Com isso na contemporaneidade pudemos disfrutar de alguns mecanismos provenientes dessas lutas travadas no âmbito social nacional, a fim de tratar da dívida histórica para com os afro-brasileiros. Em que, a dívida a ser resgata e revista é um episódio que ocorre no pós abolição da escravização, nesse tempo presente estamos caminhando para que referida dívida possa ser abordada, discutida e revista.

Desse modo, a outra perspectiva quanto à questão negra no Brasil, diz respeito à forma de negação cultural, como apontada por Lélia Gonzalez (2020) o racismo brasileiro, nosso racismo ele não é necessariamente declarado, mais que isso ele

velado e acontece muitas vezes de forma que não se consegue identificar que se está passando por tal episódio.

Nessa ótica, há também a perspectiva no que se refere ao processo de embranquecimento e de apagamento de negros nacionais, pois quanto maior contribuição dessa figura negra tem na sociedade ele passa a se tornar branco. No outro caso, a que se refere ao apagamento, a exemplo do que caso de Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, grandes pensadores e escritores negros que contribuíram significativamente tanto a causa negra quanto ao pensamento nacional, quase não se escuta sobre eles, quem eles foram e quais suas contribuições. Ou você precisa estar imerso nesses conhecimentos de um grupo específico ou dificilmente eles serão apresentados para o público externo. O válido seria que esses conhecimentos e autores deveriam romper-se essa bolha, acontece que se isolar dentro de seus pares foi um percurso necessário, pois se criou um fortalecimento identitário negro.

Assim, estamos caminhando para que esses cenários sejam melhorados. Desse modo, já temos avanços significativos, como a Lei nº 10.639/2003 que se refere a inserção dos estudos africanos e afro-brasileiros, da Lei nº 12.288/2010 que atende a perspectiva do estatuto da igualdade racial, a Lei nº 12.711/2012 que trata da questão das cotas nas universidades e instituições públicas. Nesse sentido, somando-se a isso temos também os estudos decoloniais e pós-coloniais, que estão revendo os conhecimentos supracitados, no intuito de atender a abordagem e inserção de conhecimentos que ora foram deslegitimados e desconsiderados.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial-Sinapir, instituído pela Lei nº 12.288, de julho de 2010. *Diário Oficial da União: Brasília*, 06 nov. 2013, Seção 1.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, 10 jan. 2003. p. 1.
- BRASIL. Presidenta da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União, Brasília*, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- CABRAL, Rebeca Pereira; COELHO, Wilma Baía. Relações sociais no “Paraíso Racial” Considerações Iniciais sobre um mito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). *Raça, Cor e Diferença: A escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COSTA; Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón.

Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, [s. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos Latinoamericanos*, v. 10, p. 116-121, 2005

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.p. 194.

FREIRE, Gilberto. Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In: FREIRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2006. p. 64-155.

GOMES, Nilma. *Intelectuais negros e produções do conhecimento: alguns reflexos sobre a realidade brasileira*.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, 2009.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio*. Flavia Rios e Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JÚNIOR, João Feres. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. Dossiê. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 73. p. 111-125. Jan./abr. 2015.

JUNIOR, Ronaldo Sales. *Democracia racial: o não-dito racista*. *Tempo social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, 2006.

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, [s. l.], v. 21, p. 14-23, 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Revista Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do Negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

OLIVEIRA, Amurabi. Gilberto Freyre e a educação: raça, democracia e ensino de história e cultura afro-brasileira. Linha críticas, Brasília, v. 21, n.44, p. 159-177, jan/ abr. 2015

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista, [s. l.], v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, [s. l.], v. 17, n. 202, p. 1-11, 2018.

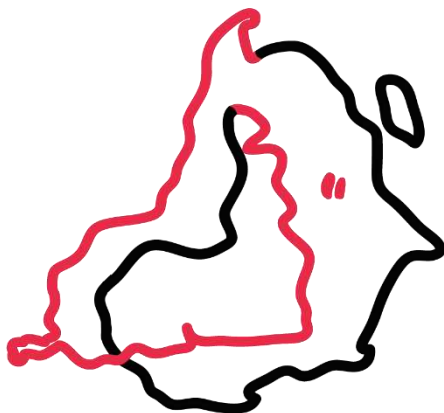
RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Global, 2014. E-book.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente, Dossiê "Conjuntura no Brasil: Retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 200-224, mês dez, 2020.

CAPÍTULO 11

PEDAGOGIAS DECOLONIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES PERIFÉRICAS POR MEIO DO RAP

Lurian Endo Gonzaga



INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar o projeto de pesquisa “Pedagogias decoloniais e o ensino de história para as populações periféricas através do *rap*”. Dessa forma, expomos a justificativa do projeto, seus objetivos, metodologia, revisão de literatura e considerações finais. Este é um projeto em construção, portanto não trará resultados e discussão, apenas apresentará a pesquisa em desenvolvimento.

Esta é uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), turma 2022. É um trabalho orientado pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim.

Alguns temas insurgentes vêm tomando conta das discussões acadêmicas, assuntos que por vezes eram relegados ao esquecimento, que nem tangenciavam as discussões da episteme hegemônica, agora planteiam um lugar dentro desta seara argumentativa. Dentro desta perspectiva, se torna potente abordar temas como o *rap*, a periferia e o ensino de História. Os três são temas marginais dentro dos cânones clássicos da academia brasileira.

O *rap*, como linguagem musical contestatória, se tornou um marco referencial para as populações que habitam os lares das periferias, das quebradas brasileiras, de sul a norte, de leste a oeste do imenso Brasil. Os sujeitos dessa camada excluída da sociedade buscam o *rap* como forma de autorreconhecimento, como uma via que os ajude a extravasar as opressões sofridas. As violências retratadas em muitas das letras não são apologéticas, e sim um retrato do que se vive, por muito tempo, nesses lugares.

O *rap* é uma cultura de rua, que tem sua inserção nas populações mais pobres da sociedade brasileira. Podemos definir a cultura de rua da seguinte forma:

Nas comunidades miseráveis e bairros pobres das periferias das grandes cidades, nos quais espaços de lazer e cultura são inexistentes, os jovens estabelecem relações de sociabilidade na rua, esquinas e bares, constituindo-se em grupos de camaradas ou verdadeiras redes socioculturais profundamente enraizadas no espaço territorial em que vivem. Cultura de rua é o termo que vem sendo utilizado para designar redes simbólicas que agregam e conflituam seus diversos saberes. As tênues relações entre os saberes nascidos na rua, baseados na luta pela sobrevivência, e aqueles nos quais se apoiam as instituições formais, como a escola, são tensões permanentes do imaginário social. (GONÇALVES, 2010, p. 35)

Inicialmente minha ligação com o tema se dá por ter sido um sujeito periférico influenciado pela cultura do *rap* na juventude. No entanto, o motivo dessa escolha temática vem do fato dos estudantes, das periferias onde trabalho, serem influenciados pelo *rap*. Logicamente, os contextos são diferentes, as visões sobre a músicas são diferentes, mas pode-se observar a relevância do *rap* para a periferia. Esse gênero musical tem importância e um significado que fura a bolha das gerações, do tempo e dos locais.

A partir dessa escolha temática, o *rap* e a periferia, somando-se com minha atividade profissional no ensino de história, retomo uma ideia pedagógica que me ocorre, há alguns anos, na minha prática docente. Quando estou diante desses sujeitos que habitam as periferias, sinto que o pedagogo que me aparece, que se mostra mais adequado, é o Mano Brown. Mais do que Paulo Freire, num sentido prático de se relacionar com

aqueles/as estudantes, como se eu completasse as ideias de Freire com a linguagem da rua, do *rap*, do Mano Brown³¹. Isto leva às perguntas fundamentais desta pesquisa: Investigar se os/as professores/as de origem periférica da educação básica, que tem o *rap* como referência social, são influenciados por esse gênero musical em seu fazer-se professor/a? Existe a possibilidade de uma pedagogia Mano Brown?

No desenvolvimento da pesquisa é adotada a perspectiva teórica e metodológica do/a professor/a investigador/a, o docente como teorizador de sua própria docência (ZAVALA, 2015). Dessa forma, observarei minha própria prática docente, analisando alguns trabalhos nos quais utilizei o *rap* em sala de aula e seus resultados, assim como analisarei a minha história de vida como parte da minha formação docente. Utilizarei a metodologia da história oral, com base nos seguintes autores: Alberti, 2005; Matos, 2001; Portelli, 2016; Ramos Jr., 2019. Dessa forma, pautado nessa metodologia, entrevistarei professores/as que têm relação com a periferia e têm o *rap* como uma experiência em suas vidas. Será um trabalho com a metodologia monadológica, dentro da perspectiva de memória de Walter Benjamin (1994, 1987). Trabalhar com as mônadas narrativas é utilizar as memórias como conhecimento acadêmico, memórias que foram afastadas dos debates e que podem ser acessadas por meio da história oral.

O referencial teórico adotado na pesquisa se refere à importância dos estudos das periferias, com base principalmente nos estudos decoloniais, utilizando o referencial da Interculturalidade Crítica, como a base para as pedagogias decoloniais (ARAUJO, 2020), além da bibliografia que debate o ensino de história como um campo de pesquisa.

³¹ Rapper e compositor brasileiro, fundador e membro dos Racionais MC's, grupo de *rap* fundado na capital paulista em 1988.

Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é explorar a possibilidade do *rap* como uma ferramenta na formação dos/as professores/as de história da educação básica. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Explorar os exemplos de uso do *rap* em sala de aula;
- Caracterizar o *rap* como gênero musical e debater seu potencial no Ensino de História;
- Analisar a influência que o *rap* exerce na formação dos/as professores/as de História e evidenciar se esta experiência influencia sua docência.

Justificativa

A ideia para o tema deste projeto surgiu de minha prática docente, pois, ao estar em sala de aula no ano de 2022, dialogando com estudantes da periferia, foi-me relatado que ainda é muito presente na produção musical dos Racionais MC's entre os jovens do Fundamental II nas duas escolas onde lecionei este ano em Florianópolis – SC – Escola Básica Municipal (EBM) Maria Conceição Nunes e EBM Acácio Garibaldi São Thiago. Eu também fui um estudante da periferia em Volta Redonda, no interior do estado do Rio de Janeiro, época em que escutava Racionais, vinte anos atrás. Chamou-me muito a atenção, hoje, nos lugares em que atuo, ainda estar presente este mesmo grupo musical. Intrigou-me que a mensagem do *rap* ainda possua muita relevância entre a juventude, os sujeitos da minha prática docente, o que me fez olhar para este aspecto, e refletir sobre uma possibilidade, uma possível pedagogia periférica, a pedagogia Mano Brown.

Quando tive que delimitar o tema da pesquisa o *rap*, a periferia e a formação do/a professor/a de história submergiram de forma evidente. Queria evidenciar essa parte da minha

formação, associada à minha prática docente em locais periféricos. Quando diálogo com os/as estudantes de periferia que tem o perfil rapeiro, o estilo da periferia, “os crias” (muitos são os/as estudantes considerados problemáticos na escola, os que repetiram de ano, que não querem muito estar na escola), eu tenho um diálogo diferente, tenho um papo reto, sem curvas, que eu aprendi escutando *rap*, com a cultura de rua, periférica, na qual fui educado, que me ensinou sobre vários aspectos da vida. Eu aprendi sobre preconceito racial, diferenças sociais, escutando Racionais MC’s, MV Bill, Sabotage, O Rappa, Black Alien, B Negão, RZO, XIS, entre tantos outros.

Estes/as estudantes podem gerar estranhamento em alguns/as professores de variados estratos sociais, ou um diálogo que não alcança a integralidade dos sujeitos periféricos, não alcança todos os aspectos da vida desses sujeitos. Muitas vezes causam conflitos, que podem se dar pela falta de um olhar diferenciado. Geralmente, existe um choque de realidade entre professor/a e estudantes em escolas de periferia, pois os/as professores podem levar para sala de aula uma forma de ver o mundo que não chega nas mentes de jovens da periferia. E o estranhamento pode levar a uma violência verbal, rancor ou até a um tratamento com distanciamento por parte dos/as docentes. Pensando numa educação que preze pela integralidade do ensino, devemos levar em conta outros aspectos da realidade dos estudantes para além da sala de aula.

Se podemos ver uma mesma mensagem recebida pelas letras do *rap* entre um jovem da periferia do interior do Rio de Janeiro, no final do milênio passado, e jovens periféricos de Florianópolis em 2022, podemos pensar que existe uma conexão, que há uma parcela da população fora das periferias, mesmo morando na mesma cidade, pode não entender. Assim,

a pedagogia³² do *rap* pode alcançar e ser uma forma de identidade constituída pela vivência social da periferia como diz uma letra dos Racionais, “periferia é periferia em qualquer lugar/ Gente pobre”, ou a letra do Rappa “Tudo igual Brixton ou Bronx ou Baixada”.

A pedagogia do *rap*, a exemplo da pedagogia da encruzilhada (RUFINO, 2017), pode superar barreiras temporais e geográficas, pode aproximar por meio do diálogo e de mensagens recebidas por pessoas periféricas de lugares distintos e épocas distintas. Pode dar aos/as professores/as, em várias periferias, argumentos pedagógicos para a sala de aula, muito além do uso do *rap* para ensinar história como disciplina, mas para uma relação professor/a-estudante com mais igualdade, menos hierarquia, mais decolonial.

A relevância de se pesquisar o *rap*, a periferia e o ensino de história, se dá pela histórica invisibilidade das populações periféricas. Neste sendo, serão considerados os sujeitos das periferias como pessoas fora dos centros, seja longe dos centros culturais, políticos, econômicos. Podemos pensar nas populações indígenas, ribeirinhas, assim como as favelas e quebradas urbanas. Um importante meio de autoconsciência e de resistência desses povos é a música *rap*, que podemos considerar como uma escolha cultural tanto das populações periféricas urbanas, como de alguns povos originários do Brasil. Podemos pensar a música *rap* como uma ferramenta pedagógica informal, capaz de decolonizar as mentes e formar ensinadores de história conscientes das injustiças raciais, sociais e econômicas. As letras de *rap* tem uma pedagogia própria, elas ensinam o autorreconhecimento na periferia.

³² Pedagogia usada como metodologia conforme defendido por Catherine Walsh (2013)

A consolidação do ensino de história como um campo de pesquisa é recente, como indica a produção bibliográfica a esse respeito. Como afirmam Caimi e Mistura (2020):

o Ensino de História não foi imediatamente entendido como pertinente ao interesse investigativo de nenhuma das áreas, em um jogo mútuo de “batata quente” epistemológico, até o final da década de 1970. O historiador não deveria perder-se em reflexões didáticas; tampouco cabia ao pedagogo enveredar-se pelas especificidades da História como disciplina.

Assim, até hoje, o ensino de história na educação básica é percebido como algo secundário, como menos importante, de menor valor, geralmente excluído dos louros das glórias acadêmicas. Portanto, este ensino como campo de pesquisa sempre foi excluído do papel do historiador, hierarquizando o saber, colocando a prática universitária como superior à da educação básica.

Dessa forma, é importante fazer esse debate do ensino de história e propor novas abordagens e visões sobre a pesquisa em Ensino de História, mesmo que seja um campo que tem alcançado uma recente valorização como campo de pesquisa, ao cruzá-lo com uma perspectiva periférica e o *rap*, que são temas comumente desprestigiados, assim podemos encontrar brechas (WALSH, 2009) nas estruturas acadêmicas que estão há muito tempo engessadas.

Ao analisar os resumos das dissertações no banco de dados do Profhistória e na plataforma Sucupira, podemos ver que sobre ensino de história, periferia e *rap* temos poucos trabalhos realizados. Os que encontramos, em sua maioria,

trabalham o *rap* como ferramenta em sala de aula, como um fator de identidade cultural negra, ou com enfoque na questão étnico-racial. Estes trabalhos mostram que o *rap* é uma ferramenta didática já estudada, e utilizada no ensino de história.

Porém, o que se está pesquisando, diferenciando este projeto dos que já existem sobre a temática, é o *rap* como uma pedagogia decolonial periférica e dentro dessa pedagogia, como usá-lo como forma de ensino de história. Uma das problemáticas pesquisadas é: como escutar *rap* pode fazer parte da formação de vida dos/as professores/as e como isto pode ser uma ferramenta pedagógica para a docência?

Assim, considerando que as experiências pessoais influenciam no fazer pedagógico e no modo de entender esse fazer-se professor (PAIM, 2017) é importante pensar o *rap* e a periferia como elementos relevantes no processo formativo dos/as professores/as, principalmente os/as professores/as que atuam em áreas periféricas, com o objetivo de tentar entender como essas duas ferramentas pedagógicas influenciam a formação dos/as professores/as.

REVISÃO DE LITERATURA

A primeira ação deste projeto foi elaborar o estado da arte do tema da pesquisa, para tanto foram utilizadas ferramentas de pesquisa digital. Foi realizada uma pesquisa no banco de dissertações do Profhistória e no banco de dissertações da CAPES. Nesta segunda plataforma, inicialmente foram pesquisadas algumas palavras-chaves. A primeira foi a palavra “periferia”, o que resultou em alguns trabalhos em áreas como psicologia, educação e geografia. A seguir, foi refinada a pesquisa para “periferia e ensino de história”, o que resultou

três dissertações de mestrado, duas em Ensino de História e uma em Educação:

Quadro 1 – Títulos recuperados

Título	Autor	Programa	IES
Eu não sabia que o meu bairro tinha história: Decolonizando a aula de História com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre	Leonardo Borghi Ucha	ProfHistória	UFRGS
A Periferia Urbana como lugar da Educação Patrimonial: O Ensino de História no Grande Bom Jardim	Littbarski de Castro Almeida	ProfHistória	UFRN
Museu de periferia – MUPE: possibilidade de uso de documento em estado digital para o ensino de história na rede municipal de ensino de Curitiba	Vaneska Mezete Pegoraro	Educação	UFPR

Fonte: Elaborada pelo autor.

Posteriormente, com mais um refinamento, foi pesquisado o cruzamento dos termos periferia, rap e ensino de história. Três dissertações resultaram desta pesquisa que se

referem especificamente a essas três palavras-chaves. São as dissertações a seguir:

Quadro 2 – Títulos recuperados.

Título	Autor	Programa	IES
Da rima à raça: narrativa <i>rap</i> e consciência histórica na poesia de Pelé do Manifesto	Rafael Elias de Queiroz Ferreira	ProfHistória	UFPA
Um galho na árvore da música negra: movimento hip hop e <i>rap</i> no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica	Laura Ferrari Montemezzo	ProfHistória	UFRGS
Verso e prosa no ensino de história: para ficar mais claro eu escureci	Nilva Aparecida Gonçalves Pereira	Docência para a Educação Básica	UNESP

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na plataforma do Mestrado Profissional em Ensino de História, mais dissertações sobre o assunto foram identificadas. São sete dissertações que versam sobre os temas, uma sobre periferia, e outras seis que tem o *rap* como tema, apenas uma relaciona os três temas, como consta no quadro a seguir:

Quadro 3 – Títulos recuperados.

Título	Autor(a)	Ano	IES
A escola pública como palco de uma guerra não declarada: o discurso anticordial do <i>rap</i> e da literatura periférica no ensino de história	Cristiano Aparecido Mendes	2021	UNIFESP
Rapensando o ensino de história através da cultura hip hop: experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de Belém-PA (2019-2020).	Edivaldo Monteiro Andrade	2020	UFPA
Resistências afro-brasileiras no ensino de história: a sala de aula e as letras de <i>rap</i>	Grazielly Alves Pereira	2019	UNIFESP
Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras: o <i>rap</i> como possibilidade	Sandro José Celeste	2019	UFSC
No ritmo e na rima: ensinando história e sociologia a partir da música do rapper Emicida	Michele Perciliano	2018	UNESPAR
Intelectuais afro-periféricos e os coletivos de quebrada: a lei 10.639/03 na pegada Valandi à moda bandoleira.	Thiago Lima dos Santos	2020	UNIFESP

Título	Autor(a)	Ano	IES
Educação para as relações étnico-raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo - São Sebastião - Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola	Técia Goulart de Souza	2020	UFSC

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao analisar os resumos das dissertações encontradas, a maioria enfoca o *rap* como ferramenta para o ensino, tendo como objetivo trabalhar as questões da Educação para as Relações étnico-raciais e utilizando o gênero musical como um elemento em sala de aula. Estes trabalhos evidenciam que o rap é uma ferramenta didática já estudada, e possível de ser usada para o ensino de história.

Porém, o que se pesquisa, diferenciando este projeto dos já desenvolvidos sobre a temática, é o *rap* como uma pedagogia periférica e no que diz respeito ao ensino de história. Uma das problemáticas pesquisadas é como o *rap* faz parte da vida do/a professor/a da periferia e, por essa razão, pode ser incorporada como ferramenta pedagógica em suas práticas docentes. Ao pensar na identidade docente e no Ensino de História como campo de pesquisa, podemos entender que:

Não se pode pensar no ensino de história deslocado da formação do professor, que é de fundamental importância se considerarmos a docência como uma prática de pesquisa e, para delimitarmos melhor esse campo, é necessário pensarmos na identidade do professor. Para muitas pesquisas

voltadas para a produção do conhecimento é fundamental que haja uma relação íntima entre os saberes e a prática docente. (ZAMBONI, 2001, p. 106)

Assim, vemos que as experiências pessoais influenciam no fazer pedagógico e no entender esse fazer-se professor/a, como podemos observar na tese de doutoramento de Elison Antonio Paim (2005), intitulada *Memórias e experiências do fazer-se professor*, na qual o autor entrevista professores/as acerca do seus processos de formação (PAIM, 2000; 2006). Assim, podemos pensar o *rap* e a periferia como elementos relevantes no processo formativo de professores/as, principalmente os que atuam em áreas periféricas. Pretendemos entender como essas duas temáticas formativas influenciam o percurso da construção docente, assim como argumentar que não é somente o estudo acadêmico que constitui um/a professor/a de História, é também a sua formação como pessoa que entra em sala de aula, ou seja, são as diversas músicas que cada indivíduo cresceu escutando, é toda a história de vida de um/a professor/a que entra em sala de aula, é sua visão de mundo, é sua ética etc.

Pode-se concluir dessa busca inicial que não há uma vasta produção sobre os temas *rap*, periferia e ensino de história, principalmente na perspectiva que estou estudando, o que evidencia a relevância de aprofundar esses temas na pesquisa. Mesmo assim, as pesquisas encontradas serão utilizadas como base de diálogo para a construção da dissertação, municiando com experiências já desenvolvidas, saberes e práticas docente as ideias deste estado da arte. Dessa forma fica evidente a potencialidade dos temas, principalmente da linguagem do *rap* como ferramenta pedagógica.

Pelo número reduzido de dissertações sobre a temática será possível analisar, pelo menos as sete encontradas no banco de dissertações do ProfHistória, durante a elaboração da dissertação. A dissertação de Técia Goulart “Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo - São Sebastião - Distrito Federal: Diálogos dentro e fora da escola” (2020), foi utilizada como referência, pois o foco da autora era utilizar músicas, inclusive o *rap*, para trabalhar as questões da EREER. Ao ler esta dissertação, a delimitação do foco da minha pesquisa foi definida. A partir do contato com esse texto, pensei que poderia utilizar o gênero musical *rap*, para tratar outros temas como periferia e fazer-se professor/as. Além disso, também foi importante para pensar uma análise da minha própria prática docente, como foi feita nesta dissertação.

A dissertação “No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida”, de Michele Perciliano (2018), apresenta o uso da obra do *rapper* Emicida para debater a historiografia sobre a diáspora negra no Brasil, nas disciplinas de História e Sociologia, levando em conta também a aplicação da Lei 10.639/03³³. Dessa forma, é uma dissertação sobre o *rap* que foca o ensino de história e sociologia para pensar formas de aplicar a história da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula, diferindo do foco do meu projeto, porém dialogando dentro do tema.

Cristiano Aparecido Mendes (2020) em “A escola pública como palco de uma guerra não declarada: O discurso anticordial do *rap* e da literatura periférica no ensino de história” realiza nesta dissertação uma pesquisa bibliográfica com foco no *rap* e na literatura da periferia como uma forma de

³³ Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas do ensino fundamental.

prática docente. Sua proposta é: “...(re)pensar a Pedagogia, o ensino e a aprendizagem a partir da disciplina de história e seu processo de formação de alunos enquanto sujeitos dessa ação” (MENDES, 2020). Sua diferença principal, em relação a este projeto, é a utilização da literatura produzida na periferia, enquanto focarei apenas no *rap* e no fazer-se professores/as. O diálogo com esta dissertação será bem próximo, pois há alguns pontos de aproximação temática entre as duas pesquisas.

A dissertação “Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras: o *rap* como possibilidade” de Sandro José Celeste (2020) é mais uma das dissertações encontradas que utiliza o *rap* como uma forma de trabalhar a Educação para as Relações Étnico-raciais, enfocando a relação do *rap* com as identidades afro-brasileiras. Este é uma característica importante deste gênero musical e foi largamente pensado como uma ferramenta pedagógica potente para debater essa questão em sala de aula. Também haverá um diálogo com essa dissertação e o autor será um possível entrevistado para a pesquisa.

Edivaldo Monteiro Andrade (2021) em sua dissertação “Rapensando o ensino de história através da cultura hip hop: Experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de Belém-PA (2019-2020)”, foca nas ações educativas utilizando o gênero musical *rap* para criar uma metodologia de ensino, que resultou em sete atividades para sala de aula. Este é outra forma bastante presente nas dissertações sobre a temática, a utilização do *rap* como ferramenta pedagógica de uso em sala de aula.

A dissertação de Thiago Lima Dos Santos (2020), “intelectuais afro-periféricos e os coletivos de quebrada: a Lei 10.639/03 na pegada Valandi à moda bandoleira.”, entre as dissertações encontradas, é a única que não trabalha diretamente com o *rap*, e sim com a formação de professores e a

identidade afro-brasileira de intelectuais negros da periferia. O diálogo com minha pesquisa se dará na construção de um fazer-se professores/as com um olhar para a periferia.

“Resistências afro-brasileiras no ensino de história: a sala de aula e as letras de *rap*”, de Grazielly Alves Pereira (2019) é outro exemplo de dissertação que utiliza o *rap* para trabalhar a identidade afro-brasileira e como uma ferramenta pedagógica. Ao analisar as dissertações encontradas pude verificar onde meu projeto poderia focar-se, considerando que, de todas as pesquisas encontradas, nenhuma focou a problemática que pesquiso, embora existam, vários pontos de aproximações entre elas e meu projeto.

Como referências epistemológicas desta pesquisa adotaremos a insurgência do pensamento decolonial, que vem ao encontro das temáticas que serão abordados. O *rap* e a periferia vêm carregados de colonialidades aparentes, subalternizações forçadas e, assim, a perspectiva de uma episteme outra se torna um potente aparato teórico para dialogar com esta pesquisa.

A base teórica será em grande parte o pensamento decolonial, principalmente com base nas contribuições de Catherine Walsh (2002; 2009) e seu pensamento sobre interculturalidade crítica, que baseia as pedagogias decoloniais. Dentro dessa perspectiva, citamos algumas referências que irão compor o corpo teórico da pesquisa, tais como: Elison Paim (2021), Claudia Miranda (2019), Vera Candau (2009) Helena Araujo (2019), Franz Fanon (2008), Maria Antonieta Antonacci (2016), Boaventura de Souza (2007)

Os estudos decoloniais debatem a racialização que foi imposta pelos países europeus ao colonizarem as Américas. Ainda hoje podemos ver nessas sociedades as marcas da colonização que continuam inviabilizando e subalternizando as

populações negras e indígenas, que formam, a maioria das populações pobres e periféricas. Estas proposições estão vigentes também quando pensamos na base pedagógica da decolonialidade que é a interculturalidade crítica, definida assim:

(...) a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação. (WALSH, 2009, p. 22)

Assim, vemos a importância de pensar o *rap* como uma pedagogia decolonial, como uma ideia e maneira de pensar uma parte da formação da identidade do/a professor/a de história. Para além de uma ferramenta de sala de aula, também é uma forma de se relacionar com os estudantes, que nas áreas periféricas escutam o *rap* e são educados por ele. Temos por objetivo considerar saberes outros, pedagogias outras, trazer propostas e experiências contra hegemônicas de formar e ensinar história.

É possível pensar a relação de periferia e das ideias decoloniais, como vemos no estudo sobre o Museu da Maré, que destaca como se situam ou são percebidos os espaços periféricos nos contextos das cidades:

A partir desse mergulho, desenvolvemos percepções outras sobre como se promovem as aprendizagens interculturais em espaços formais e não formais, incluindo as áreas de alta vulnerabilidade socioambiental, como as favelas

pertencentes a região. Consideramos que nessa oportunidade foi possível ampliar nossas análises sobre processos contra hegemônicos que envolvem os segmentos negros em situação de extrema exclusão social. No contato com realidades periféricas, percebemos uma tomada de posição de famílias atuantes frente aos problemas cotidianos, e esses grupos estão representados como não pertencentes aos espaços geográficos mais amplos – a cidade. (MIRANDA, ARAUJO, 2018, p. 380)

Da mesma forma em que ocorre nas cidades, nos estudos acadêmicos esses temas são relegados ao segundo plano como inferiores, como menos relevantes, como não pertencentes ao pensamento hegemônico acadêmico que privilegia temas centrais. Dessa forma, podemos pensar a periferia como fora do centro geográfico, mas também como fora do centro acadêmico, fora do centro cultural. Por isso, uma abordagem pedagógica da periferia, tendo o *rap* como formador da identidade do/a professor/a de história, se mostra um campo diferenciado dentro das pesquisas já encontradas e pode-se ser entendido, metodologicamente, dentro das ideias da interculturalidade crítica, o braço pedagógico da decolonialidade.

Assim como, definimos que a base teórica desta pesquisa são as pedagogias decoloniais baseadas na interculturalidade crítica, com o intuito de criar um paralelo entre as ideias decoloniais e os discursos que estão presentes nas letras do *rap* nacional que forma cidadãos, que me formou como ser, como professor, que surge nas salas de aulas periféricas em que atuo.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa em minha pesquisa é utilizada por ser uma metodologia que abrange uma maior possibilidade de análise de dados no contexto escolar, com a possibilidade de trabalhar com as subjetividades dos saberes docentes. Pesquisar temas como *rap*, periferia e ensino de história pela abordagem qualitativa pode auxiliar na compreensão das suas relações com os processos educativos, tanto no fazer-se professor/a quanto na atuação docente em sala de aula. Ao considerar o problema da pesquisa, não é possível compreender o objeto por meio de uma quantidade de dados, mas de uma análise profunda dos dados, das minhas próprias experiências docentes associadas a esta coleta de narrativas de professores de História. A pesquisa qualitativa quer entender o processo e não dar respostas fechadas sobre seu objeto de pesquisa (ESTEBAN, 2010), por isso ela se torna essencial para embasar metodologicamente esta pesquisa.

Utilizo o debate bibliográfico para entender o campo de pesquisa do ensino de história, especialmente em relação ao *rap*. Em relação às minhas próprias experiências em da sala de aula com o *rap*, analiso o que foi planejado para a aula, como foram pensados os elementos (letras das músicas e vídeos) para as aulas e o resultado, por meio de textos dos estudantes. A investigação da própria prática docente é um debate recente dentro das pesquisas relacionadas ao fazer docente. A autora uruguaia Ana Zavala (2015) aborda essa visão da academia que aponta para a pesquisa de fora e de dentro da prática dos/as professores/as, que tendem a ampliar a noção do/a professor/a como um teórico e um investigador. Ela defende a tese do/a professor/a como um investigador de sua própria prática docente, iniciando, assim, um debate que aponta para uma

metodologia acadêmica de investigação, que pode conseguir alguns bons frutos, o que ela chama de teorização da prática.

Desde mi punto de vista, la lógica que acepta la existencia de la teorización práctica, esa que sólo los practicantes (en este caso los profesores de historia) pueden hacer está disponible a partir del aparato teórico producido por la propia academia, que tiene cada vez menos inconveniente en reconocer que sus propuestas para guiar o mejorar la acción de enseñanza tienen cada vez más dificultad en concretarse. Las teorías de la acción, la filosofía del lenguaje, el psicoanálisis, la psicología cognitiva, entre otros, permiten perfectamente fundamentar la existencia y el funcionamiento de una teoría guiando la práctica, elaborada por el propio practicante, profesor o investigador. Lo que falta, a mi manera de ver, es unir las dos partes y actuar en consecuencia. (ZAVALA, 2015)

Ela propõe a união dos estudos práticos e teóricos, o/a professor/a investigador/a de sua própria prática docente. Dessa forma, desenvolverei reflexões sobre a minha própria prática docente em relação aos temas da pesquisa, como uso o *rap* para o ensino de história em escolas das periferias.

Outra metodologia que utilizo é a história oral (ALBERTI, 2005; MATOS, 2001; PORTELLI, 2016; RAMOS JR, 2019), por meio da qual entrevistarei professores/as da educação básica de história e/ou de outras áreas das ciências humanas, que têm relação com a periferia e tem o *rap* como uma experiência em suas vidas. A princípio tenho duas entrevistas realizadas, uma com o professor de história Lucas Vinicius, do Rio de Janeiro,

morador do subúrbio carioca, fez sua monografia sobre os Racionais MCs, pela UERJ. Trabalho que ficou em segundo lugar na premiação de melhor monografia, desta universidade. Pela distância esta entrevista será feita de forma remota, pela internet. E outra com Jacson da Silva dos Santos, professor de história em Santa Catarina, mestrando do Profhistória UFSC turma 2022, ele tem origem na periferia de Caxias do Sul – RS e o *rap* fez e faz parte de sua vida. Somos da mesma turma e já dialogamos sobre a temática. Esta entrevista será presencial. Pretendo, ainda, entrevistar dois egressos do Profhistória da UFSC que fizeram dissertações sobre o *rap*, a professora Técia Goulart de Souza e o professor Sandro José Celeste. Estas entrevistas serão feitas de forma remota, pela internet. O planejamento das entrevistas está previsto para janeiro e fevereiro de 2023.

Dessa forma, pelo viés qualitativo, tentarei entender como outros professores/as tem-se apropriado dessa linguagem e identificar de que maneira *rap* fez parte da sua formação docente. Os relatos serão analisados dentro da perspectiva das mônadas narrativas, a partir da perspectiva de memória de Benjamin (1994). Este autor, em sua obra “Infância em Berlim por volta de 1900”, trabalha pequenos textos que retratam suas memórias de infância. Esta forma de revelar suas lembranças em partes, chamadas mônadas, são fragmentos suficientemente potentes para transmitir uma ideia completa, não necessitando de outras explicações. Trabalhar com as mônadas narrativas é utilizar as memórias como fonte de conhecimento acadêmico, memórias que foram afastadas dos debates e que podem ser reveladas por meio da história oral. Essa metodologia pode aumentar as possibilidades de lutar contra as colonialidades existentes, pode ser utilizada como uma ferramenta epistêmica

outra para pensarmos histórias contra hegemônicas e trazê-las para os debates acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas propostos como objetivos, se mostram ainda pouco explorados em suas potencialidades, quando se juntam *rap*, periferia e o campo de pesquisa em ensino de história, vemos em comum um panorama de exclusão. O campo de pesquisa em ensino de história foi por muito tempo relegado ao segundo plano dos pensamentos acadêmicos, que preteriam esse campo aos campos hegemônicos, muitas vezes eurocêntricos de temas de pesquisas. O campo de ensino de história era pouco valorizado, principalmente os estudos que levam em conta o ensino de história na educação básica.

Hoje ao investigarmos o campo de pesquisa em ensino de história, vemos alguns avanços: maior visibilidade, com eventos específicos do campo de pesquisa como o Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História e o Encontro de Pesquisadores da Área do Ensino de História, uma maior participação no Simpósio Nacional da ANPUH, com um Grupo de Trabalho específico para o campo. Podemos ver a instalação do mestrado ProfHistória, que aumentou a produção acadêmica com a temática do ensino de história na educação básica.

O tema do *Rap* tem uma certa produção acadêmica que varia bastante, mas tem sido utilizado comumente para tratar como ferramenta das questões étnico-raciais, como foi encontrado. Também é um tema excluído, apenas recentemente podemos ver mais pesquisa acadêmicas que trazem a temática para a academia. Assim como a periferia, que pelo que as pesquisas apontam é um tema comumente excluído dos trabalhos acadêmicos. As vezes são omitidas das palavras

chaves, mesmo quando a dissertação está situada neste campo. É um tema ainda em disputa, pode manter preconceitos, como pode ser usado para acabar com eles. Na pesquisa, o termo periferia sempre foi encontrado para enaltecer estas regiões, nunca para aumentar visões estereotipadas. É nesse sentido, de valorizar essas regiões, que utilizo o conceito de periferia.

Dessa forma, olhar essas palavras chaves, o *rap*, a periferia e o Ensino de História conjuntamente, pelo viés da decolonialidade e da interculturalidade crítica, mostra um campo de pesquisa cheio de possibilidades, como uma grande potencialidade. Olhando a identidade do professor de história, e mostrando como o *rap* e a periferia podem formá-lo pedagogicamente, e mostrar várias formas de tornar-se um professor em parceria com os ensinamentos das licenciaturas e programas de pós-graduações.

Mostra-se assim, que podemos juntar as culturas acadêmicas com as culturas de rua, na formação de uma própria identidade do professor de história, juntando, nivelando, sem hierarquias a história de vida com as formações acadêmicas na criação do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. A entrevista. In: ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 79-136.

ALMEIDA, L. A Periferia Urbana como lugar da Educação Patrimonial: O Ensino de História no Grande Bom Jardim. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) UFRN, 2020.

ANDRADE, E. Rapensando o ensino de história através da cultura hip hop: experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de Belém-PA (2019-2020). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: História e pedagogia em “condições de enunciação. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 244-256, jan./jun. 2016.

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Letra 1, 2021. p. 23-38.

ARAUJO, Helena Maria Marques. Narrativas e memórias outras no ensino de História. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: APOENA, 2020, p. 193-203.

ARAUJO, Helena Maria Marques. Narrativas e memórias outras no ensino de História. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: Apoena, 2020,

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Letra 1, 2021,

- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas, v. II, Rua de mão única*. Trad. de R. R. Torres F. e J. C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II, A Infância em Berlim por volta de 1900*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994. p. 73-142.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CELESTE, Sandro. *Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras: o rap como possibilidade*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- CUNHA, Nara Rubia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Memórias e Sensibilidades numa Produção de Conhecimentos Histórico-Educacionais*. *Revista Memória em Rede*, [s. l.], v. 9, p. 26-45, 2017
- ESTEBAN, M. Paz S. *Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (Re)Existência. In: PEREIRA, Amílcar Araújo. Narrativas de (Re)Existência: antirracismo, história e educação. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2021,

FANON, Frantz. A experiência vivida do negro. In: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 103-126.

FERREIRA, Rafael Elias. Da rima à raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do Manifesto. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O trabalho de rememoração de Penélope. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. Limiar, aura e rememoração: Ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014. p. 217-249.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Reinvenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola Pública. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). Imagens que Lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades/ de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE UNICAMP, 2021, p. 97-136.

GONÇALVES, Maria das Graças. O discurso possível de uma juventude excluída. In: Cadernos Penesb: Reflexões sobre os “Modos De Vida” e a socialização dos jovens negros. Cadernos PENESB: Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação, Niterói, n. 11, p. 1- 384, 2010.

- HAMPÂTÉ BÂ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). História Geral da África, vol. II, São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 181-218.
- KAYAPÓ, Edison. O Silencio que faz ecoar as vozes indígenas. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra 1, 2021. p. 39-54.
- MATOS, Olgária. A Narrativa: metáfora e liberdade. Revista Brasileira de História Oral, [s. l.], v.4, p. 9-24, 2001.
- MENDES, C. A escola pública como palco de uma guerra não declarada: o discurso anticordial do rap e da literatura periférica no ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.
- MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. Perspectiva, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun.2019.
- MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñonez; QUIÑONEZ, Jhon Henry Arboleda. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. Revista de História Comparada - Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.
- MISTURA, L.; CAIMI, F. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. Escritas do Tempo, [s. l.], v. 2, n. 5, p. 92-116, 19 out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEMEZZO, L. Um galho na árvore da música negra: movimento hip hop e rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PAIM, Elisa Antonio. Dialogando com percepções de memória. In: Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a). Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 19-33.

PAIM, Elisa Antonio. Fazer-se professor(a): a formação inicial na fala dos professores(as). Roteiro, [s. l.], v. 31, n. 1-2, p. 7-26, jan./dez. 2006.

PAIM, Elisa Antonio. Memórias e experiências do fazer-se professor. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

PAIM, Elisa Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. Roteiro, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 1-12, 2019. DOI. 10.18593/r. v44i1.16997

PAIM, Elisa, SALINI, Gilberto. Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de séries iniciais, no município de Rio dos Índios/RS (1960-1970). Revista Pedagógica, [s. l.], v. 19, n. 40, p. 100-114, 2017

PEGORARO, Vaneska. Museu de periferia – MUPE: possibilidade de uso de documento em estado digital para o ensino de história na rede municipal de ensino de Curitiba.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PERCILIANO, Michele. No ritmo e na rima: ensinando história e sociologia a partir da música do rapper Emicida. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2018.

PEREIRA, Grazielly. Resistências Afro-Brasileiras no Ensino de História: A sala de aula e as letras de Rap. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019

PEREIRA, Nilva. Verso e prosa no ensino de história: para ficar mais claro eu escureci. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PORTELLI, Alessandro. História Oral: uma relação dialógica. In: PORTELLI, Alessandro. História Oral como arte da Escuta. Tradução Ricardo Santhiago Jr. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 9-44.

RAMOS JR, Dernal. Encontros Epistêmicos e a Formação do Pesquisador em História Oral. História Oral, [s. l.], v.22, n.1, p. 359-372, 2019.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. Revista Temas Sociales, La Paz, n.11, p. 49-64, 1987.

RUFINO, Luiz. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 78, p. 71-94, 2007.

SANTOS, T. Intelectuais afro-periféricos e os coletivos de quebrada: a lei 10.639/03 na pegada Valandi à moda bandoleira. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, T. Educação para as relações étnico-raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

UCHA, L. Eu não sabia que o meu bairro tinha história: Decolonizando a aula de História com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009,

WALSH, Catherine; GARCIA, Juan. *El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

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

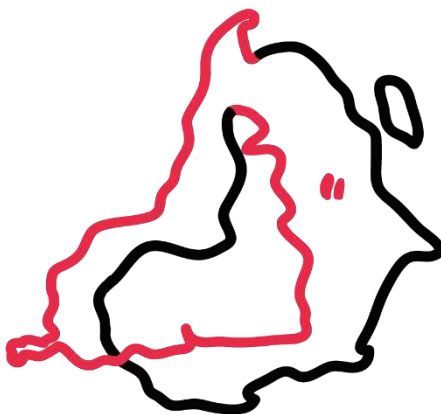
ZAMBONI, Ernesta. *Panoramas da Pesquisa no Ensino de História*. *Saeculum: Revista de História*, [s. l.], n. 6-7, jan./dez. 2000/2001, p. 105-117.

ZAVALA, Ana. *Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia*. *Revista História Hoje*, [s. l.], v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

CAPÍTULO 12

MAPEANDO PRODUÇÕES SOBRE NÃO-BINARIEDADE DE GÊNERO

Morgan Franzoni Caetano



A pesquisa que venho apresentar por meio deste texto é uma proposta de mapear produções sobre não-binariedade de gênero, partindo de uma perspectiva trans³⁴ e contracolonial. Ao participar do 2º Encontro Pós-Colonial e Decolonial apresentei a pesquisa em seu início, indicando os principais caminhos que pretendia percorrer. Neste artigo, tenho como principal base meu projeto de pesquisa – reestruturado após meu ingresso no PPGAS-USP –, nele apresentei algumas análises iniciais que exemplificam o que pretendo seguir desenvolvendo ao longo da pesquisa. Além disso, irei discorrer sobre como eu cheguei até esse tema: considero que o fazer pesquisa não se dá apenas pelas leituras e publicações que realizamos, mas se dá também pelas nossas trajetórias e os meios pelos quais nos aproximamos dos temas de estudo, assim como pelas formas que escolhemos falar sobre eles. Na minha perspectiva, esses processos incluem necessariamente relações de afetividade.

Geni Núñez (2021) indica que a ideologia colonial se refere a um sistema de monoculturas que se organizam nos eixos da fé, dos afetos, da sexualidade e da terra. Núñez afirma que essa ideologia colonial engendra uma barreira emocional e, portanto, não é suficiente atuar apenas em uma dimensão teórico-informativa³⁵. Se as violências coloniais “incidem sobre nós de maneira conjunta, o enfrentamento a elas também deve

³⁴ A categoria trans é utilizada como englobante de diversas identidades de gênero, abarcando termos como transsexual, transgênero e travesti (CARVALHO, 2018). Não há consenso em relação à não-binariedade se incluir ou não nesta categoria; porém, de modo geral, os debates sobre identidades não-binárias tangenciam e se sobrepõem aos temas da transgeneridade.

³⁵ No texto original Núñez utiliza a expressão “dimensão da informação”. Aqui, para efeitos de contraponto à postura teórico-afetiva que será desenvolvida no texto, opto por utilizar a expressão “teórico-informativa”, na qual não cabem questões relacionais/afetivas.

acompanhar a complexidade que essa tarefa nos traz” (NÚÑEZ, 2021, p. 01).

Parto da posição de um corpo branco, trans não-binário e sem deficiências. Com isso, indico tanto perspectivas que possuo, como armadilhas coloniais que ainda possam me passar despercebidas. Ao voltar minha dissertação para uma análise contracolonial de produções discursivas sobre não-binariedade, reconheço que diversos aspectos dessas vivências serão mobilizados, influenciando a forma como abordo diferentes questões. Com isso, o que pretendo é evidenciar que a escrita antropológica é corporificada (NASCIMENTO, 2019; FAVERO, 2020). Compartilho da perspectiva de Sofia Favero (2020): o que está em pauta é a nomeação de protocolos materiais que são acionados através do contato com esses lugares de enunciação. Dessa forma, entendo que durante o fazer pesquisa nos deparamos com situações que, em um primeiro momento, podem não fazer sentido – mas nos fazem sentir³⁶. O desafio passa a ser então incorporar os afetos e desafetos no próprio estudo, reconhecendo a influência das posições ocupadas durante o percurso.

O tema da não-binariedade de gênero não foi minha proposta original para o mestrado. O projeto com que entrei inicialmente no PPGAS seguia como continuidade das minhas pesquisas da graduação sobre performance, construção corporal e marcadores sociais da diferença. Em paralelo a esses trabalhos, mantive estudos dedicados exclusivamente a gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, passei também a acompanhar

³⁶ Empréstimo a expressão “não faz sentido, mas faz sentir” do colega de mestrado Marcos Vinícius Francisco de Oliveira; entendo que essa perspectiva dialoga diretamente com a ética pajubariana, pois: “uma ética pajubariana pressupõe o compartilhamento de coisas que não precisam ser explicadas, pois se dão em outro campo da experiência” (FAVERO, 2020, p. 16).

de perto o processo de outras pessoas que se entendiam não-binárias e buscavam por acolhimento e trocas de experiências; em maio de 2020 algumas dessas pessoas e eu montamos um grupo de estudos independente, chamado *Gênero: Sexy*.

Nesse grupo, discutir sobre não-binariedade de gênero passou a ser uma demanda recorrente e, com isso, nos deparamos com a dificuldade de achar referências bibliográficas abordando o tema. Essa mesma demanda começou a chegar até mim por parte de colegas, ex-colegas e estudantes da graduação. Foi também nesse grupo de estudos, com a participação mais recente dês pesquisadoras Martina Davidson (2020) e Rame Ferreira (2022), que me aproximei dos estudos de gênero decoloniais e, com isso, tenho encontrado na não-binariedade um diálogo possível entre esse campo e os Estudos Trans. Relacionando essas duas áreas identifiquei a possibilidade de realizar análises críticas das produções sobre não-binariedade com base em uma leitura contracolonial que situa o discurso histórica e politicamente.

Nos últimos anos, os debates sobre não-binariedade de gênero vêm ganhando força e espaço nos âmbitos virtuais, em escolas e, mais recentemente, na grande mídia e em processos jurídicos. Ao escrever sobre a construção de identidades políticas em movimentos trans no Brasil, Mario Carvalho (2018) indica a aparição do termo “não-binário” como uma novidade no cenário trans-ativista em 2015, sendo este um termo importado de países de língua inglesa. Sete anos após o evento relatado por Carvalho, ao menos quatro Estados brasileiros já reconhecem o registro civil do gênero não-binário³⁷ e, até

³⁷ G1 SC. Justiça de JUSTIÇA DE SC reconhece que pessoa pode se declarar com gênero neutro. G1, 12 de abril de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/04/12/justica-de-sc-reconhece-direito-de-pessoa-se-declarar-com-genero-neutro.gh.html>. Acesso em: 13 de julho de 2022; CARDOSO, Maiama. Pessoas

outubro de 2021, haviam sido registrados no Brasil 34 projetos de lei contrários ao uso da linguagem neutra³⁸. Apesar da emergência desse tema, as produções intelectuais abordando a não-binariedade ainda são escassas.

Reconhecendo a existência de poucas elaborações científicas sobre o tema, ao mesmo tempo em que há um aumento dos debates sobre não-binariedade em espaços públicos – em especial em meios virtuais –, minha pesquisa tem como problema central responder a seguinte questão: quais são as produções discursivas sobre a não-binariedade de gênero e o que dizem sobre o tema? Para tal, tenho como objetivo a realização de um levantamento bibliográfico que irá identificar, analisar e sistematizar, através do método da Análise de Discurso³⁹, produções relevantes ao tema da pesquisa. Entendo que o fazer científico pode se dar de forma implicada, dessa forma, cabe desde já explicitar que essa investigação inicial se posiciona de forma crítica ao sistema binário de gênero e suas estruturas, buscando embasamento em autories do feminismo decolonial – como María Lugones (2003), Oyèrónké Oyěwùmí (2020).

não-binárias poderão alterar nome e gênero em registro de nascimento sem autorização judicial na Bahia. **Ministério público do Estado da Bahia**, 12 de maio de 2022. Disponível em <https://www.mpba.mp.br/noticia/62376>. Acesso em: 13 de julho de 2022.; CARTÓRIOS EM RS passam a aceitar gênero não-binário em registros. **Fundação Escola Superior do Ministério Público**, 2022. Disponível em: <https://fmp.edu.br/atualidades-cartorios-do-rs-passam-a-aceitar-genero-nao-binario-em-registros>. Acesso em: 13 de julho de 2022.

³⁸ MALVEZZI, Paulo. Brasil tem 34 projetos de lei estadual para impedir uso da linguagem neutra. **Brasil de Fato**, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/23/brasil-tem-34-projetos-de-lei-estadual-para-impedir-uso-da-linguagem-neutra>. Acesso em: 13 de julho de 2022

³⁹ Sigo a metodologia proposta por Eni Orlandi (2009).

ABRINDO O GUARDA-CHUVA: TORÓ DE IDEIAS SOBRE NÃO-BINARIEDADE

A não-binariedade é comumente definida de forma ampla, sendo um termo guarda-chuva para identidades de gênero que não se limitam exclusivamente a “homem” ou “mulher” (HARTEMANN, 2019). Algumas das categorias inscritas sobre este nome são gênero fluido, agênero e gênero *queer* – estas, ainda, se configuram de maneiras plurais e indefiníveis. Se, por um lado, a não-binariedade se define pela negação das categorias binárias de gênero (homem/mulher), por outro ela também parece produzir e evidenciar experiências de gênero específicas para as pessoas que se entendem desse modo. O entendimento de não-binariedade é sempre múltiplo, porém não necessariamente individual, uma vez que o debate e as formulações aí produzidas ocorre coletivamente e sofrem processos de complexificação e aprofundamento coletivos.

No livro *Escrevivência Não-Binária* (2021), Jupi77er⁴⁰ apresenta relatos autobiográficos que exemplificam a relação do auto-entendimento como não-binário a partir de suas vivências pessoais. Assim como outras referências não-binárias, Jupi77er diz ser, além de *rapper*, “produtor de conteúdo” para a rede social *Instagram*. Nesse espaço virtual ele publica textos, vídeos e imagens informativas sobre gêneros que escapam às normas da cisgeneridade⁴¹. Jupi77er, pessoa que se encontra à margem das produções formais acadêmicas, é apenas uma das figuras não-binárias que, através de diversas plataformas, desenvolve e compartilha narrativas e definições de si.

⁴⁰ Jupi77er é o nome artístico de Jupitter Zamboni, *rapper* não-binário transmasculino e gênero fluido.

⁴¹ Viviane Vergueiro (2016) defende a utilização da categoria cisgeneridade não como oposição à trans, mas como um dispositivo de poder, atrelado à colonialidade do saber, que se configura como uma forma normativa de organização dos corpos, das identidades e do pensamento.

Seguindo uma outra estratégia, os textos que tematizam a não-binariedade de gênero nos contextos acadêmicos parecem abordar a categoria de forma mais implicada com o debate teórico do momento. Os trabalhos de Gabby Hartemann (2019), *Nem ela, nem ele: por uma arqueologia (trans) além do binário*, e de Helen Taner de Lima (2020), *Não-binariedade: uma saída da colonialidade de poder-saber-ser e de gênero*, são bons exemplos dos contornos que algumas destas obras têm assumido. Esses textos apontam para uma breve definição da não-binariedade como uma identidade, seguida de uma elaboração crítica feminista sobre o sistema binário homem/mulher e uma conclusão que apota a não-binariedade como perspectiva alternativa ao sistema normativo de gênero. A crítica ao sistema binário aparenta seguir dois caminhos: o primeiro com base no pensamento de Judith Butler (2016), colocando o gênero como aspecto discursivo; e o segundo partindo da leitura de Oyèrónké Oyěwùmí (2020), que coloca o gênero como mais uma das formas de opressão colonial. Apesar de trazerem o nome “não-binário” no título, resumo, e/ou palavras-chave, esses textos pouco elaboram diretamente sobre esta categoria e as pessoas que a reivindicam como identidade.

Em outros trabalhos encontrados, como no recente mapeamento de pessoas trans no Brasil (JORGE, 2021), realizado pela Faculdade de Medicina de Botucatu (UNESP), o uso das categorias “feminino” e “masculino” para caracterizar pessoas não-binárias aponta para algumas das limitações desses estudos, indicando também as limitações do vocabulário utilizado para se referir a corpos não-binários.

Uma outra chave de pesquisa possível para abordar experiências de gênero que escapem ao sistema binário homem/mulher é a noção de “terceiro gênero”. Essa categoria é utilizada na literatura – em especial na estadunidense – para se

referir a experiências de gênero e sexualidade não ocidentais. O termo “terceiro gênero” é utilizado nos estudos sobre pessoas *Two-Spirits*⁴² – porém não está restrita a esses estudos. Anita Hemmilä (2005) afirma que pessoas terceiro-gênero eram entendidas como estando fora dos gêneros feminino e masculino, possuindo nomes especiais nas respectivas línguas nativas.

Apesar de Hemmilä se referir a pessoas terceiro-gênero como realidades situadas no passado, elas existem ainda hoje e, como demonstram Thomas e Jacobs (1999), estão ativas na produção e difusão dos conhecimentos sobre si. Reforço que não entendo *Two-Spirits* como sinônimo de não-binárie; em razão dos diferentes contextos histórico-culturais dessas categorias, fazer isso seria repetir uma das imposições coloniais do gênero, além de um anacronismo. Para Oyèrónké Oyěwùmí, tanto o processo de imposição do gênero binário – estruturado por uma dicotomia hierárquica – quanto a afirmação de que os povos sempre se organizaram desta forma, apagando os registros de diversas formas de organização social, fazem parte das práticas colonizadoras.

É possível, ainda, buscar referências para abordar o tema da não-binariedade com base na denúncia da construção do regime binário dos corpos. Uma vez que a categoria não-binárie se pauta na negação de um modelo específico de organização dos corpos, é importante reconhecer como este modelo opera e quais são os limites que denunciam sua existência. Dentro do sistema binário-colonial, se assume que o sexo é binário e facilmente detectável por meio de fatores biológicos, não existindo espaço para ambiguidades (LUGONES, 2003). Nesse entendimento, todos os indivíduos poderiam ser facilmente

⁴² Escolho manter este termo em seu idioma original por entendê-lo enquanto uma categoria nativa; sua tradução literal seria “dois-espíritos”.

classificados como masculinos e femininos. Entretanto, desde Foucault (1988), sabemos que o sexo – em todas as suas significações – é inscrito nos corpos através de uma série de dispositivos. Parto do entendimento que a nomeação de certas partes do corpo como “sexo biológico” faz parte de uma divisão arquitetônica política e hierárquica dos corpos (PRECIADO, 2017), e que esta heterodivisão pautada no dimorfismo sexual é constituinte daquilo que María Lugones (2003) nomeou como sistema de gênero moderno/colonial.

Shirley Lima (2017), ao realizar um acompanhamento etnográfico do itinerário médico de um interlocutor intersexo, evidência como o termo “ambiguidade” – quando utilizado para descrever experiências de sexo/gênero – expõe a expectativa cisgênera por uma coerência binária-sexual dos corpos. A ideia de um corpo “ambíguo” só é concebível em um regime que assume um normativo de corpos coerentes, em que nome, aparência e genital evoquem o mesmo gênero, supostamente único e coeso em si mesmo.

A intersexualidade é, então, uma ameaça que coloca em cheque a verdade natural do sexo/gênero, evidenciando sua construção tecnológica (PRECIADO, 2017). Nesse sentido, entendo que estudos sobre intersexualidade fundamentam críticas ao sistema binário de gênero. Lima (2017) indica em sua pesquisa como as técnicas cirúrgicas de “adequação” em torno das genitálias auxiliam na manutenção do sistema binário de gênero. Para Preciado (2017), as operações de adequação genital em bebês intersexo evidenciam a construção tecnológica do que indico aqui como regime da cisgeneridade.

BINÁRIOS SÃO PARA COMPUTADORES: DESARTICULANDO BINARISMOS

O conhecimento sobre formas de existência que escapam à binariedade de gênero é de interesse não apenas nas ciências sociais e humanas, mas também nas ciências biológicas, nas áreas da saúde, nas ciências exatas e de tecnologia. Durante uma experiência pessoal em um Ambulatório Trans no centro da cidade de São Paulo, em 2021, me foi relatado por um profissional da saúde que houve um aumento, por parte de pessoas não-binárias, da procura dos atendimentos oferecidos no ambulatório. Ao mesmo tempo, são poucas as ofertas de cursos de capacitação ou treinamentos para o atendimento dessa comunidade em centros médicos⁴³.

María Lugones (2003), tendo Oyèwùmí e outras autorias como referência, desenvolve uma leitura crítica do conceito de Colonialidade do Poder, de Aníbal Quijano. Lugones afirma a existência de um sistema de gênero moderno/colonial, que tem por base características historicamente específicas inscritas no significado de gênero. De forma semelhante ao feminismo negro e tendo como referência autoras desse campo, Lugones acrescenta que há uma intersecção entre raça e gênero. Para a autora, existe uma dicotomia humano/não humano que é central na modernidade colonial: tanto as dicotomias raciais (branco/negro) e de gênero (homem/mulher) seriam frutos dessa primeira oposição (LUGONES, 2014). Segundo Lugones, essa distinção se torna tanto a marca da civilização, como a marca do humano: apenas pessoas civilizadas são classificadas

⁴³ Situações de atendimento/acolhimento (ou a falta desse último) médico me foram relatadas, de maneira informal, por amigas não-binárias. São frequentes os casos de constrangimento e despreparo por parte da equipe de saúde durante o atendimento a pessoas trans, mas principalmente a pessoas não-binárias, uma vez que é necessário enquadrar os corpos em masculino ou feminino no “Cistema” Único de Saúde.

como homens e mulheres; povos originários de Abya Yala e africanes que foram escravizados eram entendidos como espécies não humanas – animais – e, portanto, a eles eram atribuídas as categorias de macho e fêmea, impulsivamente sexuais e selvagens (LUGONES, 2014).

Lugones (2003) defende que situar o gênero nas sociedades pré-colombianas do ponto de vista mais complexo permite perceber uma virada no paradigma de entendimento da natureza. Desse entendimento, o ecofeminismo *queer* surge como alternativa para localizar diferentes binarismos – característicos do pensamento moderno/colonial – em relação à dicotomia cultura/natureza, partindo da noção de que aproximações com a natureza e com a animalidade servem sempre como justificativas para opressões (GAARD, 2011). A relação entre gênero binário e humanidade é um aspecto ainda pouco explorado nos Estudos de Gênero, Estudos Trans e na Teoria *Queer*. Considero importante posicionar minha pesquisa em diálogo com esses campos, assumindo posturas contracoloniais e partindo, desde já, de perspectivas antiespecistas.

Sobre a relação raça e gênero – mas também classe, idade, região, entre outros marcadores sociais –, a crítica feminista interseccional se faz um importante referencial para esse estudo da não-binariedade. O pensamento interseccional se torna importante para a percepção de como diferentes aspectos dos corpos são generificados dentro do sistema de gênero binário, como ocorre no relato autobiográfico de Jupi77er (2021). Outro pesquisador que tematiza a relação da não-binariedade com outros aspectos que marcam o corpo – no caso a negritude – é Tavia Nyong’o, que discorre sobre em sua apresentação *Black Feminist Refusals and the Genealogy of Non-Binary Blackness*

[Recusas do Feminismo Negro e a Genealogia da Negritude Não-Binária]⁴⁴.

Considerando que a não-binariedade se define pela negação de binários, entendo que a negação em si é central para essa categoria. Porém – com base em pesquisas iniciais sobre o tema – esse parece ser um aspecto ainda pouco explorado. Diálogo com Jack Halberstam (2020) para um caminho inicial desta investigação. A teoria de Halberstam se posiciona na proposta de virada antissocial na Teoria *Queer*, linha pautada nas obras de Leo Bersani que entende a antissociabilidade como oposição às normas sociais (CASEIRO, et al. 2006). Nesse sentido, a negatividade é reconhecer e valorizar a inaptidão não-hétero e não-cisgênera de se adequar às normas; é reconhecer e assumir a existência de um fracasso inerentemente *queer*. Na obra de Halberstam, a negação tem o potencial de indicar condições de exploração, assim como de anunciar a crítica e caminhos alternativos.

Por um outro caminho, encontro embasamento para pensar a negação na categoria não-homem, desenvolvida por Rame Ferreira (2022), historiadore não-binárie com raízes no pensamento decolonial. Em constante desenvolvimento, essa categoria abrange todos os corpos (inclusive aqueles entendidos como não-humanos) que não cabem na definição de homem branco, heterossexual e cisgênero, este que se faz sinônimo de “Humano”. Ferreira entende que a negação coloca uma possível armadilha à análise, destacando que a utilização da categoria deve se atentar a alguns cuidados:

⁴⁴ BLACK Feminist Refusals and the Genealogy of Non-Binary Blackness. Produção de Tavia Nyong’o. **Realização de 2ª Eco-Pós**. UFRJ, 2022. (89 min.). disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHjED7M15kc&t>. Acesso em: 30 de junho de 2022.

[...] por se tratar de uma categoria pautada na negação de um conceito, é de extrema importância que sua utilização seja instrumental, para que não incorra na continuidade do apagamento evidenciado na própria negação. Não é uma intenção do uso da categoria homogeneizar, universalizar ou padronizar — pelo contrário, seu objetivo é acusar o apagamento de um grupo absolutamente múltiplo, diverso, plural e significativamente numeroso. Assim, não é desejoso que a categoria torne-se um limitante ou mesmo um rótulo sobre essa pluralidade: é, sem mais, uma estratégia que possibilita subverter o binarismo de gênero moderno/colonial (FERREIRA, 2022, p. 56)

UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA CONTRACOLONIAL: TECENDO DIÁLOGOS TEÓRICO-AFETIVOS

Antônio Bispo dos Santos (NÊGO, 2022) afirma existir, na contracolonialidade, uma relação entre trajetória e discurso, a qual precisa ser coerente – caso contrário, o discurso perde seu sentido. Geni Núñez (2021), remetendo ao pensamento de Franz Fanon, afirma que o mundo colonial é um mundo de compartimentos, sendo uma das dificuldades existentes o binarismo posto nas relações entre teoria e prática. Em busca de caminhos que abracem tanto aspectos da experiência como da teoria, venho elaborando uma postura “teórico-afetiva”.

Inicialmente formulei a categoria “referências teórico-afetivas” para indicar a proximidade pessoal com autories com ês quais estabeleço diálogo em minha pesquisa. Ao evidenciar

tal tipo de relação com ês autories, tive como objetivo problematizar a forma hierárquica operante nas relações acadêmicas em que o referencial teórico é distanciado, enquanto as trocas afetivas (mesmo que também teóricas) são restritas às páginas de agradecimentos de teses e dissertações. Minha intenção agora é expandir essa perspectiva, pensando as relações de proximidade e trocas enquanto uma postura crítica a ser ativamente adotada. Dessa forma, as posições que pretendo ocupar na antropologia são necessariamente coletivas e valorizam os afetos que as constituem.

Por relações de afeto que envolvem o fazer ciência, entendo as trocas realizadas entre colegas e amizades, mesmo que atuantes em campos diferentes. Em minha prática teórica essas relações afetivas se tornam referências centrais, sem as quais este processo de mestrado não existiria. Ao refletir sobre a qualidade das relações que estabeleço em âmbitos que tangem o fazer pesquisa, estou também indicando a qualidade da antropologia que pratico.

Compreender essas referências teórico-afetivas como centrais para a pesquisa é, na elaboração teórica, situá-las na escrita. É localizar no texto o pensamento de colegas, amizades, professories e orientadore, reconhecendo suas contribuições e limitações. A isto chamo de política de citação⁴⁵: reconhecer explicitamente as influências de colegas próximas nesse fazer que entendo como coletivo. Considero este movimento como fundamental também para afirmar a importância do trabalho de pesquisadories locais: em defesa da ciência que se elabora no

⁴⁵ Ao comentar minha fala sobre práticas teórico-afetivas durante o simpósio temático *Feminismos Descolonizadores: fissurando temporalidades coloniais*, no 2^o Encontro Internacional Pós-colonial e Decolonial, a historiadora Hariagi Borba Nunes utilizou o termo “política de citação” para se referir à prática de citar pesquisadories próximas a nós em nossas produções.

Brasil, apesar dos recorrentes ataques político-econômicos que sofre.

CONTINUIDADES

Neste curto texto, busquei apresentar as perspectivas iniciais que guiam essa pesquisa em desenvolvimento. Atualmente tenho aprofundado a noção de teórico-afetividade como forma de refletir sobre o fazer antropológico, a postura que adoto em relação ao campo escolhido e como me insiro nele; assim como uma forma de explorar diferentes formas de escrita possíveis que se abrem para a afetividade. Em outras palavras, pensar sobre posturas teórico-afetivas tem me permitido voltar para questões já conhecidas da escrita antropológica: autoridade, alteridade e autoria. Para isso, tenho buscado por experiências etnográficas que mobilizem conhecimentos críticos ao sistema binário de gênero, assim como busco referências que partilham de olhares contracoloniais. A pesquisa seguirá aprofundando o embasamento teórico e realizando a triagem inicial dos textos para posterior seleção. Evidencio ainda que “teórico-afetiva” é uma proposta em aberto, que faz sentido apenas enquanto constante construção coletiva.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, Mario. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. Cadernos Pagu, Campinas, v. 52, p. 33-67, 2018.

CASEIRO, Robert L., et al. The Antisocial Thesis in Queer Theory. *PMLA*, Modern Language Association, v. 121, n. 3, p. 819–828, 2006.

DAVIDSON, Martina. Maria Lugones e o pensamento de trincheiras. In: DIAS, Maria Clara (org.). *Feminismos decoloniais: homenagem a Maria Lugones*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 1–22, 2020.

FERREIRA, Rame. “Como Um Pedaco de Carne”: as metáforas do consumo de corpos e a colonialidade da linguagem no Sul do Brasil (1985-2020). São Paulo: Dialética, 2022.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAARD, Greta Claire. Rumo ao ecofeminismo queer. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, p. 197-223, 2011.

HALBERSTAM, Jack. *A arte queer do fracasso*. Recife: Cepe, 2020.

HARTEMANN, Gabby. Nem Ela Nem Ele: por uma arqueologia (trans) além do binário. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas, v. 13, n. 1, jul. 2019.

HEMMILÄ, Anita. Ancestors of Two-Spirits: representations of native american third-gender males in historical documentation. A critical discourse analysis in anthropology. 2005. 146 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Department of Languages, University Of Jyväskylä, Jyväskylä, 2005.

JORGE, Marcos do Amaral. Estudo pioneiro na América Latina mapeia adultos transfêneros e não-binários no Brasil. *Jornal da UNESP*, 12 de novembro de 2021. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2021/11/12/estudo-pioneiro-na-america-latina-mapeia-adultos-transgeneros-e-nao-binarios-no-brasil/>. Acesso em: 13 de julho de 2022.

LIMA, Helen Taner de. Não-Binariedade: uma saída da colonialidade de poder-saber-ser e de gênero. *Revista Seara Filosófica, Pelotas*, v. 21, p. 170-184, 2020.

LIMA, Shirley Acioly Monteiro de. (Des)encontros no hospital: itinerário terapêutico de uma experiência intersexo. *Cadernos Pagu*, [s. l.], v. 000, n. 49, 2017.

LUGONES, María. Colonialidad Y Género: hacia un feminismo decolonial. In: MIGNOLO, Walter (comp.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2003.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

NASCIMENTO, Silvana. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. *Revista de Antropologia, São Paulo*, v. 62, n. 2, p. 259-284, 2019.

NÊGO Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola. *Brasil: Itaú Cultural*, 2021. Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdGJxw>. Acesso em: out. 2022.

NUÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *Revista ClimaCom, Diante dos Negacionismos, Campinas*, ano 8, n. 21, nov. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas, Editora Pontes, 2009.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 84-95.

PRECIADO, Paul B. Manifesto Contrassexual. São Paulo: n-1 edições, 2017.

CAPÍTULO 13

PRODUÇÃO DE

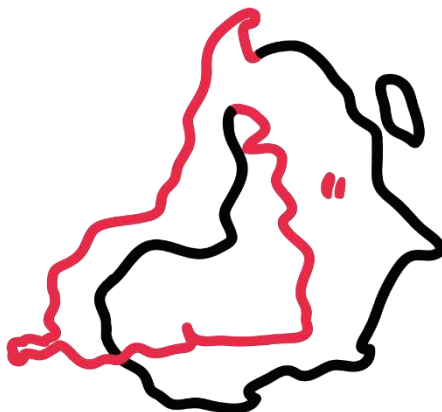
CONHECIMENTO EM ARTES

CÊNICAS: DISPUTAS

POLÍTICAS E DIVERSIDADE

SOCIOCULTURAL

Tereza Mara Franzoni



PRIMEIROS INDÍCIOS

O texto que segue compartilha reflexões sobre alguns dos resultados da pesquisa intitulada *Teses e dissertações em Artes Cênicas: Indícios das disputas em torno da produção de conhecimento*, que desenvolvo na UDESC e que tem como objeto as monografias de pós-graduação na área. A pesquisa parte de um mapeamento dos trabalhos desenvolvidos no Brasil, combinada ao acompanhamento de pesquisadores e pesquisadoras nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da PPGAC/UDESC, desde 2012. Conta também com os dados obtidos nos processos de orientação de estudantes universitários, de graduação e de pós-graduação, e no acompanhamento e organização do Seminário de Pesquisa em Artes Cênicas da UDESC⁴⁶.

Nas pesquisas tenho observado as temáticas escolhidas, os referenciais teóricos predominantes, as metodologias adotadas e a interface estabelecida com a sociedade na escolha dos objetos/sujeitos/interlocutores com os quais cada investigação se propõe dialogar. A compilação dos dados é confrontada com as políticas direcionadas ao ensino superior no Brasil e com os contextos específicos que envolvem a universidade brasileira. O objetivo geral é identificar como se desenvolveu o perfil da produção de pós-graduação em Artes Cênicas no Brasil no que se refere a repercussão das políticas de acesso à universidade a partir da segunda década dos anos 2000.

O pressuposto é de que a universidade é um campo de disputa, e os conhecimentos que produz, legitima e reproduz

⁴⁶ O Seminário de Pesquisa em Artes Cênicas, SPAC, acontece anualmente desde 2013. Mais informações podem ser encontradas em <https://seminariodepesquisa.wordpress.com/> e em <https://pt-br.facebook.com/SEMINARIODEPESQUISASPAC/>

são resultantes dessa disputa. A discussão em torno do acesso à universidade e da implementação das políticas de ação afirmativa que iniciaram no Brasil nos anos 2000 explicita a disputa em torno dos corpos que podem ou não ocupar este lugar. Vários estados da federação foram precursores na implementação de políticas de reserva de vagas nos cursos de graduação, a ampliação de acesso na graduação, por sua vez, impulsionou as políticas na pós-graduação o que implicou em novos debates em torno do tema.

No caso específico deste texto, o objetivo é apresentar e refletir sobre algumas hipóteses da pesquisa que venho desenvolvendo. Início situando a área de Artes Cênicas no âmbito da pós-graduação para então discutir a relação entre as políticas de ação afirmativa e o processo de democratização da universidade. Em seguida procuro estabelecer um diálogo entre algumas das questões propostas no 2º Encontro Internacional Pós-Colonial e Decolonial, para o qual escrevo este texto, e os caminhos tomados pelas pesquisas de Pós-Graduação em Artes Cênicas na relação com a ampliação da diversidade e pluralidade de classes, raças/etnias/culturas, gênero/sexualidade... no meio universitário.

AS ARTES CÊNICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

As discussões relativas à pesquisa e à escrita acadêmica na área de Artes têm crescido no Brasil, em especial a partir da consolidação dos primeiros cursos de pós-graduação na área, que tiveram início nos anos 1980⁴⁷. Enquanto a formação de graduação esteve mais voltada para a atuação profissional, com

⁴⁷ Conforme Armindo Bião (2009) os primeiros cursos de mestrado e doutorado em Artes Cênicas surgem: USP e UNICAMP em 1989; UNIRIO em 1991 e UFBA em 1997. O mestrado da UDESC, do qual faço parte, foi implementado em 2002 e o doutorado em 2009.

destaque para a formação de professores licenciados, a pós-graduação e sua institucionalização nos órgãos de fomento à pesquisa e seu reconhecimento nas políticas governamentais de desenvolvimento científico e tecnológico enfrentou outro caminho.

A criação das associações de pesquisa e pós-graduação nas diversas subáreas fortaleceu o diálogo interno entre pesquisadores, além de contribuir para o movimento de negociação entre pesquisadores de pós-graduação e governantes no estabelecimento de políticas nacionais de pesquisa para a área e no caminho da construção e defesa de formas próprias de se fazer pesquisa em Artes. As associações de pesquisa que atualmente são reconhecidas como referências na área também surgem nos anos 1980 e 1990. Entre elas estão a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), criada em 1987, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), criada em 1988, e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), fundada em 1998.

Essas associações contribuíram para a socialização da produção acadêmica entre os pares e, conseqüentemente, para a formação de um corpus (ainda que não necessariamente consensual) de pensamento sobre as especificidades da pesquisa no campo das artes em geral e de suas subáreas em particular. Nesse sentido passaram a contribuir para o questionamento dos modelos de pesquisa estabelecidos até então. Em 1995, já com certo acúmulo de discussão, foi criado o Programa Básico de Artes na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação e no CNPq, consolidando a área Linguística, Letras e Artes (ZAMBONI, 2001).

Desde então, publicações específicas na área de Artes, redes de pesquisadores, grupos de pesquisa, encontros das mais diversas subáreas e temas que congregam pesquisadores, têm marcado a produção acadêmica na área. A produção de teses e dissertações tem sido um importante registro desse caminho, constituindo-se, em muitos casos, o indício principal do perfil predominante das pesquisas produzidas em cada universidade (com suas temáticas, referenciais teóricos, metodologias e a escolha dos objetos/sujeitos/interlocutores com os quais dialogam).

DEMOCRATIZAR A UNIVERSIDADE, AINDA É SOBRE ISSO

Os cursos de Artes, como os demais, estão inseridos nas contradições que marcam a universidade pública brasileira e a produção de conhecimento a que se propõe. Há algum tempo o discurso sobre a suposta igualdade de oportunidades dos concursos vestibulares, vem sendo questionado. As evidências da ausência de vários grupos sociais, são mostradas em pesquisas produzidas na própria universidade. E, após muitas lutas e denúncias, após vencer muitas formas de resistência no próprio meio acadêmico⁴⁸, as políticas de ação afirmativa, as licenciaturas indígenas e a Educação do Campo chegam às universidades. Mais recentemente algumas políticas de ação

⁴⁸ Em um texto sobre o tema, Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2009), apontam a dificuldade de aceitação do sistema de cotas entre intelectuais brasileiros. Outro texto elucidativo é o de José Jorge de Carvalho (2005-2006, p. 92) que aponta, no início dos anos 2000, como a academia tem um recorte racial muito bem definido: “Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país [...] teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros [...]; (não temos ainda um único docente indígena)”.

afirmativa alcançam outros grupos, também discriminados e em situação de vulnerabilidade social.

Se hoje é possível perceber esse movimento como um crescente nas conquistas pela democratização do acesso à universidade, vale lembrar que as questões acima ainda não estavam em pauta no processo de redemocratização do Brasil e nas lutas que levaram a Constituição de 1988. No que se refere ao ensino universitário, a constituição aprovada em 1988, já possuía disposições para proteger a liberdade acadêmica e a autonomia universitária, tendo como princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas⁴⁹. Esta compreensão legal, contudo, não garantia, por si só, a presença da diversidade de classes, gêneros/sexualidades, raças/etnias/culturas.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que fundamenta os pilares da produção do conhecimento universitário, também não garantia, por si só, que a pluralidade e a diversidade estivessem presentes nos três pilares. Porém, como no caso dos princípios anteriores, as contradições e os esforços em prol do acesso ao ensino superior tensionaram favoravelmente para as conquistas mais recentes. Nesse sentido podemos dizer que as discussões sobre a universidade pública e gratuita ganharam força com luta por uma universidade popular, plural e inclusiva. Ou seja, não apenas o aumento do número de vagas, mas a redistribuição dos recursos destinados à educação e à produção de

⁴⁹ No texto intitulado *Como a liberdade acadêmica é regulada no Brasil* (BRITO et al, 2022), podem ser identificados os instrumentos legais para a proteção da liberdade e autonomia da educação no Brasil e no mundo. O material, editado pelo Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (ver www.laut.org.br), foi elaborado justamente em função da onda de autoritarismo no Brasil a partir de 2019.

conhecimento⁵⁰. O que levou, conseqüentemente, a própria diversificação e pluralização do conhecimento acadêmico.

A participação dos movimentos sociais e das associações de classe nas últimas décadas pautou também a necessidade de uma pesquisa crítica, orientada pela igualdade de condições, pela justiça social e pela não discriminação. Daí as denúncias e o embate político contra as pesquisas e formas de conhecimento colonialistas, elitistas, machistas, racistas e heteronormativos⁵¹. As lutas dos movimentos sociais somaram-se à presença, cada vez mais significativa, dos grupos anteriormente excluídos da universidade que, além de estudantes, tornaram-se professores, pesquisadores e profissionais de nível superior em diversas áreas. A pesquisa de Juliana Bartholomeu (2021), por exemplo, vai mostrar a importância de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro na tradição de um pensamento crítico antirracista profundamente imbricado com a história dos movimentos sociais com os quais estas duas pesquisadoras negras estiveram envolvidas e a importância destes em sua produção acadêmica.

⁵⁰ Wania Sant'Anna (2006), em uma de suas palestras chamou atenção para duas dimensões do impacto das políticas de ação afirmativa e da resistência daí advinda. Por um lado, o aspecto político do ingresso de pessoas negras no ensino superior, o que implica na revisão da própria produção do conhecimento e suas verdades racializadas (verdades brancas). Por outro lado, o aspecto econômico, considerando que 70% dos recursos do governo central para a educação e cultura, na época, beneficiavam indivíduos que se encontravam entre os 10% mais ricos da população.

⁵¹ O impacto do movimento feminista no redirecionamento das pesquisas científicas já é bem conhecido (Keller, 2006; Oliveira, 2001). A denúncia do viés racista da branquitude também vem sendo realizada, sua aceitação no âmbito acadêmico é, contudo, bem mais recente. Julianna Bartholomeu (2021), em sua dissertação, registra o movimento de intelectuais negros e negras nesse sentido. Entre as pessoas citadas estão: a socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo e o sociólogo Oracy Nogueira refutando a tese de Gilberto Freyre sobre a "existência de uma harmonia racial", no caso brasileiro; a contribuição das pesquisas na área de sociologia de Clóvis Moura e Guerreiro Ramos. Mas é a partir dos anos 1970, segundo Bartholomeu, que a relação raça e gênero passa a aparecer de forma mais incisiva no pensamento social crítico brasileiro.

A ilusão de que o conhecimento acadêmico estaria isento das relações de poder, das contradições, das hierarquias e dos conflitos sociais é não só uma herança do positivismo, como, de uma suposta noção de universalidade e normatividade que serve para preservar as estruturas hegemônicas daquilo que hoje chamamos de colonialidade⁵². Ao longo de minha experiência docente tenho visto vários estudantes e colegas questionando a importância da produção de conhecimento no campo da pesquisa acadêmica e do próprio espaço universitário. Imagino que esse questionamento tem relação direta com a crítica às relações de poder e dominação que permeiam esta produção, mas, neste sentido, de certa forma, tem relação também com a própria ilusão da possibilidade de um conhecimento produzido fora da parcialidade, isento das relações de classe, raça/etnia/cultura, gênero/sexualidade.

Na história recente do Brasil, os movimentos sociais têm reivindicado a autonomia universitária e a diversidade e pluralidade na produção das pesquisas. Têm lutado também pelo crescimento da diversidade não só entre estudantes, mas entre técnicos e professores. A construção do compromisso com a justiça e equidade social no meio universitário é decorrência disso. Nesse sentido, ainda que o início de 2023 no Brasil me deixe um pouco mais esperançosa, repito aqui a pergunta que fiz no Seminário de Pesquisa em Artes Cênicas da UDESC, no ano de 2019, quando nos defrontávamos com a ameaça real da perda de direitos: “trata-se de saber não só o que queremos com nossas pesquisas, mas o que queremos com a universidade e

⁵² Sobre o conceito de colonialidade e seus desdobramentos nos Estudos Decoloniais, Pablo Quintero, Patrícia Figueira e Paz Concha Elizalde (2019) fazem uma síntese da reflexão sobre o tema que surge com as pesquisas de Anibal Quijano e se consolida com as produções de outras pesquisas, com autoria de: Arturo Escobar, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, Pablo Quintero, Edgardo Lander, Nelson Maldonado Torres, Hector Alimonda, Ochy Curiel, Maria Lugones, Zulma Palermo, Rita Segato, entre outros.

com os conhecimentos produzidos nesse meio?" (FRANZONI, 2020, p. 25).

PESQUISA, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Ao consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵³, observei que a palavra “decolonialidade” e suas variantes e correlatas, já pode ser encontrada nos assuntos das teses e dissertações no início dos anos 2000 relacionada a objetos de pesquisa tradicionalmente abordados pelas Artes Cênicas. Porém isso ocorre não só em número bastante reduzido (menos de 10), como em trabalhos vinculados a Programas de Pós-Graduação na área de Letras e Humanidades. A situação muda significativamente nos últimos 6 anos. A frequência do tema não só aumenta consideravelmente (130), como cresce também o número de trabalhos vinculados aos Programas de Pós-Graduação de Artes Cênicas⁵⁴. Se a busca girar em torno das palavras raça e gênero, com suas respectivas variantes e correlatas, já se encontra ao final da primeira década dos anos 2000, vários trabalhos na área das Artes Cênicas, crescendo a medida que os anos passam.

Tenho observado esta mesma tendência no PPGAC/UDESC. Nesse caso, como é possível relacionar diretamente a pessoa ao tema de sua pesquisa, é possível verificar que o crescimento do número de pessoas negras possui relação direta com o crescimento de trabalhos que abordam questões relativas a este grupo de pessoas, assim como no caso de pessoas trans mais recentemente. Isto já podia ser observado, há mais tempo, para os trabalhos que abordam as relações de

⁵³ A BDTD pode ser consultada no site <http://www.bdttd.ibict.br/vufind/>

⁵⁴ Em uma busca rápida no Google Acadêmico o crescimento é ainda maior, confirmando a tendência apontada pelas teses e dissertações.

gênero e que, via de regra, eram desenvolvidos por mulheres, mas também, mais recentemente, por pessoas que se identificam como pertencentes a comunidade LGBTI+⁵⁵. Os trabalhos que se filiam a perspectiva decolonial (nesse caso, identificados pelo uso do conceito e referências), são bem mais recentes.

O Encontro para o qual escrevo esse texto propõe a seguinte problemática: “Quais questões e possibilidades se colocam à produção de conhecimentos politicamente situados na busca pela equidade social e produção de epistemologias plurais?”⁵⁶. Se esta é uma pergunta que qualquer pessoa minimamente comprometida deve se fazer, para nós, que realizamos pesquisas no meio acadêmico, ela deve fazer parte de nosso cotidiano. E, considerando o que já afirmei até aqui, defendo que responder essa pergunta e fazer as escolhas daí decorrentes é a condição para a produção de pesquisas que resultem ações significativas sobre a realidade social que nos envolve.

Estamos querendo ou não, no locus da produção de um tipo de conhecimento que ocupa a centralidade da estrutura colonial. Antes mesmos de publicarmos qualquer coisa, nossas pesquisas contam com a chancela deste tipo de conhecimento. E nesse sentido cabe ouvir também a pergunta feita pela teórica feminista e antropóloga social afro dominicana Ochy Curiel, no contexto deste 2º Encontro⁵⁷: “que lugar atribuímos à academia na legitimação dos trabalhos que nos servem nas

⁵⁵ LGBTI+ é o acrônimo de lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual, o símbolo + refere-se à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

⁵⁶ Cito aqui a pergunta feita na apresentação disponível no site do 2º Encontro Internacional Pós-Colonial e Decolonial: Encruzilhadas Históricas e Culturais.

⁵⁷ A pergunta foi feita por Ochy Curiel na mesa *Diálogos Contemporâneos: Racismo e Antirracismo*.

lutas sociais?” Em certa medida, Curiel recoloca a questão proposta pelo Encontro. Porém de um outro lugar, nos implicando diretamente com o que produzimos.

Como procurei indicar ao tratar sobre as políticas de ação afirmativa, a centralidade deste “lugar” e do que dele emana faz com que a disputa ocorra também, e principalmente, sobre os corpos que podem ou não fazer parte dele. Há muito sabemos que os corpos nos abrem mundos, carregam histórias, confrontam verdades, como nos disse o historiador nigeriano Toyin Falola, durante a mesma mesa da qual participou Ochy Curiel.

Pois a presença de outros e diferentes corpos na universidade vem sendo intensificada pelas políticas de ação afirmativa no Brasil desde o início dos anos 2000. Conforme Rodrigo Cajueiro (2012), após o estado do Rio de Janeiro promulgar a primeira lei sobre reserva de vagas para estudantes negros e estudantes oriundos de escolas públicas em 2001, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), implementou, no ano seguinte, a Licenciatura Intercultural, iniciando a formação de professores indígenas em nível superior no Brasil⁵⁸. As Licenciaturas em Educação do Campo surgiram posteriormente, já no final da primeira década do século XXI (MIRANDA; FRANZONI, 2016). As licenciaturas e bacharelados indígenas e de educação do campo, abriram caminho para políticas específicas de educação superior para comunidades quilombolas (UFPR, 2017). O acesso a pós-

⁵⁸ Rosana Heringer e Renato Ferreira (2006, p. 4) oferecem mais dados sobre as ações afirmativas para as populações negras citando a implementação das cotas raciais nas seguintes universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UNEF) em 2001; Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2002; Universidade de Brasília (UNB) e Universidade de Alagoas (UFAL) em 2003; Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Paraná, em 2004.

graduação foi se dando paulatinamente, a medida que o acesso à graduação cresceu. As políticas de ação afirmativa passaram então a incluir outros grupos, em situação de vulnerabilidade social, como no caso de estudantes transexuais, travestis e transgêneros⁵⁹. Alguns cursos de pós-graduação vieram em seguida, implementando também sua própria política de cotas.

A primeira instituição a adotar uma política voltada para a entrada de negros e indígenas em cursos de pós-graduação foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2002 (CARVALHO, 2006). Contudo, somente 10 anos depois, em 2012 é que começaram a surgir outras propostas de ações afirmativas na Pós-Graduação, sendo a UERJ a primeira dessa leva. Aliás, o estado do Rio de Janeiro era, até 2020, o único a ter uma lei estadual que obrigava a implementação de um sistema de cotas na pós-graduação. Mas é só entre 2015 e 2018 que a implementação nos programas se dá de forma mais significativa chegando a 134 no início de 2018, em um total de 2.763 programas analisados (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020)⁶⁰.

Na história da consolidação dessa realidade e na formação de muitos e muitas pesquisadoras engajadas nesta causa, estão também os movimentos artísticos. O caso do Teatro

⁵⁹ A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi a primeira no Brasil a abrir um processo seletivo com reserva de vagas para candidatos transexuais, travestis e transgêneros, o que ocorreu em 2018 (APUFPR-Ssind, 2018). No ano seguinte, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual da Bahia, aprovam a mesma política além de incluírem também refugiados e/ou imigrantes em situação de vulnerabilidade social, no caso da primeira, e ciganos, no caso da segunda (Revista Forum, 2018).

⁶⁰ Conforme Venturini e Feres Júnior (2020) isto possivelmente se deve a Portaria Normativa N° 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação (BRASIL, 2016), assinada no governo da presidenta Dilma Rousseff.

Experimental do Negro, TEN, que marcou a história das Artes Cênicas e formou muitas referências do movimento, é um deles. A educadora e militante do movimento negro catarinense, Jeruse Romão⁶¹, ao falar sobre sua própria história, fez referência ao TEN e ao Movimento Negro Unificado, berço e apoio de muitos e muitas intelectuais cujas pesquisas questionaram conhecimentos estabelecidos e nos deram a ver realidades que o racismo nos impedia e ainda nos impede de ver. Movimentos, ações artísticas, comunidades e grupos formaram intelectuais, pesquisadoras e pesquisadores, acadêmicos e militantes⁶².

Na mesa *Diálogos Contemporâneos: Racismos e Antirracismos*, a pergunta colocada aos debatedores foi: “Quais ações e projetos de combate ao epistemicídio, genocídio e etnocídio podemos construir coletivamente?” As respostas de Toyin Falola e de Ochy Curiel, apontaram para caminhos e urgências diferentes. Caminhos estes que tenho encontrado nas pesquisas dos estudantes de Pós-Graduação em Artes Cênicas, ora como perspectivas antagônicas, ora combinadas de diferentes formas.

Um dos caminhos aponta para a busca da ancestralidade e dos conhecimentos que a colonialidade teria tentado apagar. Os conhecimentos, os corpos e a vida daqueles e daquelas que estão sob o foco das várias formas de opressão, são o próprio arquivo de onde resultaria a retomada e a produção dos conhecimentos e da vida. Nesta proposta, a construção da

⁶¹ Jeruse Romão participou da mesa *Diálogos Contemporâneos: Narrativas, escrituras e testemunhos*.

⁶² Nas teses e dissertações de pesquisadoras negras, cada vez mais encontro os nomes de Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Neuza Santos Souza, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene e, mais recentemente, das doutoras em Artes Cênicas Adriana Patrícia dos Santos e Juliana Rosa de Souza, intelectuais, artistas e militantes da causa antirracista.

liberdade epistêmica nas universidades, a criminalização dos esteriótipos nas formas de lei e a reconstrução das comunidades, aparecem junto à defesa de um “nacionalismo combativo e identitário”⁶³.

Um outro caminho traz como urgência a prática política coletiva, a necessidade de pluralização das pautas de luta e a criação de alianças comprometidas com o rompimento de todas as relações de poder, compreendendo a colonialidade como uma matriz de poder que age em todas as direções, simultaneamente. Para esta proposta, Estado e nação estruturam a colonialidade e as políticas identitárias são a forma como o colonialismo definiu os grupos hoje oprimidos, pela diferença e pela lógica da inferiorização. Aqui, a ideia de autonomia se coloca como uma chave que permite: praticar política para além do Estado; produzir conhecimento e formação política para além da academia⁶⁴.

Nas pesquisas de Pós-graduação na área das Artes Cênicas, em especial naquelas desenvolvidas na Universidade do Estado de Santa Catarina, mas também entre pesquisadores de outros estados, a filiação a uma perspectiva decolonial é bastante recente. Contudo, a existência de trabalhos que, politicamente se colocam contra diversas formas de dominação, ou seja, daquilo que hoje entendemos como colonialidade, não é tão recente. E aqui me filio a Ochy Curiel quando afirma que o decolonial é uma aposta política. A meu ver, a abordagem decolonial, que agora vemos citada e referenciada de forma crescente nas teses e dissertações, também se encontra embrenhada nas relações e nos corpos daqueles, daquelas e

⁶³ Neste parágrafo, de forma bastante sucinta, procurei apontar alguns dos principais elementos defendidos por Toyin Falola.

⁶⁴ Esta é, também de forma muito sintética, a posição apresentada por Ochy Curiel.

daqueles que, neste lugar de onde falamos, fazem pesquisa e disputam a produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

APUFPR-Ssind. UFSB institui cotas para pessoas trans e travestis. Site da Associação dos professores da Universidade Federal do Paraná, 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://apufpr.org.br/ufsb-institui-cotas-para-pessoas-trans-e-travestis/>. Acesso 03jan2022.

BARTHOLOMEU, Juliana Stefany Silva. Epistemologias Negras: Insurgências e deslocamentos intelectuais de Sueli Carneiro e Lélia González. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humana, Guarulhos, 2021.

BIÃO, Armindo J. C. As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas: Sentidos e sensações, os poderes da pessoa em cena. In: BIÃO, Armindo J. C. Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BRASIL. Portaria Normativa N°13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, n. 90, p. 47, 11 maio 2016.

BRITO, A. L. et al. Como a liberdade acadêmica é regulada no Brasil. São Paulo: Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (LAUT). Disponível em: https://laut.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pensar-sem-medo_3_final.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. [S. l.], 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/117.pdf>. Acesso 10jun2019.

CARVALHO, José Jorge de. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGUÉL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009.

FRANZONI, T. M. Conhecimento e Relações de Poder: e o SPAC com isso? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES CÊNICAS: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER: E A ARTE COM ISSO?, 9., 2019, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2020.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. Observatório da jurisdição constitucional. Brasília: IDP, Ano 5, 2011/2012.

MIRANDA, Cássia Ferreira; FRANZONI, Tereza Mara. Diálogo de saberes: A linguagem teatral e a formação estética e poética dos povos do campo. In: CARVALHO, A. S.; MARTINS, A. A. (org.). Práticas artísticas do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Edições Almedina: Coimbra, 2009.

REVISTA FORUM. Ufba terá cotas na graduação para trans e refugiados a partir de 2019. Revista Fórum, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/ufba-tera-cotas-na-gra-duacao-para-trans-e-refugiados-a-partir-de-2019/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANT'ANNA, Wania. O impacto político-econômico das ações afirmativas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

UFPR – Universidade Fedetal do Paraná. UFPR mantém curso superior de Educação em comunidade quilombola. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-mantem-curso-superior-de-educacao-em-comunidade-quilombola/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

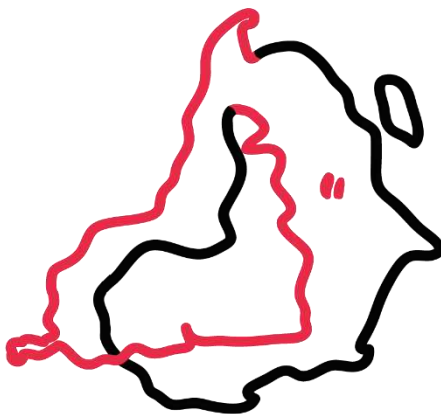
VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de Ação Afirmativa na Pós-graduação: o caso das universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, [s. l.], v. 50, n. 177, 2020.

ZAMBONI, Silvio. A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

CAPÍTULO 14

OS SAMBAQUIS NA PAISAGEM: DO DEBATE INTELECTUAL AO PÚBLICO

Stéfani Dias Leite



INTRODUÇÃO

A ciência fez dos sambaquis, velhos conhecidos marcos da paisagem litorânea brasileira, um fato, inscrevendo-os como um dos mais valiosos bens do território nacional. (CALAZANS, 2016, p. 23)

Ao longo da segunda metade do século XIX, casqueiros⁶⁵ e sambaquis⁶⁶ ganharam sua devida relevância em uma nova paisagem: as escritas científicas. Mesmo com sua presença reconhecida e pontualmente questionada durante as primeiras ocupações litorâneas coloniais, os relatos de jesuítas e viajantes europeus⁶⁷ a respeito destes sítios estiveram por muito tempo reduzidos a singelas menções se comparados com as proporções encontradas na paisagem em todo o litoral brasileiro.

⁶⁵ Terminologia utilizada na Província de Santa Catharina durante o século XIX para referir-se aos sambaquis enquanto fonte produtiva de cal, muito utilizada nos setores de construção civil. Casqueiro também está atrelado às “cascas” de moluscos encontradas nos sambaquis.

⁶⁶ De acordo com a definição atual utilizada pelos arqueólogos, os sambaquis são considerados ocupações pré-coloniais localizadas no litoral brasileiro, reconhecidamente desde o Rio Grande do Sul até a costa norte do país. Se por muitas décadas havia dúvidas se esses depósitos seriam naturais, atualmente, existe um consenso entre pesquisadores do tema, que estes sítios se tratam de construções artificiais. Com dimensões variadas (de 50 a 1000 metros de largura e de 1 a 30 metros de altura), são compostos por mais de 80% de conchas de moluscos bivalves (berbigões, ostras e mariscos). Os sambaquis costeiros foram construídos continuamente entre 8.000 e 1000 anos AP (UCHÔA, 1982; GARCIA, 1972; FIGUTI, 1991; CALIPPO, 2008; PLENS 2014).

⁶⁷ O jesuíta Fernão Cardim, em *Tratados da gente e da terra* (século 16), utilizou-se o termo “serra de cascas” para descrever o conjunto de cascas/conchas amontoadas na paisagem que seriam utilizadas para a produção de cal e posteriormente nas edificações coloniais da Bahia. Mesmo antes da identificação científica do século 19, Frei Gaspar Madre de Deus já apontava as “ostreiras” na capitania de São Paulo como construções antigas também utilizadas para produção de cal.

Se durante a colonização estes parques registros foram incapazes de despertar maiores interesses por parte do Estado, durante o segundo reinado já não é possível dizer o mesmo. Com a institucionalização das ciências através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e com as transformações no interior do Museu Nacional, vislumbrou-se um cenário propício para o desenvolvimento de expedições e formulações de teorias a respeito desses imensos montículos na paisagem.

Os novos rumos evocados por uma ciência incipiente no Brasil – a arqueologia – remontavam em suas raízes a criação de uma identidade nacional e de sua consecutiva unidade territorial. (FERREIRA, 2007) Assim, tanto para o IHGB, que já partia dessas premissas enquanto instituição, quanto para o Museu Nacional, que iniciava esse novo percurso intelectual, havia um novo objeto de estudos a se debruçar nos quatro cantos do Brasil: os sambaquis.

Assim, os objetivos deste artigo estão centrados em identificar como os sambaquis eram, ou não, discutidos no espaço público e quais as reverberações do seu debate, além de analisar em que medida as expedições científicas e suas publicações influenciaram a opinião pública a respeito dos sambaquis.

Para tal, o artigo será dividido em três partes. A primeira parte busca contextualizar os estudos arqueológicos no Brasil oitocentista e os primeiros estudos sobre os sambaquis, a segunda parte apresenta duas expedições científicas realizadas no contexto catarinense e, por fim, apresenta suas reverberações nos jornais e suas relações com o debate teórico.

A escolha por este recorte parte de uma inquietação autoral, que se desdobrou em uma dissertação de mestrado, a respeito das ausências de publicações sobre a degradação dos

sambaquis ocorridas durante o período da institucionalização da arqueologia brasileira, essa que, em contrapartida, é vastamente estudada. Na tentativa de preencher algumas dessas lacunas historiográficas, o presente artigo trará um breve panorama do pensamento arqueológico brasileiro do período, articulando discussões de cunho racial e civilizatório na medida em que complexifica-se a análise dos discursos publicados em jornais catarinenses.

REVISÃO DE LITERATURA

A década de 1870 correspondeu ao princípio das expedições arqueológicas financiadas pelas instituições científicas nacionais. Em princípio, dialogando com a proposta do IHGB que tinha como objetivo, em 1877, elaborar “um plano para se escrever a história, geografia, etnografia e estatística de cada uma das partes do Império” (FERREIRA, 2006, p. 282), as expedições arqueológicas cumpriam uma função mais cartográfica e civilizacional.

De acordo com Ferreira, as expedições tinham como fim forjar a civilização brasileira almejada, através da extensão do poder do Estado fundamentado por sua centralização e reconhecimento de fronteiras, possibilitando grande proteção e amplo reconhecimento territorial. Desse modo, o desenvolvimento da arqueologia no Brasil, assim como outras disciplinas em ascensão, tornou-se instrumento do Estado visando tanto sua manutenção de poder, quanto um novo desenvolvimento latente permeado por teorias europeias. (LANGER, 2003; FERREIRA, 2007)

As expedições arqueológicas que começam a percorrer o Brasil durante as décadas de 1870 e 1880, sob a ótica editorial das revistas científicas emergentes, a Revista do IHGB e a *Archivos* do Museu Nacional passam a construir um

conhecimento para a elite letrada brasileira inspirada em ideais civilizatórios e evolucionistas. Apesar de a difusão de novas teorias referentes a ancestrais humanos e estudos pré-históricos terem surgido na década de 1850, com a publicação de *A Origem das espécies* (1859) de Charles Darwin, no Brasil essas novas teorias e descobertas, segundo Lilian Schwarcz, somente entrariam no pensamento brasileiro a partir da década de 1870. (SCHWARCZ, 1993)

É nesse entremeio que as publicações e expedições científicas sobre os sambaquis emergem, refletindo os ideais da elite Imperial que nutria suas teorias civilizatórias a partir de “modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação.” (SCHWARCZ, 1993, p. 30) Assim, os intelectuais que passaram a debruçar-se sobre os sambaquis almejavam responder a três questões centrais: sua origem, sua formação e sua função. Questões essas que geraram inúmeras divergências intelectuais ao longo dessas duas décadas.⁶⁸

Para Calazans (2016) e Langer (2001), pesquisadores da arqueologia oitocentista brasileira, os sítios concheiros eram representados segundo pressupostos definidos pela elite intelectual nacional e internacional que correspondiam a vestígios importantes para a compreensão do passado pré-histórico nacional almejado. (CALAZANS, 2016, p. 67) Assim surge a busca por um passado glorioso que dê conta de explicar as origens da nação incipiente ou que justifique a supressão de determinadas culturas no âmbito nacional.

⁶⁸ De acordo com alguns estudiosos modernos, a partir de 1870 teria havido uma compreensão distinta quanto à origem dos sambaquis, sendo elas o naturalismo (formação natural) e o artificialismo (construção humana). No entanto, de acordo com Langer (2001) e Calazans (2016), a grande maioria dos pesquisadores do período admitiram o ser humano como fabricante de tais montículos.

Através de um novo posicionamento político, o Instituto publica em sua revista semestral o primeiro estudo sobre os sítios arqueológicos no Brasil. O geólogo Carl Rath⁶⁹, que já possuía publicações relacionadas aos sambaquis desde a década de 1840, tem seu artigo *Notícia ethnológica sobre um povo que já habitou a costa do Brasil* republicado pela Revista do IHGB em 1871. (LANGER, 2001, p. 42)

Ao longo desse período, intelectuais brasileiros se debruçaram sobre o estudo dos sambaquis, seja em revistas científicas europeias⁷⁰ ou nas revistas *Archivos*⁷¹ e *Ensaios de Sciencia*⁷², demonstrando o alto interesse e investimento por parte da sociedade em conhecer sobre os sambaquis. Mas o que tanto interessava a esses intelectuais? Langer vai traçar um panorama bastante interessante sobre as principais publicações a respeito destes sítios. Sob seu levantamento historiográfico, além das descrições inerentes à composição dos sambaquis como a presença de conchas de moluscos, restos de fogueiras, ossadas humanas e objetos líticos, surgiam teorias e questionamentos a respeito de suas origens, ou seja, há quanto tempo estes sítios teriam a mesma conformação; a respeito de sua formação, se esta seria resquício de uma ação natural ou de

⁶⁹ Segundo as pesquisas de Langer, Carl Rath já havia publicado durante a década de 40 algumas considerações a respeito dos sambaquis em jornais europeus e na revista Brasília.

⁷⁰ Dentre as publicações sobre sambaquis estavam as revistas alemãs *Petermann's Mittheilungen*, publicação do Barão de Capanema (1874), *Globus*, publicação de Carl Rath (1874), *Zeitschrift für Ethnologie*, publicação de Karl von den Steinen (1887) e revistas francesas, *Revue Archeologique*, publicação de Conde de La Hure (1867), *Bulletins de la Societe d'Anthropologie de Paris*, publicação de Carl Rath (1874).

⁷¹ A revista *Archivos* do Museu Nacional começa a publicar artigos relacionados aos sambaquis em 1876, com os trabalhos de Carlos Wiener e Ferreira Pena, e posteriormente em 1885 com Charles Hartt e João Lacerda.

⁷² *Ensaios de Sciencia*, foi uma revista independente lançada pelo Barão de Capanema e João Barbosa Rodrigues em 1876, quando o primeiro se exonerou do Museu Nacional.

uma intervenção humana; e caso fosse humana, qual teria sido o objetivo para sua construção. (LANGER, 2000; 2001)

Esses questionamentos que começam a aflorar a partir de estímulos teóricos inerentes ao pensamento antropológico ou etnológico, que seguiam tradições teóricas bastante distintas, buscavam nos sambaquis, a partir de teóricos monogenistas⁷³, explicações para dilemas sociais enfrentados em uma nação multicultural como o Brasil. É a partir dessas tradições teóricas que o presente artigo buscará discutir as noções de civilização, raça e evolucionismo, através das fontes analisadas.

METODOLOGIA

Segundo a documentação reunida pela historiadora Marília, no litoral paulista eram empregados os termos “berbigueiros ou casqueiros [...] sambaquis ou sambagués no litoral catarinense, minas de sernambis no Pará” (CALAZANS, 2016, p. 69). No entanto, seguindo a metodologia de pesquisa e análise de fontes de *Análise de Conteúdo* (FONSECA JÚNIOR, 2006), foi realizado um levantamento em jornais de Santa Catarina⁷⁴ onde identificou-se que o termo comum encontrado e falado na região catarinense era majoritariamente “*casqueiro*” e, em alguns casos, “*sambaqui*”.

⁷³ Durante o século XIX, os pressupostos evolucionistas que buscavam compreender a origem humana subdividiram-se em duas correntes de pensamento, uma de tradição humanista e outra de tradição biológica. Segundo Schwarcz, a visão monogenista, que era predominante até meados do século, partia de uma perspectiva humanista, onde todos os seres humanos teriam suas origens comuns a um único centro criador. Em contraposição, a poligenia corresponderia a vários centros de criação, baseando-se nas diferenças raciais para sustentar sua tese. Assim, a antropologia estaria ligada ao estudo e à análise biológica do comportamento humano (segundo a tradição poligênica) e a etnologia à tradição humanista de Rousseau. (SCHWARCZ, 1993: 48-54)

⁷⁴ O levantamento realizado no acervo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional entre os anos de 1835 e 1920, corresponde ao período inicial proposto na dissertação da qual este artigo é fruto.

Do levantamento realizado nos jornais catarinenses a partir de palavras-chave, foram encontradas 36 sessões de jornal com referência ao termo *casqueiro* e 17 sessões referentes a *sambaqui/sambaquy*.

Tendo como recorte temporal o período de 1876 a 1887, na província de Santa Catarina, as fontes selecionadas foram segmentadas em 3 categorias de análise: *expedição científica*, *fabricação de cal* e *opinião pública*.

Dessas serão analisadas neste trabalho apenas os referentes à *opinião pública*, tendo sido selecionados 2 jornais catarinenses que continham informações opinativas sobre os sambaquis e que, em certa medida, dialogavam com as expedições realizadas em 1875 pela comitiva do Museu Nacional e em 1887 pela comitiva de Karl von den Steinen – promovida pela *Zeitschrift Fuer Ethnologie*⁷⁵.

Assim, além de definirem o recorte temporal escolhido para as análises deste artigo, as publicações de Wiener e Steinen também serviram enquanto ferramenta para se compreender as relações político-sociais estabelecidas durante as expedições científicas entre a comunidade científica e a população catarinense, bem como para identificar a influência dos ideais científicos no pensamento público, tendo em vista o quanto os jornais carregam consigo representações das práticas cotidianas, inerentes a novos hábitos ou a naturalização de antigos, aspirações e valores, demandas sociais e mesmo

⁷⁵ Revista alemã, da qual Karl von den Steinen foi membro de pleno direito da Sociedade Berlimense de Antropologia, Etnologia e Pré-História. Sua comitiva esteve em Santa Catarina durante o fim de fevereiro de 1887 e teve o apoio direto da Província catarinense e de outras tantas figuras políticas que estiveram interessadas em participar da expedição, como Manoel Moreira da Silva, Gervasio Nunes Pires e Christovão Nunes Pires. Este último publicou no *Jornal do Commercio* apontamentos sobre os sambaquis da região um mês depois.

conflitos e esforços das elites políticas para impor sua visão de mundo. (DE LUCA, apud PINSKY, 2008)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sambaquis na ciência

A revista *Archivos*, lançada em 1876 pelo então diretor do Museu Nacional Landislau Neto, realizou em sua publicação⁷⁶ de estreia a primeira análise a respeito dos sambaquis na província catarinense.

Incentivado pelo diretor do Museu Nacional, que já havia despertado interesse pelos sambaquis quando esteve em uma incursão pelo Rio Grande do Sul anos antes, Carlos Wiener foi encarregado de realizar escavações em Santa Catarina, juntamente com o naturalista viajante do Museu, Carlos Schreiner. Em sua expedição pelo litoral catarinense, Wiener foi acompanhado de outros integrantes da elite erudita, como o professor Frederico Müller⁷⁷ e demais contribuintes locais⁷⁸, em especial o Sr. Nunes Pires.

Ao realizar as escavações na Província, Wiener tinha o objetivo de coletar o máximo de dados novos a respeito dos sambaquis e da região, possibilitando a análise de quatro aspectos centrais: sua composição topográfica, a natureza e o estado dos materiais encontrados, a disposição interna dos montículos e, por último, construir um argumento que

⁷⁶ WIENER, C. Estudos sobre os sambaquis do sul do Brazil. *Archivos do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 1876: 5-20.

⁷⁷ Foi professor, biólogo e pesquisador assíduo da região catarinense. Além de atuação a nível regional, Müller tinha contato direto com Darwin e outros pesquisadores influentes no cenário científico internacional.

⁷⁸ Dentre eles o Capitão Antonio Pereira Machado, o Dr. Silva Ramalho, o Sr. Gonçalves da Rosa, o Dr. Silva Ramanho, o Pitanga, o Sr. Martiniere, o Dr. Schutel e o Severino Martins.

possibilitasse definir a importância destes objetos em relação às ciências nacionais. (WIENER, 1876, p. 4)

Através desse percurso o autor estabeleceu algumas conclusões bastante divergentes dos pesquisadores do período, desconsiderando uma datação remota para a origem dos sambaquis. Assim como outros intelectuais também vinculados ao Museu Nacional e ao IHGB, Wiener seguiu uma orientação ideológica deveras evolucionista ao analisar os sambaquis da região. Além disso, o autor elaborou inúmeras hipóteses etnocêntricas, trazendo especulações sobre antropofagia e primitivismo em sambaquis com evidências de ossadas humanas fragmentadas. (FERREIRA, 2005, p. 138) Essas interpretações basearam-se em análises isoladas da cultura material encontrada, partindo de pressupostos evolucionistas e civilizatórios para construir a imagem dos sambaquieiros como povos primitivos.

Apesar de o artigo ter representado para essa elite intelectual apenas uma tentativa de compreender o próprio acervo do Museu Nacional, majoritariamente composto por peças retiradas de sambaquis, e de ter possibilitado uma série de discussões que inauguraram uma nova fase para as investigações científicas, essas discussões repercutiram de diferentes formas no imaginário público, como discutiremos a seguir. (LANGER, 2001, p. 45)

Uma década depois o interesse permaneceu ainda mais difuso sobre os intelectuais nacionais e internacionais. Em 1887, Karl von den Steinen, membro pleno da revista alemã *Zeitschrift für Ethnologie*⁷⁹, em viagem ao Brasil, realizou uma expedição às pressas à região catarinense.

⁷⁹ STEINEN, K. von den. Sambaki - Untersuchungen in der Provinz Sta. Catharina. *Zeitschrift für Ethnologie*, vol. 19, 1887: 445-450. Disponível em: <https://www.digihub.de/viewer/image/1604511900262/693/>. Acesso em 24/01/2023.

Durante os dias em que estive por lá, a comitiva alemã composta por Paulo Ehrenreich, Peter Vogel, Wilhelm von den Steinen, contou com a participação de alguns moradores catarinenses que os auxiliaram. Dentre os participantes estavam Manoel Moreira da Silva, Gervasio Nunes Pires, Christovão Nunes Pires, sendo este último participante também da expedição de Wiener.

Atravessada por diferentes motivos, a expedição alemã já não buscava mais esclarecer as origens a respeito dos sambaquis. Em seu lugar, fazia apontamentos sobre teorias que afirmavam a formação artificialista associada aos *Kjökkenmödding*⁸⁰. Apesar das concepções artificialistas do alemão, os sambaquis eram interpretados pelo mesmo viés? Segundo uma abordagem bastante colecionista, a investigação realizada em sítios de Laguna, Desterro, Itajaí e Joinville estiveram diretamente atreladas à busca por novas peças arqueológicas a serem incorporadas às coleções museais alemãs. Nesse sentido, todas as informações coletadas e apresentadas na publicação da revista em 1887 tiveram como função primordial contextualizar esses achados e, em último tom, apontar o descaso para com esses achados por parte da população local.

Há algum tempo, a indústria apreendeu uma parte deles para a extração de cal, e parece que todos os montes de conchas na ilha de Santa Catarina já

⁸⁰ Terminologia dinamarquesa referente aos sambaquis da região escandinava. Pioneiros nas pesquisas acerca desses montes, partia-se do pressuposto que os mesmos seriam “restos de cozinha” de povos primitivos.

caíram vítimas desta indústria. (STEINEN, 1887, p. 445, tradução nossa)⁸¹

O debate que discutia os sambaquis através de perspectivas diferentes quanto a formação e função, apontavam-nos como resquícios de uma cultura material em extinção. O motivo: a produção de cal. Do mesmo modo que pesquisadores anteriores⁸² já haviam mencionado as indústrias de cal forjadas através da degradação de sambaquis décadas antes, Steinen iniciou sua publicação apontando essa falha para, em seguida, aquilatar o valor das coleções que seriam então transportadas. Essa seria então a lógica de museus estrangeiros e que foi incorporada às instituições científicas brasileiras nesse mesmo período. De acordo com Findlen (1996), “o colecionismo, os catálogos e as viagens são fundamentais para a compreensão dos processos de institucionalização de uma ciência” (Apud FERREIRA, 2007:25). Não sendo muito diferente para a constituição da arqueologia no Brasil.

Nesse sentido, estudar os sambaquis tinha como fim compreender as origens humanas no Brasil, bem como conservar a nível governamental os vestígios desse passado que logo desapareceria. Os institutos científicos visavam mapear, identificar e salvaguardar essa materialidade que beirava a uma extinção anunciada pelo evolucionismo de suas basilares teorias.

⁸¹ “Die Industrie hat sich eines Theiles derselben schon seit geraumer Zeit zur Kalkgewinnung bemächtigt, und dieser scheint gegenwärtig auch bereits Alles, was auf der Insel Sta. Catharina von Muschelhügeln vorhanden war, zum Opfer gefallen zu sein.” – Trecho original.

⁸² Madre de Deus (1797), Auguste Saint-Hilaire (2779-2853), Conde de La Hure (1867), Carlos Wiener (1876). Para saber mais ler: BONETTI, O sambaqui na visão dos cronistas. Rio de Janeiro: Coletânea, ano XIII, 2014, p. 241-261.

Os sambaquis nos jornais

As três publicações realizadas em jornais comerciais e políticos da Província de Santa Catharina durante a década de 1880 tinham como principal objetivo discorrer a respeito de um tema de suma importância para as questões comerciais em território catarinense: a criação de um porto. Porto esse de grandiosa relevância local, considerando as longas distâncias entre as regiões produtivas rurais – situadas no interior da província – em relação ao litoral, local de comercialização e exportação desses bens. Obras como essa, amplamente apontadas nas publicações do período, buscavam investimentos para uma maior autonomia e desenvolvimento econômico da província.

Dessa forma, deter o conhecimento conciso de seu território e de suas fontes naturais, constituía-se enquanto uma prática de grande importância, não apenas para o Estado, mas também para aqueles integrantes de uma elite comercial nas províncias. Assim, dialogar com os intelectuais que estavam a percorrer o território nacional durante esse período era fundamental na tentativa de defender seus interesses políticos locais. (FERREIRA, 2007)

As publicações referentes à década de 80, portanto, se entrecruzam aos debates científicos que, por distintas razões, apresentaram argumentações ao entorno de questões essenciais aos estudos arqueológicos dos sambaquis. Desse modo, as análises foram centradas em 3 pontos principais: quanto a origem, tempo necessário para sua formação; quanto a formação, se formada naturalmente ou artificialmente e; por último, quanto a sua definição, quais as principais características dos sambaquis. As matérias selecionadas para análise foram encontradas nos jornais catarinenses ao longo de 1880. E estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Matérias em jornais catarinenses.

Autoria	Capitão-Tenente	<i>Sentinella</i>	Christovão N. Pires
Origem	Recente	Posterior a formação da costa catarinense	-
Formação	Natural	Artificial	Natural
Definição	Monte de conchas + esqueletos humanos e instrumentos mecânicos	Ossos, espinhas de peixe + sinais de fogo, monumentos funerários e restos de cozinha	Areia e resíduos de rios

Fonte: Elaborado pela autoria.

A primeira, *Porto Austral do Brazil* (1883)⁸³, a segunda *Breve resposta aos artigos do Sr. Capitão-Tenente Proença* (1884)⁸⁴ e a última *A Lestada* (1887)⁸⁵. Através da tabela ficam evidentes as consonâncias e dissonâncias a respeito da compreensão dos principais elementos discutidos no cenário científico do período no cenário público. Ao longo da década de 1880, apesar do consenso científico a respeito do caráter artificialista dos

⁸³ Publicada pelo Jornal do Commercio em 1883, e assinada pelo Capitão-Tenente J. J. Proença, ao longo de suas 19 publicações no jornal ele discorreu sobre a importância da criação de um porto em Santa Catarina contemplando os distintos interesses comerciais da província. In: PROENÇA, J. J. *Porto Austral do Brasil*. Jornal do Commercio, Desterro, n. 287, 18 de dez. de 1883, p. 1-2

⁸⁴ Em contraposição explícita às publicações do Capitão-Tenente J. J. Proença, o autor autointitulado *Sentinella* passa a publicar no mesmo mês de dezembro de 1883 no jornal *O Despertador*. Seu artigo, que visa questionar o capitão, se estendem ao longo de 9 publicações realizadas entre as edições de número 2173 até 2184. A publicação analisada é de fevereiro de 1884, cerca de 2 meses após a primeira publicação do Capitão Tenente. In: *Sentinella*. *O Porto Austral do Brazil: Breve resposta aos artigos do Sr. Capitão-Tenente Proença*. *O Despertador*, Desterro, n. 2174, 16 de fev. de 1884, p. 3.

⁸⁵ Publicação do Sr. Christovão Nunes Pires, no *Jornal do Commercio*, realizada em março de 1887. O autor, que também é fabricante de cal em Desterro e, por ter participado das expedições científicas de Carlos Wiener em 1875 e posteriormente de Karl von den Steinen em fevereiro de 1887, publica uma opinião a respeito das obras portuárias almejadas no litoral catarinense. In: PIRES, C. N. *A Lestada*. *Jornal do Commercio*, Desterro, n. 21, 20 de mar. De 1887, p. 1.

sambaquis no cenário nacional, e de sua origem associada as populações pré-coloniais; com exceção de *Sentinella*, os demais autores associaram estes sítios conchíferos a uma formação natural.

Além disso, *Sentinella* foi o único a apontar a antiguidade dos sambaquis, o que evidenciou sua ampla leitura de estudos geológicos do período, estabelecendo paralelos com as publicações de Peter Lund, Carlos Rath e o próprio Conde de La Hure⁸⁶, que apontavam uma datação pré-diluviana para essas construções. Ao apresentar características inerentes à presença de monumentos funerários e restos de cozinha, o autor apresentou também seu conhecimento sobre os mais recentes estudos realizados pelo Museu Nacional, apontados pelo médico-antropólogo João Lacerda⁸⁷. Esse que, por sua vez, representava os novos estudos de craniometria, associando as teorias sociais-darwinistas aos achados arqueológicos do período. (CALAZAN, 2017, p. 8)

Ao partir das análises de Lacerda, o *Sentinella* reproduzia para o público leitor do Jornal do Commercio a definição dos sambaquis como sendo “Monumentos funerários, ou restos de refeição de um povo extinto, de um povo, que no dizer do ilustrado Dr. Lacerda, tem suas afinidades craneanas com o homem da Lagôa Santa e os Botocudos [...]” (JORNAL DO COMMERCIO, 1884, p. 3).

A associação feita entre povos e períodos distintos também reflete a definição de raça para esta análise. *Sentinella* ao citar Lacerda, está referenciando seus estudos craniológicos

⁸⁶ Estes são alguns dos pesquisadores identificados por Johnni Langer (2001) como responsáveis por uma análise mais próxima do pensamento arqueológico atual sobre a formação artificial dos sambaquis.

⁸⁷ Lacerda publica no sexto volume da revista *Archivos* em 1885 o artigo intitulado “O homem dos sambaquis”.

sob uma perspectiva poligenista. (CALAZANS, 2017) Essa perspectiva pode ser entendida a partir da noção de classificação social, onde raça e identidade racial passam a ser estabelecidas enquanto instrumentos de classificação social, baseada nas relações de dominação de uma identidade sobre outra através de hierarquias, lugares e papéis sociais constitutivas delas. (QUIJANO, 2010, p. 117) Assim, raça, que é uma categoria de análise demonstrável segundo Quijano, neste contexto do século XIX é demonstrada a partir das análises da antropologia física utilizadas em corpos (esqueletos) resgatados e colecionáveis.

Além disso, a evidência do discurso científico antropológico no debate público reflete as novas camadas de um espaço explicitamente político-econômico. Evidenciar a relação dos sambaquis a um passado longínquo e, os mesmos, à presença dos então “Botocudos” enquanto extintos, correspondia aos interesses de uma sociedade em transição, que por um lado continuava recebendo novos imigrantes europeus para colonizar e civilizar as terras do interior catarinense, e por outro apresentava para a capital da Província os contornos de uma extinção natural território primitivo, representado pela presença das populações indígenas. (FERREIRA, 2007, p. 3)

Em contrapartida, o capitão-tenente e o próprio Christovão Pires seguiram análises muito mais rasas e pouco significativas a respeito dos sambaquis, trazendo alguns elementos bastante próximos da primeira expedição realizada na província catarinense, mesmo que essa tenha sido realizada quase dez anos antes, em relação à origem dos sambaquis. Em suas publicações, ambos moradores catarinenses evidenciaram os interesses de um porto na capital, seja pela facilidade para se investir em Desterro, pelo lado do militar, seja pelos interesses

do fabricante de cal, Christovão, em escoar sua mercadoria para outras regiões da província.

Em todos os três casos, no entanto, os estímulos econômicos à província, bem como seu desenvolvimento social, são o que norteiam seu interesse em expressar suas opiniões acerca dos sambaquis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As décadas de 1870 e 1880 representaram o princípio dos estudos evolucionistas e a construção do pensamento e do fazer arqueológico nacional. O que se observa é que apesar das novas pesquisas em vigência sobre os sambaquis que buscavam explicar sua relevância científica, no contexto catarinense – e quiçá nacional – os sambaquis se mantiveram sob o estigma de uma origem moderna, recente e de formação geológica associada majoritariamente à paisagem natural da região. O que endossa a pouca relevância atribuída aos sambaquis mesmo com as pesquisas realizadas no contexto catarinense e a circulação desses pesquisadores nos locais associados.

Fica evidente o interesse político-econômico sobre os sambaquis, considerando sua localização próxima aos afluentes de rios e próxima ao mar, principalmente devido à construção do porto. Assim, quando descritos por suas formações naturais, os mesmos passam a ser compreendidos como integrantes da paisagem local pelos habitantes da região, de modo que sua exploração passa a ser somente mais um meio de avançar com o projeto civilizatório dos interesses vigentes, seja através do porto, seja através da extração de cal conchífera.

Desse modo, apesar dos dissensos identificados nos debates científicos do século XIX, seus ideais começaram a circular em diferentes meios impressos, possibilitando maior acesso às questões atreladas aos sambaquis. No entanto, o

modo como essas discussões evidenciavam o conhecimento a seu respeito potencializou a propagação de um pensamento etnocêntrico e utilitarista sobre os sambaquis, em certa medida contribuindo para a manutenção de um imaginário vigente desde os primeiros relatos sobre os mesmos.

REFERÊNCIAS

CALAZANS, Marília Oliveira, Os sambaquis e a arqueologia no Brasil do século XIX. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CALAZANS, M. O. Arqueologia, craniometria e inteligência: notas a partir das escavações no Brasil dos oitocentos. *Khronos*, [s. l.], n. 2, p. 34-49, 2017. DOI: 10.11606/khronos.v0i2.126101.

DE LUCA, T. R. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B.; DE LUCA, T. R. (Orgs.). Fontes históricas. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, L. M. Território primitivo: a institucionalização da arqueologia no Brasil (1870-1917). Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERREIRA, L. M. Solo civilizado, chão antropofágico. In: FUNARI, P. (Org.). Identidades, discurso e poder: estudos da arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

FONSECA JÚNIOR, W. C. da. Análise de Conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

LANGER, J. Os sambaquis e o Império: escavações, teorias e polêmicas, 1840-1889. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 11: 35-53, 2001.

LANGER, J. Expondo o passado: as pesquisas arqueológicas do Museu Nacional durante o Brasil Império (1876-1889). CEOM, Chapecó, ano 18, n. 21, 2003.

LANGER, J. Ruínas e mito: Arqueologia no Brasil Império, Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

PLENS, C. R. The Hunted Gatherers' Riverine Mound Builders from the Brazilian Atlantic Forest in the Southeast. Pp. 5414-5430 In: SMITH, Claire. *Encyclopedia of Global Archaeology*, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84 – 127

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

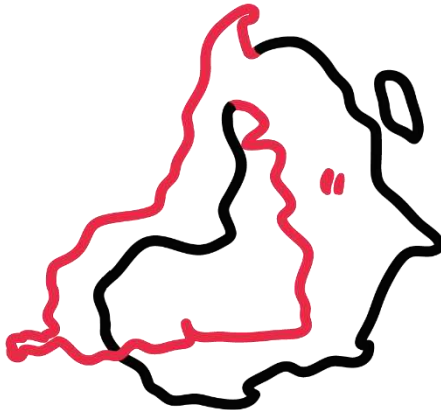
**ENCRUZILHADAS
CONTEMPORÂNEAS**



CAPÍTULO 15

**“COMO QUE EU FAÇO PRA NÃO
SER BARRADA NA CATRACA?”:
CENAS DO RACISMO
COTIDIANO EM UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dinaê Espíndola Martins
Tanise Baptista de Medeiros
Aline Aver Vanin



INTRODUÇÃO: O CENÁRIO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA UNIVERSIDADE DA SAÚDE.

Uma Universidade Federal do sul do Brasil. Um Hospital Escola, cenário de formação e prática dos cursos da área da saúde. Graduandos em Medicina, brancos, vestidos com seus brancos jalecos, adentram livremente pelas catracas e pela equipe de segurança. Não há qualquer impedimento que limite sua circulação quase orgânica pelo fato de pertencerem ao grupo hegemônico das pessoas brancas. Já estudantes não brancos, vestindo seus jalecos brancos, com seus crachás, documentos, comprovantes de vínculo institucional, ao tentar ocupar tais espaços, sentem em seus corpos as marcas e as barreiras que a branquitude acadêmica deixa.

Questionamentos reiterados fazem lembrar que esses corpos ainda parecem estranhos a esse lugar, que a ciência médica ainda é local de fala branco. “Como que eu faço para não ser barrada na catraca?” é a pergunta colocada por estudantes negres que, desde a consolidação das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), tensionam a hegemonia da universidade como um dos lugares historicamente ocupados pela elite branca brasileira. Aqui, não se trata somente de pensar em estratégias e modos de ultrapassar as catracas físicas colocadas nesse espaço, que são, sim, necessárias e urgentes, mas construir modos de refletir e tensionar as barreiras simbólicas que o racismo e a branquitude sustentam em espaços como esse.

A universidade, historicamente constituída de forma hegemônica para as populações brancas e das elites, tem sua institucionalidade tensionada a partir das políticas de Ações Afirmativas que, para Almeida (2018, p. 145), tratam-se de “[...] políticas públicas de promoção de igualdade nos setores

público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas". Tais políticas iniciam no Brasil a partir da década de 1970 quando há uma emergência da luta dos movimentos sociais, que, segundo Pereira (2011), emergem a partir de três situações: 1) uma virada historiográfica, ou seja, na forma de contar e escrever a história de África e dos afro-brasileiros; 2) a partir da própria luta do movimento negro; e 3) a partir de uma nova relação entre Estado e sociedade civil no pós-ditadura militar, que culmina com a promulgação da Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996). Este processo reforça a importância da educação, em todas as esferas, no combate ao racismo e como direito das populações negras, historicamente alijadas das instituições educacionais.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir acerca dos desafios, tensionamentos e avanços das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, com finalidade específica de formação e saúde, a partir das experiências que emergem do Grupo de Estudos Afro-brasileiros (GEAB), espaço criado em outubro de 2020 que está vinculado ao Núcleo de Inclusão e Diversidade (NID) UFCSPA. Atualmente, o grupo conta com a participação de servidores docentes, técnico-administrativos e bolsistas de apoio técnico. A atuação do GEAB está orientada para a consolidação de uma agenda em direção a uma universidade antirracista e a promoção do debate acerca das relações étnico-raciais e dos estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas, contribuindo para a efetivação das políticas de Ações Afirmativas no âmbito dessa universidade.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) têm o objetivo de constituir-se em um centro de referência nas instituições de ensino superior para o debate das

relações étnico-raciais, para a implementação das Ações Afirmativas e para o combate ao racismo institucional. Grande parte das universidades brasileiras, institutos federais e instituições privadas são motivados à construção de tais espaços pela Lei 10.639/03 e pelo Parecer 03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Na UFCSPA, no entanto, constitui-se um GEAB, espaço criado em 2020 para iniciar esse debate e produções institucionais, mas que se caracteriza por uma estrutura aquém do necessário e do existente nas demais universidades do país.

A partir do levantamento de dados internos, a UFCSPA está composta atualmente por 156 estudantes, cerca de 5,23% do total de alunos, que estão regularmente matriculados pela reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI). Nessa composição, atualmente não há nenhum estudante indígena ou quilombola matriculado. Quanto aos servidores, do total de 529 servidores ativos no seu quadro, cerca de 4,92% (29) são de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. No quadro docente, do total de 374 servidores, 2,4% (9) são autodeclarados pretos ou pardos, o que nos mostra que, em seu corpo docente e discente, a composição da UFCSPA ainda é majoritariamente branca.

Tal composição e distribuição racial na instituição aponta para um grande desafio institucional, visando ampliar a discussão interna e externamente, articulando ações e mudanças que impactem no acesso de estudantes, servidores e docentes indígenas, negros e quilombolas na instituição. Nesse sentido, o GEAB vem construindo relações internas com diferentes setores da universidade, dentre eles o Coletivo de Estudantes “Negro Raça” da UFCSPA, produzindo além de ações de extensão, como o “Programa Sankofa”, ensino e formações institucionais. Além disso, tem apoiado a Comissão

de Heteroidentificação para a aferição do ingresso de estudantes pela reserva de vagas PPI e efetivou a proposta de reserva de vagas para pessoas negras em concursos e processos seletivos docente a partir de 2023. Externamente, tem produzido articulações com demais IES, em especial com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEABI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Assessoria de Relações Étnico-Raciais do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), bem como com lideranças e representações indígenas e de demais movimentos sociais, a fim de ampliar o debate, qualificar as ações e consolidar a Política de Ações Afirmativas.

Deste modo, a metodologia deste trabalho constitui-se enquanto *relato de experiência*, onde partimos de relatos e de denúncias de estudantes negres direcionados a integrantes do GEAB na UFCSPA. Portanto, nosso ponto de partida é a experiência desses estudantes negres, por um lado, e por outro, a experiência de um grupo institucional, composto hegemonicamente por pessoas brancas, que se aliam na luta antirracista. Partir da experiência significa partir de corpos que ocupam espaços de forma distintas de acordo com a cor de sua pele, seu gênero, origem social, e outras formas de se apresentarem e reconhecerem diante do outro e pertencerem a este espaço universitário.

A partir de cenas cotidianas de racismo que operam em espaços de ensino como esse e que constituem barreiras importantes para a permanência estudantil negra e para a plena formação de profissionais da área da saúde, propõe-se a refletir sobre as ações e os desafios da efetivação das ações afirmativas em uma instituição de ensino superior dedicada exclusivamente à formação em saúde, considerando seu cenário majoritariamente branco e os tensionamentos, conquistas e

barreiras físicas e simbólicas colocadas institucionalmente pelo racismo e pelo lugar da branquitude.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DO PACTO DA BRANQUITDE À AGONIA DA CULTURA

O racismo de catraca, como chamamos o perfilamento racial institucional, é uma das formas de discriminação que se manifesta pela existência desses estudantes que hoje vem a pluralizar a universidade. Tais cenas expressam o pacto narcísico da branquitude que opera e sustenta tais espaços, mantendo e reproduzindo concepções de saúde, epistemologias e formações pautadas no conhecimento e nas práticas ocidentais coloniais embranquecidas e embranquecedoras e que traduzem formas de racismo perpetuadas no espaço universitário por diferentes atores.

Para Cida Bento (2022), não há um “problema negro no Brasil”, mas um problema nas relações entre negros e brancos: trata-se da supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro. Relações de dominação baseadas na raça, na classe, no gênero, na origem são construídas por meio de pactos não explicitados. Numa sociedade em que as pessoas brancas não se pensam como racializadas, em que essas são compreendidas como universais, os grupos de pessoas negras e indígenas, por exemplo, são minorizados, são racializados, colocados como “grupos étnicos”, são vistos como “os outros”. Nessa lógica, dificultar o acesso a instituições faz com que esses grupos “outrizados” não tenham espaço, sintam-se deslocados, não se reconheçam como pertencentes aos locais.

Apesar de instituições públicas e privadas incluírem em seus regimentos, valores, missão e códigos de conduta que visam a garantir equidade e diversidade (BENTO, 2022), na prática o chamado teste de pescoço mostra que o quadro de profissionais em altas posições é constituído majoritariamente por pessoas brancas. Isso se dá pelo pacto narcísico da branquitude, um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas de forma a manter seus privilégios de grupo (BENTO, 2002), e que conta a história de que todos somos iguais e temos as mesmas condições de competir. O mito da meritocracia se impõe quando em uma sociedade profundamente desigual reverbera o discurso de que basta o esforço individual para avançar. Não se consideram os diferentes pontos de partida dos indivíduos e dos grupos a que pertencem, nem o contexto social e histórico-político desses grupos.

No Ensino Superior, os números mostram que a predominância de pessoas brancas nos espaços de ensino é um fato: de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior do Brasil (INEP, 2021), o quadro docente da educação superior indica que, de um total de 91.663 docentes em exercício nas universidades federais de todas as regiões do Brasil, 37.292 são brancos (40,6%); 2.225, pretos (2,4%); 11.408, pardos (12,4%); 953, amarelos (1,03%) e 172, indígenas (0,18%). Há 39.613 professores (43,21%) sem registro de raça/cor nas universidades analisadas. Em universidades privadas, essa diferença é ainda maior: dos 52.998 docentes, 36.670 são brancos (69,1%), 642 são pretos (1,2%), 4.846 são pardos (9,1%), 453 são amarelos (0,85%) e apenas 32 são indígenas (0,06%). Não há informação sobre raça/cor de 10.355 pessoas (19,6%).

Ainda, o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019 do INEP demonstrou que as matrículas no ensino

superior, de acordo com a variável “cor/raça”, totalizaram 42,6% para a cor branca, 31,1% para a parda, 7,1% para a cor preta, 1,7% para a cor amarela e 0,7% para indígena. Isso mostra que, apesar de as ações afirmativas serem uma realidade no Brasil há mais de 10 anos da Lei 12.711/2012 – que regulamentou o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio – e da Lei 12.990/2014, que reserva 20% das vagas para pessoas autodeclaradas pretas ou pardas em concursos públicos ou processos seletivos para docentes nas Instituições de Ensino Superior – há ainda um longo caminho a trilhar.

Podemos também pensar esse perfilamento racial institucional no âmbito da relação entre racismo e cultura, trazido por Frantz Fanon em seu manifesto de 1956, intitulado posteriormente de *Racismo e Cultura*, onde afirma que o racismo é um elemento cultural específico, presente no regime colonial de dominação, através de um processo de desaculturação, desumanização e objetificação dos colonizados, e que renova e muda de fisionomia ao longo da modernidade capitalista para manter uma hierarquização racial. Assim, o racismo determinado pela cor da pele, por genéticos e fenótipos, vai também se transformando em racismo cultural, em que é preciso negar os sistemas de referências negros, indígenas, periféricos e das classes populares, onde o objetivo colocado não é mais “a morte da cultura autóctone”, mas a “agonia da cultura preexistente” (FANON, 2021, p. 72).

Trazendo a reflexão de Fanon para nossa problemática, se o racismo inicia nas catracas e nas diversas tentativas de barrar o ingresso de corpos negros e indígenas na universidade, ele segue nas salas de aulas, nas tentativas de apagar sistemas de referências constituídos historicamente pelas mais diversas formas de sociabilidades que não a colonial, branca, capitalista,

referenciada nessa parte do mundo bastante específica que é a Europa. Assim, seja nos modos de ser e viver os corredores da universidade, seja no currículo hegemonicamente pautado por conhecimentos eurocentrados, referenciados em um padrão biomédico de corpos e mentalidades brancas, a constituição de uma universidade antirracista ainda se apresenta como um desafio.

A constituição de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, que tem como marco a Lei 10.639/2003 e que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, mais tarde sendo modificação com a Lei nº 11.645/2008, trazendo também a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas, vem contribuindo na desconstrução de visões estereotipadas e homogêneas das relações étnico-raciais no Brasil. Tais medidas são formas de diminuir a distância epistêmica do que se reconhece como conhecimento produzido pelos homens ocidentais, e os conhecimentos de povos que não se enquadram naquilo que se entende como *status quo*, vistos como inferiores e desqualificados, mas que se propõem como vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Gersem Baniwa afirma que:

A escola e a universidade são os principais instrumentos usados para nos “europeizar”. A ciência é um dos instrumentos mais poderosos de conversão dos indígenas à sociedade dominante. A universidade continuará sendo um instrumento de colonização, até que um dia consiga criar outras e novas metodologias e protocolos de produção e

distribuição de conhecimento. (BANIWA, 2019, p. 37)

Isso nos aponta para a necessidade de pensar e propor medidas que visam instaurar práticas equitativas e de promoção da diversidade nas dimensões cultural, simbólica e representativa no âmbito da universidade, sendo essa uma dimensão importante da permanência de estudantes negres relacionada ao processo de constituição de pertencimento. Essas medidas devem ser fomentadas em todos os âmbitos das IES, perpassando o ensino, a extensão e a pesquisa, que devem ser espaços para a elaboração e sistematização de formas diversas de compreender o mundo, trazendo presente racionalidades e cosmovisões não brancas, impulsionando a produção de novas epistemologias que partam da realidade dos grupos socialmente marginalizados e estigmatizados.

RELATOS E DISCUSSÃO: O GRUPO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS NA UFCPA

O GEAB, em sua atuação e discussões institucionais, tem construído espaço de acolhida e reflexão importante no campo das relações étnico-raciais na UFCSPA. Assim, seus participantes e apoiadores recebem relatos e denúncias de racismo vivenciado por estudantes, seja dentro do espaço físico da universidade, seja em locais e serviços por onde circulam em estágios, aulas práticas, etc. Essas denúncias, que podem também ser direcionadas para ouvidorias e outros meios institucionais formais, têm ganhado também espaço de acolhida e escuta junto ao GEAB e seus membros, considerando a proximidade com a discussão e os posicionamentos críticos que vêm sendo produzidos nesse processo.

Dentre essas denúncias, estudantes negres que realizam aulas práticas e estágios curriculares no Hospital Escola (também vinculado à universidade) referem barreiras e exigências documentais excepcionais para adentrar no espaço - fato que não ocorre com estudantes brancos. O crachá, solicitado pelas equipes da recepção e segurança do Hospital aos estudantes negres que adentram no serviço, não são exigidos para demais estudantes. Mesmo vestidos de jaleco e portando documentação de identificação pessoal, tais situações de racismo aparecem a esses estudantes, que não são reconhecidos como estudantes da área da saúde, futuros médicos, enfermeiros, nutricionistas etc. Esse lugar, historicamente reconhecido e ocupado pela classe média branca, expressa a historicidade e atualidade do racismo no país, reiterando o lugar da supremacia branca no espaço da universidade e em determinadas formações, profissões e posições da área da saúde.

A partir do recebimento das denúncias e relatos, alguns movimentos e ações têm sido produzidas, como diálogos com coordenações de curso, professores, bem como a elaboração de formações institucionais e propostas de produção de materiais pedagógicos. Contudo, cabe também apontar sobre algumas questões que tencionam em direção a respostas concretas para uma *práxis antirracista* na universidade: Que escuta há por parte do corpo docente, de coordenações e da gestão com relação às situações de racismo? Como se posicionam institucional e interpessoalmente frente ao racismo? De que forma as relações étnico-raciais são tratadas no interior dos currículos, nos processos formativos, nos programas e projetos institucionais? Questões que perpassam os desafios e urgências colocadas a partir das ações afirmativas na universidade.

Assim, diante da atuação do GEAB nesses dois anos, é possível analisar alguns desafios a serem ainda dialogados e efetivados junto à comunidade acadêmica, visando organizar estrutural e institucionalmente aporte para as demandas apresentadas e para ampliar a discussão sobre relações étnico-raciais, o acesso e permanência de estudantes, servidores e docentes negros, indígenas e quilombolas. Dentre eles, a transformação do GEAB em NEABI. Tais núcleos tem sido nas IES brasileiras, espaço de ação institucional que realiza atividades no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, transversalizando o debate das relações étnico-raciais e dialogando com os diferentes setores acadêmicos e também com a comunidade externa, movimentos sociais, lideranças, profissionais e agentes públicos com a finalidade de contribuir na promoção da igualdade racial. Cada instituição possui seu núcleo, com regimento próprio e estrutura organizacional construída conjuntamente na instituição. É necessário, assim, a consolidação desse espaço institucional do NEABI, que esteja vinculado institucionalmente a instâncias de gestão da UFCSPA, visando configurar um espaço estruturado e contínuo.

Além disso, faz-se urgente a criação de um órgão de Ações Afirmativas (coordenadoria, assessoria, pró-reitoria, secretaria) que seja responsável pelo acompanhamento e avaliação da política na instituição, considerando as dificuldades na sistematização dos dados acerca de ingresso, permanência, evasão, diplomação, dentre outros, dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas, além do déficit institucional com relação ao acompanhamento, avaliação e publicização desses dados. A constituição deste espaço contribuiria para ações coordenadas, e não setorializadas, de combate à desigualdade racial no ensino superior, para a

efetivação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, para a avaliação e acompanhamento das ações afirmativas na instituição e na autonomia institucional para a efetivação de tais políticas.

Somado a isso e considerando a inexistência de estudantes autodeclarados indígenas ocupando as vagas PPIs reservadas aos ingressantes via Sistema de Seleção Unificada (SISU), se faz necessária e urgente a elaboração de um processo específico e diferenciado para ingresso de indígenas. Há comunidades indígenas localizadas em Porto Alegre e região metropolitana de Porto Alegre que precisam acessar e ser acessadas pela universidade, visando construir um processo de inclusão adequado e eficiente ao ensino superior. Essa parcela da população precisa conhecer a UFCSPA e as condições de acolhimento da instituição para que possam avaliar e escolher ingressar nas vagas reservadas. Para além do direito à educação superior para as comunidades indígenas, e do direito à saúde, através das demandas e necessidades da formação em saúde específicas para essa população, a própria comunidade acadêmica da UFCSPA será positivamente impactada com o convívio com pessoas indígenas, o que levará a mudanças de perspectivas e de modos de pensar sobre os processos de saúde e doença.

Internamente, faz-se também necessário o estabelecimento de uma agenda para implantação da reserva de vagas nos programas de pós-graduação, através do planejamento articulado com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e com as coordenações dos programas, além da criação de uma Política de Combate ao Assédio e às Violências Institucionais, que englobem denúncias das mais diversas expressões de violências raciais, de gênero, sexualidade etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dois anos de atuação do GEAB na UFCSPA, percebemos que ele vem se constituindo em uma estrutura superior a um grupo de estudos, contribuindo na proposição, operacionalização e sistematização da política de ação afirmativa na instituição e necessitando ter seu status e produções reconhecidos e organizados estruturalmente dentro do modelo preconizado nas demais universidades como NEABI.

Além disso, a pauta das relações étnico-raciais ainda se encontra bastante ausente do cotidiano da universidade, nos currículos e propostas pedagógicas do curso, na formação de docentes, nos projetos e programas de ensino, extensão e pesquisa, demonstrando que ações coordenadas e articuladas institucionalmente ainda são necessárias.

Essas experiências e os estudos acerca da Política de Ações Afirmativas têm nos mostrado que sua efetivação no âmbito das IES exige a abertura para o diálogo e para o conflito, além da disposição e o engajamento da comunidade como um todo. Abrir mão dos lugares de privilégio envolve reflexão e ação individual e coletiva, sobretudo no contexto político de avanço do conservadorismo, da extrema direita, dos discursos meritocráticos, antidemocráticos, racistas e negacionistas. Diante da lógica produtivista, individualista e competitiva da sociedade capitalista, da qual a universidade não está isenta, é preciso saber que cada decisão é política.

A própria legislação vigente tem uma intenção, não sendo passíveis de análises abstratas e fora da concretude da sociedade vigente. Há de se ter coragem, tanto para agir na contramão da estruturação racista da sociedade brasileira, quanto para aprimorar a qualidade das universidades brasileiras diante de um momento de questionamento da

ciência e da legitimidade da universidade como espaço de produção de conhecimento. Propor movimentos em direção a mudanças estruturais da universidade é práxis para a inclusão de vozes e saberes que precisam ser ouvidos, apreendidos e incorporados por toda a comunidade acadêmica de forma a reverberar em ações para a sociedade, assegurando a função social da universidade. A constituição de uma universidade antirracista perpassa, portanto, pela destituição física e simbólica de suas catracas que ainda impede pessoas negras, indígenas e quilombolas de estarem e permanecerem nesse espaço e ter seu direito à educação garantidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

BANIWA, Gersem. Direitos humanos, educação indígena e interculturalidade: narrativas e conexões com o Bem Viver. In: MENEZES, M. M. et al (Org.). Direitos humanos em debate: educação e marcadores sociais da diferença. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2022

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: FANON, Frantz. Por uma revolução africana: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e

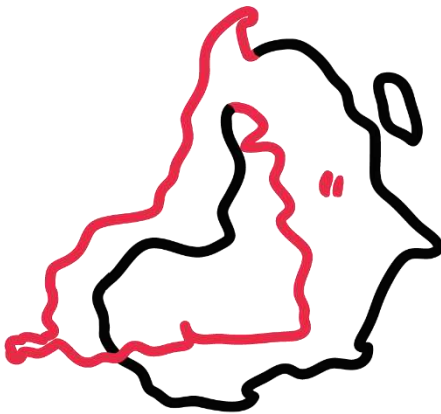
os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.
Revista Sociedade e Estado, [s. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

PEREIRA, Amilcar. A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2^o sem. 2011.

CAPÍTULO 16

MILICO ASQUEROSO NOTAS SOBRE FABULAR O IRREVELÁVEL A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL DECOLONIAL

Hariagi Borba Nunes



INTRODUÇÃO⁸⁸:

Que dor rabiosa nas espaldas, queixava-se há alguns dias. Ela ainda era jovem, 35 anos, pele cor de café, magricela e ágil. Segurava o tranco desde guria, mas os filhos, o trabalho campeiro e as tristezas da vida sobrecarregavam seus ossos, parecendo que sempre trabalhava como uma escrava. Na realidade essa analogia tinha bastante cabimento dentro do evento racial⁸⁹, pois o tempo sequencial torna o passado um lugar distante, contradizendo as dores que afligiam Natália. Essa analogia também era verdadeira porque Natália era neta de escravizados. Os avós paternos eram de Candiota, negros de pele escura, “vieram trabalhar de escravos na região das grandes estâncias”⁹⁰. Já a parte da mãe, eram “índios do Paraguai”. A mamica percorreu matos com a família fugindo do cenário de destruição, sangue pobre e cheiro de morte. A fome faz caminhar e o deslocamento integra o DNA de Natália. Quando essa dor nas costas voltou a aparecer, ela já estava chegando na casa do “Milico Adácio”, aquele homem asqueroso. Gente ruim! Más bueno, me dá laburo, que vamo hacer. Desde que teve que sair correndo, de madrugada, da Vila da Lata, atravessar a fronteira e parar na cidadezinha uruguaia de Noblia, Natália sentia fome e dor nas costas. A dor e a fuga são

⁸⁸ Esta produção textual inspira-se no método da Fabulação Crítica, de Saidiya Hartman (2022). A narrativa é baseada em uma das histórias contadas por Natália Rodriguês, interlocutora centenária da pesquisa que desenvolvo no PPGH/UFRGS intitulada “Corporalidades fronteiriças, temporalidades contrabandeadas: trajetória de mulheres na cidade binacional de Acegua-á (UY-BR) nos séculos XX e XXI”. A pesquisa é financiada pela CNPq entre os anos de 2020-2024.

⁸⁹ FERREIRA DA SILVA, Denise. “O evento racial é necessariamente sem tempo devido ao mesmo modo como a diferença racial reconfigura o colonial ao compreender o nativo e o escravo, como ferramenta científica (biológica) que imprime seus traços mentais (morais e intelectuais) fora da história” (2016, p. 410)

⁹⁰ Para uma melhor organização do texto as partes que estão entre aspas são citações diretas das entrevistas, já frases e palavras em itálico são fabulações oriundas da pesquisa de campo, leituras e experiências na fronteira, como o *portuñol*.

elementos que compõem a experiência das mulheres negras, da mesma forma que saberes de resistência e táticas negociadas, materializam a genialidade da sobrevivência no mundo branco e masculino⁹¹. Saiu fugida porque um dos seus ex-maridos vivia batendo nela: “Esse era pai da Mosquita, a finada Manuela, minha pequena. Deus a tenha”, “Me dava tanto pau, que um dia meu filho mais velho disse que ia matar ele. Fugiu! Ou morre ele ou morre meu filho. Não podia ser”. Saiu naquela madrugada chuvosa com 3 dos seus 6 filhos até chegar à Noblia. “O bom que a gente já fala tudo *atravesado*, uruguaio e brasileiro, porque fronteira é essa mistura, né, *mija*?”. “Que trabalhadeira passei aquela noite. Foi a noite *más horrible* da minha vida. Achei que não chegava viva”. Natália, hoje com seus 106 anos, fala de uma fronteira quase imperceptível dos anos 1950: Acegua-Uruguay iniciava a formação de um pequeno núcleo urbano relacionado ao comércio transfronteiriço e ao contrabando; Aceguá-Brasil, ainda estava presa à ilusão burocrática de ser distrito da cidade de Bagé, teria sua emancipação 50 anos depois, com Natália arrastando sua bengala e esquecendo das coisas⁹². Naquele dia de trabalhar pro Milico Adácio, as costas de Natália pareciam doer mais. Desde que chegou na cidadezinha oriental tinha que trabalhar em várias coisas: empregada doméstica, limpadora de pátios e também “virava horta”. Ao contrário do que muitas feministas brancas pautavam, Natália nunca reivindicou seu “direito de trabalhar fora”, esse sempre lhe foi imposto junto com a

⁹¹ ESPINOSA, Yuerdeskys. Superando a análise fragmentada da dominação: uma revisão feminista decolonial da perspectiva da interseccionalidade. In: Revista X, v. 17, n. 1, p. 425-446, 2022

⁹² Acegua-á foi fundada em 1863, após 12 anos do Tratado de Limites entre Brasil e Uruguai. Em abril de 2023, a doble cidade comemorou seus 160 anos em um evento que uniu as duas burocracias municipais (prefeitura e alcaldía), assim como a população rural e urbana da fronteira sul.

enxada⁹³. Mas mexer na terra era algo que gostava, tinha aprendido desde pequena a plantar e colher - atividade cotidiana pela qual o Quilombo da Lata viria a ser reconhecido, em 2010, como território negro de Aceguá⁹⁴. Mas Natália gostava mesmo era de andar a cavalo, *libre* e sem rumo, por isso seu trabalho preferido era *montear*. Passava meses acampando com os filhos pequenos cortando lenha. Montear deixou de ser profissão porque ninguém mais contratava uma pessoa para cortar lenha, agora as máquinas de grandes empresas executavam o trabalho de meses em poucas horas. “Montear era coisa boa”, o problema era o temor de ser mulher no pampa deserto. Natália sempre resolveu essas adversidades do corpo com um facão, o mesmo que ainda se mantém afiado ao pé da cama. Aqueles meses eram meses tristes porque não *había tanta monteada*, motivo pelo qual tinha que trabalhar nas hortas. Ao pegar a enxada, sementes e adubos, Natália olhou aliviada para seus filhos. José já estava bem crescidinho com 3 anos e a Mosquita com 1 ano, ainda vivia no colo. Apesar do trabalho, estava feliz por ter saído daquele ciclo de violência, salvado os filhos da tragédia anunciada. A mulher do Milico era “boa gente”, sempre ajudando com comida. Muitas vezes dava à Natália sacos de *galletas*, feijão e arroz, escondidos do marido. Natália não sabia por que ele era tão *asqueroso* com ela. Talvez por ser mãe solteira, *mujer solta e libre de macho atrevido*. Talvez por ser boca suja, língua afiada e protagonista dos seus desejos

⁹³ ESPINOSA, Yuderlys. “Primeiro, o feminismo postulou que a opressão fundamental e, portanto, a luta fundamental das mulheres era contra a opressão de gênero. Essa premissa é falsa, pois na medida em que o feminismo se concentrou no que se chamou “opressão da mulher por ser mulher”, não faz mais do que trabalhar em benefício de um grupo de mulheres, as brancas, cisgêneras e heterossexuais” (2022, p. 435). Ver mais em: DAVIS, Angela (2016); CARNEIRO, Sueli (2003) e GONZALEZ, Lélia (1980).

⁹⁴ Mapa de Quilombos do RS, Fundação Palmares: <https://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-rs-22082022.pdf>

mais mundanos. Talvez porque tivera 6 filhos de pais diferentes, produzindo uma paleta de cores entre negros, morochos e indiados que incomodava os brancos segregacionistas da região. Mas no fundo sabia que o *asco* vinha da possibilidade de uma mulher negra estar próxima dele, tocar em algum objeto dele com aquelas mãos sujas. O Milico tinha repulsa daquela mulher imunda, que trazia os filhos mendicantes durante o serviço. Fazia aquilo pela *fé católica da mulher*, que tinha por missão ajudar o próximo. *Dar por dar as coisas, não dava. Que trabalhe então essa negra!* Naquela manhã ele não estava em casa. Fazia calor e as crianças descansavam debaixo da laranjeira. O sol queimava os cabelos longos de Natália. Dona Modesta arrancou uma laranja de umbigo. Descascou com uma faca e deu a José. Enquanto o menino chupava contente o suco da fruta, Natalia sorria no ritmo da enxada *Que mulher boa gente*. De repente, já um pouco embriagado, chega o Milico. Olhando fixamente para José, balbucia: *Comendo as laranjas de umbigo, não?! Essas laranjas não são de arrancá*. Natália sente uma pontada, como se uma adaga lhe atravessasse o peito *Eu não peguei nada, seu Abácio, eu não sou de pegar nada dos outros. Foi a Dona Modesta quem deu pra eles*. “Uma laranja que descascou pra um anjo?! Me cortou na alma aquilo. Pobre do meu filho sentadinho ali, uma criança comendo uma laranja”. Natália sabia que aquela sensação de desconforto, tristeza e incompletude ia lhe acompanhar pro resto da vida, tanto a ela como a seus filhos, e aos filhos dos seus filhos. “Como pode alguém ser ruim com o outro pela cor da pele?”. Naquele momento políticas de igualdade raciais, leis contra discriminação e injurias racistas estavam longe de serem institucionalizadas, porém a raiva que rasga o peito e a vontade de gritar: *eu não roubei nada*, segue operando na (re)existência dos corpos negros diaspóricos. Natália não chorou, gritou e

nem usou seu facão contra o Milico. Apenas pegou suas trouxinhas, mandou José largar a laranja no chão e segurou Mosquita no colo. *Muito obrigada pelo serviço e por tudo que a senhora me ajudou, Dona Modesta, mas aqui eu não piso mais.* Quando ia saindo, devagar pelo terreno do velho, segurou a cabeça de José contra seus quadris e beijou a bochecha de Mosquista. Prometeu que pessoa nenhuma lhe faltaria com respeito e *que seus filhos seriam gente, sim. Que iriam à escola e seriam gente trabalhadeira, decente e com saúde.* Tomou um gole da cachaça e rezou que amanhã lhe doesse menos as costas, que tivesse sol e que os guris não tivessem fome.



95

Objetivos

De forma ensaística, tento traçar um diálogo entre fabulação crítica, história oral e feminismos decoloniais. Através de fontes orais coletadas nas entrevistas do projeto de tese “Corporalidades fronteiriças, temporalidades contrabandeadas: trajetória de mulheres na cidade binacional de Acegua-á (UY-BR) nos séculos XX e XXI”, experimento apontamentos teórico-metodológicos na intenção de criar

⁹⁵ Fotografias geradas pela Inteligência Artificial baseadas em descrição de imagens. O uso das imagens neste trabalho têm a intenção de ilustração sobre a fabulação crítica. Devem ser utilizadas com cuidado e inseridas na discussão de fontes, questões que aqui não consegui abordar.

tópicos que respondam o seguinte questionamento: De que formas a fabulação crítica pode nos auxiliar a interpretar as fontes orais e fabricar uma narrativa descolonizante?

Estruturação do texto

O texto tem o objetivo de ensaiar sobre alguns apontamentos envolvendo pesquisa em história oral e os limites da narrativa historiográfica. Deste modo, a estrutura apresentada desloca a esperada. Inicia pela elaboração de uma fabulação crítica e o uso da inteligência artificial como ferramenta auxiliar na expansão imagética do evento narrado. Em seguida, o método da fabulação crítica é apresentado, assim como as perspectivas de história oral e do feminismo decolonial. Com o intuito de achar caminhos para o questionamento - *de que formas a fabulação crítica pode nos auxiliar a interpretar as fontes orais e fabricar uma narrativa descolonizante?* - alguns apontamentos são traçados, como: 1- Prezar pelo fim da outrificação, desumanização e inferiorização de populações subjugadas na escrita da História; 2- Ampliar vozes em detrimento de “dar voz”; 3- Praticar desirarquias entre sujeita que pesquisa e sujeita da pesquisa; 4- Teorizar em conjunto; 5 - Imaginar passados, habitar futuros, fertilizar presentes.

Finalizo destacando inquietações e desafios éticos-metodológicos em relação ao lugar de pesquisadora-fronteiriça e os limites investigativos sobre as interlocutoras e a comunidade da pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

Fabulação crítica: convite a exercitar história oral feminista decolonial

A fabulação crítica, segundo Saidiya Hartman⁹⁶, baseia-se na necessidade de exceder os limites arquivísticos que temos sobre pessoas comuns. No livro *Vidas Rebeldes, Belos Experimentos, Histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais*, a autora cria uma contranarrativa livre de julgamentos e classificações que submeteram jovens negras “a vigilância, punição e confinamento, e que oferece um relato (...) realizados por aquelas muitas vezes descritas como promíscuas, inconsequentes, selvagens e rebeldes” (p. 12). Na fabulação crítica, as personagens são reais, “nada foi inventado” (p. 12). Informações, situações e pessoas são retiradas de vasta documentação, registros, cartas, diários e entrevistas. A fabulação entra como fabricação de futuros que os arquivos não registraram, ampliação de possibilidades impensáveis pelo mundo branco sobre a genialidade de jovens mulheres negras, que segundo Hartman, “não têm sido creditadas com nada; permanecem como mulheres excedentes sem nenhum significado, meninas consideradas impróprias para a história e destinadas a serem figuras menores” (p. 13).

Da mesma forma que Hartman vê a existência revolucionária das jovens negras do gueto nova-iorquino no início do século XX, Natália Rodrigues emerge como centro transgressor da trama que venho tentando fabricar à resposta do memorialista de Acegua-á de que “os incivilizados não

⁹⁶ Saidiya Hartman é escritora e acadêmica americana cujo trabalho está focado nos estudos afro-americanos. Atualmente, é professora universitária na Universidade Columbia, Nova York.

fazem história”⁹⁷, quando questionado sobre as populações negras e indígenas do território.

Natália é uma mulher centenária, trabalhadora rural, nascida e criada no quilombo da Lata, Aceguá-BR. Teve que deslocar-se pela zona de fronteira por violência doméstica, deixando 3 filhos no Brasil e criando os outros 3 no Uruguai. Uma linha divisória predominantemente maleável, que sabe ser concreta quando as nações assim determinam. Pelo fato da fiscalização fronteiriça ser flexível, sujeitos, ideias, línguas e mercadorias são constantemente transladados de um lado a outro, resultando uma diversidade de *subjetividades em fronteirização*⁹⁸. Natália vivenciou o tempo fronteiriço mudar de ritmo, como na última entrevista de 2021, na qual os “Milicos” figuram novamente como problema, desta vez por barrarem a entrada do filho brasileiro ao Uruguai durante a pandemia do COVID-2019. Para ela, a ação de ir e vir nunca havia sido tão restringida como desta vez, afirmando: “Faz mais de cinco meses que não vejo meu filho. Não deixaram ele passar pra ver a pobre mãe velha”. A experiência fronteiriça da população de Acegua-á, majoritariamente, está baseada na integração, mescla e bionacionalidades, o que não apaga as separações, disputas nacionais e fragmentação identitária. A família de Natália é um dos exemplos da diversidade das *subjetividades em fronteirização*.

As jovens rebeldes de Hartman me fizeram lembrar Natália, assim como a Fabulação Crítica, acendeu uma faísca

⁹⁷ A justificativa que impulsiona o projeto de tese que venho desenvolvendo tem relação com a sentença proferida por um memorialista da cidade de Acegua-á, na qual ele enfatiza que populações negras e indígenas não aparecem nos relatos históricos produzidos no município porque “os incivilizados não fazem história”.

⁹⁸ Conceito em elaboração na tese. Relaciona-se às experiências, vivências e existências da zona fronteiriça, levando em consideração as dinâmicas de travessia transnacionais, a linguagem, as famílias mistas, as duplas nacionalidades e a lógica do contrabando como ação legitimada pelo lugar.

nas discussões que já vinha fazendo sobre história oral e feminismo decolonial. O que assemelha o método de Hartman a uma história oral decolonial? De que formas a fabulação crítica pode nos auxiliar a interpretar as fontes orais e fabricar uma narrativa descolonizante?

A produção de fontes em história oral, perpassa metodologicamente, a co-criação de memórias através da interpelação da entrevista. A relação entrevistado-entrevistador condiciona o resultado do que é dito, assim como o ambiente da entrevista e as perguntas moldam as dinâmicas de reconstrução do passado de maneira situacional e única, apontando a “diversidade de objetos, temas e sujeitos narradores em história oral” (ROVAI; SANTHIAGO, 2021). A imensidão de possibilidades em História oral e seus agentes tensiona a própria lógica da entrevista estruturada *daquele que pergunta e daquele que responde*, abrindo espaço para uma série de outras formas de *perguntar e ouvir*⁹⁹. Tanto a transcrição das entrevistas como a escrita da narrativa passa pelo crivo político de quem escreve, evidenciando o compromisso com o conhecimento crítico e a responsabilidade ética com os interlocutores da pesquisa. Desta forma, a elaboração da narrativa finalizada no texto, além de estar alinhada com esses apontamentos, emerge como espaço onde devemos esmiuçar a riqueza das contradições e incoerências de falsas linearidades de uma vida. O que está em jogo não é o acontecido em si, mas como o acontecimento foi vivido e lembrado, e a importância que continua tendo na vida das pessoas através da fabricação memorialística.

De modo similar, a fabulação crítica, também está

⁹⁹ Ver em: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). História Oral como experiência: Reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa. Teresina: Cancioneiro, 2021.

associada a um compromisso ético-político com as vidas narradas e suas realidades, pois segundo a autora, nada foi inventado. A potencialidade do método está em co-criar o que poderia ter acontecido e não o que aconteceu. Delimitada pelos registros, Hartman procura fabular sobre possibilidades inexistentes perante o discurso dos arquivos. Se nos documentos extrai-se a normalização de corpos e assujeitamentos descritos em patologias, prontuários médicos e ocorrências policiais, Hartman escolhe lê-los a partir do belo, a fuga e a genialidade para descrever suas personagens, pois “a história e a potencialidade do universo delas permanece impensado porque ninguém podia conceber jovens negras como socialmente visionárias e como figuras inovadoras no mundo em que esses atos tiveram lugar” (p. 13). Assim, a autora está interessada em narrar passados que fertilizem o presente com sujeitas negras e suas genialidades, fora da ótica da governabilidade e assujeitamento de valores e práticas brancas de aceitação. Como na história oral, Hartman desloca a visão monocular de entender a realidade e compõe, junto com suas personagens, outros horizontes, linguagens e relações a partir da perspectiva da resistência cotidiana.

Um dos pontos de diferenciação entre os métodos está na relação com os personagens: enquanto na história oral precisamos de pessoas vivas para conversar, ouvir e olhar, na fabulação crítica temos acesso as personagens pelo registro, ou seja, elas não estão presentes para perguntas, e nem nós podemos ouvi-las para além da própria fabulação. A autora acaba realizando um trabalho sublime de conversação, escuta, divergência e negociação com suas personagens a partir de si mesma, questionando o que elas poderiam ter vivido e pensado.

A aliança entre autora-personagens emerge como o nó

que compõe as fabulações, destacando que Hartman - em continuidades e rupturas temporais, assim como as meninas rebeldes - experiência ser uma mulher negra, estadunidense e que resiste na diáspora atlântica dentro do evento racial. Para a autora é fundamental o pacto ético-político com a vida de suas personagens, pois representá-las para além das categorias destinadas à jovens negras - tanto no passado como no presente - torna-se imprescindível para imaginar futuros habitáveis fora dos preceitos da inferiorização e desumanização que operam no mundo branco. Esta aliança é um dos elementos que dialoga com as teorizações feministas decoloniais.

O feminismo decolonial aglutina uma teia ramificada de teorias, metodologias e reivindicações políticas e sociais de mulheres latino-americanas e caribenhas impossíveis de serem sinterizadas nesta escrita¹⁰⁰. Intelectualmente, são herdeiras das pensadoras negras e tercermundistas estadunidenses¹⁰¹ e das teorias da colonialidade/modernidade¹⁰², desta forma, miram o colonial e sua continuidade como centro das discussões sobre a ontologização do gênero, raça, sexualidade através da dicotomia eurocêntrica entre humano/não-humano. Segundo as feministas decoloniais, o gênero e a raça foram inaugurados, em uma escala de hierarquia, durante o empreendimento colonial, dividindo humanos (aqueles que podem SER homens e mulheres brancos) e não-humanos (aqueles que NÃO SÃO brancos, o OUTRO). As raízes desta imposição colonial - nas Américas aos corpos racializados - estão presentes na contemporaneidade do racismo, nas políticas de morte às

¹⁰⁰ Ver mais em: Ochy Curiel (2007, 2013, 2015), Yuderkys Espinosa (2007, 2012, 2014, 2016), Maria Lugones (2008).

¹⁰¹ Angela Davis (2016, 2016, 2017); bell Hooks (2013), Patrícia Hill Collins (2016, 1990), Audre Lorde (1984), Gloria Anzaldúa (1987, 1980, 1988), Cherríe Moraga (1983, 1979, 1979), Ana Castillo (1979), Silvia Cusicanqui (2010, 2008).

¹⁰² Quijano (2000, 2000, 1991), Dussel (1995), Mignolo (2002, 2004), Castro Gómez (2005).

populações periféricas e na precarização do acesso à cidadania.

O feminismo decolonial tem como objetivo teórico-metodológico implodir as fronteiras científicas (leia-se racistas, masculinistas e cis-heterossexistas) entre sujeito x objeto, demonstrando que esta separação solidifica e perpetua o imaginário de que a racionalidade científica (branca, masculinista e europeia) tem poder de classificar, hierarquizar e outrificar corporalidades (não-brancos, não-homens¹⁰³ e não-europeus). A dissolução sujeito x objeto está na pauta das discussões acadêmicas atuais, efeito do ingresso de indivíduos outrora ausentes das esferas de poder-saber. Este processo é imprescindível para reescrever um mundo plural, diverso e democrático. O contato com a fabulação crítica me instigou a pensar sobre construção de narrativa, olhar o texto e evidenciar sua potência comunicativa para além das palavras. Volto a questionar: de que formas a fabulação crítica pode nos auxiliar a interpretar as fontes orais e fabricar uma narrativa feminista decolonial? Destaco alguns pontos de conexão:

1. *Prezar pelo fim da outrificação, desumanização e inferiorização de populações subjugadas na escrita da História.* Exercitar uma narrativa que seja responsável com os sujeitos da pesquisa e suas singularidades subjetivas, experiências e contradições, sem deixar de historicizar o que rompe e o que permanece. Praticar uma escrita que desvie de classificações e estereotipações calcadas no eurocentrismo, universalismo e essencialismo.

¹⁰³ Aqui compreende-se não-homens como todos aqueles corpos fora da categorização homem cisgênero branco. Ou seja, sujeitos a posteriori identificados como homens negros, indígenas, indianos, árabes, etc, estão inseridos desta nesta nomeação.

2. *Ampliar vozes em detrimento de “dar voz”*. A falácia de “dar voz” aos nossos interlocutores vem sendo questionada dentro das perspectivas em história oral. A pesquisa não “dá voz” a ninguém, ela leva ao microcosmos de poder-saber da esfera acadêmica sujeitos muitas vezes não ocupantes deste espaço, desta forma tem-se uma falsa ideia de que as pessoas “estão tendo voz”. Pela perspectiva de uma história oral decolonial, a pesquisa, geralmente, está aliada política e eticamente às demandas de comunidades precarizadas por processos desiguais derivados do racismo, sexismo, lgbtfofia, capacitismo, etc. Esta aliança não tem o intuito de “dar voz”, mas sim ampliar o máximo de vozes possíveis partindo da pesquisa colaborativa entre os sujeitos que compõem esta relação (falar, escutar e escrever são processos da narrativa), exercitando possibilidades textuais, evidenciando aquilo que escapa à palavra durante o processo de entrevista (sentimentos, olhares, objetos, silêncios, etc).

3. *Praticar desierarquias entre sujeita que pesquisa e sujeita da pesquisa*. Importante destacar a necessidade deste ponto, evidenciando a difícil tarefa que é olhar a si mesma enquanto sujeita que pesquisa e escreve sobre outras pessoas. Ochy Curiel formulou a Etnografia da dominação (2013) como uma metodologia de auto-análise sobre o lugar hierárquico e “de poder nomear o outro”, que a racionalidade intelectual ocupa na relação sujeito de pesquisa e sujeito da pesquisa. A desierarquização emerge como ponto fundamental nas teorias da decolonialidade, salientando posicionamentos ético-políticos de pesquisa, leitura e

escrita por meio de conexões outras, como as do campo da afetividade, cumplicidade, solidariedade e aprendizagem. Deixar-se ser afetada e tocada faz com que o conhecimento seja disseminado multiverotialmente e não direcionado de cima (academia) para baixo (campo de pesquisa).

4. *Teorizar em conjunto.* Utilizar-se de palavras, expressões e conceitos das realidades e experiências narradas pelos interlocutores para descrever e pensar a pesquisa. Um dos preceitos do feminismo decolonial é a revisão teórica-conceitual a partir do sul-global e suas vivências. Desta forma, as classificações baseadas em perspectivas eurocêntricas, que na maioria das vezes não condizem com as experiências do campo, são suprimidas por epistemologias e ontologias localizadas e corporificadas desde nossos territórios e linguagens.
5. *Imaginar passados, habitar futuros, fertilizar presentes.* O compromisso com o passado é, indiscutivelmente, político. A escrita da História passa por esse compromisso através do posicionamento da historiadora, assim como a escolha do uso das fontes e construção da narrativa. No caso da História Oral, questionar, tensionar e ampliar possibilidades do que foi dito - obviamente sem deixar de ser fiel à palavra dos interlocutores - auxilia na elaboração de uma escrita menos simplista e fixada, ajudando a interpretar as experiências pelo complexo, contraditório e incongruente que é uma vida. Povoar passados, presentes e futuros com múltiplas existências, é uma urgência à democracia do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto sujeita fronteira¹⁰⁴, almejo a reescrita da história para a comunidade que pertence através da trajetória de Natália e às mulheres da sua família. Se temporalidades fronteiriças foram subalternizadas por uma temporalidade oficial, estou comprometida a contrabandear-las. Atravessar de um lado a outro a possibilidade de experiências que emergem da vida em fronteira, das ilegalidades, do bilinguismo, das identidades fragmentadas ou duplicadas. A categoria *pesquisadora-fronteira*¹⁰⁵ me convoca a rastejar os caminhos camuflados pelo contrabando, desviados da fiscalização pelo portuñol e pelas dinâmicas que *solo nosotros podemos comprender*. A ética da pesquisadora-fronteira oscila entre a produção do conhecimento e a integridade física e jurídica da comunidade. Há coisas que são ditas que *no debemos decir a cualquiera*. Há palavras, métodos e situações que não *cruzam* para folhas, cadernos de campo e debates historiográficos. Como descrever o que não pode ser revelado? Que jogos de ocultamento, dissimulação e disfarce a *pesquisadora-fronteira* deve acionar para narrar o proibido? Se Hartman escreve sobre possibilidades do que poderia ter sido, eu escrevo sobre o que não pode ser enunciado.

Pode-se historiografar o irrevelável? Em que medidas é possível uma história oral decolonial a partir da *pesquisadora-fronteira*, levando em consideração o que não pode ser dito?

¹⁰⁴ Para melhor compreensão da condição de pesquisadora-fronteira situo meu corpo habitando este lugar de fronteira, enquanto sujeita nascida e criada na cidade de Acegua-á que agora mora na capital mas que ainda mantém vínculos com a cidade e com a lógica da fronteira.

¹⁰⁵ Pesquisadora-fronteira é um exercício teórico-metodológico de categorização para fusão da dupla condição de mulher fronteira que estuda mulheres na fronteira. A categoria evidencia o compromisso político da pesquisadora com a comunidade, assim como a responsabilidade ética e crítica na produção de epistemologias historiográficas.

Qual dimensão ética-política devemos acionar para teorizar *lo que no debe ser dicho a cualquiera*? Qual dimensão linguística-textual utilizar para descrever o indizível?

Acredito que fabular na construção narrativa - a partir de metáforas, lembranças de infância, descrição de sonhos, neologismos e produção de imagens por inteligência artificial - evidencia um campo possibilidade representativa daquilo que deve estar oculto e dissimulado.

Escucha!

<https://www.youtube.com/watch?v=3CKvIEU07rw>¹⁰⁶

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/Frontera: The New Mestiza*, publicado originalmente por Aunt Lute Books (San Francisco, California, 1987). Edição utilizada: *Frontera: la consciência mestiza*, tradução Carmen Valle, Madrid, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. *A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bolha Editora, 2021.

CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em movimento*. Estudos Avançados, Florianópolis, v. 17, n. 49, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 1. ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. Revista Sociedade e Estado, [s. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

¹⁰⁶ Bultos: método de encobrimento de mercadorias pelos contrabandistas da região fronteiriça Brasil-Uruguaí. Podem ser caixas de papelão, lonas, porta-malas, entre os bancos do carro, no tanque da moto, embaixo da roupa, dentro de outros bultos.

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Routledge, 2000.

CURIEL, Ochy. *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen*. Bogotá, Colombia: En la frontera; Brecha Lésbica, 2013.

CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre practicas y discursos descolonizadores*. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. *The Invention of the Americas: Eclipse of 'the Other' and the Myth of Modernity*. trad. M.D. Barber. New York: Continuum, 1995.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; ZIROLDO, Nadia Luciene. *Superando a análise fragmentada da dominação: Uma revisão feminista decolonial da perspectiva da interseccionalidade*. *Revista X*, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 425-446, 2022.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na cultura brasileira. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho "Temas e Problemas da População Negra no Brasil", IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980*.

HARTMAN, Saidiya. *Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais*. Tradução Floresta. São Paulo: Fósforo, 2022.

LUGONES, Maria. *Colonialidad y Género*. *Tabula Rasa*, [s. l.], n. 9, p. 73-101, jul.-dic. 2008.

LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Crossing Press. USA, 1984.

MIGNOLO, Walter. Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica, In: I. Ramos y R. Sosa, R. (coord.). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI Editores, 2004. p. 113-137.

MORAGA, Cherríe. *Loving in the War Years: lo que nunca pasó por sus labios*. [S. l.], 1983.

QUIJANO, Aníbal. *Que tal Raza!* In: *América Latina en Movimiento*. [S. l.], 2011.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. SANTHIAGO, Ricardo. (org.). *História oral como experiência: reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa*. Teresina: Cancioneiro, 2021. 256 p.

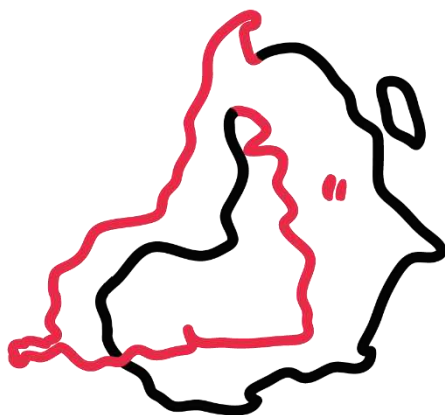
SILVA, Denise Ferreira. *O evento racial ou aquilo que acontece sem o tempo* [2016]. In: *Histórias Afro-Atlânticas*. Vol. 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. p. 407-411.

CAPÍTULO 17

UM MINUTO DE SILÊNCIO: A MULHER NEGRA GUERREIRA ESTÁ MORTA!

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Elison Antonio Paim



INTRODUÇÃO

A população negra nunca teve seu acesso à escolarização facilitado, pois essa possibilidade foi entendida, durante muito tempo, como um risco de práticas não somente violentas, mas também como possibilidade de disseminar comportamentos entendidos como desapropriados para a época. Quando esse acesso se deu, não foram as mulheres negras as pioneiras a ocuparem os bancos escolares, já que isso era de direito apenas de homens e de mulheres brancas. Posteriormente, após conquistas do povo negro, o acesso foi oportunizado em escolas noturnas, tendo, como condição, que se tratasse de pessoas negras libertas ou que tivessem o consentimento de seus 'proprietários'.

Historicamente, trata-se de um contexto em que as políticas de Estado nunca objetivaram inserir o povo negro na sociedade, e, em relação ao sistema educacional, isso não foi diferente, já que fomos forçados para o serviço pesado e não para desfrutarmos da existência em sentido amplo.

Mulheres negras nunca ocuparam um lugar de fragilidade, de necessidade de cuidado ou de resguardo, essa possibilidade nunca esteve em jogo, e, dentro do que sempre foi imposto, simplesmente sobreviver se tornou o maior desafio. As histórias e as condições das mulheres negras na sociedade são muito próximas, e essas experiências exigiram que elas se fizessem fortes para realizarem os enfrentamentos impostos por normas socialmente estabelecidas.

O entendimento era: a mulher negra é forte e guerreira, e, por isso, suporta tudo e sobrevive! Tal afirmação faz parte da norma e está na forma com que a mobilidade social negra é tratada e percebida no Brasil, visto que o imaginário social faz questão de que os estigmas da escravidão sejam carregados em nossos ombros.

A voz que aqui se manifesta é de uma pesquisadora negra e professora da rede municipal de ensino de Pelotas-RS que busca estudar a condição de professoras negras funcionárias federais, mas também da mulher negra “sujeito de seu próprio corpo como espaço de construção e efetivação de formas de pensar e estar no mundo a partir daquilo que lhe marca socialmente: a fala”, como mencionado por Silva (2021, p. 4).

Romper com os apagamentos e invisibilidades faz parte do projeto de vida em que acreditamos, e isso faz com que tenhamos como proposta de pesquisa ouvir as narrativas e experiências de mulheres negras, professoras universitárias de programas de pós-graduação em educação de universidades públicas, com mais de 60 anos de idade, por se tratar de professoras, muitas vezes, pioneiras no espaço acadêmico.

Certamente, isso se refere a percursos, em que a norma se rompe e criam-se rotas que se fortalecem, por meio de práticas de resistência que mudam o curso dos impedimentos estabelecidos.

Um minuto de silêncio: a mulher negra forte está morta!, trata-se de um grito no silêncio para representar que não aceitamos a homenagem da capacidade de sobrevivência, pois, apesar das circunstâncias difíceis, de acordo com Bell Hooks (1993, p. 133), os falsos adjetivos fortalecem o mito da mulher negra ser forte, fazendo com que apoios não sejam necessários, pois naturalmente elas são feitas para suportar e resistir a tudo o que vier pela frente, tornando os problemas dessas mulheres questões somente delas, tornando-as solitárias.

Para a filósofa Sueli Carneiro (2013, p. 1), “a mulher negra nunca reconheceu em si a fragilidade, já que nunca foi tratada como frágil”, o que faz com que se coloque na mesa as subjetividades dessas negras, como elas são percebidas nesses contextos, o que sentem em relação ao que enfrentam ao se

construírem mais sujeitas de si mesmas em espaços e que muitas vezes são lidas como fora do seus lugares.

Este texto se refere a uma pesquisa de doutorado intitulada *A mulher negra guerreira está morta: narrativas de professoras negras da pós-graduação, sobre práticas de resistências e sobrevivências* que está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE), sendo orientada pelo professor Elison Antonio Paim desde o início de 2022. O estudo trata acerca dos impactos causados pelo estereótipo de a mulher negra ser forte, impactos esses analisados a partir das narrativas, memórias e experiências de algumas professoras pioneiras na academia.

Objetivos

O objetivo do estudo proposto é ouvir e problematizar, a partir das narrativas, das memórias e das experiências de mulheres negras, professoras universitárias, a forma como o mito da mulher negra guerreira impactou na vida dessas intelectuais pioneiras.

Justificativa

Em se tratando da população negra, quando alguém sai do contexto de invisibilidade e acessa o protagonismo, isso é usado como prova de que somente não avançam aqueles que não querem. No entanto, diante de uma sociedade estruturalmente desigual, como a existente no Brasil, meritocracia é algo inexistente, já que todos partem de lugares diferentes e com condições extremamente desiguais.

Nas famílias negras, nas quais eu, Juliana, me incluo, é tardio o acesso à academia, e isso raramente é exceção, já que se

trata da histórica negação de oportunidades e de direitos, o que faz parte das pautas de luta e de resistências do povo negro. Como exemplo, destaco a família a que pertenço, pois minha avó teve 11 filhas/os e nenhum/a teve a oportunidade de concluir o ensino fundamental; teve 35 netas/os e somente 4 (quatro) se graduaram, e somente 1 obteve o título de mestre; e dos seus 57 bisnetos, 2 (dois) concluíram graduação e 4 (quatro) estão com ela em andamento. São três gerações, perfazendo um total 105 pessoas, dentre as quais somente 10 tiveram acesso à academia até este momento. Essa mesma condição de negação de oportunidades e de direitos relatada retrata a condição de muitas famílias negras em nossa sociedade.

Ao experienciar, por exemplo, a dificuldade de localizar uma professora negra na Argentina, para que ela pudesse colaborar na orientação de estudos, houve grande dificuldade e soube-se da existência de apenas uma, que se naturalizou no país. Esse exemplo impacta e ilustra bem o quanto há de negação ao acesso a esses espaços acadêmicos, que também são espaços de poder.

Na busca que foi realizada visando encontrar professoras negras pioneiras na academia, em páginas dos programas de pós-graduação em Educação nas universidades federais do Brasil, foi possível constatar que elas estão em menor número. Trata-se de espaços não negros, construídos pela negação já relatada e mantidos pela funcionalidade de uma sociedade racista, machista e classista. O que se deseja é trazer o que essas mulheres construíram e nos deixam como legado, já que enfrentaram e sobreviveram às negações da validade dos seus conhecimentos e, portanto, da sua presença na produção da ciência. De modo geral, essas mulheres são atravessadas pelas sequelas da racialização, sendo chamadas de guerreiras e de fortes, mito que corrobora para a negação de direitos e de

humanidades. Conhecer as sequelas desses estereótipos nas experiências das professoras da academia que abriram caminhos para que outras pudessem estar nesses espaços é urgente, pois é importante que mantenhamos essas memórias vivas.

A professora negra da universidade ocupa um espaço de poder e de tensões, o que se fortalece pelo que elas pensam, sentem e produzem. Trata-se de culturas e vivências que há pouco não se faziam presentes no contexto da academia. São mulheres que foram educadas para se destacar em uma estrutura imposta, na qual alguns são reconhecidos e outros são postos em dúvida e precisam provar a cada instante suas sabedorias.

Busca-se, mesmo que tardiamente, que suas experiências e memórias não sejam apagadas, pois nós, negras, sabemos o quanto nos custa resistir. A pesquisa trata de negras mais velhas, o que significa tratar também de mim, e inclusive daquelas que estão chegando.

Entende-se que o estudo se justifica pela necessidade de ouvir os corpos atravessados pelo racismo, promovendo que se enxergue como a corporeidade dessa mulher negra e professora é interpretada pela própria docente, e em que lugar elas se veem diante dessas fortalezas impostas pelo mito da mulher negra forte, do qual elas fazem parte. As práticas dessas mulheres são fortalecidas por suas lutas, e são esses cenários, nos quais ocupam espaços e ressignificam práticas, que os estigmas, estereótipos e representações impostas podem ser revelados, bem como as resistências fortalecidas que construíram.

REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento do estudo da tese, pensou-se em um diálogo que evidencie os processos de ação acerca das práticas de resistência que são exigidas nas experiências vividas por essas professoras negras, assim como os enfrentamentos impostos interseccionalmente, considerando o mito quanto à força dessas mulheres como justificativa para que elas resistam às negações estabelecidas.

A experiência de mulheres negras está fortemente marcada pelas opressões distintas, interconectadas de tal modo que isso as atinge e as coloca em situações desiguais em relação a outras mulheres, já que são consideradas mais vulneráveis. As múltiplas formas que atingem interseccionalmente as mulheres negras são problematizadas junto de autoras que nos ensinam e tencionam esses conceitos, como Kimberly Crenshaw (2012), Carla Akotirene (2019), Ângela Davis (2018) e Patrícia Hill Collins (2019).

Reconhecemos que o anúncio das práticas das professoras negras pioneiras revela outras formas de fazer ciência que enfrentam o não reconhecimento, mencionado por Walsh “[...] negando así o relegando al status de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas” (WALSH, 2007, p. 103). Esses enfrentamentos causam sentimentos nessas mulheres, os quais temos interesse em conhecer e saber como atravessam suas experiências de docência.

As narrativas dessas mulheres negras são capazes de nos apresentar como a ciência é pensada e com quais sujeitos ela tem se validado, dentro de uma arena de luta, onde subalternizar visões outras de mundo e de comportamentos, que nada se relacionam com a elite e a dominação, têm se perpetuado. Ter acesso às narrativas de professoras negras da

academia fortalece o recado dado por Davis (2017, p. 17) quanto a termos que nos esforçar para “erguer-nos enquanto subimos”.

Nesse constante movimento de negação, ao reconhecimento do conhecimento e da diferença, o povo negro e ameríndio vêm sendo abatido pelo estado pela negligência, o que foi escancarado na pandemia de COVID-19 ou na crise humanitária dos Yanomamis, de forma tão violenta que o direito à riqueza de ser quem somos, junto ao “conhecimento que nos empodera” (COLLINS, 2019, p. 433) é o que têm nos mantido em luta, mesmo que custe enfrentamentos e tensões.

A racialização, o conhecimento, a classe social e o gênero não são culturais, como nos diz Akotirene (2019, p. 24), são “opressões estruturantes da matriz colonial” compondo a agenda da estrutura da colonialidade, que produz as diferenças para subjugar e oprimir. Os caminhos da luta pelo fim das opressões e da negação de direitos são apontados pela decolonialidade para que possamos reaprender nossas rotas de tradição, em que viver e conviver com as diversas culturas nunca foi problema, mesmo que “sejamos um povo ferido”, utilizando a expressão de Hooks (1993).

A desumanização e a prática do não ser criam as cidadãs de menor validade e as inferiorizam, apagando quem são, dizendo o papel que devem desenvolver, “negando suas vidas e suas histórias em detrimento de opressões sofridas” (CARNEIRO, 2013, p. 1) que fortalecem suas dores. É sobre romper com os apagamentos das histórias, narrar vidas e reconhecer nessas experiências outras possibilidades e outras histórias, que somente podem ser contempladas se olharmos para o outro lado e ouvirmos as protagonistas.

A realidade das lutas permanentes das mulheres negras vem sendo denunciada em estudos e pesquisas, e, nos últimos três anos, vem sendo explicitada em um volume maior,

retratando, desse modo, a violência que tem sido cenário dos contextos atuais, por motivação do fascismo ao qual o País foi submetido pelo governo e do qual ainda vivemos as marcas desse projeto de aniquilação. Os ataques a corpos negros atingem essas presenças que estão na docência da academia, assim como as estudantes que percorrem esses caminhos para esse acesso. Mulheres negras ainda são consideradas aquelas que não são bem-vindas, “dos que são largados à margem do caminho, por fazer parte de tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade - alguns de nós fazemos parte dela” (KRENAK, 2020, p. 7), dessa não acolhida a espaços que sempre nos foi dito que são o não-lugar para nossos corpos negros, famintos por vida e por direitos de existir.

Nossas memórias serão fundamentais para que possamos construir essa experiência da transformação social, da qual o povo brasileiro tanto necessita.

METODOLOGIA

Nossa escolha metodológica inicia-se pelo recorte que nos aproxima das nossas colaboradoras e, nesse instante, passamos a enxergar com quais mulheres negras professoras universitárias queremos dialogar, reconhecendo, assim, que as portas foram sendo abertas pelas pioneiras e que elas deixaram brechas para que outras mais possam chegar. Com base nisso foi que escolhemos estar com colaboradoras de mais de 60 anos, professoras da pós-graduação, de universidades públicas, e que tenham vínculo com programas de pós-graduação em Educação.

A primeira busca por essas mulheres foi realizada nas páginas dos programas de todas as universidades públicas federais do País. Em um segundo, diante das dificuldades, será feito uso de ferramentas de redes sociais, em que essas possam

ser identificadas. Junto a estas tentativas realizaremos, se necessário, um contato via e-mail com as instituições, compartilhando nosso interesse e solicitando auxílio para que possamos ter acesso a essas pessoas.

Trata-se aqui de uma proposta em desenvolvimento, que será revisitada a partir das revelações do mapeamento inicial, oportunizando que o projeto seja reelaborado e possa apontar caminhos possíveis para o estudo em questão. A aproximação com outras pesquisas que tenham tido como estudo o mesmo tema, assim como do recorte adotado, oportunizará estabelecermos nossa colaboração nessa construção, tendo como condução o ineditismo dessas experiências narradas.

Nesse sentido, as narrativas e experiências dessas mulheres serão evidenciadas pela interlocução que teremos em momentos de particularidades em que ambas, pesquisadoras e colaboradoras, estarão em jogo na interação com a possibilidade de se revelarem de corpo e alma, dentro do que vai sendo construído.

Nos aliamos teoricamente ao pensamento de Grada Kilomba (2019, p. 82), que reconhece a necessidade da realização de uma “pesquisa centrada em sujeitos”, “visto que os sujeitos marginalizados como secundários são privados do direito a autorrepresentação”. As narrativas, enquanto fontes de pesquisa, trazem esse sujeito, mulher negra, para o centro do palco e desempenhando um protagonismo que somente nós podemos ter, pois se tratam de vivências libertas da invisibilidade e dos silenciamentos sociais, dos quais os espaços acadêmicos não são exceções (WERNECK, 2010). O distanciamento necessário para que essas mulheres não sejam tornadas objetos exige que se tenha comprometimento e ética com os relatos confiados a quem as ouve.

Dessa forma, compreende-se que o desdobramento necessário que centraliza essas mulheres vem na perspectiva das mônadas, por operar na reelaboração daquilo que é e que não necessita da validação por vozes que sempre foram ouvidas. Há nesse fazer um dever moral com a escrita e, por isso, o investimento em outros modos de fazê-la, por se tratar de uma construção com vidas e não com temas.

Propomos metodologicamente “a história oral como um todo - já que decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004, p. 16), portanto, assumimos a sensibilidade ética necessária, não somente na descrição de fatos, mas de humanidade no compartilhar valores que se entrecruzam na construção de um estudo sensível às particularidades das vivências das interlocutoras.

A significação do passado, trabalhada conscientemente pela pesquisadora e pelas mulheres entrevistadas, faz com que as memórias do processo vivido ganhem vida e, nesse relembrar o que já passou, faça com que o passado ocupe o presente, produzindo histórias que estão imbricadas na construção de outras memórias.

Dessa forma, tratamos do não desaparecimento dessas mulheres, impedindo que o privilégio da superfície (em detrimento da profundidade) “neguem estas sujeitas” como fonte de produção de conhecimento (ALBERTI, 2004, p. 22). A compreensão das falas das interlocutoras, os acontecimentos e seus modos de viver nos oportunizam percorrer o caminho para conhecer e explicitar o que tenha se passado e o que fica de ensinamento.

O estudo busca na riqueza das narrativas dessas mulheres a permissão para que possamos construir brechas que

reconheçam a grandiosidade “[...] das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2005, p. 165). É no reconhecimento desses contextos que queremos construir saberes possíveis que derrubem as histórias únicas, para que possamos coletivamente projetar mudanças.

A produção das memórias “sofrem mudanças ao longo de diferentes gerações, haja vista serem gestada no espaço e no tempo nos quais os indivíduos se situam”, conforme afirma Claricia Otto (2012, p. 28), o que vai ser fortalecido por Portelli (1997, p. 26), ao mencionar que “a História Oral não mais trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade: a História Oral trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo”. Estamos falando de experiências, do vivido, ou seja, da vida. E, por se ter o compromisso com essas vidas, às quais Portelli (1997, p. 18) atribui a motivação da continuidade do trabalho com história oral, “o desejo de ouvir aqueles que não foram ouvidos - as pessoas comuns, os trabalhadores, os pobres e os marginalizados, os homossexuais, os negros, as mulheres, os colonizados”, se reconhece, assim como o autor, a importância e necessidade de essas vozes se narrando, trazendo suas verdades em primeira pessoa, com dores, com cheiros e com sabores capazes de nos manter em lutas, mesmo não sendo a que tudo suporta.

O trabalho com memórias e experiências que se desenvolve na pesquisa proposta fortalece as correspondências entre passado e presente, presente e passado, assim como desperta o ressignificar das experiências vividas. Acerca da experiência, ela é compreendida por Thompson (1981, p. 663) como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.

Para se compreender o cenário que ocupam as mulheres negras na docência dos programas de pós-graduação em Educação de universidades federais atualmente, é fundamental que se conheça o passado das pioneiras e suas experiências. Essas mulheres têm autoridade sobre o que narram, em razão de serem as protagonistas, já que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25). E é justamente por darem conta do caos que envolve o pensamento, o ser social e a realidade, que as experiências vividas têm sentido, provocando reflexões acerca da própria realidade, tornando possível a mudança.

Quanto à transmissão da experiência, Benjamin (1994, p. 114) nos diz que “nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador à medida que crescemos [...]. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens”.

Nos territórios negros a tradição oral se mantém nas narrativas e o passar das experiências significa o ensinamento dos valores daqueles corpos e de seus lugares, mas também o preparar para a vida, pois, conforme menciona Hampâté Bâ (1982, p. 182), “o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho”. Há nas comunidades tradicionais a valoração das experiências dos mais velhos, atentando para os efeitos das experiências, não menos importantes, vividas pelos mais novos.

É no corpo que se ancoram as memórias e experiências, e é nesse abrigo que as questões que tocam as interlocutoras dizem do lugar de onde elas falam, portanto, vai dizer de suas experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda não há possibilidade de se traçar resultados mais detalhados para o estudo proposto, visto que se está promovendo o compartilhamento de uma construção em curso, que expressa uma questão de extrema relevância ao se pensar em como o estereótipo da negra como uma mulher forte atravessa as experiências da professora negra da academia dos programas de pós-graduação em Educação de universidades federais. De antemão, a pesquisa tem revelado que há uma quantidade pequena de professoras e é com elas que conheceremos os atravessamentos de estar nesse lugar.

Dialogar com essas mulheres é fundamental, pois o que sabemos está restrito ao tema, mas são elas que vivem essas experiências. Compreender as revelações narradas aproxima tempos e espaços, cria rotas, não apenas para outras entradas, mas também constrói um movimento em favor da subjetividade, estimulando a dignidade da pessoa negra, fortalecendo o tornar-se mais sujeito de si nos movimentos estabelecidos por essas práticas de mulheres negras professoras universitárias federais da pós-graduação com mais de 60 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mulheres negras são corpos coletivos. Somos, porque as mais velhas foram antes. Somos, porque abrimos caminhos para aquelas que chegam. E também somos por estarmos trilhando essas passagens nas quais os bastões têm sido passados.

Não tem nada de ineditismo em constatar mulheres negras na sobrecarga, na invisibilização e no apagamento. O que cabe é ver os discursos motivadores em relação à sua potência, à sua força e sobre a guerreira em potencial. Sim! Muitas de nós, em meio às próprias lágrimas, encontramos-nos

refletidas nos olhos de outras mulheres negras e encontramos essa mulher negra forte, forjada por quem nos abandonou à própria sorte e deu-nos por vencidas, jogadas às margens por conta das infinitas sequelas impedidas de cicatrizar.

Eis que ouviremos em rede nacional das ladeiras, dos quilombos, dos terreiros e das vielas: Um minuto de silêncio: a mulher negra forte está morta!

Em coro, nós mulheres negras quebramos o silêncio, gritando que morreu a mulher negra que aguentava tudo, pois temos nossas dores, temos nossas raivas, nossos medos, e isso tudo será dito. Mães, filhas, netas, domésticas, professoras, desempregadas, as que sofrem violências, que sentem fome, que são oprimidas, que ocupam espaços de poder, que usam salto ou que estão de pés descalços, que estão no “correr”, que estão construindo, que estão propondo, mas que também estão sentindo.

Diante da constatação de que todos temos memórias e histórias, torna-se necessário que elas sejam contadas, para que se reconheça a real caminhada dos sujeitos que possuem suas existências negadas. E é com esse compromisso que seguiremos na construção desse estudo que propomos, para que as histórias e lutas dessas professoras não sejam apagadas e, tampouco, reduzidas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, V. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In: Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: Portal Geledés*, São Paulo, 2013.

COLLINS, P. H. C. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamile Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. [S. l.], 2012. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

CRUZ, J. B. Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DAVIS, A. Mulheres, cultura e política. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

ESCOBAR, G. V. Para encher os olhos: identidades e representações culturais das rainhas e princesas do Clube Treze de Maio de Santa Maria no *Jornal A razão* (1960-1980).

383 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HAMPATÉ, B. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (org.). História Geral da África. São Paulo: Ática, 1982. vol. II.

HOOKS, B. Living to love. Sisters of the Yam: Black Woman and Self-Recovery. Tradução de Maísa Mendonça. Boston: South End Press, 1993. p. 129-147.

KILOMBA, G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 356-377.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. *In*: THEODORO, M. (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

OTTO, C. Nos rastros da memória. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/ UFSC, 2012.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História:

Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 15, p. 13-49, 1997.

SILVA, J. C. Feminismo negro: corpo, escrita, experiência e performance. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, [s. l.], v. 6, jun. 2021.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

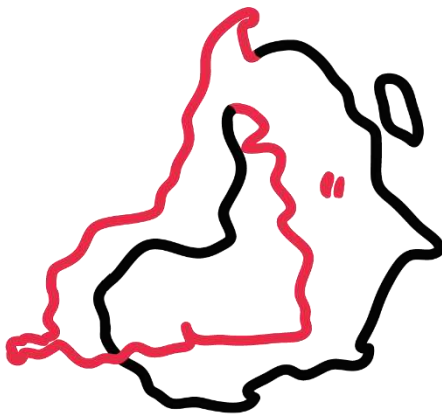
WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Colombia, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2010.

CAPÍTULO 18

RACISMO NA UNIVERSIDADE: REINVIDICAÇÕES DA BRANQUITUDE E AS LUTAS ANTIRRACISTAS DOS MOVIMENTOS NEGROS

Pedro Henrique Machado
Rosemarie Gartner Tschiedel



INTRODUÇÃO

Desde o século XV, o colonialismo registra sua presença na estrutura e vida social das pessoas desta terra chamada, atualmente, Brasil. Acreditar que nossa sociedade se construiu apenas com a chegada dos colonizadores é, além de um erro epistemológico, um exemplo da ausência de compreensão de que os povos indígenas com suas etnias múltiplas desenvolveram as bases sociais necessárias desse território do sul global. Pensar o Brasil do século XXI requer uma reflexão que retorne aos processos de colonização e o processo de violência contra os povos indígenas, os negros africanos e os afro-brasileiros. Não se pode perder de vista que do século XV até o século XX houve episódios sistemáticos de crueldade e violência contra as populações africanas (CÉSAIRE, 2020), indígenas e contras as populações minorizadas.

A colonização objetivou, além do domínio, controle e acultramento, pôr fim a narrativas e epistemes transformadoras; para isso um projeto complexo e com várias linhas de ação foram postas em prática, encontrando como uma das ferramentas a narração de uma história única (ADICHIE, 2019) esse movimento de encerramento é constituído por várias frentes de ação, o que destaca a sua complexidade, suas interlocuções e intersecções.

O colonialismo é parte fundante deste país, atravessa a história de vida de cada indivíduo brasileiro, rege as vidas-histórias, as narrativas autorizadas a chegar até os bancos universitários e as narrativas que são ser privadas de existirem na Universidade, rege a história única contada pela branquitude e lança forças de regência para corpos-histórias minorizados e excluídos. Posto isso, é urgente que ações sejam assumidas com compromisso ético-político em nossas vidas, tais como: romper as amarras coloniais, estilhaçar a máscara do

silenciamento e nos nutrirmos de conhecimentos produzidos por pessoas contra-hegemônicas.

Refletir sobre as estruturas coloniais requer pensar os instrumentos utilizados pelos colonizadores para promover a desumanização dos povos originários e dos povos africanos, ambos até os dias atuais submetidos à necropolítica (MBEMBE, 2016) e as estratégias sádicas de exibição de um autoperder poder e dominação. Porém, essa dominação colonial não ocorreu apenas na atmosfera física, ela agiu e segue agindo em um nível afetivo a partir da separação e aniquilação dos laços afetivos, o apagamento da cultura e das cosmologias ameríndias, amefricanas (GONZALEZ, 1988).

A sociedade brasileira está alicerçada na estrutura do colonialismo que se entrelaça ao capitalismo e ao racismo, em decorrência dessa tríade, temos como produto a animalização do homem negro e a sua escravização como um meio de gerar renda, a partir disso é perceptível que a trama colonial criou uma elite financeira e intelectual no Brasil. Segundo Moura (2020) o pilar do êxito do Sistema Colonial é, de um lado, praticar o extermínio das populações nativas das áreas que estavam/estão ocupadas e, do outro lado, o tráfico negreiro com a África sendo um dos mais importantes pilares da acumulação capitalista nos países da Europa. Grosfoguel (2016) ressalta o discurso da universalização europeia como referência tanto teórica de educação, quanto de ideal de humanidade esconde o provincialismo teórico, visto que “as teorias científicas sociais ou qualquer outra teoria limitada à experiência e visão de mundo, de somente cinco países no mundo são, para dizer o mínimo, provincianas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

A partir da compreensão de que o Brasil é um país que mantém viva as teias do colonialismo e é um forte aliado na manutenção da universidades ocidentalizadas

(GROSFOGUEL, 2016) torna-se importante lembrar de uma das mais importantes conquistas que o movimento teve no que se refere a educação: a Política de Cotas Raciais (Lei nº 12.711/2012). É através dessa política que o ambiente acadêmico se tornou significativamente mais diverso. São essas políticas que proporcionam aos grupos minoritários e discriminados a oportunidade de ingressar no ensino superior e compensar as desvantagens promovidas pelo racismo e pela discriminação (MUNANGA, 2001).

Segundo Silva (2008) através dessas políticas públicas o número de estudantes negros/as no ensino superior aumentou e o ambiente que era majoritariamente branco passou a ser um universo multirracial, no entanto isso desencadeou reações defensivas da branquitude. Conforme essa autora, a hegemonia branca do meio acadêmico foi posta em questão e reivindicações acerca da valorização de intelectuais e pesquisadoras/es negras/os, bem como de outras minorias étnicas e sociais, alcançaram maior visibilidade.

Embora a universidade seja caracterizada como um espaço de estudos, pesquisas, preparação para uma profissão, produção de conhecimento, socialização e descobertas, ela também é um local em que ocorre o encontro de gerações, hábitos e culturas (FIORIN, 2015), no entanto, podemos perceber que a universidade não é este espaço neutro e nem única e exclusivamente um espaço de conhecimento, sabedoria, ciência e erudição, ela é um espaço replicador de violência (KILOMBA, 2019) e racismo que afeta a saúde física e mental dos/as estudantes cotistas, resultando em eventos estressores, os quais afetarão a sua trajetória acadêmica e o seu desempenho enquanto estudante-pesquisador.

Entendemos a exclusão educacional como mais uma das ações atualizadas da violência colonial; via de regra a

Constituição de 1988 garante o direito de todos ao acesso à educação, porém o que presenciamos é a utilização de linhas de ação que se colocam a serviço da manutenção dos processos de exclusão dos corpos negros do seu direito ao ensino formal obrigatório. Sendo o sistema educacional constituído em um sistema de aniquilamento, o banimento educacional se apresenta visível quando observamos que “do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda.

Objetivos

Este trabalho, que é um recorte teórico-reflexivo da pesquisa de dissertação de mestrado, em andamento, intitulada: “Racismo no Ensino Superior: o impacto na vida e trajetória de profissionais negras e negros”, estabelece como objetivo refletir sobre as expressões do racismo e as formas de resistência e combate a essa violência que marca os corpos negros ingressantes no ensino superior brasileiro.

Justificativa

Partimos do entendimento de que o cotidiano do corpo negro é marcado pela violência colonial que insiste em atribuir-lhe adjetivos de desqualificação: ignorantes, vagabundos, sujos (NOGUEIRA, 1998), fazendo a manutenção das táticas de perseguição coloniais dentro dos espaços que o povo preto ocupa. O ensino superior, espaço que se supunha como de erudição e conhecimento revela-se como lugar em que o racismo se explicita (KILOMBA, 2019) violentamente de formas camaleônicas e devastadoras. As expressões do racismo nesse ambiente são inúmeras: estudantes negros que não recebem acolhimento necessário, perseguição, impedimento de acessarem o espaço físico dos centros em que estudam, professoras/es que se autointitulam “antirracistas” e

cruelmente violentam as/os estudantes negras/os. Esse cenário evidencia a importância de debates sobre o racismo vivido pelas/os estudantes negros dentro das universidades brasileiras

RECURSO METODOLÓGICO

Como recurso metodológico escolhemos revisão bibliográfica narrativa a respeito dos racismos presentes no tecido social brasileiro, a partir disso pode-se observar e analisar os desdobramentos que o racismo apresenta no campo educacional e nas políticas de ações afirmativas como as cotas raciais.

DISCUSSÃO

A Lei n.12.711 foi sancionada em 2012 e gerou movimentos favoráveis e contrários quanto a sua aprovação, no mesmo ano da referida aprovação professores e estudantes de cursinhos pré-vestibular, brancos em sua maioria, organizaram uma marcha chamada 'Exército Anti-Cotas' que contou com representação de quatro estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia; houve também o emblemático manifesto "113 cidadãos antirracistas contra as leis raciais". Ambas as manifestações, organizadas pelos esses exércitos da branquitude, foram pautadas no racismo cordial, na ideia da inferioridade intelectual de negras/os conjuntamente com a tentativa de persuasão de não serem racistas, na tentativa de justificação o que mais se explicitava era a crise que a fragilidade branca viveu ao ver seus privilégios serem tensionados por uma política de reparação históricas que estava voltada para a população negra.

Os movimentos negros entendem que a educação tem a ver com práticas de liberdade como afirma hooks (2017), sendo a liberdade e a dignidade do povo preto um como horizonte em

que a luta pela educação é a pauta principal desses movimentos negros desde os séculos passados. Na luta pela educação diversas lutas foram assumidas pelos movimentos negros. Em Santa Maria – Rio Grande do Sul, como oposição ao ‘exército Anti-Cotas’ o movimento negro local manifestou-se com cartazes e rodas de conversa onde podia se ler “Que a universidade se pinte de preto” e “deixa o preto estudar” (REVISTA O VIÉS, 2012), resistindo às estratégias do racismo os movimentos negros realizam a luta antirracista dentro das universidades, dentre as diversas frentes de luta estão: escrita de cartas denunciando o racismo institucional, criação de espaços de escuta, luta por políticas de acesso e permanência. Porém é preciso ressaltar que o racismo, em suas mutações, seguem agindo na violação de nossos corpos e subjetividades.

Algumas expressões do racismo na sociedade brasileira

Segundo Souza (2021), o racismo esconde sua verdadeira face, pela repressão e persuasão conduz o sujeito negro a odiar-se e desejar, invejar e projetar um futuro avesso à realidade de seu corpo, de sua história, trajetória, pessoal e étnica. É importante reconhecer que com o passar do tempo o racismo foi assumindo outras faces e desenvolvendo novas formas de agir. Portanto, é preciso compreender que o racismo do século XXI não é idêntico ao racismo do século XV e, tampouco é igual ao do século XIX ou os racismos da antiguidade. O racismo está impregnado nas sociedades coloniais que se encontram diante de um modo de manifestação social que vem se modificando no percurso histórico e não escapa das afetações dos diferentes contextos, ou seja, transforma-se inclusive por causa dos diferentes contextos sociais.

Compreendendo as diferentes facetas do racismo Davis (2016) ressalta que a grande maioria da população negra está

sujeita a nuances dessa violência que poderão perpassar pelo racismo econômico, pelo racismo educacional e pelo racismo carcerário. Entendendo que o racismo está enredado em todas as esferas da sociedade, é diverso e possui diferentes formas de manifestação, a discussão a respeito de alguns modos de apresentação se torna importante na tessitura desse cenário. Dos diversos sobre racismos, nos deteremos a falar de quatro conceitos que se mostram importantes para as reflexões deste trabalho, são eles: Racismo à Brasileira; Racismo Estrutural; Racismo Institucional e Racismo Cotidiano.

Racismo à brasileira

Dentre todas as formas de racismo que existem, o Brasil apresenta uma que é particular ao país, o Racismo à Brasileira. Essa forma de racismo age como a imagem do rio, aparentemente calmo, dócil e inofensivo, mas intensamente cruel, violento e capaz de destruir a subjetividade do negro. Munanga (2017) destaca que, assim como as outras formas de racismo, o racismo à brasileira apresenta armadilhas capazes de prender até o mais astuto sujeito negro, por mais que sejamos conscientes da existência das armadilhas é difícil conseguirmos evitá-las. Para o autor, o racismo à brasileira é “difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos” (MUNANGA, 2017, p. 41).

Racismo Institucional

O conceito de Racismo Institucional foi utilizado pela primeira vez pelos ativistas norte-americanos e membros do grupo Panteras Negras, Charles Hamilton e Kwame Nkrumah nos anos de 1967, na obra *Black Power: Politics of Liberation in America*, sendo o adjetivo institucional utilizado para especificar as formas como o racismo se manifesta nas estruturas das organizações e nas instituições (ALMEIDA, 2019; SILVA, 2017). Para Werneck (2013) o racismo institucional também recebe o nome de racismo sistêmico, visto que faz a garantia da exclusão seletiva dos sujeitos racializados como não-brancos e a partir disso desenvolve-se em um sistema articulado que está incrustado nas sociedades e nas instituições.

Racismo Estrutural

Como o racismo está presente na estrutura da sociedade e em suas instituições, é necessário apontar que o Racismo Estrutural e o Racismo Institucional referem-se e descrevem fenômenos distintos, segundo Almeida (2019) na área da sociologia estrutura e instituição são conceitos centrais que descrevem diferentes acontecimentos sociológicos, esses adjetivos não são meras alegorias para debate, elas representam as dimensões específicas do racismo com impactos significativos no campo analítico e político. Entendemos que o racismo é estrutural porque ele está presente na formação da sociedade brasileira sendo também um processo histórico e consiste em um movimento sistemático de exclusão e produção de desigualdades nos acessos a bens materiais em meio aos diferentes grupos raciais (SILVA, 2017). Nesse sentido Almeida (2019) enfatiza que o racismo estrutural como um processo que é histórico criará condições sociais propícias para que os grupos que são racializados sofram com a discriminação sistemática.

Racismo Cotidiano

A partir de Kilomba (2019) entendemos que o racismo cotidiano corresponde a um ritual branco de conquista colonial a partir de mecanismos de invasão do corpo e da subjetividade dos negros, utilizando-se dos recursos do insulto e da humilhação os brancos invadem esse corpo como se fosse um pedaço de terra e como em uma *mise-em-scène* às figuras das *sinhas/senhores* são invocadas simbolicamente para transformarem a/o negra/negro novamente em escravizadas/os a partir do choque violento que desencadeia surpresa e dor, ou seja, no racismo cotidiano há forte componente da colonialidade. A autora potencializa a reflexão de que as cenas do passado colonial memorizado são reencenadas e trazem a dupla relação entre passado e presente, em um sentido, as cenas coloniais correspondem ao passado colonial vivenciado por negras/negros e brancos, cada grupo em lugares distintos nessa relação de poder e dominação, tais cenas são reencenadas através do racismo cotidiano, o qual está ligado ao presente. Em outro sentido, as vivências de cenas do racismo cotidiano, correspondentes ao presente, farão menção às cenas do colonialismo estando ligadas ao passado (KILOMBA, 2019).

Universidades pintadas de povo: exército da branquitude e suas reivindicações anticotas

Segundo a Constituição Federal de 1988, perante a lei todos somos iguais e gozamos dos mesmos direitos e deveres; no entanto o cotidiano aponta para a existência de forças coloniais que colocam em xeque os direitos garantidos pela constituição conduzindo a experiências contrárias ao preconizado via lei. É perceptível que o corpo negro tem seus direitos retirados, mesmo que eles estejam garantidos via constituição, pois os racismos operantes conjuntamente com linhas de força

coloniais são responsáveis pela perpetuação do imaginário colonial herdado, os brancos beneficiários desse imaginário não querem se desapegar da sua fantasia de superioridade branca. Ao se propor o desapego dos regalos promovidos pelo colonialismo a branquitude precisaria deixar de monopolizar os privilégios.

As revoltas contra a política de cotas são um exemplo de como a branquitude se inquieta quando percebe que seus privilégios estão “ameaçados”, um exemplo disso foi o movimento chamado “Exército Anti-Cotas” que promoveu uma marcha na cidade Santa Maria para protestar contra a política de cotas em universidades federais. O grupo que compunha esse “exército” era:

A maioria das pessoas que ingressaram no grupo são jovens que estudam em escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares pagos, com representantes do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, de São Paulo e da Bahia. (REVISTA O VIÉS, 2012).

Diante desse cenário diversas reivindicações surgem a partir do momento em que a população negra passa a ter garantida políticas públicas distintas para diminuir as iniquidades sociais. Os argumentos utilizados invocam os escritos da Constituição Federal de 1988 e pedem a igualdade de direitos para todos, porém esquecem-se de que os brancos já eram beneficiados com uma lei de cotas para agricultores, a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, comumente conhecida como a Lei do Boi. A Lei do Boi foi criada no auge da ditadura militar e garantia que 50% das vagas em estabelecimentos de ensino médio e em escolas superiores de agricultura e veterinária

fossem reservadas para candidatos agricultores ou seus filhos que vivessem em zona rural, já para os que viviam em área urbana eram reservadas 30% das vagas (BRASIL, 1968). Sintetizando a incoerência argumentativa dos participantes da manifestação do Exército Anti-cotas, Joana Ribas é assertiva ao afirmar: “Se querem igualdade, que saiam do cursinho” (REVISTA O VIÉS, 2012).

Reivindicar direitos sem reconhecer os privilégios é o *modus operandi* da branquitude, reivindicam políticas universalistas a partir de uma cegueira social e histórica; afirmam que todos somos iguais, mas se isentam de refletir sobre o racismo que atravessa o corpo negro. O movimento do Exército Anti-Cotas demonstra a bestialidade da branquitude brasileira que pretende garantir o privilégio de acesso à educação, pois assim como nós negras e negros reconhecemos que a educação e - “estudar era uma das estratégias de ascensão social” (GONÇALVES, 2011, p. 107) - de libertação e emancipação, os brancos também reconhecem, por isso tentam destituir-nos desse direito para preservar a fantasia colonial da qual eles são defensores fiéis. Nei D'Ogum (*in memoriam*) foi uma figura muito importante para o movimento negro de Santa Maria – RS, foi um grande defensor da educação para o povo negro, durante o evento do Exército Anti-Cotas ele fala em primeira pessoa, mas representa todos nós quando diz:

Os negros só estão em um espaço, que são as favelas, os subempregos. Existe um extermínio da juventude negra no Brasil e nada disso é apontado. Quando o movimento social negro organizado em todo o Brasil aponta que os negros não estão nos bancos escolares fundamental, médio e no nível

superior, o movimento organizado nacional está exigindo reparações (REVISTA O VIÉS, 2012).

Nei D'Ogum representa e, também demonstra a força, potência e significância da luta do movimento negro brasileiro. O movimento negro constitui-se nas diversas formas de articulação e organização política de negras e negros que se engajam na luta contra a superação do racismo na sociedade (GOMES, 2017), sua composição conta com vários coletivos, entidades, grupos e núcleos que com suas lutas antirracistas e pelos direitos do povo negro vão produzindo sentidos e significados às lutas em nível nacional e internacional (GOMES, 2019).

Segundo Gomes (2012) o movimento negro pode ser compreendido como ator político capaz de operar a ressignificação e politização da raça de maneira emancipatória, ou seja, o trabalho segue na direção de deslocar o entendimento da negritude de algo pejorativo, como instituído pela elite branca brasileira, para o entendimento da negritude como potência de emancipação, nas palavras de Gomes (2012, p. 5) a ideia de raça passa a ser entendida como “potência de emancipação e não como uma regulação conservadora”.

Muitos argumentos contrários emergiram do debate acalorado contra as Políticas de Ações Afirmativas, como por exemplo do manifesto “113 cidadãos antirracistas contra as leis raciais”, entregue ao então presidente do STF, Gilmar Mendes (GOMES, 2017). Os argumentos e posicionamentos eram sustentados pelo racismo cordial do brasileiro, pela ideia de inferioridade intelectual do negro, e em muitos casos pela tentativa de persuasão de que não eram/são racistas. Essas ações destacam os resquícios das “teorias racistas do final do século XIX e início do século XX” (GOMES, 2017, p. 84).

Universidades ocidentalizadas e a manutenção do racismo

Pensando nas reverberações da estrutura social e os reflexos no ambiente acadêmico dialogamos com o resgate de Silva (2017) que afirma que o racismo, a intolerância e o preconceito estruturam o modo como as relações se estabelecem na sociedade brasileira, essa tríade se apresenta no convívio social e nas instituições que compõem a sociedade afetando o seu acesso, permanência e mobilidade. Percebemos que a violência também é um evento constante no cotidiano da população negra, no ambiente acadêmico ela afeta estudantes negras/negros e brancas/brancos com significativo potencial de adoecimento, no entanto, é necessário considerar que a vivência acadêmica de estudantes negras/negros tem o racismo, a intolerância e o preconceito como elementos potencializadores do sofrimento psíquico.

Kilomba (2019) lembra que quando o racismo é considerado como um fenômeno social, o que podemos perceber ao nos deslocarmos do lugar de pesquisadores das relações raciais, é que aquelas/aqueles que enfrentam atos racistas são colocadas/colocados frente a frente com a negação de sua narrativa, eles (os brancos) negam que o discurso seja legítimo e, como recurso para evitar o estresse racial afirmam que a reivindicação pelo reconhecimento das atitudes/falas racistas são decorrentes da sensibilidade excessiva do negro/negra, transferindo a responsabilidade do racismo para quem sofreu. É importante reconhecer que o racismo não é um problema do negro, ele [o racismo] é um problema do branco e cabe ao branco lidar com essa questão.

Carneiro (2011) destaca que, segundo o Ministério da Educação, o contingente de estudantes negros formandos no ano 2000 era de apenas 2,2%, enquanto a porcentagem de formandos brancos era de 80%. Esse dado evidencia as

desigualdades educacionais, sociais, econômicas do país, bem como faz emergir os reflexos da escravização, do colonialismo e do racismo. Retomando esse dado e observando o cenário atual das universidades públicas e privadas no Brasil, percebemos que 21 anos depois a presença negra no espaço acadêmico aumentou significativamente. Dito isto, Gomes (2017) evidencia que após a aprovação da Lei 12.711/12, que assegura a implementação das ações afirmativas em instituições públicas de Ensino Superior, este espaço passa a perceber necessidade de lidar com sujeitos não hegemônicos no corpo discente, sujeitos que subvertem o tipo ideal e idealizado de estudantes universitários.

O modo de ensinar, hegemonicamente branco é um primeiro choque para os estudantes negros, pois “ao ascender nos espaços tradicionais do ensino superior, mais uma vez os estudantes se veem em um mundo onde o pensamento independente não é incentivado” (hooks, 2020, p. 32). Para o povo negro o modelo de ensino-aprendizagem está fora dos padrões eurocêntricos, essa dinâmica se dá a partir da oralidade e da não centralidade hegemônica que conta uma história única. A exclusão dos conhecimentos destoantes do europeu é uma estratégia para a manutenção das universidades ocidentalizadas, em que o genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais são operados para manter o privilégio do homem branco ocidental (GROSFOGUEL, 2016), ou seja, exclusão do conhecimento das civilizações que estão fora do eixo europeu consiste em um projeto de apagamento sistemático de outros saberes, assim como ocorreu com os saberes seculares do Continente Africano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem ocidental se impôs como norma, ou seja, a referência de mundo constitui-se a partir da personagem do homem, branco, heterossexual, cristão, europeu. É esta personagem ocidental que cria o conhecimento colonial e as instituições coloniais, portanto, para que se olhe a sociedade a partir de uma perspectiva diferente precisa-se que opções descoloniais sejam encontradas, precisa-se de uma visão da vida e da sociedade a partir de sujeitos descoloniais, precisa-se de conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017a).

Tendo isso como plano de fundo o trabalho aqui proposto teve como intuito discutir as conflitivas existentes no debate sobre o ingresso de estudantes negros/as no ensino superior público que opera na lógica das universidades ocidentalizadas. Embora garantido em lei o direito ao acesso, diversos movimentos contrários acontecem em diversas esferas, teve-se o movimento anticotas promovido por cursinhos pré-vestibulares, o manifesto dos 113 Cidadão Antirracistas contra a política de cotas. Os argumentos utilizados vinham embebidos de diversas facetas racista, uma delas foi a manutenção do negro no lugar daquele que não tem capacidade e ser um bom estudante o que provocaria queda da qualidade do ensino.

Pode-se perceber que a função das universidades ocidentalizadas é sustentar a manutenção do privilégio epistêmico da branquitude, subjugado e excluindo conhecimentos que fujam do eixo Europa-EUA e fazer a manutenção das forças coloniais. Diante dessas forças contrarias ao acesso do negro à educação, os movimentos negros demonstram-se como importantes agentes decoloniais e de luta antirracista, suas lutas pautam a educação para o povo

preto, e que a universidade se pinte de povo, o que ampara as mudanças necessárias do tecido social universitário e a transformação da universidade em um ambiente que aja na luta decolonial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. 1ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019 (Feminismos plurais).
- BRASIL. Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968. 3 jul. 1968.
- CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011(Consciência em debate).
- CÉSAIRE, A. Discurso sobre o Colonialismo. 1ª ed. São Paulo: Veneta, 2020.
- DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FIORIN, B. P. A. Universidade: adaptação e aprendizagem. In: PAVÃO, S. M. de O. (org.). Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior. 1ª edição. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015.
- GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 33, n. 120, p. 727–744, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.
- GOMES, N. L. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [s. l.], v. 11, n. Ed. Esp., p. 141–162, 6 maio 2019.

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

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Pensar a educação, pensar o Brasil. Série Seminários. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2011.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69–82, 1988.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, abr. 2016.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica. Arte & Ensaios, [s. l.], v. 2, n. 32, p. 122–151, 2016.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 01, 2017a.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, v.1, n. 1, p. 12-32, 2017b.

MOURA, C. Racismo e luta de classes no Brasil - textos escolhidos de Clóvis Moura. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; SILVA, M. L. da; ABUD, C. C. (org.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo, SP, Brasil: Perspectiva, 2017.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, [s. l.], v. 4, n. 2, 2001.

REVISTA O VIÉS. "Deixa o preto estudar" – revista o Viés (2009-2016). [S. l.], 2012. Disponível em: <https://www.revistaovies.com/2012/08/17/deixa-o-preto-estudar-2/>. Acesso em: 25 maio 2022.

SILVA, M. L. da. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. da (org.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. 1 ed. São Paulo, SP, Brasil: Perspectiva, 2017.

SILVA, P. B. G. e. Ações afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas – PolEd*, [s. l.], v. 2, n. 1, 2008.

SILVÉRIO, V. R.; SILVA, P. B. G. e. Ações afirmativas, sim. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 25–29, 2004.

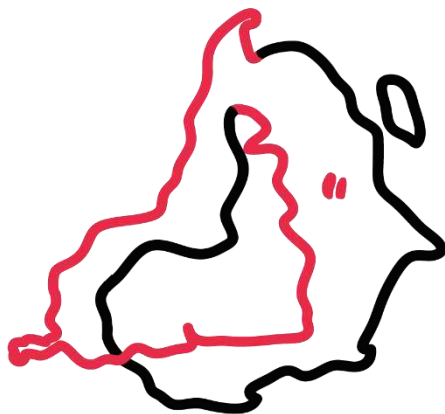
SOUZA, N. S. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

WERNECK, J. Racismo Institucional: uma abordagem conceitual: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2013.

CAPÍTULO 19

ONDE O ANIMAL ENTRA NA HISTÓRIA: NOTAS CONTRA- COLONIAIS DE UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM NO SUL DO BRASIL (1985-2020)

Rame Ferreira



INTRODUÇÃO¹⁰⁷

Os caminhos percorridos ao longo dos dois anos do curso de Mestrado¹⁰⁸ – em meio ao cenário pandêmico que vivemos desde 2020 – foram, além de experimentais, extremamente transformadores da minha própria subjetividade. O processo de pesquisa desencadeou uma série de questionamentos sobre meu lugar de enunciação; a partir do contato com conceitos, teorias e categorias que rompem com os binarismos e as dualidades do pensamento moderno/colonial, me reconheci enquanto pessoa trans não-binária. Assim, compreender questões em torno do recurso da animalização possibilitou a construção inicial da categoria de análise “não-homem” – fortemente mobilizada pelo lugar que nela ocupo. Neste artigo, no entanto, há espaço apenas para a introdução superficial de conceitos mobilizados e excertos da análise a partir de uma fonte removida do texto final da dissertação, inserida sob a categoria Metáforas da animalização. Para compor esta análise foi selecionado o Caderno Erótico, publicado em 29 de abril de 1990 no jornal Correio de Notícias, da cidade de Curitiba.

O produto da pesquisa, a dissertação intitulada “*Como um pedaço de carne*”: as metáforas do consumo de corpos e a colonialidade da linguagem no Sul do Brasil (1985-2020)¹⁰⁹, persegue a temática

¹⁰⁷ Uma versão expandida deste texto – com a análise de outras fontes – foi publicada em FERREIRA, Rame. Onde o animal entra na história: notas contra-coloniais de uma análise da linguagem no Sul do Brasil (1985-2020). In: SILVEIRA, Jader Luís da. História: Interfaces entre Memórias e Transformações. Volume 2. Formiga (MG): Editora Uniesmero. 2022, p. 67-87.

¹⁰⁸ O trabalho se inscreve na linha de pesquisa de Linguagens e Identificações do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC, cujo campo de concentração é História do Tempo Presente.

¹⁰⁹ O texto da dissertação foi adaptado e publicado em formato livro. Ver FERREIRA, Rame. “Como um pedaço de carne”: uma análise das metáforas do consumo de corpos e a colonialidade da linguagem no Sul do Brasil (1985-2020). São Paulo: Editora Dialética, 1ª edição, 2022. 300p.

introduzindo perspectivas sobre animalização, animalidade e especismo, a fim de acessibilizar o debate proposto, visto que não existem pesquisas sobre tais questões na área da História. Não obstante, apresento estas perspectivas no presente artigo de maneira breve e pontual, a fim de demonstrar a relevância dos debates em torno da animalidade para o campo da História e da compreensão do especismo estrutural como um *ismo* de dominação fundamental. Isto porque ignorar ou menosprezar a importância deste aspecto provoca a incompletude das análises sociais que buscamos tecer, além da continuidade da naturalização das opressões que animalizam e subjagam animais humanos e não-humanos (ou mais-que-humanos, para os ecofeminismos).

Concordo com a filósofa ecofeminista animalista Angélica Velasco Sesma quando diz que “não podemos construir um mundo não sexista, mas racista, da mesma forma que não se pode obter um mundo igualitário no ponto de vista de gênero mas baseado na exploração dos não-humanos” (SESMA, 2019, p. 80, tradução livre). Ainda, como afirma o historiador indígena Gerson Meneses, não é possível “entender como operou a colonialidade do poder e a construção do racismo, sem antes mencionar o especismo” (MENESES, 2020, p. 67). Aqui são abraçadas, portanto, as provocações do escritor indígena canadense (Cree), Billy-Ray Belcourt (2015; 2020). Assim como Belcourt, entendo que a visão colonial em torno da animalidade é sempre especista, portanto a animalização de pessoas não-brancas, não-cisheterossexuais, com deficiência, por exemplo, constrói um imaginário do outro enquanto bestial, monstruoso. Belcourt destaca que a decolonização é frequentemente subsumida em um outro tipo de projeto de justiça social baseada em direitos civis e humanos – o que, para ele, formula uma decolonização na qual o futuro do estado colonial “pode

ser mais democrático ou menos opressivo, o que é insustentável” (BELCOURT, 2020, p. 20, tradução livre).

Ainda, o autor pontua que “em sociedades supremacistas brancas, então, animalidade é um cavalo de Tróia”, um “conceito explosivo usado contra os marginalizados na guerra de ideias que determina para quem o mundo existe” (BELCOURT, 2020, p. 22, tradução livre). É precisamente neste aspecto que reside a importância fundamental da percepção do especismo estrutural (OLIVEIRA, 2021) nas análises em torno das opressões da colonialidade. Não é possível, afinal, separar os aspectos da colonialidade (LUGONES, 2020; MENESES, 2020), assim como não é suficiente “ampliar e tornar mais inclusivo o projeto humanista, deixando intacto o esquema hierárquico que estende determinados privilégios” (GONZÁLEZ, 2019, p. 10), como destaca a filósofa feminista animalista Anahí González. Compreendendo tais questões, nesta pesquisa busquei evidenciar de que maneiras a linguagem opera como uma *pedagogia da crueldade* (SEGATO, 2018) ao construir um imaginário hegemônico sobre as dissidências (do padrão ideal universal: homem branco, heterossexual, cisgênero, sem deficiências) a partir da visão especista da animalidade¹¹⁰.

Erotismo cisheterossexista: no discurso hegemônico não cabem dissidências

O “Caderno Erótico” ocupa duas páginas contendo algumas ilustrações que, de maneira um pouco confusa, intencionam contar uma história (presente no subtítulo “Traição em 2020” na parte inferior da segunda página). Agrupa 15 pequenos textos, sendo que alguns autores

¹¹⁰ Para um aprofundamento teórico-metodológico resumido destas questões, ver o texto citado na nota de rodapé nº 1.

escreveram mais de um texto¹¹¹. Nas imagens pode-se observar um casal heterossexual de silhuetas em uma posição sexual no topo da primeira página – o homem aparece acima da mulher. Ao lado desta, a figura de uma pessoa pilotando uma moto, separada por uma linha como em um quadrinho. Na mesma página, mais abaixo, está presente a figura de uma mulher branca de vestido sentada em uma cama segurando uma taça; seu olhar está voltado para a silhueta de um homem que se escora por uma mão em pé na frente de um piano de cauda; ele também segura uma taça – um recorte de classe. A terceira ilustração, na parte inferior da página, sobrepõe um carro seguido de um motociclista, uma árvore e a cabeça do motociclista de capacete ao fundo. Na segunda página do caderno percebem-se três quadrinhos abaixo do primeiro texto (“Palanque também é erótico”), nos quais se vê, respectivamente: 1) a silhueta de uma mulher reclinando-se à cama – ao fundo está a silhueta do homem ainda de pé em frente ao piano, agora dando a impressão de que estaria tocando uma música; 2) um recorte de somente parte das pernas entreabertas da mulher, deixando aparecer sua genitália nua – ao fundo, a silhueta do homem se aproxima abaixando a taça; 3) uma pequena mudança na posição da mulher, como se estivesse à espera da penetração do homem – deste aparece agora somente a silhueta da mão soltando a taça.

¹¹¹ [AVISO DE GATILHO: ESTUPRO] Também aparecem aqui nomes de jornalistas que escreveram outras fontes analisadas na pesquisa, como é o caso de Valêncio Xavier. Este autor escreveu a fonte intitulada “No meio do mato matou a mulher índia e depois comeu”, uma crônica na qual um homem branco dilacera as entranhas de uma mulher indígena e depois a estupra enquanto come partes de seus órgãos. O texto é dramaticamente visual e ilustrativo das intersecções entre as violências denunciadas em minha pesquisa. A análise desse texto abre o subcapítulo *A enunciação e o ponto final* da dissertação e livro (FERREIRA, 2022).

A figura abaixo do próximo texto da segunda página mostra a mulher nua deitada na cama com uma perna estendida e outra dobrada, novamente expondo sua genitália (agora coberta pela sombra na ilustração) – a silhueta do homem parece agora somente uma sombra projetada pelo seu corpo a uma pequena distância da cama. Um quadrinho logo ao lado retoma o motociclista. Em razão da conexão entre o texto e as ilustrações, inicio a análise desta fonte a partir dele, para então retomar a leitura do todo do Caderno Erótico. “Para ilustrar esta página, apenas fragmentos, pedaços eróticos. A história inteira se chama Traição em 2020, cheia de sexo, violência e erotismo que se combinam na medida certa”. A história é escrita e ilustrada por Luiz Alberto Cruz¹¹² – “o marido chega em casa, pega a mulher com outro e apesar de não ser assassino, mata. Espalha bala. Nela e nele e foge”. Não é de se espantar que o desfecho desta história seja este: “a mocinha que é bandida levanta ótima, atende o telefone e engana o bandido que desde o começo foi apenas vítima. Não matou, nada, foi tudo truque, efeito especial, armadilha erótica”. Há uma forte tendência na cultura patriarcal de se pintar a mulher como enganadora, dissimulada, manipuladora. O texto então fala que o artista “tem outras histórias bárbaras” – numa delas, “um maestro magrinho [...] se defronta com uma gorda felliniana¹¹³, redonda em carnes”. Em seu delírio, “o maestro magro e a mationa redonda em carnes, transam em louca viagem”. Ainda um

¹¹² O artista era conhecido como “Foca” em razão das consequências de uma poliomielite que teve na infância – tinha paralisia parcial nas pernas. Por mais inocente que um apelido pareça, neste caso temos em evidência a animalização de uma pessoa com deficiência. Ver GRANDI, Guilherme. Artista plástico curitibano Foca Cruz morre de câncer aos 55 anos. *Gazeta do Povo*. 3 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/artista-plastico-foca-cruz-morre-de-cancer-aos-55-anos/>. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

¹¹³ Felliniano é um adjetivo que faz referência à obra do cineasta Federico Fellini, cuja marca é a exuberância, o grotesco, o exagero, o delírio e o bizarro.

terceiro trabalho de Foca é abordado no texto, que diz ser o “mais interessante”: uma mulher em um outdoor que sugere um enredo, mas não há “nada além dela própria, muito erotismo e nenhuma legenda”. O que nos lança ao primeiro texto do caderno, no topo esquerdo da primeira página: “Vou aí eu”, escrito por Werneck, que ao fim do texto se identifica – satiricamente, mas não aleatoriamente – como atirador de elite. Werneck diz que começou “a reparar que todo mundo é voyeur¹¹⁴”; para ele, “nós somos os únicos bichos da Terra que não admitem ser olhados, encarados, sondados. [...] Olhar acintosamente é crime”. Essa fala me faz lembrar uma experiência pessoal: não foram poucas as vezes que repreendi homens verbalmente na rua (seria isso ação direta?) ao perceber que torciam o pescoço para olhar para alguma mulher que passava por eles; em uma destas ocasiões, lembro de estar de bicicleta e receber muitos xingamentos do par de homens que assediaram a mulher que passou por nós.

Homens não gostam de ser repreendidos por olhar já que, como o ditado popular diz, “olhar não tira pedaço” (em contraste, olhar não é “comer”, que tira pedaço – a palavra “comer”, não aleatoriamente, é muito utilizada para fazer referência ao ato da penetração). O “jogo erótico”, para Werneck, está nos “pequenos pedaços de um grande quebracabaços”¹¹⁵, como no “vislumbre de um peitinho sob a blusa”. A metáfora da carne para o ato sexual aparece aqui na expressão “cara-a-carne”. Dentre esses pedaços que excitam a imaginação de Werneck, destaca: “O ato banal, beirando a sacanagem, que eu acho que dá mais tesão é achar no meio da

¹¹⁴ Pessoa que sente prazer sexual ao ver estímulos, objetos ou atos sexuais.

¹¹⁵ Cabaço é uma palavra pejorativa para se referir a uma pessoa virgem, sexualmente inexperiente.

rua uma [sic]¹¹⁶ pedaço rasgado, pequeno e até sem muita definição da cena, de uma revista de sexo explícito. Ah!”. O próximo texto também é de sua autoria, e agora se identifica ao final como “caçador de andróides”. Neste, intitulado “Sensor sensual”, Werneck inicia falando que poucas pessoas são sensuais 24 horas por dia – ele destaca duas mulheres; sobre uma delas, afirma que “nos lábios dela estava sempre a promessa de algo pecaminoso, pornográfico mesmo”, que estes “falavam uma linguagem que levaria qualquer um que ouvisse diretamente ao inferno. Doce inferno que não provei”. Mais uma vez, a mulher como um tipo de “Eva” que condena o homem. Então, Werneck fala de uma tia que era filha adotiva de sua avó materna, que para ele foi “a mulher mais sensual” que conheceu: “Meio índia, meio cigana. Olhos dissimulados, mas não oblíquos”. A dissimulação parece ser uma constante, além da fetichização de mulheres não brancas.

O próximo texto, escrito por Key Imaguire Junior, intitula-se “Um modelo de sensualidade”, invoca um referente ausente e uma objetificação: “Meu modelo de sensualidade são as garotas anônimas, que se produzem com todo o charme que Deus lhes deu, para enfeitar nosso cotidiano que, sem elas, seria só carro e prédio”. Estas são, evidentemente, pedaços de carne que andam pela cidade como um grande açougue onde o homem escolhe o melhor corte – assim como os carros e os prédios, são seres que não falam, são construídos, dirigidos, *usados*. O texto a seguir é escrito por Marcelo Simas Cattani, intitulado “Sensualidade”; neste, reaparece o referente ausente: “Nada de mulher magérrima, tem que ter carne afinal. Não tanta como a Cláudia Raia, mas o suficiente para derreter os sentidos e entreter unhas e dentes”. Logicamente a

¹¹⁶ A expressão [sic] é utilizada em meu trabalho sempre que a grafia da palavra ou expressão for intencional, em razão da fidelidade ao texto original.

padronização do que deve ser um corpo feminino não poderia ter sido esquecida – ainda, a exigência de “ter carne [...] suficiente para [...] entreter unhas e dentes” remete à noção do homem-caçador (MIES, 2016) em busca de sua presa. E melhora: “Ativa, pois de passiva chega a sociedade brasileira” – o homem que escreveu isso em 1990 tendo visto todo o movimento pelas Diretas Já é, no mínimo, absolutamente alheio à realidade que lhe cerca. Também não poderia faltar uma dose de racismo: “(Não vejo sensualidade em índias, mas em mestiças, que trazem na cara aquele traço oriental mesclado com o natural voluptuoso brasileiro...)”. Aqui, vemos com nitidez o tipo de argumento que sustenta o mito da democracia racial no Brasil – essa mestiçagem, não obstante, foi obtida através do estupro, como bem sabemos¹¹⁷. Mais uma vez, a animalização e fragmentação: “Olhar angelical, mas de fera: fera não ferida, mas vivida. [...] seios e bunda torneados”.

A primeira mulher que escreve para este caderno é Izza Zilli, com o texto “E pra você, o que é erótico?”. Para Zilli, erótico é “mostrar escondendo o tema”; até então, o texto mais contido da coluna, não rendendo muito à análise aqui empreendida. O próximo título é “Figura mais sensual”, escrito por Valêncio Xavier; neste, observa-se uma estrutura de poder: “O presidente Collor, quero fazer nele o que ele está fazendo comigo” – esta é a totalidade do texto. É curioso que Xavier compare o ato sexual com a crise econômica vivida no país durante o governo Collor. Os próximos dois textos da página, ambos escritos pela jornalista Suman Gaertner Geenen, talvez contribuam para a compreensão deste contexto em torno da

¹¹⁷ Abordei esta temática de forma mais aprofundada em outro trabalho, a partir da pesquisa DNA do Brasil. Ver: FERREIRA, N. Intersecções decoloniais: gênero, raça, espécie. XVIII Encontro Estadual de História: Direitos humanos, sensibilidades e resistências. 10 a 13 de novembro de 2020, UNESC, Criciúma, ANPUH/SC.

figura de Collor. O primeiro deles é intitulado “O erotismo na política”, no qual Geenen inicia dizendo que “há fundamentais diferenças entre o erotismo masculino e o feminino. [...] O primeiro é influenciado principalmente pela beleza e o segundo pelo sucesso, pela liderança”. Uma perspectiva também binária, essencialista e cisheteronormativa; afinal, homossexuais e pessoas gênero-dissidentes – leia-se, travestis, que também são entendidos como homossexuais no período e contexto das fontes analisadas – só aparecem em matérias relacionadas a crimes, prostituição ou AIDS.

Não impressiona, portanto, que não exista qualquer menção – positiva – a pessoas LGBTQIAP+ em um material que se pretende erótico; a sexualização desse grupo é, não obstante, esforçadamente ocultada. Geenen então busca argumentos para defender esta dualidade, recorrendo à divisão sexual do trabalho como elemento que “desenvolveu a [...] necessidade de transcendência e de utopia” da mulher. Quando chega ao tema central do texto, Geenen diz que “a política é sedutora tal como o é o amante que promete amor eterno na alcova, mas esquece o que disse no dia seguinte”, e passa a relacionar erotismo e política. Por isso, para ela, é que “Collor, que chegou aonde está, [...] teria na sua procura as fortes emoções supersônicas, tão preocupantes para dona Leda [sua mãe], uma necessidade de complementar eroticamente o que poderia conseguir de outras maneiras, mais usuais. Freud explicaria”. Quando Geenen escreve, Collor já estava em seu segundo casamento e tinha três filhos, dois com a primeira esposa e um com a ex-amante.

E sempre, como constante, os problemas da monogamia: “E que Rosane [sua esposa à época] o perdoe por isso, porque nós, certamente não o faremos por outros atos menos eróticos” – a revolta com o presidente penetrou fácil este Caderno Erótico. O próximo texto de Geenen, então, evidencia um forte

recorte de classe: sob o título “Sensual: mais à direita...”, a jornalista defende que os homens mais sensuais estão “mais para a direita que para a esquerda”. Para ela, “o sexo ficou em segundo plano [...] para os fanáticos militantes”. No entanto, “há que se fazer uma diferença entre a [sic] tesão animal, e o sofisticado erotismo” – Geenen invoca o psicanalista Roberto Freire para dizer que “tesão é uma mistura de alegria, beleza e ‘aquilo’. Agora, sensualidade é uma coisa interior, como a elegância: nasce-se ou não com ela”. Então, Geenen reproduz uma ideia presente no texto “Traição em 2020”: “o sensual é uma coisa insinuante e deve ser sutil, agradável ou agressivo [...]”. Agressividade, na maioria das espécies, é uma forma de comunicar desconfortos, incômodos, conflitos – aqui, mais uma vez, é colocada como excitante; temos, portanto, um discurso da cultura do estupro reproduzido por uma mulher. Tal fato serve como um lembrete de que formações discursivas e ideologias transpassam quem enuncia, mesmo que não se façam perceptíveis superficialmente. E a fragmentação: “na sensualidade a gente até esquece a cabeça do sensual. Afinal, para que cabeça?” – uma polissemia se evidencia no emprego desta frase, uma *inversão*¹¹⁸, já que Geenen é o que aqui chamamos não-homem.

O texto de Débora Iankilevich, “Palanque também é erótico”, retoma a relação entre erotismo e política, e concorda com Geenen que um palanque é “a promessa de uma emoção diversa (que quase sempre será frustrada no *day after...*)”. O texto seguinte é intitulado “Erotismo no futebol”, também

¹¹⁸ O conceito de *inversão* é articulado de maneira mais aprofundada no trabalho da socióloga Laura Luedy Oliveira. Ver: LUEDY OLIVEIRA, Laura Sant’anna. Mercadoria e signo: notas sobre o abate industrial no Brasil hoje e alguns de seus marcadores expressivos. In: LESSA, Patrícia et al. (orgs). Relações interseccionais em rede: feminismos, animalismos e veganismos. Editora Devires: Salvador, 2019. p. 68-94.

escrito por Cattani, que introduz a “piada” homofóbica: “não podemos deixar de fora alguns acontecimentos e fatos marcantes do mundo da bola. Coisa que envolvem [sic] homossexualismo, comportamento gay e muita atração física”. No entanto, o texto segue outros caminhos, falando do “romance entre Pelé, o Rei, e Xuxa, então coadjuvante de filmes eróticos. O negão colocou Xuxa no mundo da luva de pelica e do perfume francês e ela, com um ar pseudo-puritano, afirma até hoje que sua dívida é para com os baixinhos”. Mesmo o homem sendo um “negão” – diferente de Cattani, que é um homem branco –, é o herói da história, enquanto a mulher tem um “ar pseudo-puritano”. Ainda, Cattani se refere ao par como “casal Xulé”, e passa a falar dos “juízes aidéticos” – um deles “envereda pelos gramados com uma coreografia gay que culmina com o riso geral da torcida”. Como dito anteriormente, pessoas LGBTQIAP+ não são consideradas eróticas publicamente, mas sim piada. É importante acrescentar que a estigmatização de pessoas homossexuais (homens e travestis, especialmente, no período em questão) é uma marca recorrente neste discurso hegemônico. Cattani então se revolta com a modelo Luma de Oliveira pela relação com Renato, “justo o Renato, que em 86 foi cortado com o Leandro da seleção por um suposto caso de amor. Qual é Luma?”. E no fim, para ele, “erotismo, em tudo isso, só Xuxa e Luma de Oliveira”.

No texto “Sensualidade e beleza”, escrito por Paulo Domingues, encontramos uma polissemia: “Penso que a forma como os homens imaginam as mulheres ultrapassam em muito o bom senso. Desejam as mulheres como se desejassem a si próprios, parece mais uma necessidade de auto-exposição do que puro tesão”. Todas as figuras que analisamos anteriormente poderiam servir como uma corroboração desta afirmativa, já que os homens que escrevem, muito mais do que

as mulheres, idealizam em detalhes o corpo do que aqui convém chamar “objeto de desejo”. Então Domingues ecoa uma história escrita por homens:

Carmen, de Bizet¹¹⁹, exalava uma sensualidade perigosa para os homens porque os oprimia com a sua desenvoltura, sufocando a macheza e a virilidade masculinas. Foi tão assim que acabou sendo assassinada. Coisas do amor e do terror sexual a que são levados os homens quando enfrentam a sensualidade feminina pura e simples (DOMINGUES, 1990, p. B-5).

Os homens, nessa perspectiva, nunca são culpados dos seus atos – assim como na história “Traição em 2020”, um homem que, “apesar de não ser assassino, mata” –, são levados a eles, são vítimas das mulheres dissimuladas e manipuladoras. No próximo texto, “Império dos sentidos”, escrito por Francisco Camargo, mais uma vez a animalização: sobre um filme de Martine Carol, Camargo diz que “a potranca sai do mar, entra num barco e começa a enxugar os cabelos. De repente, a parte superior do roupão se abre e deixa à mostra um dos seios”. Potranca é uma palavra usada para fazer referência a éguas jovens não domadas. Esta cena “fez fila no banheiro do Cine Curitiba”. Após outro texto discreto (“Jogo de cena”) escrito por uma mulher, Elizabete de Castro, onde aparece uma fotografia escura de duas mulheres e um homem, o texto “Balada para Lolitas”, escrito por um autor identificado como Tupan, retoma as paráfrases. O termo “Lolita” faz referência ao romance

¹¹⁹ Georges Bizet, compositor da ópera Carmen, baseada no romance de Prosper Mérimée. Carmen é uma cigana que enfeitiça e seduz homens através de canto e dança. Uma ilustração clássica da ideia de uma mulher manipuladora.

escrito por Vladimir Nabokov, no qual um professor universitário fica obcecado por uma menina de 12 anos – hoje, seria um termo equivalente ao “novinha”. Tupan afirma que toda semana ao andar pelas ruas de Curitiba encontra uma Lolita, “e todas elas são extremamente chegadas a um carinho”. O texto então passa a descrever como seria uma mulher ideal para o autor, que diz mudar de ideia todos os dias. Em uma dessas descrições, importa que “seja uma verdadeira dama de casa. Afinal os tempos estão bicudos”. Para ele, os homens são “eternos escravos das saias. O que com certeza será nosso fim” – essa fala ressoa com muitas outras evidenciadas nesta análise, de uma idealização de que as mulheres estariam dominando o mundo com sua astúcia e poder de manipulação¹²⁰.

Descentralizando o humano: por uma decolonialidade animalista, ecotransfeminista

Ainda que este breve excerto abranja apenas alguns dos aspectos identificados no conjunto das fontes analisadas, é possível demonstrar que o especismo estrutural não afeta somente a animais mais-que-humanos ou ao meio ambiente ao marcar a natureza como um recurso do ser humano, mas também fundamenta as bases de todos os *ismos* de dominação que se utilizam do recurso da animalização. Esse aparece na linguagem de diferentes maneiras, às vezes discretas e metafóricas, noutras demasiadamente escancaradas. O especismo consiste, portanto, em um problema das ciências humanas e sociais que urge ser analisado no campo da História,

¹²⁰ Esse é também o caso da primeira fonte que analiso em minha pesquisa, o texto de Francisco Michielin, “Vovô viu o óvulo”, publicado no jornal Pioneiro (Caxias do Sul) em 30 de agosto de 1984. O texto extrapola em alguns meses o limite temporal proposto para o recorte analítico mas, em razão da vastidão de possibilidades que a linguagem empregada oferecia, sua análise acompanha as contribuições teóricas de Maria Mies (2016), exemplificando alguns dos conceitos mobilizados pela socióloga.

onde são ainda pouquíssimas as contribuições sobre a temática. Como muitos autores têm observado, ao tentar figurar outros modos de organização social para superar as violências da colonialidade, é preciso observá-las em sua completude. Afinal, se algumas das violências estruturais forem superadas enquanto outras são mantidas e justificadas, mantém-se o risco de retorno destas violências. Estas estruturas hierárquicas e opressoras, no entanto, estão demasiadamente arraigadas em nossas subjetividades forjadas através de pedagogias da crueldade, anestesiando nossa capacidade de percepção da profundidade e interconexão dos aspectos destas estruturas da colonialidade.

Nesse sentido, é preciso reconfigurar os afetos, as formas de ver e os outros e, principalmente, as noções em torno do que significa o cuidado. A ética do cuidado ecofeminista oferece caminhos possíveis para esta reconfiguração, assim como a noção indígena do Bem-Viver também o faz. Considero estas perspectivas como chave elementar para a produção de propostas de superação de toda forma de opressão. Como salientou Ochy Curiel em sua fala no 2º Encontro Internacional Pós-colonial e Decolonial, ou lutamos para a derrubada de todas as estruturas de opressão, ou não derrubaremos nenhuma delas. Na pesquisa aqui sintetizada elaboro algumas propostas e caminhos possíveis para esta tarefa. Desde a defesa e publicação deste trabalho, venho esboçando revisões, dialogando com leituras críticas e realizando uma cuidadosa e constante autorreflexividade. A partir destas leituras e de outros diálogos que expandem as perspectivas que construí inicialmente na dissertação, novas possibilidades analíticas se abrem para a pesquisa de doutorado.

Nesta, tenho buscado realizar leituras e análises das linguagens de resistência, das formas através das quais nos

mantemos, como não-homens, vives através das opressões que recaem sobre nossos corpos. Para sistematizar e empreender estas análises tem sido de extrema importância explorar uma perspectiva “teórico-afetiva”¹²¹, germinando outros modos de fazer pesquisa e se inscrever politicamente nos espaços acadêmicos – como um meio de formação de resistências às opressões que vivemos e denunciemos enquanto não-homens. A partir das denúncias que esbocei neste primeiro trabalho, a continuidade dele se dá no esforço de tecer e ecoar propostas mais palpáveis, para a construção da utopia que é necessária para estabelecer outras formas de cuidado. A utopia, no entanto, já está no presente – em toda forma de resistência anti/contracolonial. Imprimimos uma marca agressiva e exploratória sobre o planeta que vivemos, que já tem custado a vida de muitas espécies – e promete custar a vida humana também. Não estamos mais em tempo de separar a teoria da prática, e cada vez mais se tem verificado impossível separar os aspectos que sustentam a estrutura da colonialidade. A resistência necessária é, mais do que nunca, absolutamente interseccional, anticolonial e coletiva.

¹²¹ O termo “teórico-afetivo” está em fase de elaboração (talvez permanente) enquanto uma perspectiva e posição político-epistêmica des pesquisadores frente à pesquisa. É de autoria de Morgan Franzoni Caetano, antropóloga não-binária com quem muito tenho dialogado. O afeto afeta a pesquisa que se quer teórico-afetiva – esta se opõe aos métodos meramente informativos que buscam separar objetividade de subjetividade e defendem a existência de uma suposta neutralidade da pessoa que fala. Uma perspectiva teórico-afetiva não é inocente a estas “afetações”, mas as abraça e valoriza em políticas de citação nas quais redes de afeto se conectam e se fortalecem de maneiras plurais e recíprocas no espaço acadêmico que frequentemente apaga e exclui nossos corpos, enquanto não-homens.

REFERÊNCIAS

- BELCOURT, Billy-Ray. *Animal Bodies, Colonial Subjects: (Re)Locating Animality in Decolonial Thought*. Societies. v.5, 2015. p. 1-11.
- BELCOURT, Billy-Ray. *An Indigenous critique of Critical Animal Studies*. In: MONTFORD, Kelly Struthers; TAYLOR, Chloë. *Colonialism and animality: anti-colonial perspectives in critical animal studies*. Routledge, 2020, p. 17-28.
- CORREIO DE NOTÍCIAS. *Caderno Erótico*. Curitiba, 29 de abril de 1990. p. B4-B5.
- FERREIRA, Rame. "Como um pedaço de carne": as metáforas do consumo de corpos e a colonialidade da linguagem no Sul do Brasil (1985-2020). *Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022*. 250 p.
- GONZÁLEZ, Anahí Gabriela. *Animales inapropiados/bles. Notas sobre las relaciones entre transfeminismos y antiespecismos*. Question, [s. l.], v. 1, n. 64, oct.-dic. 2019.
- LUGONES, María. *Colonialidade e gênero*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.) *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.
- MENESES, Gerson Galo Ledezma. *Novos olhares sobre a história de Abya-Yala (América Latina): a construção dos "outros", a colonialidade do ser e a relação com a natureza*. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos*. Florianópolis, Rocha Gráfica e Editora, 2020. p. 47-70.

MIES, Maria. Origens sociais da divisão sexual do trabalho. A busca pelas origens sob uma perspectiva feminista. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016. p. 838-873.

OLIVEIRA, Fabio A. G. Especismo estrutural: animais não humanos como um grupo oprimido. In: PARENTE, Ádna; DANNER, Fernando; SILVA, Maria Alice da. *Animalidades: fundamentos, aplicações e desafios contemporâneos*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 48-71.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Editora Pontes, 2009.

SEGATO, Rita Laura. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SESMA, Angélica Velasco. De la lógica de la dominación al respeto y la empatía. In: ROSENDO, Daniela (org.). *Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais*. Rio de Janeiro: Editora Ape'Ku, 2019. p. 63-94.

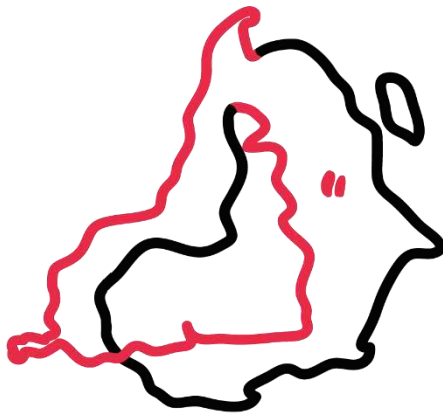
**ENCRUZILHADAS
ARTÍSTICAS**



CAPÍTULO 20

ESCREVIVÊNCIAS SONORAS: A MÚSICA PRETA BRASILEIRA COMO FERRAMENTA PARA A AUTODEFINIÇÃO DE MULHERES NEGRAS

Caroline Rodrigues Ferreira



INTRODUÇÃO OU PRIMEIROS ACORDES

O presente artigo apresenta fragmentos de minha dissertação de mestrado, ainda em processo de escrita, intitulada “Cantando sobre Nós: a Música Preta Brasileira como dispositivo para autodefinição de mulheres negras”, onde pesquiso as contribuições de músicas compostas e/ou interpretadas por mulheres negras brasileiras na desnaturalização e desconstrução de imagens de controle (COLLINS, 2019) e na produção de subjetividades autodefinidas com imagens e referências positivas para mulheres negras.

A música enquanto expressão artística e política pode ser um dispositivo muito potente para autodefinição, conceito-chave da pesquisa e que estudo a partir da socióloga Patricia Hill Collins (2019). A autodefinição se refere ao poder de nomearmos nossa própria realidade, desafiando processos de validação de conhecimento político que historicamente vêm resultando em imagens estereotipadas e definidas externamente acerca da condição das mulheres negras (COLLINS, 2019). Ainda que venha diminuindo através das políticas de ações afirmativas, o afastamento das mulheres negras do meio acadêmico faz com que outros espaços, como os movimentos sociais e artísticos, sejam tão importantes para a nossa produção intelectual. A música tem o poder de transformar narrativas cotidianas em poéticas capazes de sensibilizar pessoas, construir afeto e é, também, um *locus* muito fértil para o aprendizado e reflexões. Angela Davis (2017, paginação irregular) nos diz que “a arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento”. Neste trabalho, me debruço na MPB e aqui essa sigla é ressignificada: me refiro à Música Preta Brasileira, que também é o título do álbum de Sandra de Sá, lançado em 2003.

Essa resignificação é também uma reterritorialização: a chamada música popular brasileira com seu banquinho e violão cantando sobre barquinhos, em seu tom elitizado marginaliza muitos gêneros musicais populares brasileiros como se não fossem importantes na popularidade e popularização da música produzida no Brasil. Desnecessário (ou não?) dizer que esses gêneros são localizados na cultura afro-brasileira, em sua origem e/ou protagonismo.

Direcionada a pesquisar sobre a produção de subjetividade de mulheres negras para além dos movimentos de resistência, me alio ao campo da música para pensar outras linhas de existência e me pergunto de que forma canções interpretadas e/ou compostas por mulheres negras brasileiras podem contribuir nos processos de autodefinição das mulheres negras. Tomo a arte e seu devir criador como o caminho que torna possível abordar diversas temáticas que atravessam nossas vidas, tais como o racismo, sexismo, afetos, estratégias de resistência e de criação de vida e produção de saúde. Todas essas questões embaladas por canções diversas que nos levam a refletir sobre a presença naturalizada de imagens de controle que aprisionam mulheres negras em lugares subalternizados e que também nos levam a pensar nas brechas presentes em nossa sociedade e construir caminhos autodefinidos, auto afirmativos e com referências mais positivas sobre nós. Em minha pesquisa, uso a arte e a cultura popular como a linguagem que me conecta com mulheres que têm muito o que dizer e expressar e estão fora das universidades. A partir da ideia de subjetividade radical de hooks (2019) busco explorar o que há para além das estratégias de resistência às opressões de gênero, raça e outras, a criação de outros modos de vida que não reduzam a existência negra à resistência, operando no campo da produção de subjetividades. Não basta somente resistirmos às opressões

sofridas, mas existirmos. Para hooks, “resistência e oposição não podem ser transformadas em sinônimos de autorrealização num nível individual ou coletivo. A oposição não é o bastante, ainda há a necessidade de tornar-se – de criar a si novamente” (hooks, 2019, p. 113).

AFINAÇÕES OUTRAS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PRETA

Matrigestando nossas potências: feminismos negros, matriarcado africana e outras canções-luta das mulheres negras

Como práxis e teoria social crítica, o pensamento feminista negro vem construindo conceitos que refletem o ponto de vista das mulheres negras. Escrevo sobre Feminismos Negros no plural para demarcar que não somos um bloco unitário ou hegemônico. Os movimentos feministas negros se constituíram a partir da necessidade de romper com os silenciamentos e invisibilizações das feministas brancas e do patriarcado branco elitista que reforçava constantemente que suas pautas eram as únicas dignas de atenção, reforçando estruturas que lhes beneficiavam ao controlar o que é relevante, o que é conhecimento válido, quais são as discussões que merecem destaque para que se mantenham em posição de poder, não só econômico, como nos lembra Gonzalez (2020), mas também político, cultural e social.

A partir da perspectiva de nossa ancestralidade, em gestos de reverência e buscando referências e resgate histórico, político e cultural, que a categoria de *amefricanidade* descrita por Lélia Gonzalez (2020) se inscreve neste trabalho. A *amefricanidade* se refere às experiências comuns, não só de

mulheres e homens negros, mas também sobre mulheres e homens indígenas na resistência à colonização e colonialidade. Muito próxima às categorias de pan-africanismo e afrocentricidade, a amefricanidade extrapola questões geográficas ao incorporar dinâmicas culturais e processos históricos, abrindo caminhos para a “construção de toda uma identidade étnica” (GONZALEZ, 2020, p. 135). A antropóloga também fala da relevância metodológica do conceito:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a *América*, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, *amefricanos* oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o *racismo*, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante

em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades (GONZALEZ, 2020, p. 135, grifos da autora).

Entendo a Amefricanidade como um grande chamado de retomada e ao mesmo tempo de resgate e reverência a nossa história para a construção de uma realidade que não toma a branquitude como referência nem mesmo para construir algo oposto a seus símbolos, mas que não deixa de estar atenta a todos os efeitos das opressões de raça, gênero, classe e outras numa reterritorialização. É um chamado que nos convoca a difundir o pensamento feminista afro-latino-americano:

A categoria, portanto, tem força epistêmica, pois pretende outra forma de pensar, de produzir conhecimento, a partir dos subalternos, dos excluídos, dos marginalizados. Desloca mulheres e homens negros/os e indígenas da margem para o centro da investigação, fazendo-as/os sujeitos do conhecimento ao resgatar suas experiências no enfrentamento do racismo e do sexismo (CARDOSO, 2014, p. 972).

Ao me questionar anteriormente com bell hooks e Lélia Gonzalez sobre nossas referências e a importância de estarmos no centro de nossos diálogos que se faz necessário o movimento de *sankofar*, resgatando nosso passado de modo a compreender o presente e construir futuros com significado para a comunidade afrodiaspórica. O olhar cuidadoso para a História me movimenta para contar sobre as histórias das lutas de mulheres negras muito anteriores ao feminismo negro. Neste ponto passo a construir um diálogo pluriversal com os

movimentos de mulheres negras a partir da cosmopercepção matriarcal. Afinal, não há apenas os Feminismos Negros. A aproximação que proponho entre os feminismos negros e o Matriarcado *africana* me auxilia no processo de reflexão e análise da experiência das mulheres negras na diáspora, em especial as amefricanas brasileiras, compreendendo que nem todos os gestos-ações-movimentos de mulheres negras podem e/ou devem ser nomeados como feministas, seja por serem anteriores ao movimento, seja por terem como centro a experiência das mulheres africanas e afrodiaspóricas que construíram seus modos de vida a partir da herança africana, que possui diferentes paradigmas dos forjados a partir das referências brancas como os feminismos.

Para compreender e viver a autodefinição no presente, é preciso olhar para trás e resgatar o que foi perdido, silenciado pelos longos anos de escravização e colonialidade. Como *Sankofa*, passo aqui a me dedicar à nossa ancestralidade e buscar lá em nosso passado o sentido para escrever no presente. Diferente do ocidente, o território africano se organiza a partir das políticas femininas (OYĚWŪMÍ, 2021). Compreender a matrigestão nos ajuda a entender como a organização negra foi construída na diáspora, pois aqui falamos de uma herança de nossa genética ancestral.

O matriarcado é uma experiência centrada na figura da mãe, não exclusivamente vivenciada em África, mas que surge neste território a partir do culto pela agricultura, por mãos femininas no continente africano. Segundo o antropólogo Cheik Anta Diop (2014), o matriarcado é um dos mais antigos modos de viver e pensar o mundo. O matriarcado em África representou mais do que uma forma relacional com o meio. Ele foi, e é, sobretudo um regime político e social onde a mulher desempenha um papel fundamental.

Foi com a história inscrita nos corpos e subjetividades dos africanos e africanas sequestrados que o matriarcado vem junto como herança cultural de grande importância. Nossos ancestrais trouxeram em seus corpos nos tumbeiros a palavra e seus valores culturais. Na diáspora afro-brasileira, o matriarcado se tornou um valor civilizatório e foi utilizado para a permanência, continuidade e resistência do povo negro (NJERI, 2021). Em nosso cotidiano há muitas características das construções matriarcais herdadas. Um exemplo são os quintais familiares composto de duas, três, quatro famílias. Existe essa mãe no centro das dinâmicas sociais. Mas nessa perspectiva mãe não é só a que gesta e pari; há aqui um importante deslocamento da ideia de parimento para a ideia de matrigestão e matripotência. A matrigestão “inclui as mães que não são mulheres, numa função comunitária de continuidade e reexistência da vida” (FARIA, 2021, p. 153-154).

Diferente da ideia bio-lógica (OWEWUMI, 2021) de parimento, aqui falamos sobre o útero mítico diante da perspectiva bio-ancestral. Segundo a filósofa e mulhesrista afrikana Katiúscia Ribeiro (2021), nossa ancestralidade está imbricada em nós, em simbiose. Está em nossos movimentos, ações e percursos que levamos ao longo da História. É um conjunto que não perdemos e que está nesse sentido primeiro que é o útero mítico que está em nós. Desta forma, a matrigestão expressa valores que possam matrigestar a potência do outro, em um conjunto de ações coletivas, em comunidade, para a continuidade da vida na diáspora. Matrigestão e matripotência são concepções afrorreferenciadas, ou seja, não estão submetidas às dicotomias da lógica ancestral. Elas dizem sobre o cuidado coletivo e comunitário. É aquilombamento!

Imagens de controle e autodefinição

*O mundo tem que melhorar
Eu já mudei minha percepção
Agora eu sou preta demais
Mas, não na sua conotação
(Preta D+ - Tássia Reis)*

O que é ser “preta demais” no Brasil? O verso da música *Preta D+* de Tássia Reis deixa escuro que rejeita a conotação violenta do outro branco, que usa de sua cor para tentar objetificá-la. Para Collins, o pensamento feminista negro pode oferecer às mulheres negras uma perspectiva diferente de nós mesmas através de uma ressignificação dos temas centrais do feminismo a fim de promover uma nova consciência a partir nosso próprio cotidiano:

Mais do que estimular uma tomada de consciência, o pensamento feminista negro afirma, rearticula e proporciona um veículo para expressar publicamente uma consciência que muitas vezes já existe. Mais importante ainda, essa consciência rearticulada tem como objetivo de empoderar as afro-americanas e fomentar a resistência (COLLINS, 2019, p. 78).

Mas a marcação do tempo presente em “*Agora eu sou*” não nos deixa esquecer que cotidianamente somos confrontadas pelas opressões desempoderadoras que buscam nos calar e nos definir através das imagens de controle. A autodefinição é uma política muito importante de resistência e,

para Collins (2019), o principal mecanismo de enfrentamento às imagens de controle.

O grupo dominante de elite em exercício do poder define valores sociais e cria, como parte de uma ideologia de dominação, imagens estereotipadas “traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana (COLLINS, 2019, p. 136). Winnie Bueno (2020, p. 73), localiza que “o conceito se diferencia das noções de representação e estereótipo a partir da forma com que as mesmas são manipuladas dentro dos sistemas de poder articulados por raça, classe, gênero e sexualidade”. Sendo assim, ao extrapolar estas noções, percebemos a complexidade das imagens de controle que não só reduzem como criam afastamentos e diferenças que operam na manutenção e definição de valores sociais para a subordinação das mulheres negras.

As imagens de controle que trabalho estão colocadas a partir de Collins e Gonzalez que as nomeiam como “representações sociais manipuladas pelo racismo cultural”, Gonzalez (2020 p. 42). As imagens de *Mammy* (COLLINS, 2019) e Mãe Preta (GONZALEZ, 2020) estão ligadas diretamente ao seu passado escravocrata. “Como da família”, é a mãe preta que cuida do sinhozinho e abdica de sua família para cuidar a de seus patrões. Essa imagem que reduz as mulheres negras ao cuidado e passividade esconde uma face muito importante: a africanização da cultura brasileira. Lélia Gonzalez descreve como resistência passiva. O ato de contar histórias teve:

importância fundamental na formação dos valores e crenças de nosso povo. (...) Conscientemente ou não, passaram para o brasileiro “branco” as categorias das culturas africanas de que eram

representantes. Mais precisamente, coube à ‘Mãe Preta’, enquanto sujeito-suposto-saber, a africanização do português falado no Brasil (o ‘pretuguês’, como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira (GONZALEZ, 2018, p. 40).

Outra imagem de controle comum e discutida pelas autoras é a de mulata (GONZALEZ, 2020) e de *hoochie* (COLLINS, 2019). Ambas estão ligadas ao controle da sexualidade das mulheres negras. Um dos símbolos de mulher brasileira, a imagem hipersexualizada da mulata, fruto da miscigenação, objeto do mito da democracia racial, é colocada neste lugar como a representação da terra onde não há negros e brancos, todos são brasileiros e miscigenados vivendo em plena harmonia. O termo *hoochie* é pejorativo e sem uma tradução direta, mas se aproxima da leitura da mulher Cachorra ou Pirigute das periferias. Ela se encontra com a mulata neste ponto de opressão e exploração, ambos em relação ao seu corpo. Em uma evidente oposição à imagem da fragilidade feminina branca, vemos como a mulata e a *hoochie* diferem da imagem da mulher branca que é veiculada nos meios de comunicação de massa. Pautadas em teorias da feminilidade no século XIX, “de acordo com o culto da verdadeira condição de mulher, associado ao ideal tradicional de família, as mulheres de ‘verdade’ tinham quatro virtudes fundamentais: piedade, pureza, submissão e domesticidade” (COLLINS, 2019, p. 140). A sexualidade não faz parte desse escopo de papeis a serem seguidos e, assim, a sexualidade da mulher negra é inscrita como desviante. A imagem da mulata é, ainda, composta por um “duplo” que:

Numa primeira aproximação, constatamos que [a democracia racial] exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra, pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos “mulata” e “doméstica” são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (GONZALEZ, 2020, p. 80).

As imagens de controle, incidem na vida das mulheres negras como a operação ideológica do racismo e do sexismo para perpetuar padrões de violência e dominação para que a estrutura dominante permaneça no poder. Collins (2019) aborda quatro ideias sobre a consciência das mulheres negras: autodefinição, autovalorização e respeito próprio, autossuficiência e independência e, por fim, transformação do “eu” para o empoderamento pessoal. Embora a socióloga tome as experiências das mulheres negras estadunidenses como alicerce, há diversos pontos em comum com as vivências das mulheres negras da diáspora, o que contribui para a análise de nosso contexto. Entendendo a autodefinição como um conceito maior que abarca as ideias sobre a tomada de consciência das mulheres negras, situo a teoria de Collins como meu ponto de partida, indo ao encontro das intelectuais negras brasileiras. Destaco aqui que não me refiro somente às acadêmicas, pois grande parte da produção intelectual de mulheres negras se deu – e se dá – em espaços externos à academia, como na Música, ato que também desafia as formas reconhecidas de

produção de conhecimento crítico.

A música preta: voz, ritmo e sentimento

Como nos lembra Muniz Sodré: “música não se separa de dança, corpo não está longe da alma, a boca não está suprimida do espaço onde se acha o ouvido.” (SODRÉ, 1998, p. 61. Na tradição da diáspora africana, a música, a arte, a dança, a oralidade e a religião são espaços legítimos de produção (e troca) de conhecimento, lugares que falam sobre história, memória, resistência e criação que possuem uma riqueza e importância tão grandes que não cabem nos moldes de análises eurocentradas que traduzem nossos símbolos e linguagens para os seus significados, reduzindo elementos importantes ao exótico, folclórico, mítico e “diferente”.

Do mesmo modo que as opressões e imagens de controle têm sua gênese no período colonial, não é surpresa que os movimentos de resistência também estejam marcados neste mesmo ponto da linha do tempo. Nos navios negreiros a música exerceu um papel essencial na comunicação entre os cativos, que ao cantarem em suas línguas não tinham o conteúdo da comunicação revelado aos marinheiros e capitães (REDIKER, 2007), sendo assim utilizada como estratégia de sobrevivência e resistência em meio ao terror dos conveses.

A música era um meio essencial de comunicação entre pessoas que não deveriam se comunicar. O barricado no convés principal pode separar homens e mulheres, até mesmo impedi-los de ver um ao outro, mas não poderia bloquear o som ou impedi-los de ouvir ou conversar um com o outro. [...] Cantar também era uma forma de encontrar parentes, companheiros da aldeia e compatriotas, e

identificar quais grupos culturais estavam a bordo do navio sobre condições, tratamento, resistência e eventos, sobre para onde o navio estava indo. Cantar foi um meio de criar uma base comum de conhecimento e forjar uma identidade coletiva (REDIKER, 2007, p. 282-283, tradução minha).

Ainda de acordo com o historiador, as mulheres cantavam mais do que os homens. Quando deixados nos conveses, especialmente as mulheres iniciavam os cantos que eram repetidos pelo coletivo em meio a lágrimas. Cantos de lamentação, sobre a dor da expropriação, escravização e separação da família e comunidade, canções que rememoravam ativamente suas comunidades e os tempos felizes que viveram lá, “no estilo do *griot*” (REDIKER, 2007, p. 284).

Sobre o Brasil, Jurema Werneck (2013, p. 5) conta que “desde o Brasil colônia, a música foi vivida e produzida pelo contingente populacional negro não apenas como objeto de deleite, mas principalmente como veículo discursivo, como algo que fala, para além dos prazeres de ritmo e melodia”. A música ainda é este meio de expressão de subjetividades, afirmação de identidades, de comunicação e, para a comunidade negra, além da estética musical, permanece como um importante dispositivo de enfrentamento, combate e crítica às múltiplas opressões. Sobre as mulheres negras, em especial, Werneck (2013, p. 6-7) assinala que:

a audição, a transmissão oral, a recriação e a atualização de conteúdos têm sido prática reiterada ao longo dos séculos de existência diaspórica, através do que puderam reorganizar territórios culturais para si e seu grupo, em diálogo com as

tradições e com as necessidades apresentadas pelas condições sociais e políticas adversas. Nesta perspectiva, a música, ao reafirmar a vinculação entre voz e corpo, ao recriar um passado africano de liberdade e prazer (a partir dos ritmos, mas não apenas deles), ao recolocar as dimensões do sagrado para além das esferas da cristandade ocidental, etc., ofereceu possibilidades ilimitadas de expressão e aglutinação.

É importante destacar que a relação do povo negro com a música não se inicia com a colonização e escravização, pois já se fazia presente e tinha grande importância nos países africanos. Na diáspora ela foi fonte de resistência, afeto e manifestação política para os escravizados. Nos trabalhos repetitivos e exaustivos em lavouras e minerações, a música era a forma de amenizar o banzo, a dor de ter sido arrancado(a) de seu lugar, de ter seus laços afetivos, sociais e territoriais aniquilados pela brutalidade da escravização. Nos movimentos de luta pela igualdade de direitos, a música também estava lá. Nos movimentos feministas negros, a música também está presente. Nossa luta e vida com trilha sonora na hora da luta, do conforto e do confronto, da subversão e da diversão.

A poética das letras das canções, o ritmo dos sons e a vida das mulheres negras se encontram quando o sentido social da música está ali, na palavra cantada. A Música Preta Brasileira é uma vivência poética; uma escrevivência sonora que extrapola a questão comercial e midiática em seu propósito de conectar tempos e histórias coletivas em seus enunciados que exploram a memória narrativa, sonora, sensorial. No Brasil temos o samba como a espinha dorsal da música popular brasileira e a presença das mulheres negras está lá desde as primeiras

batucadas, muitas vezes subjugada, marginalizada. Figuras importantes têm sua história reduzida a poucas linhas ou quando estudadas as suas biografias, a questão do sexismo e do racismo que atravessam suas histórias de vida são pouco exploradas. Não é incomum que quando as opressões apareçam, a narrativa tecida seja aquela da mulher negra forte. E usualmente quando as pessoas falam sobre essa força, ignoram que lidar com as opressões não é o mesmo que superá-las e que sobrevivência e transformação não são sinônimos.

Jurema Werneck analisa que a invisibilidade das mulheres negras na história da música popular brasileira se dá não somente pela falta de registros, pesquisas e pesquisadoras interessadas (segundo ela, a grande maioria são mulheres) na temática ou pela música negra ainda não ser pesquisada suficientemente na academia ou sociedade,

mas, principalmente, em razão das diferentes visões e interesses que impregnam a sociedade como um todo, que influenciam as condições de produção de estudos e a mente dos estudiosos. Estas visões traduzem-se pela desvalorização das mulheres negras como sujeitos sociais e pela naturalização do racismo e do sexismo, suas classificações e subordinações, com relevantes impactos na construção de modelos de análise (WERNECK, 2020, p. 21).

TRILHA METODOLÓGICA

A busca por formas outras de escrever e falar sobre raça, representações e a transformação das imagens negativas difundidas sobre a população negra, em especial as mulheres, pautada pelo racismo, é uma das marcas da trilha metodológica

que construí. Como nos lembra Audre Lorde, “*As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande.*” O processo de autodefinição em minha pesquisa se encontra com a música de mulheres negras e saberes populares como meios fora da academia e dos espaços de militância para refletir sobre a realidade das mulheres negras brasileiras a partir de suas expressões na arte. Desta forma, tenho buscado compor em minha pesquisa uma Escrevivência Sonora.

Este trabalho é feito de muitas vidas e memórias que compõem uma Escrevivência. Trata-se de uma escrita permeada por cheiros, sons, cores e sensações, fala de experiências que apontam para uma coletividade a partir do momento em que essas características são compartilhadas com outras mulheres negras através de marcadores sociais (SOARES; MACHADO, 2017). Como instrumento metodológico, a Escrevivência “viabiliza narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres”, segundo Lissandra Soares e Paula Machado (2017, p. 206). Com nossas milenares ferramentas ancestrais fazemos barulho para “acordar os senhores dos seus sonhos injustos”, como lembra Conceição Evaristo (2017, s/p). Há três elementos fundamentais na Escrevivência (OLIVEIRA, 2009) que são o corpo, a condição e a experiência. A corporeidade é um ponto de autodefinição e autoafirmação que vem em contraponto às imagens de controle e representações estereotipadas. A condição se refere à tomada de consciência étnico-racial, sobre tornar-se negra(o) e o último elemento se refere à experiência das pessoas negras no campo histórico-social e na construção de redes de solidariedade. Assim, nessa dança metodológica, o dispositivo-música e a escrevivência formam par e com eles crio uma coreografia. A MPB, em especial a Música de Mulher Preta, como a cantora e

*artista*¹²²Bia Ferreira diz, é sentida pelo meu corpo como uma Escrivivência Sonora. Corpo, condição e experiência em cada verso, cada som e cada silêncio nas canções provocam deslocamentos nesses corpos-instrumentos que sentem na pele diariamente diferentes afetos e afetações.

Gosto de estar rodeada de pessoas, valorizo muito experiências coletivas e sei a importância do aquilombamento. Para trazer esses elementos tão caros a mim, que o caminho grupal foi a minha escolha. Desta forma, o dispositivo-grupo (BARROS, 1997) é um dos instrumentos metodológicos escolhidos para organizar e executar os objetivos da pesquisa que se desdobrou em uma oficina musical. A decisão de realizar uma oficina musical também se deu pelo meu desejo de trabalhar com narrativas e experiências de vida, além da pesquisa bibliográfica que se fará presente e ver, ouvir e sentir os conceitos-vida pulsando nesses encontros entrelaçados ao dispositivo-música no trabalho grupal.

Enquanto dispositivo, o grupo opera como máquina de fazer ouvir e falar; e aqui junto ao que chamo de dispositivo-música, a cantar e batucar. Barros (2009) diz que pensar sobre a subjetividade como produção é pensar em sua multiplicidade de devires. No dispositivo-grupo (BARROS, 1997), se estabelecem diferentes conexões, acontecem encontros entre pessoas e modos de existir diferentes. Essas confluências criam rupturas e novos fluxos que dão espaço para a criação de novas forças que possibilitem ver, dizer e sentir questões institucionalizadas, naturalizadas e muitas vezes individualizadas em nosso contexto social onde as opressões de

¹²² *Artivista* é o artista que usa a arte como forma de militância. O *artivismo* é um movimento que une a arte e o ativismo como posicionamento sobre questões políticas e sociais. Ver mais em: Das Artes. Fonte: <https://dasartes.com.br/web-stories/voce-conhece-o-artivismo/> Acesso em 13/02/2022.

gênero e raça se expressam implicitamente em múltiplas formas de captura. Ou seja: o grupo, quando tirado do lugar universalizante, tem essa potência para que devires-outros possam emergir.

A partir do Correio Nagô realizei os convites e pude divulgar a pesquisa, como mais uma forma de trazer elementos da cultura negra para este estudo. A expressão que é utilizada por candomblecistas para transmitir de boca a boca os eventos e notícias que correm nos terreiros/templos têm história de resistência na transmissão de conhecimento e informação desde os primeiros africanos e africanas trazidos escravizados para o Brasil.

NOSSAS ESCRIVIVÊNCIAS SONORAS

A oficina “Escrevivências Sonoras” aconteceu em seis encontros durante dois meses, com 24 mulheres de 24 a 74 anos divididas em quatro grupos. Cada grupo construiu sua identidade ao longo desse período onde ouvimos músicas trazidas por mim e pelo grupo para discutirmos sobre autodefinição, racismo, sexismo, saúde mental, estratégias de resistência e potência criativa, bem como a percepção musical das participantes, focando em seus sentimentos e emoções. Em uma pequena Escrevivência Sonora, aqui é compartilhado algumas destas questões emergidas nos encontros e os caminhos para o autocuidado e autoafirmação. Os nomes das participantes foram substituídos por nomes de origem africana, para manter a confidencialidade de suas identidades.

A maioria das participantes possui uma relação muito próxima com a música: vêm de famílias musicais, tocam instrumentos ou fazem da música uma ferramenta de trabalho. Compartilho neste artigo recortes de apenas um dos grupos. A partir da canção “Um corpo no mundo”, da cantora e

compositora baiana Luedji Luna, abordamos diversas temáticas:

Atravessei o mar
Um sol da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração
Um adeus
Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte
E Je suis ici, ainda que não queiram não
Je suis ici, ainda que eu não queria mais
Je suis ici agora
Cada rua dessa cidade cinza sou eu
Olhares brancos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas
E palavra amor, cadê?
Je suis ici, ainda que não queiram não
*Je suis ici*¹²³, ainda que eu não queira mais
Ao contar sobre seu corpo no mundo Abayomi diz que lembra de seu percurso acadêmico:

Como era um caminho solitário. Eu era a única negra... Eu não tinha muita noção disso, ainda bem, estudava numa universidade extremamente racista. Talvez se eu tivesse esse pertencimento eu sofreria

¹²³ *Je suis ici*, do francês “eu ainda estou aqui”.

bem mais. Nessa estrofe “eu sou a minha própria embarcação, sou minha própria sorte”, eu fiquei lembrando um pouco disso. Era eu ali por mim e depois com mais entendimento e letramento racial, querendo racializar meu trabalho, minhas pesquisas. E [ter que] passar por todo esse convencimento [dos professores]: dizer ‘tem teórico, tem teoria sim, tem quem possa sustentar a minha questão. E ter que ouvir de muito professor um pouco disso ‘não é que não sabe cantar, mas isso não vai dar certo. Pra que tu quer saber se as pessoas são preta, branca ou parda? Que diferença isso faz na tua pesquisa? E ai ter que usar de argumentos, enfim pra tentar fazer valer um desejo que era meu de racializar a pesquisa que a gente estava fazendo ali.

A solidão no espaço acadêmico foi uma fala muito presente. A pouca presença de pessoas negras na universidade, a invisibilidade de autores negros nas grades curriculares trouxe uma discussão muito importante acerca do epistemicídio, conceito de Sueli Carneiro (2005, p. 97) que versa sobre a morte de outros saberes através do silenciamento e invisibilização destes. A autora diz:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como

portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender”.

Como forma de ressignificar suas experiências acadêmicas, Abayomi relata que na pós-graduação teve uma experiência diferente. Abayomi ingressou no mestrado na primeira turma com cotas raciais e compartilha a importância do quilombamento como estratégia de resistir às violências raciais sofridas e como forma de criar outras estratégias de vida neste ambiente:

Poder quilombar foi uma estratégia de sobreviver nesses espaços. No mestrado foi diferente, fiz parte da primeira turma de cotas e a gente tinha um quilombinho lá. E de poder estar se apoiando e olhar pro lado e ter aquele concordar de cabeça, “sabe do que eu tô falando, né?” e antes a gente olhava e tinha aquela cara de “Ah, terminou? Vamos falar do que interessa.”

O que interessa nesses espaços? Nesses currículos que mesmo com uma proposta decolonial ainda privilegiam autores brancos, europeus, ainda que dissidentes. As formas com que o racismo se inscreve no meio acadêmicos são diversas, assim como o sofrimento inflingido aos alunos e alunas negras. A busca pela coletividade negra foi a entrada e o meio de permanência e finalização destes processos. Barros (2009, p.

324) diz da importância da criação de movimentos desterritorializantes e da potência que grupos possuem nestes movimentos para a desnaturalização do status quo. “Acompanhamos movimentos coletivos do desejo, sinalizamos as naturalizações que endurecem linhas e territórios, nos pomos como intercessores - sempre de passagem, para que devires possam se expressar.” Tais intercessões estão sempre a favor dos movimentos de criação.

Nesta canção houve ainda a discussão sobre a branquitude crítica: Aduke diz que em muitos lugares só foi possível existir pela presença de pessoas brancas atentas e aliadas ao movimento antirracista. “Muitas vezes foram eles que me ajudaram a me empoderar: YYY, vai lá, tu pode fazer” Relata a vez em que uma colega branca e hoje uma grande amiga a defendeu na faculdade e assim ela conseguiu a vaga na monitoria que desejava muito e que o professor colocou diversos entraves, dificultando o processo de seleção. Além disso, ela desabafa sobre a exaustão de *“o tempo todo a gente estar mostrando quem a gente é.”* Fala que em seu trabalho sempre buscam por sua colega branca como se esta fosse a coordenadora do serviço, quando na verdade é ela quem ocupa essa posição. *“É o tempo todo!”* A rejeição da branquitude em relação às habilidades e capacidades das pessoas negras é mais uma forma perversa de racismo que, não raramente, traz dúvidas e constrói muros repletos de insegurança na busca de seus objetivos.

Frente a estrofe “Je suis ici” (em tradução livre: eu ainda estou aqui) falamos de nossos esforços para sermos reconhecidas em nossos trabalhos, projetos, pesquisas e espaços frequentados. Fato que muitas vezes levou várias a desistirem de prosseguir com seus projetos, a fim de se preservarem emocionalmente de violências de gênero e raça, principalmente.

Saber quais batalhas queremos lutar é uma estratégia para nossa sobrevivência e existência, sobretudo em espaços em que nos sentimos sós. E sobre a solidão em espaços que muitas vezes são hostis para nós, Manifa relata sua experiência e reflete: *[estou em] Exercício constante de me colocar nos lugares e na maioria dos espaços sou sempre a única [mulher negra e transgênero]. E me coloco pensando que posso inspirar outras mulheres trans a estarem nesses lugares, construindo memórias e registros pra esses lugares.*

A multiplicidade de corpos e de formas de viver e de ser mulher negra marca a oficina como um todo. Pode ouvir a experiência de corpos trans e cis, jovens e velhos, gordos e magros, solitários e aquilombados. Tal pluralidade reafirma que, mesmo com a vivência grupal que nos identifica enquanto mulheres negras que amam música, cada uma pode ter sua singularidade preservada e respeitada ao compartilhar suas experiências subjetivas no campo coletivo. Para Barros (1997, p. 325), “o grupo [quando] tomado como dispositivo, como aquilo que põe a funcionar os modos de expressão de subjetividade, opera processos de desindividualização”. E as imagens de controle assim operam, como uma face do racismo que nos adocece pela individualização falsa de questões socioculturais, psicossociais e econômicas.

A função clínico-política da oficina se expressa nessas vias que rompem com a psicologização e individualização dessas questões e, ao abirmos esta brecha, temos espaço para a criação de outros devires. O devir mulher negra e todas as suas possibilidades de vida. Vida essa que passa pela desconstrução de imagens adocedoras e que aprisionam subjetividades para a emergência de uma subjetividade autodefinida, como vemos na discussão da canção “Negração”, do grupo paulistano Funmilayo Afrobeat Orquestra:

Sangro, mas canto
 Do luto à luta
 A cada grito de ódio que mente
 Vai ecoar: Marielle, presente!
 Me construí
 Na negação do que eu sou
 Reconstruí
 Negra e ação, hoje eu sou
 Olhei pro Jornal (não me vi)
 Olhei pra revista (cadê?)
 Dizem que eu nasci (pra servir)
 Vou mostrar que foi (pra vencer)
 Tirem seus rosários dos nossos ovários
 Nosso corpo é território livre
 Nossa mente descolonizou

Mirei no seu peito e cê nem viu
 Mais ligeira que a bala de fuzil
 É a semente que brota do amor

A primeira percepção aqui foi musical: a presença percursiva forte e dos instrumentos de sopro, remeteram as participantes a um chamado ancestral, como um lembrete de *sankofar*, resgatando suas origens e história africana. Destacando o verso “me construí na negação do que eu sou”, Manifa conta sobre memórias da infância onde evitava usar suas guias para não sofrer racismo religioso. Dentre as memórias de quando criança, também relata que seu pai lhe exigia a performance da masculinidade como força e virilidade. Papeis masculinos que aos poucos foi desconstruindo. Também trouxe à memória, uma conversa com sua mãe sobre seu processo de transição: “Mãe sempre achou que eu fosse ser uma menina. E ela me disse: Isso afirma que uma mãe nunca se engana –

ela relembra. E no fim diz ao grupo que mesmo sem a mãe sem enganar, teve sua identidade negada durante todo o seu crescimento. Hoje, percebe que ainda buscam lhe encaixar em papéis, porém para que performe uma feminilidade cisgênero, o quer abriu caminhos para conversamos em grupo sobre a busca por padrões até na dissidência, outra estratégia aprisionadora e invisibilizante. A nossa insistência, nossa atrevivência (SAN'TANNA JUNIOR, 2022) em viver sob nossas definições, apesar de todas as tentativas de nos fazerem calar, também se expressou logo nos primeiros versos da canção: “Sangro, mas canto; do luto à luta”. MMM reafirma: *“nós não temos que pedir licença pra existir”*. A emoção transbordou nos olhos de muitas no grupo após mais relatos de como Manifa constrói meios de existir e caminhos para que outras mulheres transgênero possam existir à sua maneira neste mundo. *“Tem muita violência, mas ainda consigo existir e produzir ali dentro. Tem momentos que não consigo nem... falar sobre essas violências.”* O grupo que transborda, abraça e acolhe *“que bom poder te escutar, Manifa”*.

Tal conversa levou o grupo a perceber que muitas vezes a performance da negra “padrão Iza, padrão Beyoncé” esteve presente em suas histórias. Uma expressão contemporânea da imagem da mulata. Mas a saída para isso também fez coro nesta conversa *“Temos que tirar as amarras coloniais dos nossos corpos, que são livres, por mais prisões em que somos colocadas. Essas falsas verdades nos fazem questionar nossas próprias crenças”*. É importante destacar que neste momento pudemos olhar para as imagens de controle que parecem positivas, mas não o são. Elas não deixam de objetificar as mulheres negras. Sobre tal objetificação a partir da imagem da mulata, deixo que Lélia Gonzalez nos diga:

Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais. Temos aqui a enganosa oferta de um pseudomercado de trabalho que funciona como um funil e que, em última instância, determina um alto grau de alienação. Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Que se pense no processo de apropriação das escolas de samba por parte da indústria turística, por exemplo, e no quanto isso, além do lucro, se traduz em imagem internacional favorável para a “democracia racial brasileira” (GONZALEZ, 2020, p. 44).

Imagens de controle positivas foram apontadas pelo grupo em especial a imagem da mulher guerreira, como vemos nesta fala de Núbia:

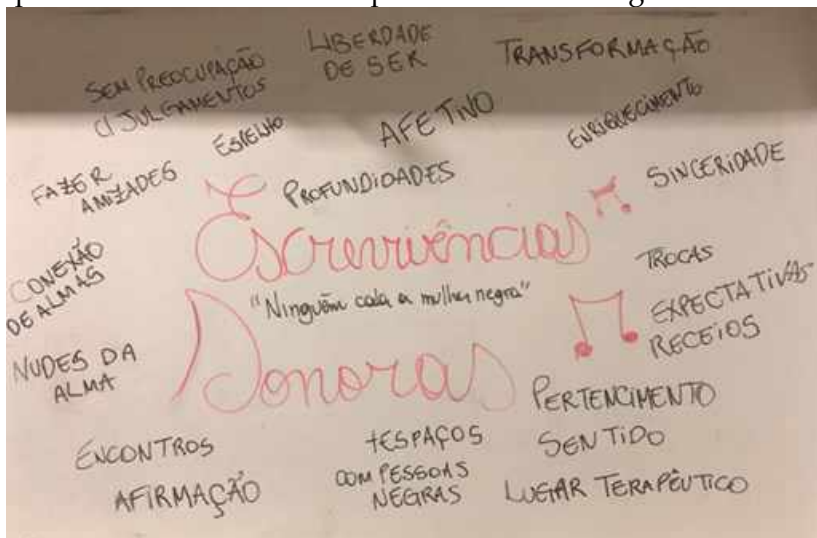
No meu vocabulário a palavra guerreira foi abolida! Foi desgastada! Eu quero paz! quero A paz, harmonia. Não [quero viver] eternamente guerreira com a arma na mão. Quero estar desarmada pra receber as coisas boas. Na guerra a gente está sempre tensa. Nós somos muito mais tensionadas, exigidas “porque o negro tem que ser duplamente bom, 100%”. O que é isso? e se não chegar aos 100% como todo mundo? Esse comparativo é sofrido. A pessoa tem seu patamar de exigência, se chegou pra ela, chegou. Se for do bem, sem ferir ninguém, tá

bom! NÃO QUERO ESSE PAPEL, EU NÃO ACEITO!

Esta construção social sobre a ideia de uma força a ser afirmada socialmente acaba por impedir que muitas procurem ajuda, seja em suas redes afetivas seja em serviços de saúde. É uma imagem ambivalente: se apresenta como positiva e empoderadora, mas ao mesmo tempo “pode ser experienciada como desempoderadora, na medida em que silencia os danos psicológicos do racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019, p. 192). Por este motivo, trabalhamos juntas a importância da autovalorização, para conhecermos o conteúdo das autodefinições e como esses conteúdos são distorcidos através das imagens de controle.

Os encontros finais foram muito especiais: os grupos já estavam próximos e para um determinado ajuste de agendas, realizamos dois encontros com dois dos quatro grupos reunidos, o que as aproximou ainda mais. Nasceu dali uma dinâmica extra-grupo: convites para eventos, combinações entre elas para contribuírem no *coffee break* ofertado por mim e saídas juntas após a finalização do encontro para seguirem a conversa no bar. Eis aqui um dos elementos que mais me emociona: muitas que chegaram sozinhas, saíram acompanhadas, enlaçadas por novos afetos. E, rebobinando um pouco aqui, nos primeiros encontros, muitas delas trouxeram em suas falas o desejo de estarem mais próximas de mulheres negras com interesses em comum – e, neste caso, a música - para que pudessem partilhar de suas experiências de vida e construírem novas relações. No último encontro com todas, inclusive eu, resistentes com o nosso adeus – ou até logo-fizemos uma rodada para que trouxessem uma palavra de

como foi a experiência na oficina. Eis o resultado do grupo 3, o qual relatei a maioria das experiências neste artigo:



OS ÚLTIMOS ACORDES

Ser uma mulher negra autodefinida não significa que não vamos sofrer opressões ou ter nossa subjetividade interpelada pelas imagens de controle. A autodefinição é importante para a percepção, quando esses atravessamentos estiverem acontecendo, de como se opor a eles e de que forma, sempre priorizando o seu ponto de vista, podendo escolher onde erguer a voz ou onde o silêncio vai ser a melhor forma de resistência e proteção. E a música com seu espaço para crítica, política e afetos, historicamente vem amplificando vozes negras. Angela Davis (2017, paginação irregular) diz que “o povo negro foi capaz de criar com sua música uma comunidade estética de resistência que, por sua vez, encorajou e nutriu uma comunidade política de luta ativa pela liberdade”. Assim, ao utilizá-la como analisador social para conhecer algumas

representações das mulheres negras na música popular brasileira e como as imagens de controle estão presentes em nossa cultura, foi possível colocar na mesma roda as intelectuais da academia e da Música Preta Brasileira. A MPB A é uma vivência poética; uma escrevivência sonora e que enquanto dispositivo-música extrapola a questão comercial e midiática em seu propósito de conectar tempos e histórias coletivas em seus enunciados que exploram a memória narrativa, sonora, sensorial. Choramos, rimos, brincamos, deixamos a raiva extravasar sem pudor ou julgamento, ouvindo músicas diversas que versavam sobre nós. Fomos protagonistas e sujeitas e não objetos em nossa própria história.

Ouvir das participantes que a oficina proporcionou uma outra conexão com elas mesmas e que a presença ou ausência da música é percebida como um “termômetro emocional” em suas vidas, me mobilizou em muitos sentidos. A presença da elaboração emocional a partir da música, também. *“Quando perdi a vontade de ouvir música, me percebi apática. Assim que vi que estava ficando deprimida de novo fui me cuidar”*. Ficam as questões: quais elementos essenciais de sua vida emudecem quando você não está bem? Quais pedem passagem e fazem barulho para que se atente em seus processos emocionais?

Nossas experimentações sonoras, fazendo do nosso corpo o nosso instrumento mais íntimo, possibilitaram às participantes o vínculo entre si, a liberdade de brincar com palavras e sons, a provocação de movimentos desterritorializantes, a criação de modos de cuidado consigo e com seus afetos através de um elemento comum e muito presente em suas vidas. Muitos insights emergiram, em direção aos seus processos psicoterapêuticos pessoais. Brechas que mostraram caminhos outros de viver sua singularidade, brechas que apontaram para o caminho do devir. Minha

pretensão nesta pesquisa é ver a vida no que é nomeado periférico e subalterno. Em movimentos de inversão, aqui nós, pretas, fomos o centro de nossas histórias. Venho pensando essas questões pelo caminho do devir mulher negra. O devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997) expressa a ideia de transformação, transvalorização. Desta forma, entendo o devir como o caminho para a autodefinição. É no processo de tornar-se mulher negra autodefinida que os componentes da ética do cuidar (COLLINS, 2019, p. 419) se expressam. O uso e a valorização desses elementos são importantes na desconstrução das imagens de controle e abrem espaço para outras formas de expressão, movimentos de construção e promoção de práticas emancipatórias, sendo assim um conjunto de elementos fundamentais para pensar outras formas de produzir saúde mental para as mulheres negras.

Uma das características mais apaixonantes em composições musicais para mim é o seu poder de transformar narrativas cotidianas em poéticas capazes de sensibilizar pessoas, construir afeto e um espaço também muito útil para o aprendizado. Angela Davis (2017, paginação irregular) diz que “a arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento”. Talvez muitas mulheres acessem com maior facilidade e se identifiquem com a letra e a performance musical de Alcione em “*Maria da Penha*”, que a canção seja importante para denunciar os abusos sofridos tanto quanto ou mais do que certas campanhas que não chegam no seu território. Talvez elas tenham aprendido sobre negritude e afetividade cantando com Dona Ivone Lara o quanto “*um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade*” ou, quem sabe, aprendido com as advertências de Leci Brandão que “*Mulata nunca foi uma profissão (...) não deixe se enganar*” por não terem acessado os trabalhos de Lélia Gonzalez e de tantas outras escritoras negras

incríveis. Estas são algumas das trilhas que me levaram a sair dos livros para ver, ouvir, vibrar e tremer o meu corpo-instrumento em roda com outras mulheres negras “*pra nivelar a vida em alto astral*”, como nos lembra a grandiosa Jovelina Pérola Negra.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. B. Dispositivos em ação: o grupo. In: SILVA, André do Eirado; NEVES, Claudia Abbês Baeta; RAUTER, Cristina. Saúde Loucura, São Paulo, n. 6, p. 97-106, 1997.
- BARROS, R. B. Grupo: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.
- CARNEIRO, A. S. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. 339f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2005.
- COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DAVIS, A. Y. Blues Legacies and Black Feminism: Gertrude Ma Rainey, Bessie Smith and Billie Holiday. New York: Vintage Books, 1998.
- DAVIS, A. Y. Mulheres, cultura e política. [Recurso eletrônico] São Paulo: Boitempo, 2017.
- FARIA, L. Corpos e vozes de matripotência: A palavra cantada por Anicide Toledo do Batuque de Umbigada de Capivari-SP

na cosmopercepção do mulherismo africana. 2021. 273 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

GONZALEZ, L. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.

HOOKS, B. Mulheres negras revolucionárias: nos transformando em sujeitas. In: HOOKS, B. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUNA, L. Um corpo no mundo. In: LUNA, L. Um corpo no mundo. Intérprete: Luedji Luna. São Paulo: YB Music, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

RIBEIRO, K. NASCIMENTO, wanderson flor. Matrigestão e matripotência como dimensões políticas. Live gravada com Wanderson Flor do Nascimento em 04 abr 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G4ceHRNt_6Y Acesso em: 25 nov. 2022.

NJERI, A. Matriarcado: valores culturais e características. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G1XKR8noxA0&t=342s>. Acesso em 15 out 2022.

OYĚWŪMÍ, O. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

REDIKER, M. B. Slave ship: a human history. New York: Viking, 2007.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017.

SANT'ANNA JUNIOR, A. Exercícios de atrevivência. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SODRÉ, M. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

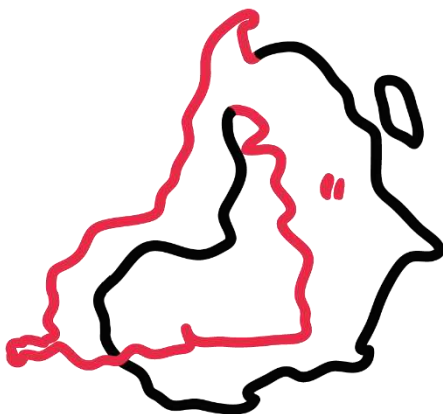
WERNECK, J. P. Macacas de Auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. Ensaio apresentado no I o Prêmio Mulheres Negras contam sua História. Brasil: Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013.

WERNECK, J. P. O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática. São Paulo: Hucitec, 2020.

CAPÍTULO 21

ARTES INDÍGENAS E AFRO- AFROAMERÍNDIAS EM ECOSSISTEMAS

Gloria Alejandra Guarnizo Luna



INTRODUÇÃO

O presente texto tece considerações a respeito de práticas artísticas indígenas e Afro-Ameríndias em ecossistemas, que promovem um potente movimento de decolonialidade estética. É abordada a conceituação do antropoceno, a relação arte-natureza e arte-ambiental que refletem o debate em torno da questão. A seguir, é traçado um breve histórico da participação de artistas indígenas e afro-ameríndios contemporâneos, no cenário artístico brasileiro, que elaboram suas poéticas em ecossistemas, e por fim, são apresentadas algumas exposições sobre a temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso do conceito de ecossistema no campo da arte, oferta e problematiza as conexões existentes. Nesta análise, as relações são concebidas como ambientes vivos que se encontram em constante transformação, com diversas camadas de fauna e flora, que por sua vez são influenciados por elementos geográficos, sazonais e atmosféricos. Cada ecossistema, seja floresta amazônica, caatinga, tundra ou deserto, possui localização geográfica específica, que é essencial para todas as relações que derivam desse lugar. Ainda que todos os ecossistemas estejam integrados na biosfera e cada um deles apresentem um papel específico, alguns possuem maior impacto na manutenção das condições climáticas em nosso planeta (LEIS, 1998).

Os ecossistemas no mundo da arte, assim como na biologia, se alteram em função de diversos tipos acontecimentos. Fetter (2018, p 117) refere-se metaforicamente aos sistemas da arte como ecossistemas, cujas ligações “não podem mais ser compreendidas como organograma unidirecional, linear e estático, mas sim como ambientes vivos

em constante transformação, no qual elementos abióticos, sazonais e atmosféricos possuem influência significativa”.

Os debates sobre sustentabilidade que se entrelaçaram à diversos campos, e ao mundo da arte, em meados do século XX, ganharam força a partir da Conferência das Nações Unidas realizada no Rio de Janeiro em 1992 (Eco 92), quando representantes de 108 países chegaram ao consenso de que o modelo de desenvolvimento econômico precisava ser modificado. No ano 2000, o químico holandês, Paul Crutzen, introduziu o termo Antropoceno como forma de identificar uma nova era geológica, determinada por destrutivas transformações ambientais provocadas pela atividade humana (JOHAS, 2018). Passadas mais de duas décadas, estes discursos são atravessados por novos e diversos enfoques interdisciplinares, tomando outras dimensões no tempo presente.

O Antropoceno em escala global, vem ocupando o centro dos debates de governos, instituições, ecologistas, organizações e personagens de diversas áreas, na busca por soluções que possam amenizar os impactos causados ao meio ambiente e conseqüentemente a todos os sistemas de vida no planeta, incluindo a vida humana. No campo artístico o termo Antropoceno, tem dividido opiniões entre aqueles, que o reconhecem e o incorporam nas suas poéticas, e entre aqueles que não consideram que os seres humanos enquanto espécie, sejamos responsáveis por ocasionar catástrofes climáticas. Aqueles que questionam o Antropoceno enquanto conceito universalista, reiteram que as ações de grandes corporações industriais, o sistema capitalista, a violência da supremacia branca, patriarcal e colonialista são os verdadeiros responsáveis por promover violências capazes de atingir humanos e não humanos (DAVIS; TURPIN, 2015).

Entretanto, a preocupação pela manutenção da vida em equilíbrio no Planeta Terra, têm gerado interesse para a produção intelectual e artística feitas pelo olhar indígena, como Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Jaider Esbell *in memoriam* entre outros, num movimento contrário às forças coloniais que perpetuam um imaginário de que as populações indígenas deveriam estar contribuindo para um projeto de levar a natureza a seu esgotamento. Da mesma maneira, intelectuais e artistas afro-descendentes brasileiros, como Roberto Conduru, Ayrson Heraclito, Dalton de Paula, entre outros, vem construindo saberes outros que partem dos olhares e saberes negros.

Ailton Krenak, da etnia Crenaque, ambientalista, escritor e intelectual, considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, no seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020, p 41-42), alerta que “a conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças”. Os seres humanos, para Krenak, provocamos no Planeta Terra “uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já estarmos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar e sentir que estávamos em casa”. Krenak, situa a relação e compreensão que os povos indígenas têm com a natureza, ecossistemas e seres que sobre o planeta habitam. A natureza não é algo que alguém possa se apropriar, uma vez que ela faz parte da construção de um coletivo que habita um lugar específico. Krenak reflete que o rio Doce, por exemplo, é chamado pelos Crenaques de *Watu*, considerado um avô, uma pessoa, e não um recurso, refutando a ideia que o sistema capitalista possui da natureza.

Davi Kopenawa, intelectual, ativista e xamã indígena do povo Yanomami, em seu livro *A queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami* (2015), que é ao mesmo tempo um relato de vida, autoetnografia e manifesto cosmopolítico, nos alerta, para a ideia distorcida que o homem branco e a civilização ocidental têm, sobre o que “eles” consideram como selvagens. Kopenawa reflete que “os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Só poderemos nos tornar brancos no dia que eles mesmos se transformarem em Yanomamis” (KOPENAWA, 2015, p 75). A partir de suas reflexões, a ideia de selvagens é lançada de volta para os homens brancos e civilização ocidental; selvagens seriam aqueles que derrubam e queimam as florestas matando a vida que habita sobre elas? Ou aqueles que tratam e consideram a rios, matas e animais como seus iguais?

DESENVOLVIMENTO

A relação entre arte e natureza vem sendo inserida por críticos de arte desde os anos 1970, quando os debates sobre as questões ambientais se tornaram preocupantes e foram discutidas de maneira interdisciplinar, principalmente a partir dos ativistas alemães denominados de *Verdes*, quando pregavam uma mudança na vida individual, passando por uma alimentação mais saudável, o combate ao trânsito de veículos poluidores. A relação arte-natureza, tem permitido a expansão e configuração de novas e diversas formas de expressão artística, propiciando inusitadas relações entre a obra, artista e espectador numa relação coparticipativa.

Os posicionamentos sobre a Arte Ambiental, como uma arte efêmera e engajada, foram creditados sob a preocupação da crescente urbanização, perda do contato de homens e mulheres com a natureza, impactos ambientais, proposta de uma sociedade sustentável e questionamentos de artistas ao

apresentar seus trabalhos de maneira não tradicional, e, para além dos espaços convencionais. Numa tentativa de liberação dos limites impostos pelas galerias de arte e museus, se nomeiam os territórios naturais, ou ainda ambientes urbanos abertos, como suportes e bases das produções artísticas.

Luiz Camillo Osorio (2021), tem refletido enquanto curador do Instituto PIPA, acerca da catástrofe ambiental que estamos vivenciando. Osorio (2021), a partir do campo da arte, interroga: “como se pode abrigar este debate sobre o antropoceno e a preocupação com questões ligadas ao meio ambiente? Como falar e mostrar os desafios desta nova época em que a atividade humana é a principal força geofísica planetária?” A arte, alinha-se à política e à ciência, e promove estéticas que apontam soluções possíveis para o antropoceno (GUZZO, 2022). Na relação arte-natureza, artistas indígenas e Afro-Ameríndios se posicionam como suas poéticas, como potência, capaz de promover a sensibilização para a necessidade de transformar a relação de homens e mulheres com o Planeta.

Uma das questões que devem ser levadas em conta sobre a arte indígena é o universo cosmológico, onde o primitivo e o ancestral, é ao mesmo tempo contemporâneo, incorporado ao ser indígena e à maneira conceber o mundo. Arissana Pataxó, artista visual e educadora, do povo Pataxó, considera que há equívocos de ordem conceitual, como o uso da terminologia “artesanato”, por exemplo, que se sobrepõem às produções indígenas, descontextualizando as referências dos processos de elaboração, dos usos e do sentido cosmológico presente nos objetos. A arte está inserida nos diferentes aspectos da vida (PATAXÓ, 2020). A arte indígena esteve sempre viva e presente nos corpos, nos objetos, nas festas, na vida cotidiana, nas imagens, nas lutas, resistências e formas de subversão dos

povos indígenas, sem que a palavra arte fizesse parte da língua. Para os povos indígenas, a arte se encontra na relação com a natureza, para além da figuração e da matéria.

Do mesmo modo, Eduardo Oliveira (2020), sintetiza que, na visão africana, tudo é animado, interligado, pleno de vida, mais propositivo que analítico, é singular e reclamam seu direito de dialogar com o planeta inteiro. A afirmação étnico-racial é essencial para as populações historicamente negadas, uma ação contra a necropolítica e a biopolítica. A identidade étnica, numa perspectiva transversal, é um conceito fluido e aberto. A ancestralidade neste sentido, é uma trajetória aberta, mas, com certa direção, capaz de colocar em diálogo a perspectiva de compreensão individual e coletiva. Consequentemente a *Diáspora Brasileira* se ratifica como uma *Diáspora Afro-Ameríndia*, através das populações quilombolas e afrodescendentes, populações ameríndias e remanescentes, mobilizadas no Brasil (TAYASSU, 2013, p. 173)

A *Diáspora* sofrida pelas populações ameríndias no território "invadido", pelo colonizador, provocou o deslocamento, arrancamento de seus territórios ancestrais, e do mesmo modo, as populações africanas e afrodescendentes foram tratados como 'raça inferior'. Esta é uma *Diáspora* que permanece até o presente, quando aos ameríndios são relacionados termos como "selvagens" ou não "civilizados". No Brasil, as *Diásporas* afro-brasileiras e ameríndias devem ser integradas, revelando um mecanismo forjado.

No campo das Artes no Brasil, podemos e devemos manter este fio histórico de ligação Afro-Ameríndia, que partilha a *Diáspora*, embora com suas especificidades. Nas últimas décadas, cresce significativamente a configuração inclusiva dessa vertente artística, pautando-se mais em valores culturais africanos em diálogo com ameríndios e outros grupos,

nas complexas dinâmicas sociais brasileiras (CONDURU, 2009 p 43).

De maneira singular, reclamam seu direito de dialogar com o planeta inteiro. A arte neste sentido entrelaça-se ao ativismo na luta por questões relacionadas, entre outras, ao direito à terra, à vida nas cidades, à vida e à defesa dos ecossistemas, à ecologia da floresta, concebido como *ativismo*, uma conjunção de arte, política e ativismo (MONACHESI, 2003) O Ativismo se faz presente nas produções visualidades, nas palavras e ações no âmbito coletivo e individual, ao provocar deslocamentos nos campos da arte, da estética e da política.

Arte Ancestral Contemporânea

Jaider Esbell, intelectual, ativista dos direitos indígenas e artista indígena do povo Macuxi, considerado mentor do movimento da *AIC - Arte Indígena Contemporânea*, e um dos mais expoentes artistas indígenas no Brasil e no exterior, em 2019, apresentou sua performance *Carta ao Velho Mundo*, na frente do banco UBS na Suíça, alertando:

“Eis que estamos vivendo agora, todos nós, o ápice do tempo antropoceno”. Se não há futuro para nós, não haverá futuro para ninguém. Esse tempo presente é a última chance que temos para celebrar a vida, a vida com dignidade para todos; homens, animais, minerais, espíritos” (ESBELL, 2019).

Importante destacar que Jaider apresentou a performance parte da sua obra, na *Itinerância* de 40 dias pela Europa em 2019, organizada por Daiara Tukano, artista indígena do povo

Tukano, ativista dos direitos indígenas, curadora e comunicadora, e Ailton Krenak (LUNA; FLORES; MELO, 2022).

A carta de Jaider Esbell, sua leitura profética e sua poética, é um convite urgente à humanidade para pensarmos juntos um futuro comum para as próximas gerações na sua última ligação com a natureza. Jaider Esbell, enquanto artista indígena contemporâneo, comunica e representa um pensamento ancestral, dos anciãos de todo o Planeta Terra, para ser ouvido por todos. Levando o recado da grande Amazônia, formada por diversos ecossistemas, casas de florestas e animais e diversos povos indígenas e afro-ameríndios. Jaider alerta que a Amazônia e toda a vida que habita nela, está sendo envenenada e morrendo lentamente, pelo veneno e lixo da modernidade. Jaider direciona seu discurso e poética para o sistema capitalista, homem branco, donos dos bancos, do poder que é o dinheiro, verdadeiros “selvagens” responsáveis por “adiar o fim do mundo”, através de suas estruturas de destruição que nunca param. O artista indígena, Jaider Esbell (2019), com muita súplica, convida a “segurar o céu sobre nossas cabeças”, com sensatez e sabedoria, atendendo os chamados dos seus xamãs. Com sua arte clama por justiça social e pela manutenção de todas as formas de vida.

Emerson Munduruku, artista indígena do povo Munduruku, biólogo e mestre em ecologia, na exposição “Uýra, a árvore que anda” (2019), na Galeria de Artes Visuais do Largo São Sebastião, em Manaus, conta a história de Uýra Sodoma, uma drag queen amazonense que ensina ribeirinhos sobre sustentabilidade. O acervo da exposição é composto por vídeos, fotografias e instalações que contam a história de Uýra e seu olhar sobre a cidade de Manaus e a Floresta Amazônica. A exposição leva em conta a acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e visual, e conta com audiodescrição e

tradução em língua brasileira de sinais. Uýra Sodoma, sua personagem, em performance, usa sua atuação como ferramenta de sensibilização socioambiental, que transforma o que está deteriorado ou contaminado em vida. Uýra se posiciona em defesa da natureza e da sustentabilidade, chamando a atenção para a poluição dos igarapés. Uýra é apresentada como uma entidade em carne de bicho e planta, cujo processo de transformação é realizado com materiais orgânicos, permitindo uma aparência sinérgica em relação à natureza ao seu redor. Uýra passou a fazer parte das comunidades ribeirinhas, principalmente para os jovens, público com o qual Munduruku trabalha como arte-educador.

Uýra participou com sua performance “Ponto Final”, na cidade de São José do Rio Preto, na mostra itinerante na 34ª Bienal de São Paulo em 2021, chamando a atenção para a missão de plantar que as populações indígenas possuem. Sua performance “Ponto Final” questiona como ativar as terras, memórias, águas e florestas que dormem debaixo dos asfaltos nas cidades. Ainda durante a Bienal, Emerson Munduruku, apresentou a série fotográfica “Retomada”, que conta a reocupação do espaço que as plantas fazem no meio do asfalto, ao nascerem na paisagem da cidade abandonada. O intuito do artista Emerson Munduruku (2022) é propiciar o debate entre a concepção de natureza no meio urbano para diversos públicos. O entrecruzamento entre arte-natureza, bicho-homem, história e memória das comunidades amazonenses, história das diásporas dos povos indígenas, perda de seus territórios, entre outras perspectivas decoloniais, compõem sua poética.

Isael Maxakali, cineasta, liderança e artista indígena do povo Maxakali de Minas Gerais, desenvolve sua produção de vídeos ficcionais a partir de desenhos de animais e dos espíritos. Realiza também filmes documentais do cotidiano da aldeia,

como forma de divulgar, aos não índios, seu povo, sua cultura e suas cosmovisões. Seu primeiro vídeo documental foi desenvolvido com uma pequena câmera filmadora, onde registrou e reuniu falas de todos os pajés, e de outros parentes, captou cenas cotidianas na aldeia e promoveu a tradução do maxakali para o português nas legendas. A pedra que corta o bambu e o jaborandi, a cachoeira, o território, os bichos, os cantos, sua língua e sua história fazem parte de sua produção audiovisual.

No vídeo produzido para divulgação de seu trabalho no PIPA, Maxakali (2020), questiona que seu povo não tem mais rios nem florestas, e a dificuldade de acesso à água compromete também a produção de alimentos. Maxakali deseja que em algum momento suas terras sejam devolvidas pelo governo, e possam ampliar seu território e, portanto, seus ecossistemas. Maxakali enfatiza que se seus territórios forem devolvidos para seu povo, eles vão recuperar e preservar. Sua produção documental procura inaugurar um diálogo possível com os não indígenas, identificando o que consideram como positivo e negativo a partir da perspectiva indígena Maxakali. O artista, através de sua arte, fala aos não indígenas e o sistema capitalista, sua preocupação sobre o desmatamento de florestas, aquecimento global, contaminação e secagem dos rios, morte de plantas, animais para o sustento da sua comunidade e dos povos indígenas.

A realidade nas aldeias, nos quilombos e em diversos outros lugares de presença indígena, afro-ameríndia e afro-brasileira, é um meio para tornar visível a luta da representatividade de maneira coletiva e carrega uma poderosa intenção de reparação de faltas históricas, silenciamentos, violências, luta pela terra, e por seus territórios e um processo de cura.

Ayrson Heraclito artista visual Afro-Brasileiro, integra à suas performances, elementos como dendê, carne de charque e açúcar, incorporando ações sensoriais como sons e cheiros, por exemplo, que estão relacionados à sua vivência em terreiro de Candomblé na cidade de Salvador, e às pesquisas em religiões de matriz africana. Suas poéticas passam por instalações, pintura, performance, fotografia e vídeos. Para o artista, a arte é uma forma de cura que permite sacudir a história, “exorcizar os fantasmas da sociedade colonial” (HERÁCLITO, 2018), temática que apresentou na sua performance gravada em vídeo na 57ª Bienal de Veneza em 2017, como resposta à cultura hegemônica. A potência da energia dos rituais e o poder de transformação que eles possuem no mundo, é central para o artista.

O artista visual afro-brasileiro Dalton Paulo nomeou seu ateliê *Sertão Negro*, em Goiânia, cidade onde reside, fazendo referência ao clássico de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas* (1956). No terreno há também uma oca de palha que simboliza o encontro entre afro-brasileiros com os indígenas. A área interna e externa do seu ateliê, foram pensadas e projetadas pelo artista com um determinado propósito, constituindo-se em um ecossistema num meio urbano. Dalton ressalta que “cada coisa tem seu propósito”, inclusive as plantas que formam um escudo verde no terreno, ou “corredor de limpeza” que logo na entrada, trabalha a energia dos visitantes. Sua poética entrelaça ancestralidade, natureza e religiosidade, com plantas, árvores, reservatório que coleta água da chuva, canteiros, arbustos de algodão relacionado a Oxalá, o pai de todos os orixás e sinônimo de harmonia e paz no candomblé, religião na qual o artista é iniciado. As plantas são usadas por Dalton para suas receitas e práticas de cura. Segundo Dalton Paulo: “Você embebe a folha do algodão no óleo de rícino e coloca na cabeça,

na frente e atrás, para tratar a dor.” (DALTO, apud: GUIRRA, 2022).

Dalton de Paula, na exposição “Contramemória”, realizada no Teatro Municipal de São Paulo em 2015, apresentou sua obra *Paratudo*, (2015), nome que vem de uma bebida alcoólica, que leva no rótulo a figura de um indígena e é feita de uma mistura de raízes amargas do arbusto Paratudo-cerrado (*Gomphrena macrocephala*). Na sua produção artística Dalton mergulhou a erva guiné na cachaça, para “curtir” a mistura. Depois, envolveu as garrafas em uma rede de pesca, as amarrou com uma corda e dependurou no teto, como se fosse uma forca. Sua poética retoma os tempos da escravidão, quando os negros escravizados, utilizavam uma mistura parecida de pinga com guiné, para envenenar seus “donos”, deixando-os apáticos ou matando-os. A poção, um tipo de arma, era chamada de amansa-senhor (GUIRRA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário o exercício sobre o pensar, fazer e escrever para além dos limites das obras, das narrativas e visualidades que foram produzidas em determinados contextos históricos que se encontram nas páginas de livros, nas galerias de arte, exposições ou reservas técnicas de museus. São urgentes e necessárias revisões, e onde seja possível inserir a produção de outras narrativas e visualidades, destacando as agentividade, identidades, aspectos culturais e sistemas de arte próprios. Historicamente as tradições orais, formas de organização locais, produções populares, rituais da natureza (ACHINTE, 2014, p 151), constituem maneiras de fazer artístico e conteúdo para as artes visuais decoloniais

Para decolonizar, pensamento e o conhecimento, segundo a escritora e artista Afro-Portuguesa, Grada Kilomba (2019), é

preciso tornar visível o que estava invisível, ouvir aquele que estava silenciado, ver aquele que estava calado. Existe uma memória ancestral do silenciamento. O processo e exercício da memória é também do silenciamento de histórias que não foram ouvidas, não foram ditas, mas estão ali, e sabemos que estão. Para decolonizar o que se instaurou como conhecimento é preciso entender que todas as histórias são sempre específicas, e não existem discursos neutros, eles são sempre impregnados de realidades únicas. A teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história. A opção decolonial, mais do que um conceito, é um modo de ação, de interpelação crítica acerca da compreensão de arte, questionando as bases da construção da colonialidade do imaginário, que estruturou uma única cultura específica de poder, exercendo formas de opressão e desqualificação sobre as demais culturas, através de estratégias de desprendimento e re-constituição de novas formas de pensamento.

Artistas indígenas, afro-ameríndios e afro-brasileiros contemporâneos, vem dinamizando e revitalizando outro código de inteligibilidade, compartilhando e presentificando saberes ancestrais nas suas poéticas em ambientes naturais, ambientes urbanos e numa relação arte-natureza, corpo-natureza. Dentro de uma perspectiva decolonial, reconhecem múltiplos sistemas de representação visual, possibilidades de narrativas, interpretações, “formas, finalidades e sentidos do saber fazer artístico” (SILVA, 2020, p 68). Esta aliança através das artes, partilha novas formas de expressão confirmando suas lutas do passado e do presente. Estes artistas inserem nas suas poéticas uma postura política contra hegemônica, que denuncia formas de violência e opressão, destruição da natureza e dos diversos ecossistemas, extinção de animais e florestas, a retirada

de seus territórios e a tentativa de aniquilamento de suas culturas.

Em um potente movimento de decolonialidade estética, restauram e revelam imagens, imaginários e sensibilidades, intervindo no campo educacional formal e informal, no sistema de arte global, nas artes visuais, no cinema, na televisão, na música, na produção intelectual, na política e na permanência dos diversos sistemas de vida no Planeta Terra.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Arte, docencia e investigación. In: BORSANI, María; QUINTERO, Pablo (org.). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo Neuquén. EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

CONDURU, Roberto. Negrume Multicolor, Arte, África e Brasil, para além da raça e etnia. Acervo, Rio de Janeiro, v. 22, n. 22, p 29-44, jul./dez. 2009

DAVIS, Heather; TURPIN, Etienne (ed.). Art in the Anthropocene – Encounters Among Aesthetics, Politics, Environments and Epistemologies. Londres: Open Humanities Press, 2015.

ESBELL, Jaider. CARTA DOS POVOS INDÍGENAS PARA O CAPITALISMO. Galeria Jaider Esbell. Publicada em 03/04/2019. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/04/03/carta-dos-povos-indigenas-para-o-capitalismo/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FETTER, Bruna. Das reconfigurações contemporâneas do(s) sistema(s) da arte. MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 2, n. 3, p. 102-119, set. 2018.

GUIRRA, Luísa J; PAULA, Dalton de. Eu tenho muitos segredos, o artista plástico e ex-bombeiro Dalton Paula e sua notável busca pelos caminhos dos negros escravizados. Folha de São Paulo, Piauí, ed. 188, maio de 2022.

GUZZO, Marina Souza, Lobo. Práticas artísticas diante do antropoceno: uma experiência de refúgio. Liinc em Revista. Rio de Janeiro, v. 18 n.1, maio 2022.

HERÁCLITO, Ayrson. Ayrson Heráclito, um artista exorcista. Entrevista por Mariana Tessitore, Arte Brasileiros, publicado em 27/06/2018. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/sub-home2/ayrson-heraclito-um-artista-exorcista/>. Acesso em 07/06/2022.

JOHAS, Regina. Arte na era do antropoceno. Arteriais: Revista do PPGARTES UFPA, Salvador, n.06, p 142-149, jun. 2018.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o conhecimento. Instituto Goethe. Tradução Jéssica Oliveira, 2019. Disponível em: <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. A queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEIS, Héctor Ricardo. Ambientalismo: Um projeto Realista-Utópico para a Política Mundial. In: VIOLA, Eduardo J. Et. al. Meio ambiente, Desenvolvimento e Cidadania. Desafio para as Ciências Sociais. 2. Ed. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 1998.

LUNA, G. ALEJANDRA, G; FLORES, Maria Bernardete; MELO, Sabrina F. Arte Indígena Contemporânea: Decolonialidade e Reantropofagia. Revista Farol, Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, ano 17/18, n.25, p 1-15, 2021/2022.

MAXAKALI, Ismael. PIPA, Prêmio Prize, A Janela para a arte contemporânea brasileira. Publicado em outubro de 2020. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/isael-maxakali/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MONACHESI, Juliana. A explosão do a(r)tivismo. Caderno + Mais, Jornal Folha de São Paulo. Publicada em 03 abr. 2003. Disponível em: <https://poro.redezero.org/biblioteca/textos-referencias/a-explosao-do-artivismo-juliana-monachesi/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MUNDURUKU, Emerson. Arte Indígena Contemporânea – Ep. 3: Uýra Sodoma. Instituto Cultura Vale. Publicado em 3/05/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Tbfit2Ftyo>. Acesso em 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Eduardo. Corpo, poética e ancestralidade: uma entrevista com Eduardo Oliveira. ODERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Ano 2020, v.5, n. 9, 2020.

OSORIO, Luiz Camillo. Arte e os desafios do Antropoceno. PIPA, Prêmio Prize, a janela para a arte contemporânea brasileira. Publicada em 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2021/04/arte-e-os-desafios-do-antropoceno-por-luiz-camillo-osorio/>. Acesso em 13 jan. 2023.

PATAXÓ, Arissana. Arissana Pataxó falou sobre educação indígena e arte na live da última quinta-feira (25). Live # 5 com Arissana Pataxó e Igor Simões. Bienal do Mercosul. Publicada

em 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/post/arissana-patax%C3%B3-fala-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-ind%C3%ADgena-e-arte-na-live-desta-quinta-25>. Acesso em: 29 maio 2022.

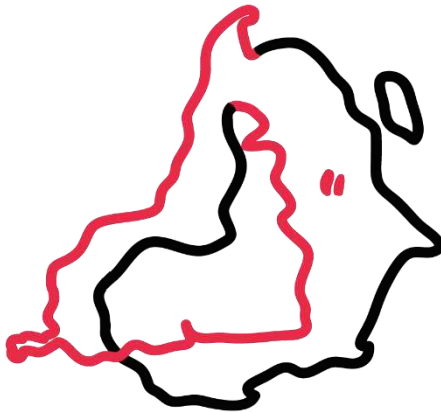
SILVA, Hertha Tatiely. Artes visuais entre subordinação e desobediência epistêmica In: Revista Sures. Formación Docente en América Latina: La pedagogía decolonial en Debate. Unila, [s. l.], v. 1 n. 14, p 60-69, 2020.

TAYASSU, Catitu. Diáspora Brasileira: Uma Diáspora Afro-Ameríndia. Revista Perspectivas do Desenvolvimento: um enfoque multidimensional, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 163-194, 2013.

CAPÍTULO 22

**“LA AUSÊNCIA EN LO
CONDOR” A TEMÁTICA DOS
PRESOS E DESAPARECIDOS
POLÍTICOS NO CINEMA DO
CONE SUL**

Guilherme Lima



INTRODUÇÃO

O capítulo busca esmiuçar de que modo o cinema deu vazão aos múltiplos sentimentos envolvendo a ditadura militar e suas vítimas. Enfatizando a questão dos presos e desaparecidos políticos, a ideia é realçar como a produção cinematográfica do Cone Sul no pós-ditadura, foi um veículo de disseminação de denúncias e exposição da violência política e do Terrorismo de Estado. Este movimento do mundo cinematográfico lida não só com o passado, mas sobretudo com o presente. A intenção do texto é então, é analisar como o cinema é um vetor que acaba por dar força e vazão as ações de grupos e movimentos sociais nas suas demandas por memória, verdade e justiça no tempo presente.

Justificativa

A produção artística ao longo da história sempre foi um meio de resistência e denúncia de situações de opressão e desigualdades ao longo da história, e o cinema não foge à regra. Desta maneira, o cinema se tornou um instrumento artístico e cultural para expor a série de violações dos direitos humanos e a dimensão da violência política perpetuada pelos regimes autoritários no Cone Sul. Estas películas se caracterizaram por trazer toda uma carga emocional e de empatia do público para com as vítimas da repressão, sendo muitas delas laureadas com diversos prêmios em festivais internacionais, e até mesmo o Oscar de melhor filme estrangeiro, como as produções argentinas "*La História Oficial*", ganhador da estatueta em 1985, e "*El Secreto de Sus Ojos*", vencedor do Oscar em 2010. O cinema se constitui assim, como um local de expressão para as sociedades do Cone Sul exporem memórias, traumas, relatos e experiências do período ditatorial.

"*La História Oficial*" é uma das produções em que a questão dos desaparecidos políticos é o cerne da trama, bem como o brasileiro "*Zuzu Angel*" e o uruguaio "*la Noche de 12 Años*". As obras cinematográficas citadas são permeadas por simbolismos e representações acerca da incansável luta das famílias de presos e desaparecidos, bem como de organizações de direitos humanos e movimentos sociais (como *as Madres de la plaza de mayo*), lutando para obter respostas sobre o destino das vítimas do aparato repressivo elaborado pelas ditaduras militares.

Estruturação do Texto

O texto fará um apanhado da cena cinematográfica trabalhando os principais pontos abordados pela cinegrafia das nações do Cone Sul.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cinema, bem como as artes em geral, é permeado pelas percepções que a sociedade tem de si ou extravasando, por meio da imagética fílmica, aquilo que grupos e sujeitos inseridos nela reverenciam, amam, odeiam, rejeitam ou condenam. No caso do acionar repressivo perpetrado pelas ditaduras militares do Cone Sul da segunda metade do século XX, está questão não foge à regra.

Neste sentido, vamos perceber, dentro das narrativas cinematográficas sobre os regimes militares, a construção de lados opostos, binários. Assim se estruturam vilões, heróis, vítimas e sicários. Em suma, estamos falando de arquétipos elaborados a fim de denotar um sentido e perpassar uma ideia através da narrativa montada pela história exposta na tela. Esta estrutura elaborada dentro da sequência das cenas das

películas, denota um sinal de onde se enquadra essa colateralidade da memória dos anos de chumbo.

Esse maniqueísmo se expressa quando vemos que os protagonistas e antagonistas nos filmes sobre as ditaduras, estão ligados a militância e atingidos pela repressão (heróis martirizados) em contraste com a figura dos militares (responsáveis por assassinatos, tortura, desaparecimentos, sequestros, censura) (SELIPRANDY, 2019).

Este movimento e configuração deste tipo de arquétipos serve como modelos quando vamos falar de contextos autoritários. Talvez o exemplo mais prático seja do nazismo e sua gestação do holocausto. Diversos longas-metragens escancaram a oposição entre os Judeus, vítimas do holocausto, e seus algozes nazistas. O passado nazista e o genocídio judaico explicitam bem o quanto o cinema pode ser usado como ferramenta de condenação pública sobre crimes contra a humanidade.

A própria noção de crimes contra a humanidade teve sua concepção no pós-segunda guerra, quando a libertação dos judeus dos campos de concentração de Auschwitz, Treblinka, Buchenwald e tantos outros definiu um novo paradigma em relação a violação dos direitos humanos. A situação limite imposta pelo holocausto personificaram a ideia de um mal absoluto. É um marco fundacional acerca da identidade de vítimas e perpetradores (MUSSI; SANDOVAL, 2017).

Volta-se por esta perspectiva a questão do outro, em que vamos estabelecer o que somos através da comparação com outros sujeitos e grupos. Neste sentido abre-se o entendimento entre o que é bom e mal, certo e errado, verdade ou mentira. Somos (ou pensamos ser) aquilo que o outro não é (ou pensamos que não seja). Esse procedimento ocorre porque um viés binário é muito mais simples e direto de se entender, já que

estabelece fronteiras bem definidas entre conceitos e identidades.

Um destes processos elencados a essa mirada maniqueísta é a relação entre a memória e identidade. A memória, de ordem primeva, é o que fomenta identidade. Quando restituímos a memória, como no caso dos desaparecidos das ditaduras do Cone Sul, estamos também retomando a identidade destes sujeitos. (CANDAU, 2012, p. 13). Neste sentido, uma das ferramentas restituidora de identidades é o campo artístico. Destaca-se dentro das artes, de maneira persuasiva e marcante, o cinema.

O mundo cinematográfico justamente vai dar vasão e explorar as oposições de vítimas *versus* militares e seus colaboradores. Fernando Seliprandy (2019, p. 694), denota que o cinema brasileiro e do Cone Sul como um todo, comporta matizes como vilões, encarnados na figura do militar repressor, e a ideia do mártir personificado naqueles atingidos pelo Terrorismo de Estado, seja ele militante político ou não. Estes personagens estabelecem estruturas arquetípicas com um caminho já traçado, numa alteridade implacável. Estes agentes são responsáveis por delinear a narrativa fílmica sobre as ditaduras, nas resistências e colaborações. Os testemunhos e histórias contadas pelas películas se tornam, neste sentido, relato convincente do drama referente a violação dos direitos humanos. (SELIPRANDY, 2019, p. 695).

Os filmes, ainda que em tons brandos ou mais radicais, de acordo com cada obra, se estende por uma implicação de fácil compreensão de que houve vítimas que cumpriram seu papel e destino com fibra, verdadeiros vetores da resistência contra o autoritarismo, padecendo diante do aparato repressivo comandado pelos militares. Contudo, ainda que o maniqueísmo povoe as produções cinematográficas sobre as

ditaduras do Cone Sul, a tipologia da resistência e do martírio das vítimas (e dos perpetradores também) é envolta por uma zona acinzentada. Por mais que esse quadro simplista tente dar apenas uma versão global do contexto, o que seria por definição "resistir" ou "colaborar" não é algo tão simplista (SELIPRANDY, 2019, p. 696).

Isto nos leva a questões levantadas por Walter Benjamin em seu texto "*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*". Benjamin destaca que "a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente[...]" (BENJAMIN, 1985, p. 169). O cinema no caso, detém o papel social de harmonizar o humano com o dispositivo de reprodução. Essa função é medida para além dos panoramas que o ser humano se auto representa frente as câmeras do cinema, ele se torna a percepção e a imagem que a humanidade faz do mundo.

É por meio das tomadas de cena, no destaque a aquilo que fica subentendido nas entrelinhas, no que nos é próximo e palpável, o mundo cinematográfico leva a perceber ao mesmo tempo, os múltiplos condicionamentos que determinam nossa existência e um pressuposto espaço amplo e garantido, de liberdade para criar e viver. Vamos de um terreno em que o ser humano age conscientemente, por outro que postula seus atos inconscientemente (BENJAMIN, 1985, p. 189). o cinema possibilitou ao ser humano, de modo inédito:

A experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas. Pois os

múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível normal. Muitas deformações e estereotipas, transformações e catástrofes que o mundo visual pode sofrer no filme afetam realmente esse mundo nas psicoses, alucinações e sonhos. Desse modo, os procedimentos da câmara correspondente aos procedimentos graças aos quais a percepção coletiva do público se apropria dos modos de percepção individual do psicótico ou do sonhador. O cinema introduziu uma brecha na velha verdade de Heráclito segundo a qual o mundo dos homens acordados é comum, o dos que dormem é privado (BENJAMIN, 1985, p. 190).

O cinema ao tratar da repressão, dos desaparecidos e presos políticos, vai estar permeado de reivindicação, trazendo a tela a subjetividade dos vencidos. A história fictícia se aproxima do real, reprisando nas telas uma memória e percepção do que fora a ditadura e o qual fora o destino trágico de quem se opôs a ela. Neste pressuposto, aqueles que porventura acharam, viram, ou sabiam demais, foram tragados pela máquina do Terrorismo de Estado. Quando falamos do retrato no cinema de presos políticos e desaparecidos, muitas vezes estamos tratando daqueles que não estão mais aqui, mas sim de sua memória e o legado da sua resistência. Na perspectiva benjaminiana, o que os filmes denunciam sobre as ditaduras é um modo de buscar descanso a memória daqueles que tombaram frente a violação dos direitos humanos, um modo de finalmente os mortos ficarem em paz (BENJAMIN,

1985, 225), fazendo do filme não um monumento a barbárie, mas uma denúncia dela.

O tom denunciante dos filmes sobre períodos autoritários é um sintoma, geralmente, de assuntos pendentes na sociedade ou temas sensíveis a ela. Mexendo com a sensibilidade humana, o cinema pode se apresentar como ferramenta profilática para tratar de grandes traumas sociais, de um “passado que não passa”. Por servir como um espelho da percepção humana sobre o social ao qual está inserido, o cinema cumpre um papel terapêutico e pedagógico aos espectadores, justamente por fazer a sociedade e seus sujeitos a encararem de frente um trauma latente (PENNA, 2009).

Essa ótica benjaminiana é percebida na produção cinematográfica sobre as ditaduras do Cone Sul. Elas foram denotadas, através dos olhares de inúmeros cineastas (se valendo do ponto de vista deste e daquele do período em que fora produzida) num tom de condenação e denúncia do panorama repressivo que estes regimes ditatoriais estabeleceram (REIS, 2008, p. 1).

Esse diálogo entre história e cinema, pode ser entendida para além do retrato de um período histórico ou pano de fundo para um enredo, mas sim, como bem aponta Ramiro José Reis, “uma “escrita” da história através da linguagem cinematográfica[...]” (REIS, 2008, p. 1). Este aporte vai de encontro ao entendimento que a história investiga a humanidade e sua relação do tempo, a compreensão de suas sociedades e modos de vida (FERRO, 1992, p. 13). É uma maneira de escrevê-la por um facilitador imagético, transpondo para a tela a narrativa histórica em movimento, nas sequencias das cenas, nos detalhes do enquadro ótico, se valendo da linguagem audiovisual (SOARES, SANTOS, 2019). O Cinema pode servir como um testemunho peculiar de seu tempo, em

que suas tensões peculiares revelam elementos que dão margem para uma análise da sociedade, percebendo na sua narrativa os conflitos que envolvem o poder constituído e a sua oposição (MORETTIN, 2008, p. 13).

No caso dos filmes que partem para retratar presos políticos e desaparecidos nos regimes militares, a escrita da história parte do viés da perspectiva dos vencidos. É a história a contrapelo. Voltamos aí novamente para Walter Benjamin, e seu conceito sobre a história. Nela está fundada a tradição dos oprimidos, que deixa como lição que o "Estado de exceção" é a norma (BENJAMIN, 1985, p. 226). O cinema se volta para fazer com que o sujeito do conhecimento histórico seja a classe marginalizada e oprimida, que no caso das ditaduras do cone Sul, são destacados nos filmes como os presos políticos, os desaparecidos e demais vítimas do Terrorismo de Estado.

As películas cinematográficas também escancaram aquilo destacado por Achille Mbembe em seus trabalhos, acerca da Necropolítica, envolvendo biopoder, soberania, estado de exceção e política de morte (MBEMBE, 2018). No livro "Necropolítica" (2018), Mbembe discorre sobre a questão em que o biopoder (como aborda Michel Foucault) parte da ideia do domínio da vida a qual o poder exerce seu controle. Daí que, portanto, a soberania se dá através do controle sobre a existência do sujeito, para assim estabelecer a vida como o assentamento e vazão deste poder (MBEMBE, 2018, p. 5). Quando destacamos estas perspectivas, vamos de encontro ao que os filmes sobre os desaparecidos e os presos políticos retratam: as formas que os corpos das vítimas da ditadura se inserem na estrutura de poder; qual a lógica dada a vida, a morte e ao corpo humano nesta ordem (MBEMBE, 2018, p. 7). Experiências de situações limites do mundo contemporâneo, como o Terrorismo de Estado realizado pelas ditaduras

militares do Cone Sul, desenvolveram uma abordagem da política diferente daquela advinda do discurso filosófico da modernidade, em que se considera não a razão e a verdade do sujeito, mas as noções de vida e morte. (MBEMBE, 2018, p. 11).

Os regimes comandados pelos militares agiam por esta lógica, em que o exercício de poder se fazia clamando para a exceção, a emergência e um arquétipo de inimigo (MBEMBE, 2018, p. 17). Neste caso, a figura do subversivo se tornava o mote para a construção da ideia de inimigo, em que diversas ideias do "outro" ameaçador se fazia: o comunista, o negro, o indígena, o político de esquerda, feministas, religiosos que atuavam ao lado das camadas carentes. Enfim, dentro deste escopo elástico da subversão, estes sujeitos assim enquadrados representavam uma ameaça ao Estado, a pátria, a tradição, aos bons costumes, a família e a sociedade Ocidental cristã. Eram "inimigos internos", que na lógica binária da guerra aplicada pelos militares, deveriam ser sumariamente aplacados e eliminados (JELIN, 2018).

Os filmes ao evidenciar e denunciar os crimes das ditaduras em suas diversas camadas acabam por questionar a própria noção de modernidade, suas concepções de moral e daquilo que se considera como progresso, civilização e modelo de sociedade (PINTO, MIGNOLO, 2015, p 389). Escancara a hipocrisia do discurso civilizacional adotado pelos militares em posse do Estado ditatorial, que em nome das premissas evocadas em defesa da sociedade cristã Ocidental, criaram um Estado de terror a própria população. Sob o prisma das premissas de Walter Benjamin, os regimes castrenses impuseram a barbárie em nome da sua noção moderna e colonial daquilo visto como "civilizacional". Pode-se perceber então que as ditaduras agiam nesta lógica modernizadora, destituindo os grupos considerados subversivos de sua

dignidade, subjetividade e direitos (PINTO, MIGNOLO, 2015, p. 389). De certa forma, as ditaduras intensificaram o discurso e o projeto político da modernidade (PINTO, MIGNOLO, 2015, p. 393), se valendo de um Estado de exceção violento, repressivo, na lógica de uma política de morte em relação aos sujeitos considerados "subversivos", indivíduos descartáveis e incômodos a sua lógica de sociedade (MBEMBE, 2018).

As ditaduras seguiam essa colonialidade de poder, que como destaca Aníbal Quijano (1992), se vale da noção de raça, do capitalismo, do Estado-nação como centralizador da autoridade geral e hegemônica, e o controle da subjetividade/intersubjetividade pelo modelo eurocêntrico de produção de conhecimento e do que é considerado "civilizado", "progressista" e "correto" (RODRIGUES, FIGUEIREDO, 2012, p. 84). Como destaca Rogério Haesbert (2021) não podemos ignorar a

íntima relação, especialmente quando levamos em conta a importância do legado de violência, opressão e exploração que fez da "América Latina" um núcleo fundamental (no conjunto das periferias coloniais), até mesmo fundante segundo Aníbal Quijano, para a construção de uma concepção de Europa e sua modernidade/modernização (HAESBERT, 2021, p. 87).

Levando em conta as ideias de modernidade e o modelo eurocêntrico de sociedade, os militares do Cone Sul, assim como os conquistadores europeus da América no período colonial, se prostaram como grandes heróis civilizadores. Se os europeus conquistadores e colonizadores viam a população indígena como insubmissa, selvagem, um "outro" inferior e

subalterno, ameaçador", A mesma condição os militares e suas ditaduras aplicavam em relação àqueles caracterizados como "subversivos". Sujeitos que necessitavam serem "civilizados" por meio do Terrorismo de Estado, em que o combate ao comunismo se fazia com um fervor cruzadista. Aqueles que não se submeteram a esta ordem de poder autoritária, eram ameaças, seres e corpos descartáveis. Aos seus olhos, os militares se identificavam e se consideravam (e ainda se consideram) como heróis da pátria, salvadores das suas sociedades. A própria contraposição que os filmes trazem consigo denunciando esse projeto de modernidade colonial encampado pelas ditaduras pode ser considerado um movimento inserido num giro decolonial, se valendo de ferramentas artísticas para expor a violência desse discurso "civilizatório" dos regimes militares.

Os filmes põem por terra essa versão da ditadura, sua história oficial. A visão dos militares não é a mesma que eles tentaram (e tentam) impor. Já não são mais supostos heróis na luta contra o terrorismo de grupos de extremistas da esquerda, mantenedores da ordem. Seu papel nas telas é outro: Torturadores, assassinos, cruéis, impiedosos, sequestradores de crianças, genocidas. Personificam o mal (MORETTIN, 2008, p. 15). É a contraposição a ideologia dominante e opressiva que as ditaduras almejam alçar como a verdadeira, o oposto dos filmes institucionais produzidos pelos órgãos destes Estados ditatoriais, pois esse cinema a contrapelo fornece

leituras opostas acerca de um determinado fato, fazendo desta tensão um dado intrínseco à sua própria estrutura interna. A percepção desse movimento deriva do conhecimento específico do meio, o que nos permite encontrar os pontos de

adesão ou de rejeição existentes entre o projeto ideológico-estético de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem (MORETTIN, 2008, p. 15).

Essa mesma narrativa (ou escrita) da história, vai de encontro aquilo investigado e aprofundado pelas leituras do campo da História do Tempo Presente. É uma história ainda em desenvolvimento, que não teve desfecho em seu enredo, e, portanto, nem sempre possível denotar nela a captura dos movimentos de cambio ou da manutenção de permanências. Contudo, a sua perspectiva de análise parte justamente atrelada a realidade histórica que lhe dá sentido. Ou seja, permite identificar as tensões entre aqueles que detém o monopólio do poder e aqueles sobrepujados por ele, os derrotados, a base dos processos que dão corpo aos contextos históricos analisados (PADRÓS, 2009, p. 31).

A velha noção de que a história é feita pelos vencedores se refere muito mais ao curto prazo, pois na longa duração, essa afirmação não é precisa. (KOSELLECK, 2014, p. 63). Ao contrário dos vitoriosos, os derrotados têm a sua experiência delineada por aquilo que saiu do controle, algo inesperado. Sua experiência ao ser vencido vem com a possibilidade do conhecimento e do saber, buscando entender as causas de sua derrota, tentando refazer seus passos e história que derivou na sua perda. Ser derrotado gera um manancial imenso para a apreensão de conhecimento. Reinhart Koselleck destaca isso, pois "a mudança histórica se nutre dos derrotados. Contanto que tenham sobrevivido, eles tiveram a experiência primordial e insubstituível de todas as histórias: elas não ocorrem como os participantes pretendem [...]" (KOSELLECK, 2014, p. 72).

Os filmes passam a ser, também, ambientes e veículos de transmissão de saber, por estarem abordando um assunto de uma história real por meio da ficção (embora no caso dos filmes sobre as ditaduras, boa parte deles foram feitos narrando a experiência de sobreviventes do aparato repressivo). Esse conhecimento permite que o público se sinta impelido a se engajar de alguma maneira com aquilo relatado na película. Força muitas vezes a aquele que está assistindo, condenar e reconhecer a catástrofe que presenciou na tela. É uma história que, embora não seja do gênero terror, é aterrorizante. Como um *poltergeist*, ela assombra os vivos, sejam eles testemunhas oculares do horror do passado recente, ou daqueles forçados, por aquilo exposto pela 7ª arte, compreender a dor e sofrimento de um passado nada glorioso.

A função das películas é fazer com que a narrativa histórica das vítimas da ditadura seja crível, lhe dá materialidade, uma visualização (ROUSSO, 2016). É uma ficção não ficcional, pois se vale de histórias verdadeiras. As imagens, a atuação dos atores, os cenários, as cenas: por meio disso é possível “observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana [...]” (ROUSSO, 2016, p. 17), para daí demonstrar que o filme “não se reduz a um instante fugidio: sua consciência, seu inconsciente — que supostamente ignora o tempo “ e para aí se tornar “ uma percepção do que uma realidade tangível, mas que é a única que pode dar sentido aos acontecimentos atravessados “ [...]” (ROUSSO, 2016, p. 17).

Há uma convergência neste assunto entre o historiador e o cineasta, pois ambos, quando vão abordar a história das ditaduras do Cone Sul, são contemporâneos com seu objeto, seja do ponto de vista da ciência histórica ou artístico. Enrique Serra Padrós (2009) quando fala do historiador do tempo

presente, levanta ponderações validas também para o cineasta. Já que

independentemente de ter consciência disso, ele está imerso tanto naquele contexto analisado (quando efetivamente ocorreram os fatos em questão), quanto no cenário sobre o qual se projetaram seus desdobramentos posteriores[...] a dimensão de coetaneidade, ou seja, a simultaneidade de existência concreta entre o historiador e seu objeto de estudo, ambos sobre o mesmo plano, ao mesmo tempo. Inegavelmente, essa situação gera momentos de tensão entre a objetividade do historiador e a subjetividade da experiência vivida. O reconhecimento da relação marcada pela coetaneidade entre o evento e sua análise permite identificar, em relação ao sujeito-historiador, a existência e a manifestação de lembranças, de sentimentos e de imagens de um cotidiano passado que se torna presente, em diversos momentos da pesquisa e da produção do texto (PADRÓS, 2009, p. 35).

METODOLOGIA

O trabalho parte para a discussão do cinema no Cone Sul sobre presos e desaparecidos políticos, discutindo mais profundamente 2 filmes. São eles: *La História Oficial* (ARGENTINA), e *Batismo de Sangue* (Brasil).

Os filmes aqui selecionados para a discussão refletem as particularidades de cada país em sua produção cinematográfica acerca do tema, bem como apresentam conexões e similitudes, embora estas por vezes não estejam tão evidentes. No debate

entre eles, a perspectiva da história comparada, conectada e global, se tornam ferramentas essenciais para o avanço e refino da discussão.

A perspectiva comparada é um importante instrumento para se rastrear de modo particular as questões específicas da América Latina, do Cone Sul, e das suas ditaduras militares (PRADO, 2005). A história dos países latino-americanos se trilhou em paralelo, tendo eventos muito parecidos (colonização ibérica, Influência e imperialismo inglês e, posteriormente, estadunidense), estimulando as comparações (PRADO, 2005, p. 12). A comparação possibilita uma história mais humana, universal, a melhor compreensão dos acontecimentos.

Obviamente a história nunca se repete precisamente, já que cada evento, de fato é único. Mas as forças históricas podem andar e prosseguir em caminhos concomitantes, seja ao mesmo tempo ou em outras temporalidades (PRADO, 2005, p. 14). A história comparada, desta feita, abre caminhos para se trabalhar também com a história conectada, estando ambas em constante diálogo. (PRADO, 2005, p. 28). A comparação, portanto, é fértil em possibilidades e fomenta a reflexão sobre problemas e questões inéditas (PRADO, 2005, p. 29). Consegue-se assim, "buscar "a unidade do problema" em duas ou mais sociedades latino-americanas e promover as devidas conexões globalizantes[...] (PRADO, 2005, p. 30).

Assim, adentrar-se nos meandros da história comparada e conectada revela as continuidades, conexões ou aquelas transposições que simplesmente foram ignoradas na análise (GRUZINSKI, 2001, p. 177). A tarefa de elencar culturas é extremamente necessária, haja vista que atualmente, no desenrolar do processo de globalização, está sendo alterado inexoravelmente as nuances de nosso pensamento, derivando

daí a mudança dos modos de revolver o passado (GRUZINSKI, 2001, p. 178). O Estudo de sujeitos, grupos e movimentos elucida a maneira de como o regional e o global estão incessantemente reelaborados, organizando informações interessantes (GRUZINSKI, 2001, p. 190). Esse enlace constrói sistemas imbuídos com saberes e técnicas de origem ampla, que como bem aponta o historiador Serge Gruzinski, são “representações híbridas do espaço e do tempo, mesclas de crenças que muitas vezes nos limitamos a chamar de sincréticas em vez de analisá-las de maneira mais detalhada. Não só os corpos se misturam, mas todas as formas da existência social e do pensamento[...] Gruzinski, 2001, P. 194).

Captar estas conexões não exclui a importância das reflexões iniciadas a partir da comparação. Além disso, embora as conexões não possam ser descartadas, elas são mais visíveis do que a percepção (sublinhada por meio da comparação) das diferenças espaciais e temporais de acontecimentos coetâneos temporalmente, suas mudanças e elos. (ANDREO, 2017, p. 107). É uma constatação pertinente, pois serve como ponderações para não inculcar nos erros do dualismo, e assim, como muito bem ressaltado por Igor Luís Andreo (2017, p. 107) se observar as inúmeras e prófugas ligações culturais, sociais, políticas e econômicas que se estabelecem entre as sociedades do Cone Sul e a cena cinematográfica de cada país. Nisso aparecem como foram e são vivenciados os desenvolvimentos diacrônicos, o papel subjetivo e o elemento catalisador da construção do saber historiográfico.

Por fim, a perspectiva decolonial ajuda a destrinchar de que modo os filmes invertem e são veículos de denúncia frente a violação dos direitos humanos das ditaduras, já que a decolonialidade “destaca em seus pressupostos a ideia de um movimento de resistência teórico e prático, político e

epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade[...]" (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Passemos agora a análise dos filmes selecionados e seus resultados.

DISCUSSÃO

Argentina e *La Historia Oficial* (1985).

O filme *La Historia Oficial* (1985) por si só, usa de uma meta-linguagem. Implicitamente, o título do longa faz a uma alusão ao que os militares preconizavam como uma história "oficial", a verdadeira, sobre a ditadura militar. A película, portanto, denota que existe uma outra história, aquela que ficou no subterrâneo, nos porões, da ditadura militar argentina. É a ideia de versões conflitantes do passado, ao qual uma, a dos militares, por muitos anos sufocou e tentou eliminar, não só de maneira física, mas simbólica, a dos presos e desaparecidos políticos. Se faz aí a luta pela primazia de legitimar os acontecimentos históricos e erigir a sua visão do passado, como a verídica, a indiscutível (HEFFES, BERTONE, 2016, p. 5).

Logo de início, *La Historia Oficial* nos joga uma pressuposta ideia de que história e memória se constituem como conceitos semelhantes. Alicia, a protagonista do filme, é uma professora de História. Numa de suas aulas ela fala que "*Ningún pueblo podría vivir sin memoria... La historia es la memoria de los pueblos...*". Frase que denota as duas como quase sinônimos, ocorrências do passado, marcadas e superadas, e não como aquilo que realmente são: objetos vivos e ressignificados, permeados neste sentido de um futuro que se sente e vive de modo distinto (HEFFES, BERTONE, 2016, p. 6).

Figura 1 - Cena entre Alicia e sua filha Gaby em *La Historia Oficial*.



O enredo do filme se ampara na história de Alicia com seu marido Roberto, e a adoção por parte do casal de uma menina, Gaby, durante a ditadura militar argentina. A perspectiva que Alicia tinha sobre o governo dos militares começa a mudar quando, num reencontro com a amiga Anna, uma ex-exilada política, é confrontada com o testemunho de um passado de tortura, violência e sofrimento. Anna descreve em seu relato a maneira que fora torturada para delatar a localização de seu companheiro Pedro. Essa situação descrita faz com que Alicia se surpreenda com o relato, destacando sua total alienação sobre a repressão que ocorrera em seu país entre 1976-1983. Aí podemos fazer um paralelo de Alicia com a sociedade argentina, ambas chocadas com aquilo que fora descoberto após o fim da ditadura. A verdade, portanto, fora ocultada, encoberta pelo véu de uma pressuposta ordem.

A partir destes fatos revelados a ela, Alicia entra em contato com a questão das mães e grávidas torturadas que tiveram seus filhos surrupiados de seus braços, entregues a adoção ilegal pelo aparato repressivo. Aí entra a contradição que se apresenta para Alicia: a História Oficial não é a História real, dos fatos. Isto faz com que Alicia passe a se indagar sobre a origem de sua filha Gaby, buscando onde estariam seus pais biológicos. Ela passa a fazer isso sem nenhum auxílio de seu marido Roberto, reticente quanto a isso, pois se posiciona favorável ao regime militar e contrário aos direitos dos torturados. Empresário que enriqueceu durante a ditadura, o filme deixa no ar se Roberto tinha ciência ou não, de onde viera sua filha.

Alicia entra em contato também com as *Abuelas de la Plaza de Mayo*, senhoras que buscam os netos desaparecidos durante a ditadura. A professora acaba conhecendo uma das *abuelas*, Sara, e passa desconfiar que ela pode ser avó de sua filha. Alicia então oscila em sentimentos contraditórios, pois ao mesmo tempo que teme perder a guarda da filha, persiste na investigação da sua origem. A dúvida persiste e não se encerra ao final do filme, deixando a questão da origem de Gaby em suspenso.

Se destaca também da utilização por parte do longa de se valer da questão dos afetos maternos para trazer o público para dentro da história do filme. É uma perspectiva que de certa maneira, se opõe a lógica modernizadora, racional, impessoal e tecnocrata apregoada pela ditadura e os militares. Como ressalta Elizabeth Jelin (2002, P. 99), os símbolos de dor e sofrimento tendem a se caracterizar nas mulheres, enquanto os mecanismos institucionais, parecem “pertencer” ao mundo dos homens. O modelo de gênero se posta atrelado a uma masculinidade corporificada na dominação e agressividade,

características arraigadas fortemente na identidade militar, e a feminilidade ambivalente, destacada na superioridade espiritual e moral das mulheres (JELIN, 2002, p. 101). Isto perpassa pela própria noção da ideia das *Madres y Abuelas de la plaza de Mayo*, que enquanto seres subalternizados na lógica de poder, se valem de seus afetos para mudar e redirecionar a prática política de seu movimento social (DAUER, 2018, p. 3). É possível, neste sentido, se valer da decolonialidade para perceber a atuação dos movimentos sociais protagonizados pelas mulheres como agentes de transformação empírica e epistemológica na luta contra a ditadura argentina, denunciando as violações dos direitos humanos e o Terrorismo de Estado praticado pelos militares. (DAUER, 2018, p. 3). E é neste contexto que podemos perceber o afeto como uma ferramenta hermenêutica decolonial, pois como ressalta Gabriel Roberto Dauer:

Um dos exemplos de identidade de um movimento social são as emoções. Essas não são estáticas, elas se modificam com o tempo e constroem os repertórios de emoções, podendo ser parte constituinte da epistemologia dos movimentos sociais, indo em oposição à racionalidade moderna eurocêntrica e em direção à construção de ações coletivas decoloniais. (DAUER, 2018. p. 16).

Outra chave elucidativa do filme perpassa sobre a grande particularidade da repressão da ditadura militar na Argentina em relação as de seus vizinhos do Cone Sul: Os desaparecidos e o rapto de seus filhos. Essa modalidade repressiva é um marco traumático geracional para os argentinos, em que o grande símbolo da luta contra a barbárie é o *pañuelo blanco das Madres e*

Abuelas de la Plaza de Mayo. O lema das organizações, *Aparicion con Vida*, perdura até hoje, ao ponto de rivalizar com a consigna *Nunca Más*. O *Aparicion con vida* das *Madres*, destaca a continuidade, pois o passado está presente no ideal de luta dos desaparecidos, defendido pelas Madres e seus apoiadores (BEVERNAGE, 2020, p. 84).

Brasil e o seu Batismo de Sangue (2006)

Baseado no livro escrito por Frei Betto testemunhando sobre o que viveu na prisão durante a ditadura, "batismo de Sangue" sintetiza a violência dispensada aos presos políticos da ditadura militar brasileira. A obra literária de Frei Betto, publicada em 1982, é um livro chave para se compreender a dimensão do terror perpetuado pelos agentes da repressão no Brasil. Descreve minuciosamente as práticas de tortura violenta comandada pelo delegado Fleury nas celas do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) em São Paulo (SILVA, SANTOS, 2014).

No longa Metragem de 2006, "Batismo de Sangue" reconstitui cinematograficamente o livro, descrevendo o cotidiano de 5 religiosos da igreja católica, atravessados pelas experiências com o assombroso aparato repressivo da ditadura militar brasileira. Seguindo as orientações dos preceitos cristãos, os frades dominicanos Tito, Betto, Oswaldo, Fernando e Ivo começam a dar suporte para a ALN (Ação Libertadora Nacional), organização armada de esquerda liderada por Carlos Marighella, que lutava contra a ditadura.

Figura 2 - Cena de Tortura com a técnica infame chamada “Pau-de-arara” em “Batismo de Sangue.



As cenas acompanham o panorama do horror imposto aos 5 frades. Ali são expostos a negação da humanidade, o cerceamento dos direitos, a coisificação do homem. Este contexto, indica que

O processo das torturas é também o processo da sociedade brasileira. Quando mais intensas eram as notícias dos maus tratos infligidos aos que superpovoavam nossas prisões, uma senhora católica, possuidora do que se convencionava chamar de “boa educação” e, pessoalmente, bastante generosa, disse-me: “está na hora de taparmos os ouvidos, calarmos a boca e fecharmos os olhos e deixarmos que eles acabem com os comunistas”. Não percebia ela a indignidade de suas palavras, mas, em uma frase, sintetizou o pensamento das classes dominantes, prontas a compactuar com atrocidades a fim de preservar a aparente paz em

que vive e, sobretudo, os imensos privilégios e poder de que dispõe (ALVES, 1996, p. 21).

“Batismo de Sangue” é a perspectiva cinematográfica do horror e do surrealismo representado pela indiferença e a negação do passado por parte da sociedade brasileira. Escancara os flagelos infligidos ao corpo torturado, e de como um ser humano invariavelmente parece ceder às pressões do torturador pela delação, na confissão de uma pressuposta culpa. Embora complexo, a relação com a fé cristã explode na tela. Assim como Jesus Cristo e os santos da igreja Católica, os frades sofrem os suplícios e o martírio, justamente por não renunciarem a sua causa. É o modo que se pode evidenciar, pela ótica religiosa, ao público, quem sofre pelo bem maior. Personifica no trágico destino de sofrimento dos frades o quanto a ditadura fora maligna, uma entidade que simbolizou a negação da bondade e da fé.

Vale ressaltar também a perspectiva de necropolítica de Achille Mbembe e de biopolítica de Michel Foucault como chave para entender a prática da tortura e o modo em que ela é muitas vezes, como no caso de “Batismo de Sangue”, exposta nas telas do Cinema. Ao citar Foucault, Membe traça o panorama da noção de biopolítica, em que a personificação do *Outro* e sua existência representam “uma ameaça a minha própria vida” (LIMA, 2018 p. 22), lógica que os militares aplicavam aos grupos em que eles enquadravam como sujeitos subversivos, especialmente militantes da esquerda ou identificados assim, como os religiosos do filme “Batismo de Sangue”. O terror da tortura se converte em arma política para o aparato repressivo atingir seus objetivos, a eliminação dos grupos de esquerda, que ameaçavam a ordem e a dita

“Sociedade cristã e Ocidental” que eles supostamente estavam tentando defender da ameaça do comunismo.

No processo da tortura, o corpo do torturado e tudo aquilo que é definido a este sujeito como um ser humano revestido de direitos é surrupiado deste. Esse indivíduo tem sua condição humana obliterada, é coisificado, mero objeto que deve ser submetido a violência, extraindo dele a matéria-prima da informação e confissão, em que a finalidade da busca por respostas sobre as ações e paradeiros de agentes da subversão, justifica o emprego da tortura, eximindo de culpa os militares por se valerem de uma ferramenta amparada na violência, como se o torturador fosse o senhor que tivesse total controle sobre a vida de seu escravo, neste caso o torturado (MBEMBE, 2018, p. 29) Essa necropolítica aplicada a estes sujeitos segue a lógica das ditaduras: estes indivíduos são passíveis de serem torturados, porque justamente, na visão dos militares, são sujeitos sem direitos, pois não são “humanos direitos” (Jelin, 2018, p. 78).

Se vislumbra então na narrativa elaborada pelo filme, a perspectiva a qual “Batismo de Sangue” externa ao público é da “lembrança de um passado sombrio”, expondo às novas gerações o que foram os Anos de Chumbo, sob o ponto de vista dos derrotados no processo de luta política ou dos herdeiros do Brasil pós-ditadura [...]” (FEIJÓ, 2011, p. 108).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Produção cinematográfica do Cone Sul pode servir como uma excelente ferramenta pedagógica para se lidar com os eventos do passado traumático gerado pelas ditaduras militares. É um meio de comunicação e linguagem, que a partir do impacto imagético, traz a discussão importantes assuntos

relacionados as situações narradas por meio das cenas e dos enredos cinematográficos.

São questões que contrapõem por vezes a argumentação rasa do senso comum sobre a ditadura e suas vítimas. No caso brasileiro, ajuda a combater os negacionismos e os discursos de extrema-direita acerca do passado recente. As questões levantadas aqui não são algo localizado estanques no passado, muito pelo contrário. Vamos percebendo as mudanças ao longo do tempo, as permanências.

É importante ter em mente que nestes conflitos entre memórias conflitantes, bem como no seu uso/abuso histórico e político, que estes governos ditatoriais são mais um capítulo no extenso histórico de violência política e exclusão social de setores populares na região. Explorar estas conjunturas onde conexões com certos momentos históricos são retomadas, fornecem material para indagar as experiências do passado com a intenção de compreender o presente. É questionando esse passado ainda vivo, que se pode entender as fissuras, contradições e ambiguidades do tempo presente (JOFFILLY, 2018, p. 243).

A releitura das ditaduras do Cone Sul, revista pela perspectiva decolonial, contribui com novas interpretações e miradas sobre o período dos anos de chumbo. Ajuda a entender sobretudo os entulhos autoritários que ainda permanecem da época ditatorial, especialmente a violência policial e o tratamento dado pelas instituições dos Estados do Cone Sul a população indígena e negra, especialmente no que se refere a negação do acesso a direitos básicos, a perseguição étnico-racial por parte do aparato de segurança (como da Polícia Militar brasileira ou da *Gendarmeria* na Argentina) e a própria estrutura jurídica destes países, ainda amparado num Estado judicial

punitivista que praticamente criminaliza sujeitos por sua origem étnica, racial e social (PESSANHA, 2018).

Cruzar dados, destacar uma gama maior de elementos que possibilitem adensar a análise comparada e conectada transnacionalmente dos regimes militares no Cone Sul fixa-se como tarefa essencial perante os questionamentos não respondidos e aqueles que vão surgindo ao longo do tempo. Enxergar as especificidades de cada país e sua produção cinematográfica, bem como seus vieses, favorece a compreensão da dimensão do Terrorismo de Estado. Dando a devida atenção as possíveis abordagens e questionamentos que os filmes trazem, como na formulação de algumas possibilidades de versões e interpretações das narrativas e discursos históricos, obtém-se a perspectiva das demandas que cada país em determinado período histórico tinha e tem sobre os Anos de Chumbo.

REFERÊNCIAS

Filmes

A HISTÓRIA OFICIAL: Título Original: La historia oficial/ Argentina: 1985/ Direção: Luis Puenzo /Roteiro: Luis Puenzo e Aída Bortnik /Produção: Oscar Kramer / Música: Atilio Stampone Fotografia: Félix Monti .

BATISMO DE SANGUE. Direção de Helvécio Ratton. Produção de Helvécio Ratton, Guilherme Fiúza Zenha. Intérpretes: Caio Blat, Odilon Esteves, Daniel de Oliveira, Cássio Gabus Mendes, Ângelo Antônio, José Carlos Aragão. Roteiro: Helvécio Ratton, Dani Patarra. São Paulo: Downtown Filmes, 2007. (110 min.), son., color.

Bibliografia

ABREU, Nuno; SUPPIA, Alfredo; FREIRE, Marcius (org.). Golpe de vista: cinema e ditadura militar na América do Sul. São Paulo: Alameda, 2018.

ALMEIDA, Ricardo N. Ribeiro. As ditaduras militares no cinema argentino e brasileiro: uma análise de A história oficial e Pra frente Brasil. Baleia na Rede – Revista Online do Grupo de Pesquisa em Cinema e Literatura, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 128-145, 2009.

ANDREO, Igor Luís. América Latina e as histórias transnacionais, conectadas e cruzadas: a comparação ainda é pertinente para o campo historiográfico? História: debates e tendências, Passo Fundo, v. 17, p. 101-110, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. Revista Brasileira de Ciência Política, [s.l.], n. 11, p. 89-116, 2013.

BARROS, José D'Assunção. (org.). Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. (vol. 01)

BUENO, S. T. Documentando o passado sensível: os elos entre a história do tempo presente e a sétima arte. Revista Outras Fronteiras, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 191-213, 2020.

CANDAU, Joël. Memória e identidade. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011. 219 p.

DAUER, Gabriel Roberto. A subalternidade defronte a ditadura civil-militar argentina (1976-1983): uma análise decolonial da ação coletiva das redes transnacionais de exilados argentinos.

IV Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX. 2018. Bahía Blanca, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, 2018.

FEIJÓ, Sara Carolina Duarte Feijó. Memória da resistência à ditadura: Uma análise do filme Batismo de Sangue. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). 2011, 158p.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GARDIES, René (org.). Compreender o cinema e as imagens. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. Topoi, Rio de Janeiro, n. 2, p. 175-195, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HEFFES, A.; BERTONE, A. En el país de nomeacuerdo: Revisitando el film La Historia oficial. Aletheia, [s. l.], v. 6, n. 12, 2016.

JELIN, Elizabeth. La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social. Buenos Aires: *Siglo Veintiuno*, 2018.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 -251, jan./mar. 2018.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo. Estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte da História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a História*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 99-132.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018.

LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEDEIROS, Rosângela. *Memórias da ditadura nos Cinemas Latino-Americanos Contemporâneos*. Guavira Letras, Três Lagoas/MS, n. 20, jan./jun. 2015.

MORETTIN, E. V. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003.

MORETTIN, E. V. Org.; NAPOLITANO, Marcos, Org. *O cinema e as ditaduras militares: contextos, memórias e representações audiovisuais*. São Paulo: Intermeios: Fapesp; Porto Alegre: Famecos, 2018.

MUSSI, L. H.; SANDOVAL, S. A. M. *Representações sociais do nazismo no cinema: Estudo sobre a desumanização e resistência à desumanização*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017.

NORONHA, D. P. Cinema, memória e ditadura civil-militar: representações sobre juventudes em *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de Sangue*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia, Núcleo de Pós-graduação e Pesquisa em Antropologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

NUÑEZ, Fabián. Um olhar sobre o cinema chileno. Seção de Cinema, 2008, p. 197-210. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/4SCI1Fabian.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

NUÑEZ, Fabián. Panorama histórico do cinema chileno: do silencioso ao contemporâneo (primeira parte). In: *Rua – Revista Universitária de Audiovisual*. 15 de outubro de 2010a. Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/site/?p=3052>. Acesso em: 04 jan. 2023.

NUÑEZ, Fabián. Panorama histórico do cinema chileno: do silencioso ao contemporâneo (segunda parte). In: *Rua – Revista Universitária de Audiovisual*. 15 de outubro de 2010b. Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/site/?p=3067>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PADRÓS, Enrique. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30-45, 2009.

PENNA, Tiago. Arte pela arte, cinema político e técnica. *Cadernos Walter Benjamin*, [s. l.], v. 21, p. 63-81, 2018.

PENNA, Tiago. O Cinema e a Percepção sensível. *Cadernos Walter Benjamin*, [s. l.], v. 2, p. 1-19, 2009.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo necropolítica & epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do

racismo. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 15, p. 381-402, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a História Comparada da América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

REIS, Ramiro José. Cinema e Ditaduras de Segurança Nacional na América Latina. *ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 10., 2008, Criciúma. Anais [...] Criciúma: ANPUH-RS, 2008.

ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes, os filmes na história. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e terra, 2010.

ROUSSO, Henry. A última catástrofe. A história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

SANTOS, M. S. A ditadura de ontem nas telas de hoje: representações do regime militar no cinema brasileiro contemporâneo. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SARLO, Beatriz. Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. Trad. de Rosa Freire D'aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007

SCHVARZMAN, Sheila. Como o cinema escreve a história: Elia Kazan e a América. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A História Como Trauma. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio; NESTROVSKI, Arthur. Catástrofe e Representação: Ensaios. São Paulo: Escuta, 2000, p. 73-98.

SELIPRANDY, Fernando. Perpetradores no cinema sobre as ditaduras do Cone Sul: do arquétipo ao círculo íntimo. Revista Antíteses, [s. l.], v. 12, p. 674-697, 2019.

SILVA, Joel Cardoso da; SANTOS, Luiz Guilherme Junior Dos. Batismo de sangue: entre o arquivo e o testemunho. Nonada: Letras em Revista, Porto Alegre, v. 1, n. 22, 2014.

SOARES, Maria Paula Lucatelli Doria; SANTOS, Kywza Joanna Fideles Pereira dos. O cinema, sob a perspectiva benjaminiana. In: INTERCOM - CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42., 2019, Belém – PA. Anais [...] Belém: INTERCOM, 2019.

SOUZA, Maria Luiza Rodrigues (Org.). Arquivos da Derrota: O cinema pós-ditatorial no Brasil e na Argentina; Brasília - DF: ABA, 2014.

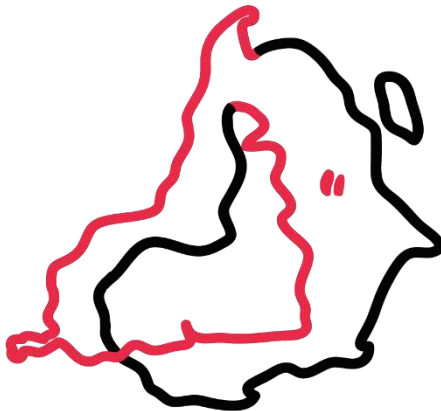
SOUZA, Maria Luiza Rodrigues. Cinema e memória da ditadura. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./jun. de 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (org.). A infância vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAPÍTULO 23

COLETIVO AÇÃO ZUMBI – UMA HISTÓRIA DE (RE)EXISTÊNCIA E INSPIRAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Janaína Amorim da Silva



INTRODUÇÃO

Este artigo é um fragmento da tese *Coletivo Ação Zumbi – Uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial* em construção junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina na linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE), sob a orientação do professor Pós-Doutor Elison A. Paim.

Enquanto educadora da rede pública, me interessa pensar na construção de caminhos possíveis para uma escola acolhedora capaz de implementar uma educação antirracista e decolonial na educação básica, que alcance efetivamente os objetivos das legislações educacionais 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a lei de diretrizes e bases da educação brasileira, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, tendo como fim maior, o enfrentamento aos racismos.

Um desses caminhos possíveis que aqui apresentarei é trilhado a partir da trajetória do Coletivo Ação Zumbi, grupo teatral negro, com performances multidimensionais da Grande Florianópolis¹²⁴, percebendo a importância política e educativa de sua atuação, por ter sido precursor na implementação de ações promotoras da igualdade racial em São José, município vizinho a capital Florianópolis, realizando uma conexão entre a educação não formal que promovem, com a educação formal da rede municipal de ensino de São José¹²⁵.

¹²⁴ Denominação estabelecida por lei que estabelece a região metropolitana de Florianópolis incluindo além da capital 22 municípios que estão no seu entorno, sendo São José o mais próximo da capital.

¹²⁵ O conceito de educação não formal aqui adotado refere-se a educação não obrigatória, que considera os processos pedagógicos voltados para formação em cidadania e emancipação social dos sujeitos, designa também “um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagens e produção de saberes, que envolve

Objetivos

Escrevendo do lugar de educadora branca me interessa pensar sobre possibilidades de transgredir a colonialidade e o racismo presente nos currículos e nas práticas escolares, assumindo minha parcela de responsabilidade no enfrentamento dos racismos ao conceber possibilidades pedagógicas outras, que possam nos ensinar a trilhar caminhos para uma educação antirracista. Ao refletir sobre o município de São José no qual atuo profissionalmente enquanto educadora, vislumbro a existência, resistência e (re)existência (WALSH, 2017) de um coletivo que enquanto movimento social negro vem conseguindo romper com a colonialidade através da arte.

Investigo a partir da atuação do Coletivo Ação Zumbi, as estratégias por eles utilizadas para promover um letramento racial de (re)existência através da educação não formal das suas performances, de modo que possam inspirar aprendizagens outras para docentes e estudantes da educação escolar.

Justificativa

As políticas públicas educacionais catarinenses e josefenses compactuam com a colonialidade do poder, do saber e do ser, mantendo até hoje as perspectivas epistemológicas eurocêntricas, mesmo após dois séculos do término oficial da colonização com a independência do Brasil de Portugal. Assim, amparamo-nos nos estudos do intelectual peruano Anibal Quijano para quem,

organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como um multiplicidade de programas e projetos sociais” (GOHN, 2010, p. 33) e a educação formal seria a educação realizada pela escola e demais instituições de ensino, que certificam e que seguem legislações educacionais específicas e prescrições curriculares normatizadoras, sendo alguns de seus níveis de caráter obrigatório no Brasil (ARAÚJO, 2012).

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos da existência cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2007, p. 93).

Essa colonialidade do poder desdobra-se ainda em colonialidade do saber e do ser. A colonialidade do saber induz-nos a pensar que o único tempo, histórias e culturas possíveis são as derivadas do mundo moderno europeu. Que não existem saberes, conhecimentos e culturas para além da Europa. Neste sentido, Oliveira (2013, p. 50) afirma que

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o

eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Já a colonialidade do ser nos sugere que o ser colonizado se impregna de tal forma da episteme do europeu que se torna difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento e que por se sentir dominado pelo pensamento hegemônico não consegue refletir sobre si mesmo. Oliveira acrescenta que a “colonialidade do ser se refere a experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre as necessidades de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados” (2012, p. 59).

Consideramos que, na contramão da colonialidade está o coletivo Ação Zumbi que tem contribuído para romper com estes traços colonialistas criando brechas com sua intervenção artística, mostrando que a população negra também faz parte da história da região, entrelaçando a história do Grupo Ação Zumbi com a educação formal de São José, ao inserir possibilidades metodológicas outras, contribuindo assim para romper com a colonialidade dos currículos e práticas escolares, ainda presentes no século XXI.

O Coletivo atua além do teatro, em performances multidimensionais artísticas da área da música, da dança, da poesia, das mídias, da formação de artistas, engajado em causas sociais. Nasceu em 2003 entre duas cidades a Ilha de Santa Catarina, que faz parte da cidade de Florianópolis, capital catarinense e a cidade vizinha São José, a partir do sonho de três mulheres negras: Lelette Coutto, filha de um dos primeiros cineastas negros do Brasil Waldir Onofre, juntamente com Fernanda Rosa e Margarete Vieira, depois de atuarem juntas no

primeiro espetáculo negro ocorrido em Florianópolis, chamado “Negros em Desterro” e perceberem a dificuldade de inserção dos atores negros e negras, na cena teatral catarinense.

Atualmente o grupo conta com mais de trinta membros, de maioria negra e com diferentes formações. Há quem seja da área do teatro, desde estudantes de graduação até mestres, além de dançarinas profissionais, cantores, professoras de educação física, pedagogas entre outras profissões. Os espetáculos apresentados pelo coletivo Ação Zumbi revelam memórias contra-hegemônicas de personagens históricos afro- Catarinenses ou fragmentos do cotidiano e da cultura da população afrodescendente. Nesses fios de memórias trançados com arte, vão se fortalecendo identidades, vão sendo construídos vínculos de pertencimentos com a cidade e a humanidade tem a chance de ser reconstituída, num território tão hostil às populações de matriz africana, como é o território catarinense. Como nos diz o líder indígena Ailton Krenak, “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2019, p. 10).

As ações do grupo desde o momento da sua criação até o presente momento, assumiram um caráter pedagógico com suas reflexões, oferecendo uma educação para as relações étnico-raciais de maneira não formal, uma educação outra, instigando o poder público a repensar suas políticas públicas educacionais e a incluir sujeitos até então excluídos ou pouco valorizados nas propostas curriculares.

O grupo se tornou precursor em São José na promoção da igualdade racial, exatamente no mesmo ano de promulgação da lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo no currículo escolar a

obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana. No município, por meio da parceria com as escolas municipais, estimulou gestores, docentes e estudantes no enfrentamento ao racismo.

Pesquisar e visibilizar a trajetória do Coletivo Ação Zumbi, valorizando suas narrativas e performances contribui no reconhecimento da existência, resistência e (re)existência do povo negro e da produção artística negra na Grande Florianópolis, bem como o potencial educador do coletivo enquanto movimento negro.

TRILHANDO A HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA DO AÇÃO ZUMBI

As práticas coletivas dos movimentos sociais e artísticos negros, a exemplo do Coletivo Ação Zumbi, assumem dinâmicas transgressoras e criativas, deixando como legado aprendizagens dissonantes que nos orientam a considerar pedagogias decoloniais e perspectivas de insurgência comunitária (MIRANDA; ARAÚJO, 2019).

A trajetória do Coletivo em estudo teve início com a organização de uma grande feira, chamada “Kizomba Ação Zumbi” realizada no Centro Histórico de São José¹²⁶ em 2003, que contou com a exibição do filme *A negação do Brasil* e a presença do cineasta Joel Zito, além de apresentações musicais, teatrais e oficinas de valorização da cultura afro-brasileira. A feira teve como público e protagonistas as professoras e estudantes das escolas municipais de São José, que foram convidadas a participar de uma exposição dos trabalhos

¹²⁶ Embora seja de uso corrente a expressão *Centro Histórico*, questionamos o seu uso por entendermos que todo território onde vive um ser humano existe história e não apenas em determinado local conforme denominação. Portanto toda a cidade de São José é histórica desde o bairro mais distante e contemporâneo até o centro mais antigo.

desenvolvidos em sala de aula, que promovessem a valorização da cultura afro-brasileira, africana, o enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial. Essa ação contou com o apoio da Fundação Municipal de Esporte de São José. Foi a primeira iniciativa de promoção da educação para as relações étnico-raciais com a participação do poder público municipal.

Um dos propósitos do coletivo é fomentar iniciativas que contribuam para o fortalecimento e a visibilidade artística da cultura afro-brasileira, trazendo à tona memórias pouco valorizadas, quase esquecidas da presença negra na Grande Florianópolis. Suas ações além de buscarem a inclusão social, revelando talentos trazidos de comunidades periféricas, tem um caráter pedagógico, transgressor, de contar o que a história não costuma contar, de educar pela arte, provocando a reflexão crítica sobre a história brasileira. As ações do coletivo expõem as feridas ainda abertas da escravidão e do racismo para a comunidade em diálogo com as escolas num compromisso ético e político antirracista.

No ano de 2004, o coletivo apresentou seu primeiro espetáculo *Reencontrando a História*, com esse título sugestivo, propôs-se a repensar o treze de maio, representando a luta de um movimento que contou com a participação dos escravizados e libertos negros e negros, os quais atuaram como sujeitos ativos deste processo histórico que culminou com a assinatura da Lei Áurea. Nesse espetáculo, Waldir Onofre, um dos primeiros cineastas negros brasileiros, participou interpretando o Akpalô, um contador de histórias de tradição nagô, que conduzia o público narrando “causos”, proporcionando aos espectadores uma reflexão sobre a trajetória do povo negro escravizado, no período pré e pós-abolição. A partir de conexões históricas entre corpo, tradições orais e narrativas intertextuais, herdeiras de matrizes orais

africanas, essas experiências podem ser configuradas como experiências de luta e resistência da diáspora (ANTONACCI, 2020). Esse espetáculo, performance com dança e música, teve como local de apresentação a Casa de Cultura Estácio de Sá no Centro Histórico de São José.

Contar suas próprias histórias, essa tem sido uma das tarefas dos ‘outros’ inventados a partir dos discursos coloniais. O direito de memória e a necessidade de reescrever a história contada a partir da sua própria perspectiva e a do grupo, na qual você faz parte. A memória coletiva é, assim, “filosofia e aprendizagem dos mais velhos – como prática decolonial para recuperar, fortalecer, reposicionar e reconstruir a existência como direito ancestral” (WALSH; SALAZAR, 2015, p. 82).

Ainda em 2004 estrearam com outro espetáculo o *Era uma vez do outro lado de cá da ponte* que contou como atores especiais Sergio Menezes e Maria Ceíça. O musical narrava em versos e prosas, a vida cotidiana de uma comunidade negra no Brasil. Ambientado numa fazenda que produzia farinha de mandioca onde vivia uma comunidade, a narrativa traçava paralelos entre o passado e suas consequências no presente. Num movimento de rememoração como construção do passado, a partir do olhar do presente. Nesse sentido, consideramos que ao rememorar, buscamos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Esse “processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes, despertadas no presente de quem rememora. Ao dialogar com as rememorações dos sujeitos [...], buscamos suas reconstruções do passado. Reconstruções desencadeadas por experiências que nos tocam no presente” (PAIM, 2020, p. 29).

O panfleto de divulgação do espetáculo fazia referência à lei nº 10.639/03 e assinalava o propósito do grupo de “contribuir para preencher uma lacuna da formação educacional”

registrando que “o diferencial da proposta é retratar a história do ponto de vista do próprio negro”. O espetáculo teve sua estreia no Teatro Álvaro de Carvalho em Florianópolis e depois de alguns dias, foi também para o outro lado da ponte, em São José, além de outras cidades catarinenses.

A reafirmação do grupo ao longo de sua história, do propósito educativo de sua atuação artística, levando ao palco memórias invisibilizadas e silenciadas, permite que possamos considerar essa outra forma de educar como uma prática de resistência contra-hegemônica, que confronta modelos de subalternização epistêmica, com estratégias educadoras que se definem como emancipatórias. Como contribuem Walsh e Salazar (2015, p. 97), “cartografias decoloniais provocam mudanças de status de narrativas e de protagonistas historicamente representados como fora do lugar, portanto de subjetividades desautorizadas”.

Nos anos seguintes o Coletivo realizou mais algumas performances e espetáculos, porém com a mudança temporária da diretora artística Lelette Coutto para o Rio de Janeiro o grupo interrompeu por alguns anos suas atividades e nessa fase alguns componentes, em sua maioria de São José, formaram o Núcleo de Atores Negros (NAN) em São José, mantendo a proposta de ser um coletivo negro antirracista, no entanto, com os seguintes objetivos:

Promover cursos de formação e criação cênica e audiovisual com jovens afrodescendentes de São José; montar intervenções performativas mensais que provoquem reflexões críticas sobre o papel dos afrodescendentes na construção da sociedade josefense; fomentar discussões sobre a diversidade étnico-racial; difundir o ritmo afro-catarinense do

cacumbi, assim como os cantos das lavadeiras e estimular jovens afrodescendentes da região de São José no reconhecimento de valorização de seus ancestrais¹²⁷.

As performances realizadas pelo NAN ocorriam em diferentes espaços patrimonializados da cidade, ressignificando o modo como eram experienciados os patrimônios na cidade. Entre seu público, além da sociedade de modo geral, estavam estudantes e professoras, por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São José que agendava as formações de Educação Étnico-Raciais para o mesmo dia das apresentações cênicas do grupo, o que contribuía com a reeducação para as relações étnico-raciais de modo não formal.

Ao optarem por encenar ao ar livre, próximo a lugares de memória patrimonializados da cidade, incluindo no roteiro personagens históricos negros quase esquecidos da cidade. Com essa experiência teatral, estimulavam que as pessoas ampliassem os vínculos com a cidade em que vivem e repensassem a história oficial da cidade. As experiências vivenciadas se revestiam de forte significado, abrindo outras possibilidades de reflexão e questionamentos. Experiência aqui é pensada em diálogo com Jorge Larossa como aquilo que nos toca e que tem o potencial de nos transformar (BONDIA, 2002). Essas experiências artísticas transgressoras, que deram vida a história de sujeitos anônimos e os incluíram na história da cidade, tocaram as pessoas, que sem perceber, estavam sendo reeducadas para a educação das relações étnico-raciais.

Em 2018, Lelette Coutto retorna a Florianópolis reencontrando as pessoas do coletivo Ação Zumbi e nesse

¹²⁷ N.A.N (nansaojose.blogspot.com)

movimento de retomar o grupo, tomaram a decisão de buscar um novo texto e temática. Por sugestão da diretora, o roteiro abordaria temas como o amor, a ancestralidade e a solidão da mulher negra. O texto foi escrito por Emílio Pagoto¹²⁸. O espetáculo foi intitulado “Amor negro amor” teve sua montagem e estreia atrasados em virtude da pandemia de Covid-19. Nesse período em que as atividades presenciais estiveram limitadas, o grupo realizou alguns projetos virtuais como a produção de lives, promovendo diálogos que valorizavam atrizes e atores negros catarinenses.

“Amor negro amor” tem como foco os desafios de existência e resistência da mulher negra brasileira, da mulher da diáspora, em diferentes tempos históricos e histórias de amores. Sua dor, sua luta, seus sonhos, amores e esperança por tempos melhores.

Nas palavras de Lelette diretora do grupo,

É a história de uma mulher ao mesmo tempo de muitas mulheres, que passam por diversas situações de amor: Amor pelos filhos, pelo companheiro de luta, mas que está sempre buscando esse lugar de amar e ser amada, só que ela não encontra esse lugar de conforto. Esse lugar de conforto pra ela não existe, tá sempre na luta, colocando as suas necessidades, passa por muita coisa pelos filhos, marido, por tudo, mas ela tá sempre sozinha, sempre no vazio¹²⁹.

¹²⁸ Doutor em linguística, professor da Unicamp, compositor e escritor de peças teatrais, que vêm acompanhando o coletivo e escrevendo seus textos e composições musicais ao longo de sua trajetória.

¹²⁹ Canal do *youtube* Lelette Coutto - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Transmitido em 3 de abril de 2022 (acessado em 10 de abril de 2022).

O roteiro da história traz questões importantes da vida da mulher negra para serem refletidas contemporaneamente. São opressões interseccionais, isto é, de classe, raciais e sexuais. Considerando que, num país racista e patriarcal como o nosso, as mulheres, especialmente as racializadas, convivem com violências, assédios, estupros, exploração, desvalorização e abandono. A personagem principal, Izabel, vive um sentimento de “banzo”, uma depressão que atravessa os tempos, de alguém que experimenta todas as dificuldades da vida. Em certo momento, no espetáculo, Izabel transborda sua dor: “Como dói essa dor que não é só minha, é uma dor de mais de mil anos” e continua posteriormente, “mulher preta tem sina de sofrer sempre”.

O enfoque do espetáculo *Amor Negro Amor* insere-se na perspectiva do feminismo decolonial, caracterizado por seu compromisso antirracista, anticapitalista e anti-imperialista (VERGÈS, 2020). Um feminismo à escuta dos combates das mulheres mais exploradas, quase sempre marcadas pela racialização de seus corpos.

No diálogo com a perspectiva Decolonial ao analisar a trajetória histórica que o coletivo Ação Zumbi vem construindo entre as cidades de Florianópolis e São José, somos levados ao conceito de “diferença colonial”, ao refletir sobre a atuação do coletivo enquanto guardiões de valores e práticas culturais, potencializando processos de decolonialidade de seres, saberes e poderes. Conforme Mignolo, a “diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista do até então subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica”. (MIGNOLO, 2003, p 110).

Enquanto pesquisadores brancos, integrantes da academia, buscamos tensionar as perspectivas epistemológicas

adotadas pela universidade, criando brechas para visibilizar outras formas possíveis de produzir conhecimento, desaprendendo para reaprender com a decolonialidade. Uma brecha que vislumbramos é o Coletivo Ação Zumbi assim como outras brechas presentes na América Latina nos inúmeros movimentos populares, sociais e artísticos desde a colonização. Apenas muito recentemente este debate vem se apresentando no meio acadêmico brasileiro, buscando produzir assim uma fissura no racismo, enquanto princípio organizativo daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

As linguagens das performance negras

O currículo escolar ocidental confere a civilização grega o mérito de ser o berço da história da humanidade e precursora de inúmeras expressões culturais, a exemplo do teatro. Essa explicação histórica considera apenas uma concepção de teatro como se esta expressão artística fosse universal, sem diferenciações, tendo origem apenas na Grécia.

No entanto, como nos lembra Ligiéro, “mesmo antes de Téspis escrever o primeiro verso, o qual daria origem ao teatro grego, os *griots* africanos já tocavam seus tambores, dançando, cantando e contando as histórias dos heróis de seu povo” (2011, p. 72). Aliás, muitos conhecimentos dos povos africanos foram aprendidos pelos europeus em viagem nas terras africanas, que posteriormente se apropriavam culturalmente de seus conhecimentos.

A centralização do eixo dramático na Europa para determinar a história do teatro como se fosse universal, “exclui a possibilidade de compreender a teatralidade e a performatividade das práticas e manifestações indígenas e

afro-diaspóricas, pois muitas delas estão baseadas na oralidade e no corpo como elementos e força actancial de suas narrativas” (SOUZA, 2021, p. 107).

Temos em geral um teatro branco, muito embora não se enxergue e não se assuma como racializado. Um teatro que tem tratado de invisibilizar a presença negra em sua história e esse foi um dos principais motivos que incentivaram os teatros negros a criarem um espaço próprio, uma brecha para poder ser visto e reconhecido. Essa invisibilidade promovida pela branquitude detentora do poder de escrever e produzir a história do teatro brasileiro com mais facilidade, apoio e incentivo, tem motivado a criação dos teatros negros em suas várias concepções como um teatro de resistência, na criação de oportunidades de inserção, atuação de atores e atrizes negras, bem como de denúncia e reflexão sobre o racismo brasileiro.

Uma das iniciativas pioneiras e mais conhecidas de teatro negro brasileiro foi o Teatro Negro Experimental (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento, que lutou pela presença de atores negros e de uma estética negra nos palcos brasileiros. Abriu-se um debate que provocou um repensar na forma de como o negro era representado nos palcos brasileiros e mais do que isso, sobre o que significava ser negro, negra e negre na sociedade brasileira.

No caso do Coletivo Ação Zumbi uma das razões que motivaram a criação do grupo foi a dificuldade que as artistas negras e negros encontravam para se inserir na cena artística catarinense devido a discriminação racial com que se deparavam. Mulheres com diferentes trajetórias na arte e na educação que se juntam com o propósito maior de dar visibilidade e oportunidades aos artistas locais negras e negros, ainda que o grupo seja aberto a pessoas de qualquer pertencimento étnico- racial. Conforme a descrição no site do

coletivo,

Suas ações sempre denotaram o objetivo da inclusão social, o desenvolvimento socioeducativo, através da capacitação de jovens e da revelação de talentos trazidos de comunidades periféricas. O Ação Zumbi sempre lutou para a manutenção de seu espaço cultural para uso, sobretudo, da população negra, a fim de popularizar as modalidades artísticas próprias desta cultura¹³⁰.

Os povos africanos vindos para o Brasil, driblando as dificuldades de existência, organização, socialização, expressão e autonomia, trouxeram impressas em seus corpos suas morfologias e gramáticas corporais preservando e traduzindo seus cosmos, a arqueologia de seus saberes na diáspora e suas escritas performáticas, utilizando seus corpos como ferramentas para interrogar a hegemonia do Ocidente (ANTONACCI, 2014; 2017). Nesse sentido, conforme o pensamento do escritor nigeriano Esiba Irobi (2012, p. 276),

a ontologia da maioria dos povos africanos é primordialmente espiritual, o corpo físico incorpora, em certo nível, hábitos memoriais em que atividades funcionais são inventadas e praticadas e em que o corpo africano pode ser lido como receptáculo simbólico e expressivo, manifestando-se por meio do gesto, da música e da dança.

Com complexas estratégias culturais que escapam das

¹³⁰ www.acaozumbi.com.br (acessado em 12 de julho de 2022).

amarras da colonialidade, expressas em diferentes linguagens e suportes simbólicos que fugiam da capacidade do controle e compreensão do colonizador, o passado em culturas orais e corporais vive na expressão coletiva dos rituais, celebrações, danças, gestos, músicas. Trazendo assim uma memória para além do racional, na dimensão do sentipensante, como nos diz Orlando Fals Borda, referindo-se a capacidade “de combinar a mente com o coração para guiar a vida” (2003, p. 9).

A professora, poeta, ensaísta e dramaturga negra Leda Maria Martins, pioneira no Brasil na reflexão sobre a história e a estética negra no teatro, defende que a memória também se inscreve, se grafa e postula na voz e no corpo, para além do seu lugar de reconhecimento mais comum, a escrita (2020, p. 63). Em suas pesquisas a autora demonstra que a textualidade dos povos de origem africana e indígena não ecoaram nas letras escritas, mas que seus domínios de linguagem e modos de apreender o real, estavam em seus repertórios narrativos e poéticos tendo o corpo como suporte.

O termo performance é compreendido aqui como um termo inclusivo, que pode ser tanto relacionado a ritos, atividades lúdicas, cenas familiares, teatro, dança, música, processos do fazer artístico e narrativas orais. Movimentos expressivos, imaginários constitutivos da linguagem e rememorados pelo corpo. Dessa forma, podemos considerar que o corpo em performance é “não apenas expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia e solfejos da vocalidade” (MARTINS, 2020, p. 66).

O professor de teatro Zeca Ligiero, especialista em estudos performáticos, destaca que quando pensa a questão

das práticas performativas, está se “referindo a algo criado e desenvolvido pela tradição, mas transformado, transgredido, recriado pelo brincante, artista ou devoto, ou seja, percebendo as práticas performativas como comportamentos recuperados, mas não necessariamente obedecendo à mesma estrutura mimética apreendida” (LIGIÉRO, 2011, p. 16.)

Estudando performances nas suas inúmeras manifestações, Ligiéro analisou suas formas para comunicar valores sociais e religiosos, para elucidar processos de identificação ou criar um senso de comunidade e verificou com a contribuição do filósofo congolês Bunseki K. Kia FU-Kiau que tem dedicado suas pesquisas ao conhecimento dos simbolismos das culturas bantos, que as performances africanas e afro-brasileiras possuem três elementos marcantes: o cantar, dançar e batucar. Segundo Ligiéro, esse trio “não é apenas uma forma, mas uma estratégia de cultivar uma memória, exercendo-a com o corpo em sua plenitude. Uma espécie de oração orgânica” (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

As performances na atuação do Coletivo Ação Zumbi são marcadas pela presença forte das narrativas, gestualidades, danças, batuques e músicas em sua representação cênica expressiva, fazendo referências às culturas africanas. Segundo Leda Martins, “a engenhosa artesanaria dos teatros negros, pode ser lida como um suplemento que recobrem os vazios criados pelas diásporas oceânicas e territoriais dos negros”. (2020, p. 77)

Entre os ritmos musicais presentes no espetáculo *Amor negro amor* estão as canções tradicionais africanas, os sambas de batucada, o jongo, o blues, ritmos afro-caribenhos, o *rap*, o *funk*, o lundu e a bossa nova, que se alternam em cada etapa do espetáculo, ampliando percepção, a comunicação e a conexão das pessoas com o que está sendo representado, além de promoverem ensinamentos ancestrais a partir das memórias

ancoradas nos corpos dos performances.

A existência das performances negras colocam em pauta não somente a “organização de grupos de teatro e dança constituídos por afrodescendentes, mas ainda que de maneira preliminar, procura dar conta de debater o complexo tema da continuidade da ética e das estéticas africanas presentes na diáspora africana” (LIGIÉRO, 2011, p. 303).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa dialoga com a perspectiva decolonial e por essa razão tenho buscado aportes metodológicos que possam contribuir coerentemente com seus propósitos. Um dos procedimentos escolhidos é a produção de conhecimento de forma coletiva com os envolvidos na pesquisa, tratando-os como sujeitos e não simplesmente como objetos. Dito isso, “vale destacar que essa mudança de objeto para sujeita/o não se restringe a uma mera nomenclatura, pois se tornar sujeitas/os envolve três diferentes níveis: o político, o social e o individual” (PINHEIRO; PAULA; PAIM, 2023, p. 240).

Um das ferramentas utilizadas para valorizar o protagonismo do pesquisado, bem como sua subjetividade, são as narrativas orais. Estas narrativas orais são construídas por meio de entrevistas,

nos quais os sujeitos rememoram e narram suas memórias e experiências. As narrativas orais são ótimos instrumentos de construção de significados para fatos cotidianos, pois elas revelam “eventos desconhecidos” ou “aspectos desconhecidos” de eventos conhecidos; as narrativas orais lançam luzes outras às áreas inexploradas da vida cotidiana das classes não hegemônicas, dos povos

subalternizados. Desta feita, as narrativas orais privilegiam a subjetividade das narradoras. (PINHEIRO; PAULA; PAIM, 2023, p. 240).

A rememoração nesse sentido é um ato político, que vincula o passado com o presente, como nos ensina a professora Maria Carolina Galzerani, no qual “rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (GALZERANI, 2008, p. 21).

Estou utilizando também a proposta metodológica do campo-tema, recurso inicialmente adotado na psicologia social, que rompe com procedimentos metodológicos hegemônicos, valorizando as formas ordinárias de coletar dados da pesquisa, na qual todos os momentos, espaços e recursos capazes de contribuir para a pesquisa são utilizados. Segundo Spink,

O campo é o método não o lugar, o foco está na compreensão dos sentidos, no espaço de vida do indivíduo, do grupo, instituição. [...] Campo é o campo do tema não é o lugar onde pode ser visto _ como se fosse um animal no jardim zoológico _ mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes (2003, p. 36)

Seguindo a referida proposta, que se adequou perfeitamente a circunstância limitadora de contato durante a pandemia da COVID-19, me aproximei dos integrantes do Coletivo Ação Zumbi, muitas vezes, por aplicativo de mensagens, canal através do qual recebi imagens, documentos e depoimentos sobre a história do grupo. Escolhendo trabalhar

com os materiais publicados pelo grupo, muitas informações foram coletadas por intermédio das redes sociais do Coletivo Ação Zumbi, por onde tem sido compartilhado materiais que compõem uma memória coletiva da trajetória do grupo, bem como narrativas dos integrantes. O ambiente virtual tem sido utilizado pelo coletivo também como espaço de formação de atores, divulgação de suas performances, bem como da cultura negra local. Mesmo sendo memórias tornadas públicas pelas redes sociais, houve sempre o consentimento de integrantes do Coletivo Ação Zumbi para que eu pudesse produzir a tese a partir de suas publicações.

A proximidade com os integrantes do Coletivo Ação Zumbi não ocorreu apenas pela circunstância da pesquisa, minha relação com o Coletivo e acompanhamento da sua trajetória acontece há mais de dez anos. A partir do final do ano de 2021 e durante o ano de 2022 acompanhei os ensaios e apresentações do espetáculo atual “Amor Negro Amor” em diferentes espaços físicos da cidade de São José, oportunidade que me possibilitou observar e dialogar com mais intensidade com os integrantes.

Buscando romper com a prática histórica da colonialidade de valorizar autores estrangeiros europeus, brancos e masculinos, tenho dialogado especialmente com autoras e autores negros, além de pesquisadores de outros pertencimentos étnico-raciais, que abordam aspectos do pensamento decolonial ou da interculturalidade crítica, procurando incluir narrativas por muito tempo negligenciadas e problematizar a atuação da branquitude, promotora do racismo no nosso país.

A pesquisa tem o propósito de se desenvolver na horizontalidade da produção do conhecimento, incorporando as narrativas orais ou escritas/postadas dos sujeitos

pesquisados com valor semelhante ao referencial teórico. Com esse intuito, estabeleci também como prática, a socialização das produções textuais que venho realizando com os integrantes do coletivo, com o objetivo ético de ter o consentimento sobre as análises teóricas que venho realizando.

Dentro dos aspectos metodológicos que amparam a produção de conhecimento dessa pesquisa está a inspiração epistemológica no princípio filosófico banto ubuntu, que se opõe aos padrões de colonialidade ocidental onde o conhecimento “é brancocêntrico, androcêntrico, cisgênero, heteronormativo, capacitista” (PINHEIRO, 2021, p. 52), valorizando apenas a razão e a produção de conhecimento europeia como universal e prevendo o afastamento entre pesquisador e o objeto pesquisado, onde este por ser categorizado como objeto não tem direito a ter sua vontade validada, em nome de uma pretensa neutralidade.

Para o referencial ubuntu no entanto,

não existe sujeito sem objeto nem objeto sem sujeito, eles se interconectam e co-existem. Nesse sentido, da unicidade do mundo, a construção de conhecimento se dá a partir da vida vivida, que é ao mesmo tempo pensada e sentida, assim sendo sujeito e objeto se aproximam e por vezes se confundem, de forma que é profundamente possível desenvolver uma investigação acerca de si, dos seus e de entes muito próximos aos seus contextos vivenciais, sem a necessidade de afastamento ou de ausência de envolvimento com o objeto, trata-se de um outro modo de produção de conhecimento científico, não menos legítimo,

marcado pelas investigações com compromisso existencial. (PINHEIRO, 2021, p. 64)

SEMEANDO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO NEGRO

A história da educação antirracista no Brasil tem o protagonismo do movimento negro. A luta por um currículo menos eurocêntrico que garantisse a presença legítima da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação escolar foi uma conquista efetivada apenas no início do século pelo movimento negro.

Foram necessários mais de quinhentos anos desde a colonização, para que o nosso país fizesse uma correção histórica, a fim de incluir a história daqueles que representam a maioria da população nesse país, nos currículos das escolas brasileiras, criando no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a lei 10.639/03 que modificou a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Essa legislação precedeu várias outras legislações que vieram nos anos seguintes ampliar a promoção da igualdade racial prevista nos currículos, incluindo não apenas a história da população de origem africana como também a história dos povos originários.

Muito embora tenhamos um conjunto de legislações que garantam em tese, uma educação que respeite e contemple a diversidade da ancestralidade brasileira nas escolas e universidades e que estabeleça a igualdade e respeito de oportunidades entre os sujeitos independente do seu pertencimento étnico-racial, sabemos que a realidade presente no nosso cotidiano é cruelmente diferente e excludente. Um longo caminho ainda precisa ser trilhado para enfrentar a colonialidade presente na educação, nas nossas mentes e nos nossos corpos. Para que esse processo ocorra,

Me parece central, a transformação da estrutura da educação formal para colaborar na formação de sujeitos conscientes de seu pertencimento em condições de viver a decolonialidade. E isso nos conduz inevitavelmente, nas práticas de relação intercultural como as que constroem as comunidades (PALERMO, 2014, p. 49).

Na perspectiva da pedagogia decolonial, as “práticas insurgentes fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (WALSH, 2013, p. 27). Entre as práticas insurgentes estão a construção de memórias contra-hegemônicas, dissonantes das memórias oficiais, valorizando lutas e processos de resistência de comunidades subalternizadas em prol do reconhecimento de sua existência e visibilidade de sua (re)existência.

As memórias contra-hegemônicas nascem no movimento de coletivos interessados em “apresentar referências da história local, de modo a permitir que seus moradores reflitam sobre essas questões e se envolvam nesse processo. Sendo assim, percebemos como a dimensão educativa se faz presente em todos os lugares de memória” (MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p. 387).

Na análise da trajetória histórica que as performances do coletivo Ação Zumbi vem construindo entre as cidades de Florianópolis e São José, podemos pensar no conceito denominado de “diferença colonial”, ao refletir sobre a atuação do coletivo enquanto guardiões de valores e práticas culturais, potencializando processos de decolonialidade do ser, saber e poder. Conforme Mignolo (2003, p. 110), a “diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do

ponto de vista do até então subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica”.

Promover fissuras ou fraturas na colonialidade do sistema educacional exige pensar ousadamente na reestruturação das escolas, semeando possibilidades de reconstrução de currículos, metodologias e práticas pedagógicas construídas coletivamente com a intencionalidade política de combater os racismos e todas as formas de exclusão e injustiças, aprendendo com as trocas de saberes numa aliança coletiva com a comunidade local e os movimentos sociais, artísticos, criando estratégias de “aprendizagem, (des)aprendizagem e (re)aprendizagem, reflexão e ação” (WALSH, 2013, p. 35).

A pedagogia decolonial ao incorporar saberes e práticas outras, constrói novas histórias de um outro lugar de fala, inclui outros sujeitos, desconstrói estereótipos, fortalecendo processos identitários, tratando os estudantes com respeito, enquanto sujeitos e autores de suas próprias histórias, para que assim possam estar mais fortalecidos para enfrentar o racismo cotidianamente.

Perceber a dimensão educativa do Coletivo Ação Zumbi é reconhecer e valorizar que suas experiências e performances educam. Sendo concebido enquanto Movimento e teatro Negro, o Coletivo, a partir de sua proposta de atuação, vêm constituindo-se enquanto uma instituição educativa não formal que contribui na promoção da igualdade racial, atuando no fortalecimento de vínculos entre memórias e identidades.

Uma proposta pedagógica possível que seja antirracista e decolonial que essa pesquisa defende se estabelece na conexão do conhecimento escolar, formal com a educação não formal dos movimentos negros, sejam eles sociais e/ou também

artísticos, a exemplo do Coletivo Ação Zumbi. Ambas as modalidades de educação são importantes e atuam na nossa vida de forma complementar, se entrecruzando constantemente a partir de suas especificidades.

Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2017, p. 42),

o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva.

Nessa troca de saberes e experiências entre a escola e os movimentos sociais negros, a escola tem a chance de se aproximar da vida, reconhecendo outros conhecimentos, enfrentando o racismo estrutural presente também no ambiente escolar e assim semear possibilidades outras de existência e de educação, respeitando as pluralidades dos sujeitos.

É trilhando por esses caminhos que valorizam a coletividade, inspirada nos ensinamentos da filosofia bantúfona ubuntu, como nos diz a máxima “*umuntu ngumuntu ngabantu*” (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) (NOGUEIRA, 2012, p. 148), que nos constituiremos plenamente como humanos compartilhando nossa existência com outros seres e outras pessoas, de forma não egoísta e sim interdependente, numa comunidade antirracista.

O filósofo congolês **Jean Bosco Kakozi Kashindi nos alerta que, “negligenciar o outro é, na perspectiva do Ubuntu, desumanizar-se. Urge, pois, sair ao encontro desse outro,**

reconhecê-lo e construir com ele uma solidariedade afetiva, calorosa, como a própria etimologia da ética indica” (MACHADO, 2015).

Com efeito, ubuntu “como modo de existir é uma re-existência, uma forma de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros (NOGUEIRA, 2012, p. 149)”. Essa é a mensagem que o Coletivo Ação Zumbi quer passar. A partir da afroperspectiva desse movimento, que traz um conhecimento ancestral com paradigma divergente da cultura ocidental, temos a oportunidade de repensar nossas relações do presente e semear através da educação, um futuro ancestral, como nos ensina Ailton Krenak (2022), porque baseado em ensinamentos e nos seres que já existem há muito tempo, valorizando a história da nossa gente, da nossa terra.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. Teatros de memória em diáspora: por uma pedagogia performática. *Rebento: revista das artes do espetáculo*, [s. l.], v. 6, p. 158-178, 2017.

ANTONI, Edson; PAIM, Alison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica

Editora, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

BORDA, Orlando Fals. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

GALZERANI, Maria Carolina B. *Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história*. *Cadernos CEOM*, Chapecó, Unochapecó, n. 28, 2008.

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

IROBI, Esiaba. *O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na Diáspora*. Tradução de Victor Souza Martins, *Projeto História*, n.44, São Paulo: Educ,2012.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LIGIÉRO, Zeca. *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIGIÉRO, Zeca. *Teatro das origens: estudo das performances afro-ameríndias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

MACHADO, Ricardo. *Metafísicas Africanas. Eu sou porque nós somos*. Entrevista especial com Jean Bosco Kakozi

Kashindi. Instituto humanitas UNISINOS, 2015.

<https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/548478-metafisicas-africanas-eu-sou-porque-nos-somos-entrevista-especial-com-jean-bosco-kakozi-kashindi#> (acessado em janeiro de 2023).

MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: Corpo, lugar de memória. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 30, n. 60, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica: Retórica de la modernidade, Lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad, Buenos Aires: Ediciones Del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Claudia, ARAUJO, Helena M. M. Memórias Contra-hegemônicas e Educação para as Relações Étnico-Raciais: práticas coloniais em contextos periféricos. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

NOGUEIRA, Renato. UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011 – fev. 2012.

PAIM, Elisa Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos. (Org.) *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: editora CRV, 2016. 556 p.

PAIM, Elisa A.; ARAÚJO, Helena M. M. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e

dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 26, p. 92, July 2018.

PAIM, Elison Antonio. No Entrecruzar dos fios nasce uma trama de histórias, memórias, patrimônios e identidades. In: PAIM, Elison A., GUIMARÃES, Maria de Fátima (org.). *Entrecruzando saberes: Histórias, memórias, patrimônios e identidades*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

PALERMO, Zulma. *Para una pedagogia decolonial*. Colección El desprendimiento. Buenos Aires: El signo, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2021.

PINHEIRO, Patrícia M.; De Paula, Josiane B.; PAIM, Elison. Decolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In: MIRANDA, Claudia; PAIM, Elison; ARAÚJO, Helena M. (Org.). *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina*. Curitiba, PR: WAS edições, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

SOUZA, Julianna Rosa de. *O teatro negro e as dinâmicas do racismo no campo teatral*. São Paulo: Hucitec, 2021.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 15, n. 2, jul./dez.2003.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu editora, 2020.

WALSH Catherine; SALAZAR, Juan García. Memoria colectiva, escritura y Estado. *Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana*. *Cuadernos de literatura*, [s. l.], v. XIX, n. 38, p. 79- 98, jul./dez. 2015.

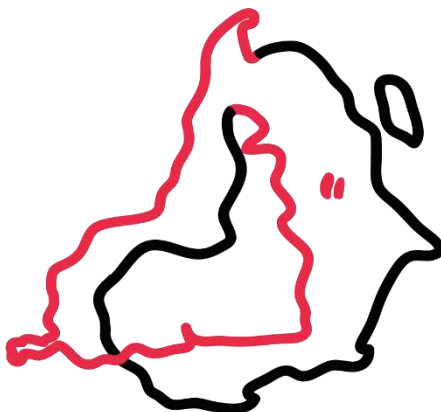
WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 26, n. 83, 2015.

CAPÍTULO 24

O MACABRO EM ZAMA E BACURAU

Libia Alejandra Castañeda Lopez



INTRODUÇÃO

O trabalho propõe identificar elementos do macabro nas obras fílmicas de ficção: *Zama* (Martel, 2017) e *Bacurau* (Mendonça Filho; Dornelles, 2019). O objetivo é responder como essas obras exploram tanto o território quanto os sujeitos latino-americanos, que se configuram como artefatos do medo que evocam a alteridade.

Os elementos macabros dos filmes ambientados nas paisagens latino-americanas, evidenciam como estas obras se situam enquanto encruzilhadas entre gêneros cinematográficos. Ao tempo que apresentam aspectos de um passado violento regional e situam-se a partir da fronteira de gêneros que questionam a diferença colonial, historicamente sustentada pela violência contra a população, minorias e degradação dos recursos naturais.

Objetivos

Identificar aspectos do gênero terror que sirvam de ferramentas para a reflexão sobre a problemática relação entre a paisagem e o sujeito latino-americano a partir de uma perspectiva do sul global.

Justificativa

Os repertórios imagéticos da América Latina têm sido compostos principalmente a partir de uma perspectiva eurocêntrica. No caso, imagens que destacam a alteridade do espaço e dois temas que são reinterpretados criticamente a partir da cinematografia contemporânea de nossa região. Por sua vez, as obras de terror latino-americanas são historicamente influenciadas por referências norte-americanas e europeias, mas suas próprias características são transgressoras dos estatutos do gênero horror.

Ao mesmo tempo, autores contemporâneos em todo o mundo abordam novos temas sobre o terror que impactam e criticam suas realidades e contextos sociopolíticos. Podemos citar cineastas como Jordan Peele, Remi Weekes que desenvolvem narrativas que questionam as relações de raça e da história de classes sociais oprimidas. Se observa também a interpretação dos espaços a partir do estranhamento ou da desfamiliarização nas obras de Apichatpong Weerasethakul ou a lisergia de Yorgos Lanthimos. A partir disso me pergunto: Quais são as características do macabro latino-americano? Por que a recorrência dos elementos sinistros em distintas narrativas contemporâneas da região?

A partir das provocações dos questionamentos acima, proponho a realização de uma análise com o intuito de identificar as características narrativas que exploram aspectos del horror nos filmes propostos, os quais se apresentam como desdobramento do cinema de gênero horror a partir de “paradigmas outros” (MIGNOLO, 2003).

Dessa forma parto da hipótese de que o “medo” se estabelece através das tensões criadas pela invenção da alteridade da América Latina que se articula a partir do corpo dos latino-americanos e da configuração da paisagem da região. Essa ideia de alteridade latino-americana surge desde os tempos coloniais e repercute até os dias de hoje (QUIJANO, 2000).

REVISÃO DE LITERATURA

As primeiras aproximações ao horror em América Latina são, sem dúvida, as adaptações ou reinterpretções dos motivos góticos nesse sentido, afirmam autores como Gabriel Eljaiek Rodriguez:

(A) tropicalização do gótico, mecanismo pelo qual o gênero gótico é reciclado e transformado na América Latina, deslocando personagens e temas para potencializar a artificialidade do gênero e sua dinâmica de construção e enunciação do outro e possibilitar a enunciação do outro, aquilo de que “não se pode falar” — que, dependendo do contexto, pode ser a violência, as desigualdades sociais ou os tabus culturais como o incesto ou a abjeção. Neste caso, deslocar-se significa romper com as cadeias góticas de relações temáticas e geográficas — por exemplo: vampiro-castelo-Transilvânia— relocalizando os termos em um ambiente que lhes é estranho: a selva subtropical, a terra quente colombiana ou o selva urbana do Distrito Federal do México. (ELJAIEK-RODRIGUEZ, 2017, p. 10, tradução própria)

Da mesma forma, os monstros e os temas adquirem um tom próprio por serem diferentes manifestações de narrativas emblemáticas do cinema de terror como o personagem Zé do Caixão no Brasil, o gótico tropical colombiano — em filmes como *Carne de tu carne* (Mayolo, 1983) ou *Mansion de Araucaima* (Mayolo, 1986) — ou adaptações irônicas de motivos de terror cubanos como *Vampiros en la Habana* (Padrón, 1985) ou *Juan de los muertos* (Brugos, 2013).

No entanto, se voltarmos à primeira imagem de "horror" na América Latina é a do canibalismo que inaugura e sustenta a ideia da monstruosidade do território e seus habitantes. Para Joaquín Barriendos (2011), o canibalismo na América funcionou como *imagem-arquivo* onde oscila a “redistribuição entre o ‘fora’

ontológico e o ‘dentro’ etnográfico das cartografias imperiais” (2011, p. 19. Tradução própria).

O *corpus* e os autores selecionados dialogam entre o passado e o presente ao longo de suas produções. Portanto, este trabalho, busca compreender como esses filmes geram marcas em nossa cinematografia regional, ao tempo que interpretam os vestígios coloniais e problematizam a cristalização de uma identidade nacional ou regional.

METODOLOGIA

A análise comparativa da pesquisa proposta se dará através da metodologia de constelação fílmica (SOUTO, 2020) o qual propõe criar relações entre obras aparentemente diferentes e distantes “Como ocorre na constelação astronômica, essa aproximação não é dada na realidade, mas produzida a partir de um olhar cultural e de um observador específico, que vê afinidade entre filmes e os conecta na aposta de que se iluminam mutuamente” (SOUTO, 2021).

No caso, os elementos de elaboração do macabro e do medo, se analisam a partir de filmes que não necessariamente se encaixam nos padrões do gênero terror. As análises qualitativas nos possibilitam compreender as motivações visuais da construção do medo sobre a paisagem latino-americana à luz da história, da literatura e do cinema, razão pela qual a pesquisa qualitativa se torna uma ferramenta metodológica que permite uma análise intertextual para os objetivos da pesquisa.

É do interesse desta pesquisa, o estudo de realizadores cuja incursão pelo horror apesar de não ser direta, está associada com a elaboração e o êxito de suas obras anteriores. Lucrecia Martel e Kleber Mendonça Filho, cineastas com obras

situadas nos limites dos gêneros cinematográficos como *Zama* e *Bacurau*, respectivamente.

No caso de Martel, a fragmentação dos corpos, a deformação do som e a sensação de estranhamento são apenas alguns dos traços característicos evidentes em obras comerciais como o curta-metragem *Muta* (2011) realizado para a marca Miu Miu. Tais aspectos presentes também nos títulos de seus filmes, como *La niña Santa* (2004) ou *La mujer sin cabeza* (2008), demonstram a influência das obras de terror em sua formação pessoal e audiovisual.

Kleber Mendonça Filho, já havia demonstrado seu interesse pelo horror desde seu divertido curta-metragem *Vinil Verde* (2004), enquanto *O som ao redor* (2012) e *Aquarius* (2016) delimitam características próprias que evocam o estranhamento, o isolamento e o sinistro efeito do poder econômico, sensações traduzidas em cenas de maneira crítica frente a atualidade. O caso de Mendonça Filho é mais evidente a partir da direção, que apoiada no trabalho de direção de arte de Juliano Dornelles, evocando a distância emocional ou a memória deslocadas através dos objetos fílmicos em *Aquarius* ou o sofrimento que os dispositivos de vigilância despertam em *Bacurau*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Zama e Bacurau mensagens na garrafa

Zama de Lucrecia Martel é a adaptação fílmica da obra literária homônima do argentino Antonio Di Benedetto, publicada em 1956. A obra literária divide-se em três períodos: 1790, 1794, 1799; anos que incluem o tempo de espera em que Don Diego de Zama aguarda ser transferido para Buenos Aires, onde sua família o espera. No filme, a degradação do

protagonista deterioram tanto sua função administrativa na posição burocrática de assessor jurídico, quanto evidenciam, simultaneamente, a inutilidade das ordens que lhe são impostas. Na terceira parte da história aparece Vicuña Porto, um lendário bandido que assola a região. Zama encontra sua morte aventurando-se na natureza (que durante toda a história ele rejeitou) em busca da captura do bandido.

Bacurau, por sua parte, é anunciado como um filme que se passa em um “futuro próximo” no interior de Pernambuco. Assim como diversas narrativas que se situam em um futuro distópico, o abandono do estado, a violência ou a falta de recursos como água, comida e medicamentos fazem parte das dificuldades enfrentadas no cotidiano pelos habitantes do povoado de Bacurau. Problemas do presente permanecem quase intactos no futuro.

Diante dos problemas existentes, os moradores de Bacurau enfrentam o assassinato sistemático de moradores, o desaparecimento da cidade por satélite e o mapeamento de futuras vítimas com drones. Os assassinos são um grupo de estrangeiros que participam de um jogo macabro. Dois moradores do centro-oeste brasileiro contratados pelos organizadores do jogo e o governador são cúmplices desse sistema de extermínio.

Em *Zama* assistimos ao declínio do protagonista à espera de notícias que nunca chegam. Em *Bacurau*, lentamente, os habitantes da cidade são apanhados em um sistema de extermínio. Don Diego de Zama desde seu modesto trabalho como assessor jurídico e os habitantes rurais de Bacurau enfrentam o sistema de dominação e destruição do sistema mundo moderno. Como uma mensagem epistolar lançada ao mar, a incerteza parece ser a marca que caracteriza esta “zona de contato”.

Pratt (2010, p. 33, tradução própria) define esse termo como "o espaço no qual pessoas separadas geográfica e historicamente umas das outras entram em relações duradouras, que geralmente envolvem condições de coerção, desigualdade radical e conflito intolerável". *Zama e Bacurau* apresentam essa zona de contato expondo suas contradições, suas fricções que nas nociones universalizantes de espaço e do tempo.

Não é de estranhar que em ambas as histórias assistimos a uma América perturbada pelos agentes externos que controlam o poder: "A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um novo padrão de poder com vocação global e, assim e por isso mesmo, como a primeira *id-entidade* da modernidade" (QUIJANO, 2000, p. 204, tradução própria). Desde a sua descoberta, o continente denominado América e os seus habitantes transformaram-se em recursos ao serviço de um sistema global eurocêntrico. Julio Cesar Monastério (2014, p. 135, tradução própria) afirma que o sistema capitalista reorganizou o tempo "estabelecendo valorações referentes ao tempo de trabalho em tanto tempo vendido à produção para manutenção do próprio sistema".

Embora Don Diego de Zama dedique seu tempo ao trabalho, e justamente por isso permanece indefinidamente no espaço fronteiriço e periférico do Vice-Reino de La Plata, o lazer parece ser o único *tempo possível* nesta incômoda zona de contato que impede qualquer desenvolvimento de projetos da modernidade imposta pela colonização europeia. Isso ocorre seja por condições climáticas, a distância geográfica ou pela impossibilidade de uma passagem do tempo sincronizada aos acontecimentos dos centros dos vice-reinos espanhóis.

Assim como o tempo (que produz a espera) é suspenso pelas tecnologias de poder, as relações de dominação também

são distorcidas pela narrativa crítica de *Zama*. No caso, a administração da coroa espanhola e suas divisões dominação/exploração do trabalho parecem como "naturalmente associadas" (QUIJANO, 2000, p. 205). A corrupção, o favoritismo e as mudanças de governadores sugerem todo um sistema falível de corrupção e em declínio. Esta dinâmica de poder produz uma sensação de distorção da realidade, onde as divisões binárias entre civilização e barbárie, branco e não-branco parecem ser cada vez menos claras, ou pelo menos, mais inúteis.

Bacurau apresenta uma fissura do tempo, embora nos anuncie que se trata de um filme "futurista", a relação com a realidade apresentada no espaço ficcional fala-nos do presente, de um presente que se alegoriza na possibilidade de vir a ser futuro e que mantém suas correntes amarradas ao passado. O tempo do turismo do homem branco destinado ao *trabalho de extermínio* se confunde com o tempo do homem "não-branco" que se altera em função das atividades do cotidiano provinciano (lazer-trabalho, vida-morte, cobate-quietude). O tempo de trabalho e o tempo de lazer se unem em um mesmo ciclo contínuo, onde as realidades de brancos e não-brancos se entrelaçam no *Tempo Espaço Geopolítico* (WALLERSTEIN, 1997).

A aparente calma que o espaço provinciano de Bacurau parece desfrutar, confronta a exterioridade positivista que diferencia os dois tempos que se entrelaçam no *sistema mundo global*. Da mesma forma que os ovni-drones funcionam como um observador imparcial que marca o sucesso ou fracasso dos estrangeiros, o conhecimento externo não parece definir a existência espacial dos habitantes de Bacurau (no desaparecimento no mapa satelital), nem a consciência do perigo que os moradores de Bacurau identificam com a chegada de estranhos na região (ainda com ausência da rede de telefonia

móvel). Diante da tecnologia, prevalece o conhecimento hermenêutico e intuitivo.

O olhar imperial

O sofrimento do Zama não faz parte apenas da lógica administrativa da qual ele é vítima (e da qual ele próprio faz parte), também da forma como a lógica imperial foi naturalizada nas diferentes percepções da paisagem e da produção cultural de um imaginário latino-americano e periférico entre as regiões, introjetada nas classes dos habitantes da América Latina.

Autores como Mary Louise Pratt apontam que os relatos de viagens durante os séculos XVII e XIX não só impactaram a "história natural e a ciência global", mas também promoveram a "vigilância territorial, a apropriação de recursos e o controle administrativo" (PRATT, 2010, p. 85, tradução própria). Da mesma forma, essa classe de literatura legitimou o conhecimento "ilustrado" no que chamamos como colonialidade do saber.

Os planos gerais que captam a horizontalidade da geografia e o olhar do homem branco (latino-americano) sobre a paisagem, assim como o tom inicial de *Zama*, embora se assemelhe inicialmente às histórias de viagem, é rompido pela permanência forçada no lugar. Dessa maneira, a história de Don Diego de Zama se transforma de uma história transitória em uma história existencial. No decorrer da narrativa, a degradação do protagonista é evidente graças ao laconismo e à brevidade de suas descrições que se tornam mais agudas. Além disso, devemos considerar que durante esses nove anos o protagonista está em meio à crise da colônia, tornando-se a ineficácia do aparato colonial nas regiões distantes das cidades principais dos vice-reinados.

Longe da produção de conhecimento universal e de uma prosa grandiosa, as atitudes tímidas de Don Diego de Zama parecem suprimir sua ínfima função dentro de um imenso sistema de dominação, que responde à sua situação racial de *criollo*. Ao contrário das histórias de viagens, Zama não se apresenta como um sujeito ilustre, mas sim como parte de um sistema que mal enfrenta as dificuldades do ambiente, da sociedade e do tempo que o cerca.

Como já é característica da cinematografia de Mendonça Filho, *Bacurau* apresenta os dispositivos de controle panóptico que são atualizados a serviço de uma nova, mas não desconhecida, forma de destruição imperial. Essa forma de controle proporciona um prazer escópico, onde qualquer traço de humanidade é banalizado e atualiza as formas de opressão que os artefatos tradicionalmente visuais têm provocado sobre as alteridades, como menciona Christian Leon onde a “reorganização do poder e da governamentalidade estabelecida na passagem dos dispositivos panópticos dos séculos XVII e XVIII para os dispositivos audiovisuais dos séculos XIX e XX.” (LEON, 2019, p. 67). Essa forma de hipervigilância foi nomeada pelo próprio León como *Tele Colonialidade*:

«Tele-colonialidade», trabalha o controle geopolítico da alteridade em nível global a partir da administração de imagens remotas. A telecolonialidade visual nos confronta com uma rede de dispositivos midiáticos transnacionais que se baseiam na exploração colonial de conhecimentos, representações e imaginários e cuja finalidade é a reprodução de hierarquias de classe, raça, sexo, gênero, linguística, aspectos espirituais

e geográficos de Modernidade-colonialidade euro-norte-americana. (2019. p. 68)

Em *Bacurau*, o papel dos homens brancos brasileiros (motociclistas e políticos corruptos) lembra os viajantes locais do século XIX. Seu objetivo era demarcar as características da geografia da região e da população ao serviço da exploração imperial. Esses sujeitos trabalhadores a serviço do poder estrangeiro, embora pareçam não o reconhecer *a priori*, são marcados pela diferença colonial, são apenas ferramentas que podem ser descartadas se necessário. Eles são racializados como o resto da população, controlados pelos dispositivos panópticos de poder e reorganizados a partir da lógica de divisão mundial do trabalho.

Embora a horizontalidade da fotografia de *Zama* seja uma das marcas iniciais que nos convidam a pensar a reconstrução histórica, a brevidade das linhas de Don Diego de Zama achata sua visão do ambiente que o cerca, e nos apresenta planos cada vez mais íntimos, com uma profundidade de campo mais próxima. Em *Bacurau*, ao contrário, os planos zenitais situam-se na demonstração do poder do domínio universal e satelital desde o primeiro momento do filme, não obstante, o confronto dos meios de controle panóptico pelos habitantes, a reapropriação de tecnologias de controle e a união comunitária, demonstram a fragilidade dos sistemas de poder, num convite ao desafio das formas de dominação exógena.

Enfrentar o medo

Em *Zama*, a forma como a paisagem e o espaço se configuram tanto na obra literária quanto no filme, gera uma sensação de mal-estar no protagonista, além de desasosiego no espectador. Esse aspecto é acentuado pelo uso do som fora de

quadro, eventos sobrenaturais que misturam a realidade com o estado mental do protagonista. A ameaça não se constitui apenas pela paisagem selvagem incontrollável e incompreensível, mas também pelas relações por meio das quais os sujeitos são atrelados a serviço de uma modernidade estagnada, que por sua vez é responsável por seus maiores medos, dores e mortes.

Nesse sentido, o estilo cinematográfico de *Zama* é uma ruptura das formas tradicionais de reconstrução histórica, os espaços interiores são luminosos, o vestuário desarrumado e, à medida que o protagonista apresenta uma maior degradação psicológica e física, a configuração espacial e temporal torna-se confusa:

Zama [e *Jauja*] se inserem numa nova tessitura fílmica e histórica a fim de abarcar o cinema e a representação do passado colonial sul-americano. Trata-se, certamente, de uma inversão, de uma fenda criada pelo perspectivismo de uma mútua predação de histórias por chãos avessos à história, tal como formulada pelas aberrações coloniais de um projeto civilizatório eurocêntrico. Não se quer mais criar um gesto alegórico de compreensão da condição colonial – ou de um viés terceiro mundista – do continente. Não se enfatiza, em ambos os filmes, uma visão holista, nacional, unitária e integradora – mas apenas fragmentos, bastante complexos e refratários a qualquer *slogan* redutor da experiência colonial. Tampouco pretende-se denunciar problemas históricos e sociais. Seus personagens circulam modestamente dentro da “grande história” e o que se capta são centelhas,

fiapinhos meio soltos, breves cintilações de estórias menores (GONZALO, 2018)

Se em *Zama* temos uma angústia existencial da personagem, em *Bacurau* é retratada a angústia existencial regional, onde a resistência e a desobediência se impõem por meio de uma solução violenta, ainda que comunitária, para afirmar a própria identidade, o próprio lugar no mundo. Isso acontece sob seus próprios códigos estéticos (o museu, as velhas armas que são usadas ou reapropriadas, o uso de elementos da cultura popular nordestina, a comida, a visão fantasmagórica de carmelita, etc.)

A quietude parece tomar a paisagem rural mais do que uma regra, uma necessidade, uma forma de rebeldia dentro de um cenário de guerra. Os moradores de Bacurau decidem consumir drogas psicotrópicas para enfrentar o ataque. No delírio da guerra canibal, os estrangeiros avançam confiantes para atacar suas futuras vítimas, enquanto o contra-ataque sangrento dos habitantes os espera.

Por isso, a forma como os moradores de Bacurau reagem à violência e ao desaparecimento de seus seres queridos, pode relacionar se com extrema violência dos cangaceiros que se opõem a um ataque do homem branco que é historicamente feroz. O filme procura nos elementos do *slasher terror*, ou na ficção científica dicas para resolver as questões repetitivas da vida no sul global, as fissuras entre raça, gênero e as diferenças entre as regiões. Tomando aspectos locais da história regional, *Bacurau* encena as tensões sociais vivenciadas diariamente, registradas não só no Brasil, mas na América Latina, tornando-as aterrorizantes.

A história de *Zama*, por sua vez, se desdobra no horror gótico. Onde o macabro provém da construção de um espaço

congelado no tempo habitado pelo mal, onde o sobrenatural se impõe no presente. Na história, parte desses elementos nefastos situa-se nas distorções do próprio sistema colonial e nas relações de dominação que dividem raça, trabalho e tempo.

Dessa forma, *Zama* explora a construção do passado colonial a partir do estranhamento. Na ausência de identificação da personagem com o espaço (ou desconhecimento da região, devido à dinâmica da natureza que se impõe ao homem), a divisão entre periferias e centros dos vice-reinados (que se estende ao dias atuais) e o uso de uma temporalidade cíclica onde as situações se repetem infinitamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas razões para nos sentirmos aterrorizados, vigiados, numa espécie de esquizofrenia da existência do sul global. Como não considerar os nossos corpos matáveis na cartografia do jogo do sistema mundial? O que mais poderia parecer mais aterrorizante do que a futilidade com que a vida e a morte são abordadas pela colonialidade do poder? A vida no sul é historicamente animalizada, então certos corpos são caçados e mortos. Nos filmes analisados embora não haja cenas que nos façam pular da cadeira, o vazio existencial que se sente de ser latino-americano, negro, nordestino é o mais poderoso argumento para o horror.

Acredito que o aspecto monstruoso da trivialidade que expõem *Bacurau* e *Zama* é o elemento mais óbvio, mais superficial e, ao mesmo tempo, o mais poderoso. A distância do olhar que controla e mata por meio de dispositivos de vigilância e controle, ou a indiferença ao sujeito latino-americano, a crescente dependência de novas tecnologias que convivem com a desigualdade e a carência econômica de nossa região, assim

como o abandono regional, subtrai qualquer possibilidade de empatia, de humanidade, principalmente daqueles que detêm o poder nesse sistema global.

REFERÊNCIAS

BARRIENDOS, J. La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, n. 35, p. 13-29, 2011.

DI BENEDETTO, A Zama, El silenciero, Los suicidas: las novelas de la espera. Adriana Hidalgo Editora, 2018.

ELJAIK-RODRÍGUEZ, Gl. Selva de fantasmas: el gótico en la literatura y el cine latinoamericanos. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

GONZALO, P. A espera, a predação e a escuta da História. *Revista Cinética*, 2018. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/nova/a-espera-a-predacao-e-a-escuta-da-historia/> . Acesso em: 06 ago. 2022.

LEÓN, C. Imagem, mídias e tele colonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. *Revista Epistemologias do Sul*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 58-73, 2019.

MIGNOLO, W. D. Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal, 2003.

MONASTERIO, J. C. et al. La ficción del tiempo libre: colonialidad y temporalidad. [S. l.], 2014.

PRATT, M. L. Ojos imperiales. Lecturas de viajes y transculturación. [S. l.], 2010.

SOUTO, Mariana. Constelações fílmicas: um método comparatista no cinema. *Galáxia* no 45, p. 153-165, set-dez, 2020.

QUIJANO, A. et al. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, jul. 2000.

WALLERSTEIN, I. El espaciotiempo como base del conocimiento. *Análisis político*, [s. l.], n. 32, p. 3-15, 1997.

FILMOGRAFIA

AQUARIUS. Dir: Kleber Mendonça Filho, Brasil, 2016.

BACURAU. Dir: Kleber Mendonça Filho; Juliano Dornelles. Brasil, 2019.

CARNE DE TU CARNE. Dir: Carlos Mayolo. Compañía del fomento cinematográfico, FOCINE, Colombia, 1983.

GET OUT, Dir: Jordan Peele. Estados Unidos. 2017.

JUAN DE LOS MUERTOS Dir: Alejandro Brugués. Cuba, España, 2013.

LA MANSIÓN DE ARAUCAIMA. Dir: Carlos Mayolo. Compañía del fomento cinematográfico, FOCINE, Colombia, 1986.

LA MUJER SIN CABEZA. Dir: Lucrecia Martel. El Deseo, 2008

LA NIÑA SANTA. Dir: Lucrecia Martel. El Deseo: La Pasionaria [prod.], 2004.

MUTA. Dir: Lucrecia Martel, 2011

O SOM AO REDOR. Dir: Kleber Mendonça Filho. Vitrine Filmes. Brasil, 2012.

US, Dir: Jordan Peele. Estados Unidos, 2019.

¡VAMPIROS EN LA HABANA! Dir: Juan Padrón. Cuba, España, Alemanha, 1985.

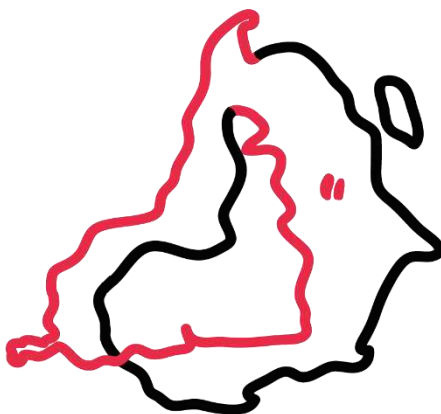
VINIL VERDE. Dir: Kleber Mendonça Filho. Brasil: Cinescópio, Símio Filmes, 2004, vol. 16

ZAMA. Dir: Lucrecia Martel. New Wave Films., 2017

CAPÍTULO 25

O DISCURSO MIDIÁTICO E POLÍTICO PERANTE O JESUS NO DESFILE DA GAVIÕES DA FIEL TORCIDA DE 2019 COMO CULPADO PELA PANDEMIA

Tiago Herculano da Silva



INTRODUÇÃO¹³¹

Os desfiles dos Grêmios Recreativos Escolas de Samba (GRES) surgem no morro e nas favelas do Rio de Janeiro durante a década de 1920 quando a população negra, pobre e favelada, começa a participar dos festejos carnavalescos cantando samba. O carnaval carioca era uma mistura daquilo que a elite e os intelectuais determinavam enquanto festejo com os festejos populares das camadas menos favorecidas da cidade (FERREIRA, 2004). As escolas surgem em um momento que os intelectuais buscavam uma forma carnavalesca para representar uma brasilidade que tinha que atravessar as camadas populares da época. “O novo carnaval se estabelece [...] como uma festa negociada entre as partes, uma folia sob controle das elites, mas que também refletia o gosto popular” (FERREIRA, 2004, p. 230).

Os símbolos deste festejo também foram controlados e embranquecidos pela elite e pela intelectualidade brasileira que visavam construir a imagem do país por meio do carnaval. A figura da baiana, por exemplo, que encontra ancestralidade nos terreiros de Tia Ciata¹³² – os primeiros barracões das escolas foram os terreiros nos morros; os primeiros sambas foram cantados e festejados nesses locais e personagens como Tia Ciata contribuíram para isto – tive a sua imagem vendida para o mundo a partir da figura da mulher branca Carmem Miranda. “A baiana estilizada usada por Carmem Miranda no filme

¹³¹ Esta pesquisa é um recorte do doutorado em Artes Cênicas pela UDESC cujas primeiras reflexões estão publicadas na revista *Policromias* (SILVA; LIMA, 2021). Com o avanço das indagações, fez-se necessário o olhar para novos rumos da pesquisa, novas possibilidades de análise e para outras formas de representação e tensão da arte carnavalesca, portanto o presente artigo é um desdobramento do trabalho aqui supracitado.

¹³² Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata, mulher negra e mãe de santo, foi uma personalidade importante para o samba brasileiro.

Banana da Terra, de 1936, iria inspirar os trajes que se tornariam marca da cantora e que ajudariam a definir a imagem idealizada e tropical do Carnaval brasileiro” (FERREIRA, 2004, p. 259).

A negociação de permitir os desfiles das escolas de samba e torná-los representatividades da festa carnavalesca também partiu do embranquecimento dos seus personagens para a venda da festa fora do país. O sambista também foi visto como “vagabundo” e ameaçado de prisão caso portasse instrumentos musicais na rua ao mesmo tempo em que o Brasil foi vendido para o exterior como “país do carnaval”, ou seja, existia um jogo de interesse e controle social por meio da festa exercido pela elite branca. Mesmo com o passar do tempo, os preconceitos perante a festividade carnavalesca e os desfiles das escolas de continuaram tendo raízes no racismo. A festa do povo pobre, negro e favelado foi vinculado ao pecado ou a bagunça.

Durante o doutorado quando alguém perguntava sobre qual o tema de minha pesquisa – a mesma tentar olhar para o uso da imagem de Jesus nos desfiles das escolas de samba e como as faces do Jesus plural, face negra, face da mulher e face LGBT, no desfile da Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 2020 coloca em questionamento a atual sociedade brasileira –, ao responder sobre o objeto de pesquisa, as pessoas começavam a lançar afirmações como “Carnaval é pecado”; “É pecado colocar a imagem de Deus no carnaval”; “Carnaval não serve para pesquisa”; “Festa de negro” entre outras. Estes posicionamentos me estimularam a estudar sobre quais possíveis entendimentos a festa carnavalesca tem com o pecado e como o racismo estar imbricado nestes posicionamentos, pois esta associação contribui para que estes atritos entre religião católica, agremiações carnavalescas e o público aconteçam quando falamos sobre o uso de imagens sacras nos cortejos.

Olhando para a representação da figura de Jesus nos desfiles das escolas de samba e sua repercussão, percebo como o cortejo carnavalesco tem detonado indagações e negociações perante a Igreja, os políticos e a mídia. Ao longo dos anos, os desfiles carnavalescos lidam com as censuras ao uso da imagem das figuras sacras cristãs em seus cortejos (LIMA, 2021), contudo, mais recentemente, é possível apontar para desfiles em que houve uma liberação da Igreja ao permitir que uma figura religiosa se tornasse o tema central: a Unidos de Vila Maria em 2017 no carnaval de São Paulo comemorou os 300 anos da descoberta da imagem de Nossa Senhora Aparecida com o enredo *Aparecida: A Rainha do Brasil. 300 Anos de Amor e Fé no Coração do Povo Brasileiro* do carnavalesco Sidnei França. É de interesse da Igreja aproveitar o discurso midiático em torno dos desfiles para se apresentar enquanto uma instituição que está próxima ao povo do carnaval, assim como é de interesse da escola apresentar tal tema pela sua visibilidade.

Este desdobramento da pesquisa tem como principal elemento o olhar para o desfile da GRES Gaviões da Fiel Torcida no carnaval de 2019. Por ele, podemos percebê-lo envolvido nesse jogo de interesse quando provoca repercussões perante o uso da imagem de Jesus em sua Comissão de Frente. No desfile, a coreografia da Comissão representava o embate entre as forças do bem e do mal, mas a transmissão do cortejo carnavalesco resultou em fragmentações desta encenação provocando abertura para interpretações diversas. Destas, a que abordaremos é aquela feita por figuras públicas que associaram o ato da Comissão de Frente como o causador da pandemia do Covid-19.

Objetivos e metodologia

Nossa proposta é olhar para o jogo de poder, que tem como base o racismo estrutural, e para a repercussão midiática e política perante a figura de Jesus do desfile da Gaviões da Fiel Torcida em 2019, cujo enredo era uma reedição do seu carnaval de 1994 sobre o tabaco, intitulado de *A saliva do santo e o veneno da serpente*; a escola trouxe na Comissão de Frente a figura de Jesus sendo agredido, arrastado e lutando com o diabo. A Rede Globo de Televisão não soube transmitir em sua totalidade a coreografia desta encenação resultando em imagens fragmentadas e, no final do desfile, realizou uma entrevista com o coreógrafo Edgar Junior que disse que seu objetivo era chocar os espectadores (DESFILE, 2019). A partir de então, a mídia sensacionalista aproveitou desses ocorridos para explorar polêmicas perante a Comissão de Frente visando audiência (DIDONET, 2019).

A nossa metodologia olha para a gravação da transmissão do desfile da Gaviões, as reportagens que visam expor a repercussão perante o ocorrido, o depoimento do coreógrafo responsável pela Comissão de Frente e a associação, feita por figuras públicas em suas redes sociais, a pandemia do Covid-19. O levantamento de dados e indagações perante o corrido contribui para entendermos como os discursos políticos perante este desfile associam-no como o causador da pandemia do Covid-19 e da mídia que estimula o discurso de ódio ao noticiar os fatos de forma intencional ou ao criar *Fake News*. Desta forma, buscamos refletir as seguintes questões: O que realmente aconteceu na Gaviões? Qual o objetivo do compartilhamento vinculado à causa da pandemia? Quem são essas figuras políticas envolvidas no compartilhamento do discurso da Comissão de Frente da Gaviões como culpada da pandemia do Covid-19?

Justificativa

A imagem desta encenação da figura de Jesus neste desfile começou a ser vinculada com a pandemia do Covid-19 por um discurso que apontava o surgimento da mesma como culpa do carnaval. Colocamos em debate as figuras políticas como ex-ministro do turismo, Gilson Machado Neto, que compartilhou em seu *Twitter* a imagem da encenação desta Comissão de Frente reforçando o discurso deste carnaval da Gaviões da Fiel Torcida como causa da pandemia. Para o sociólogo Roberto DaMatta (1997) a elite brasileira ao se sentir questionada pela cultura carnavalesca tenta descredenciar tanto o carnaval quanto as falas de suas comunidades.

O desfile da Gaviões da Fiel Torcida não fazia questionamentos políticos ou sociais, mas ao ter a imagem de sua Comissão de Frente viralizada nas redes sociais algumas figuras públicas vieram em suas redes fazer “justiça com suas próprias mãos” contra a encenação, o que resultou em alguns discursos que vincularam a Comissão de Frente com a pandemia do Covid-19. Nosso interesse está em questionar o discurso do ex-ministro, pois este atuava como ministro do turismo durante o período em que ocorreu sua publicação.

O carnaval é uma grande fonte de renda, trabalho e arrecadação financeira para diversas esferas sociais e institucionais. Um ministro do turismo que entende os possíveis benefícios que envolvem uma festa tão grande e que atrai muitos turistas para o país, movendo a economia nacional, deve incentivar o processo do turismo perante a festa. Contudo, a postagem mostra uma figura pública interessada em utilizar de *Fake News* em suas redes sociais para difamar a imagem do carnaval e realizar associações errôneas não estar interessado em melhorias dentro das esferas culturais e turísticas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

No carnaval de 2020 a agremiação Estação Primeira de Mangueira realizou o enredo *A verdade vos fará livre* do carnavalesco Leandro Vieira cuja narrativa apresenta a possibilidade do retorno de Jesus nos dias atuais e uma de suas faces corresponderia à camada negra, pobre e favelada da cidade do Rio de Janeiro. O enredo questiona os fatores sócio-políticos da atual sociedade brasileira que pregaria na cruz todo aquele que não corresponde aos seus padrões vigentes que tratam os corpos marginalizados como matáveis pelo sistema.

Corpo Matável é um termo cunhado pelo filósofo da arte Giorgino Agamben (2002) cujo sistema social transforma determinados corpos em passíveis de homicídio sem que o algoz seja julgado. Um corpo que não serve ao sistema é colocado como marginalizado na sociedade e este pode ter um fim sem que o assassino seja penalizado, isto é, o sistema estimula e legitima a morte destas corporeidades com intuito de manter os valores vigentes do sistema e o poder parcelas sociais favorecidas pelo mesmo. Desta forma, o corpo negro é marginalizado dentro de uma sociedade racista e sujeito a esta violência, assim, mesmo sendo Jesus, a face negra do mesmo é perseguida, cravejada de balas e morta na cruz pelo racismo estrutural no desfile da Mangueira que, por sua vez, tenta questionar todo este sistema de poder.

Entendendo a proposta questionadora da Mangueira, tentamos realizar um levantamento da criação da imagem de Jesus na arte sacra com intuito de entender quando a mesma serviu para fortalecer o preconceito racista. A pesquisa de Armindo Trevisan (2003) aponta para a criação da imagem de Jesus como “imagem e semelhança” do colonizador europeu, ou seja, um homem branco de olhos claros e cabelo cumprido. Esta imagem foi usada na colonização para justificar a

escravidão dos povos que não correspondesse a esta imagem. *Corpos matáveis* por este sistema racista tiveram como referência imagética vigente a imagem de Jesus criada pelo colonizador europeu.

Imagem 01 - Desenho feito pelo autor da pesquisa do Jesus da Mangueira no carnaval.



Fonte: Acervo particular.

Quando a Mangueira coloca a face de seu Jesus sendo negra propõe uma discursão perante a construção desta imagem embranquecida de Jesus. Jesus nasceu na cidade de Nazaré, norte de Israel, uma região cuja predominância da cor de pele não é branca. Ao embranquecer a sua pele pelas representações iconográficas da arte sacra, ele foi se afastando do Jesus histórico para se aproximar de uma figura mística. Até hoje pesquisas tentam recriar qual seria a possível face de Jesus e sua cor de pele em relação à região que nasceu e em

contraponto das narrativas imagéticas do Jesus branco difundido pela Igreja¹³³.

A alegoria da Mangueira intitulada *O Calvário* trouxe a representação escultórica de Jesus cravejado por balas e crucificado (Imagem 01). Esta imagem repercutiu nas redes sociais chegando a ser vinculada a discursos racistas em que a comparava com bandido. A publicação de Vanessa Navarro, na época assessora do deputado estadual Anderson Moraes (PSL-RJ) trouxe a seguinte frase: “Absurdo” Mangueira homenageia bandido e coloca no lugar de Jesus Cristo” (Imagem 02). É válido salientar que a Vanessa foi investigada no inquérito do STF sobre *fake news*; ela criava diversos perfis falsos para propagar ideologias do atual presidente do país.

Imagem 02 - Imagem postada nas redes sociais de Vanessa Navarro.



Fonte: SILVA; LIMA, p. 155, 2021.

¹³³ Para mais informações recomendamos a reportagem: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43560077>.

Para este recorte da pesquisa, o relevante com este fato é como o discurso de indivíduos vinculados a figuras públicas perante o carnaval é de base racista. Essa relação da figura do corpo negro com bandido reflete todo o histórico de construção social que coloca esta parcela social como *corpos matáveis* no sistema. O enredo da agremiação questiona o sistema e não faz, como sugere o poste, uma homenagem a bandido. O desfile das escolas de samba ao colocar narrativas questionadoras perante este sistema racista do Brasil cria a possibilidade de discursão perante o assunto e coloca em tensão a criação da imagem de Jesus como indivíduo branco.

Para entendermos mais sobre a relação entre o uso da imagem de Jesus nos cortejos carnavalescos é preciso ter em mente que as escolas de samba foram, durante muitos anos, proibidas de representarem Santos em seus cortejos. Tanto pelo entendimento do carnaval como festa do pecado, que tem fortes vínculos no racismo estrutural brasileiro (SILVA, 2022), quanto pela mesma ser usada para questionar atitudes da Igreja e o sistema social vigente.

Na década de 90, o que acontecia com o carnaval no Rio de Janeiro afetava todo o resto do país, assim, a lei que proibia uso de imagens sacras nos desfiles das escolas de samba, resultado das tensões e censuras do carnaval de 1989 (LIMA, 2021), também era aplicada em outros estados. Cada estado possui sua autonomia, porém a lei era usada como parâmetro para as instituições saberem como lidar e o que poderiam ser feito em caso de descumprimento e possíveis censuras. Os desfiles em São Paulo, por exemplo, também sofreram censuras e precisaram de negociações entre a Igreja e as agremiações.

No carnaval em comemoração aos 500 anos do Brasil a agremiação Águia de Ouro, com o enredo *A imagem e semelhança dos Deuses: Terra Brasilis*, do Carnavalesco Paulo Fuhro, a

agremiação abordou a formação do povo brasileiro, pelo conceito das três raças – índio, branco e negro –, apresentando possíveis tensões existentes nessa formação ao longo da história. Na alegoria número quatro, *missões jesuítas*, a escola apontou o quanto a Igreja foi conivente com o extermínio de vários tribos de povos originários em prol da catequização.

O carnavalesco usou a imagem da Pietà, de Michelangelo, como referência para a criação da alegoria. A imagem consiste em Maria segurando Jesus nos braços após sua morte na cruz. Para a alegoria, no lugar da figura de Jesus morto nos braços de Maria foi colocado um corpo de um representante dos povos originários brasileiros. Maria que chora pela morte de seu filho, Jesus, aqui chora pela morte de seu filho indígena. A imagem incomodou a Igreja por se tratar de uma crítica perante o período das Missões Jesuítas. A agremiação aponta que a Igreja foi conivente com a morte de muitos nativos em prol da catequização e da colonização. A Igreja teria sido estimuladora dos massacres e da visão que os povos originais eram pessoas sem alma, sem salvação e que poderiam ser escravizadas. Assim como Jesus foi morto pelos eclesiásticos da Igreja Católica do seu período, os povos nativos do Brasil foram mortos pelos mesmos de sua época.

A arquidiocese de São Paulo entrou na justiça solicitando a censura da alegoria. Ainda na concentração a escola teve que pintar a pele de Maria em tons de pele dos povos originários e colocar um cocar nela para tentar disfarçar a semelhança com a figura de Maria (Imagem 03).

A censura não retirou o imagético da Pietà, ou seja, ao olhar para a imagem é possível perceber a referência à obra de Michelangelo, contudo, acreditamos que a censura reforçou o significado da obra além de acentuar mais possibilidades de interpretação de sua mensagem. O Jesus não é aquele de pele

branca com olhos claros, o vendido como a imagem do salvador por muitos anos pela Igreja, mas um representante dos povos originais que tanto sofreu por não ter sua palavra compreendida por muitos. Sofreu por ter pregado o amor, o respeito com a natureza. A mãe, que lamenta pelo seu filho, é aquela que chora todos os dias por ver as florestas devastadas, por ver a destruição de sua casa e seus filhos. Ao colocar a cor de pele e o cocar, podemos entender que não seja mais a Maria bíblica, mas uma mãe afetuosa que conhece a floresta. Talvez a mãe terra segurando o povo da floresta.

Imagem 03 - Captura de tela da transmissão dos desfiles pela Rede Globo de Televisão.



Fonte: DESFILE, 2016, 00:47:13.

Ao longo dos anos as escolas de samba de São Paulo foram negociando com a Igreja o uso de imagens e da temática religiosa. A agremiação Sociedade Rosas de Ouro apresentou por dois anos uma performance em sua Comissão de Frente

cuja imagem de Jesus era encenada. Em 2002, falando sobre o pão, com enredo *O pão nosso de cada dia*, do carnavalesco Raul Diniz, a escola trouxe a santa ceia como Comissão de Frente na qual Judas beija Jesus. Em 2008, falando sobre o perfume, com enredo *Rosaessência, o eterno aroma*, do carnavalesco Jorge Freitas, a escola encenou a lavagem dos pés feita por Jesus com águas contendo essências, aromas, perfumes (Imagem 04).

O fato da imagem de Jesus ser apresentada por corpos de performers e/ou bailarinos nos desfiles das escolas de samba chama a atenção devido o ato deste só se concretizar na hora do desfile. O corpo só se caracteriza como representação da imagem de Jesus no momento em que a encenação acontece, isto é, a escola já estar na avenida desfilando. A possibilidade de censura durante o ato do desfile é pequena, portanto não teria como a Igreja censurar corpos que desfilam nessas Comissões de Frente.

Imagem 04 - Imagem da Comissão de Frente da Rosa de Ouro no carnaval de 2008.



Fonte: <https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL284440-5605,00-ROSAS+DE+OURO+ENCERRA+EMPOLGADA+COM+ENREDO.html>.

Entendemos que para uma alegoria ser censurada algo tem que ser percebido como ofensivo, geralmente a censura acontece com esculturas usadas para compor a estética do carro. Essas esculturas são vistas previamente do cortejo podendo ser censuradas antes do desfile. Tanto do Cristo Mendigo da Beijaflore em 1989 (LIMA, 2021) e a Pietà da Águia de Ouro em 2000, são esculturas que podem ser vistas no barracão – local onde as alegorias são construídas – ou nas regiões onde montam os carros antes de desfilar. Portanto, não tinha como censurar previamente um corpo que irá performatizar só no desfile. Depois que a alegoria faz a curva e adentra no sambódromo, não tem como censurá-la mais, assim como os corpos performativos dos foliões.

Também acreditamos que exista um jogo de interesse tanto das igrejas quanto das escolas em representar tal imagem em seus cortejos. Muitas vezes as negociações entre a escola e a instituição religiosa acabam permitindo o uso da imagem. A Unidos de Vila Maria em 2017, no carnaval de São Paulo, comemorou os 300 anos da descoberta da imagem de Nossa Senhora Aparecida com o enredo *Aparecida: A Rainha do Brasil. 300 Anos de Amor e Fé no Coração do Povo Brasileiro* do carnavalesco Sidnei França. Houve uma permissão da Igreja tanto na abordagem da escola com um tema relacionado à Santa padroeira do Brasil quanto em representar alguns elementos da arte sacra no desfile. É de interesse da Igreja aproveitar o discurso midiático em torno dos desfiles para se apresentar enquanto uma instituição que está próxima ao povo do carnaval. Ao povo mais pobre e humilde das comunidades.

Os desfiles são transmitidos para todo o Brasil assim como exportados para outros países, ou seja, a imagem filmada no cortejo é vendida para o mundo inteiro como representação da cultura do povo brasileiro. A Igreja permitir uma

homenagem a Santa é propagar a mensagem da mesma para todos os cantos do país e do mundo, assim como é de interesse da escola apresentar tal tema pela sua visibilidade. Ao longo dos anos essa guerra entre Igreja e escolas de samba também foi percebida como possibilidade de adquirir visibilidade, desta forma, as escolas também podem querer visibilidade em apresentar tais temas com a pretensão de serem notícias nos jornais e estavam em destaque na mídia.

Imagem 05 - Fotografia última alegoria da Unidos de Vila Maria no carnaval de São Paulo em 2017.



Fotografia: Paulo Sadao. Fonte: Página da escola no *Facebook*.
Link: <https://pt-br.facebook.com/eusouvilamaria/posts/1358768477518274/>.

Contudo, algo chama a atenção na representação da Santa no desfile da Vila Maria (imagem 05): o embranquecimento da imagem. Percebemos que em algumas representações

carnavalescas cuja imagem sacra foi negociada e permitida pela Igreja terminam sendo embranquecidas. Claro que durante o desfile da Vila Maria em 2017 teve representações da Santa com pele negra, mas a escultura desta alegoria foi pintada de branco retirando a possibilidade da representação mais fiel da imagem sacra. A Santa parece mais um espírito ou algo mais próximo da esfera mística que da física, um pouco contraditório já que a escola falava sobre o aparecimento da imagem física da padroeira do Brasil.

Imagem 06 - Fotografia da representação da Santa na Imperatriz no carnaval carioca em 2013.



Fonte: http://tyba.com.br/br/registro/cd254_434.JPG/-
Assunto-Desfile-do-Gremio-Recreativo-Escola-de-Samba-
Imperatriz-Leopoldinense---Carro-alegorico---Enredo-2013---
Para,-o-Muiraquita-do-Brasil--Local-Rio-de-Janeiro-RJ---
Brasil--Data-022013-

Mesmo movimento de embranquecer imagens é encontrado na representação da Santa no desfile da Imperatriz Leopoldinense no carnaval de 2013, com enredo intitulado de *Pará – o muiiraquitã do Brasil sob a nudez forte da verdade, o manto diáfano da fantasia*, dos carnavalescos Kaká Monteiro, Mário Monteiro e Cahê Rodrigues. A última alegoria fazia alusão ao Círio de Nazaré e trazia a imagem da Santa. Ela veio toda branca, apenas com alguns efeitos de luz que podem contribuir para a criação imagética de partes de seu corpo, ainda assim uma imagem embranquecida (Imagem 06).

Percebemos que a escultura é facilmente censurada no carnaval e quando permitida, podemos apontar pelos exemplos mostrados, ela passa por um processo de embranquecimento nas representações carnavalescas. Estamos falando de uma santa cuja sua representação tem como base a pele negra. Já o corpo do folião, como apontado pelo desfile da Rosas de Ouro, recria o imagético sacro no momento do desfile gerando uma possibilidade de driblar a censura estabelecida pelas instituições religiosas, contudo, este ainda estar sujeito ao racismo social, a difamação e preconceito perante o carnaval.

Gaviões da Fiel em 2019

Refletindo sobre a possibilidade de negociações com a Igreja e nas agremiações buscarem visibilidade por meio de seus desfiles, em São Paulo, a agremiação Gaviões da Fiel Torcida no carnaval de 2019, cujo enredo era uma reedição do seu carnaval de 1994 sobre o tabaco, intitulado de *A saliva do santo e o veneno da serpente*, trouxe na Comissão de Frente a figura de Jesus sendo agredido, arrastado e lutando contra o diabo:

Imagem 07 - Comissão de Frente da Gaviões das Fiel em 2019.
Foto de Cláudio L. Costa para o site SRzd7.



Fonte: <https://www.srzd.com/carnaval/sao-paulo/juiza-decide-comissao-frente-gavioes-fiel-nao-causou-blasfemia/>.

Segundo Julia Didonet, para o site *Jornal Informal*, “trata-se de uma coreografia que representa a briga entre demônios e Santo Antônio, [...] Um diabo vermelho e um anjo branco com espada se alternavam no controle de um ‘Jesus Cristo ensanguentado’, representando o humano Santo Antônio folcloricamente” (DIDONET, 2019, *online*). A Comissão de Frente abordava a origem do Tabaco que, segundo a lenda apresentada pela escola, teria o Santo Antônio, um monge cristão do Egito, sido picado por uma serpente; ele sugou o veneno pela ferida e, ao cuspir, o veneno teria dado origem a planta *Nicotiana tabacum*, a planta do tabaco.

A Comissão de Frente era formada por dois grupos: em um grupo continha a figura de um anjo branco empunhando uma espada e vários outros componentes na mesma cor. O segundo continha um componente vestido de Satanás/Diabo

em cores vermelha e um grupo de pessoas com roupas pretas representando demônios. No centro, dois indivíduos: a figura da serpente e a figura de Jesus. Havia um tripé com uma escultura grande do Santo Antão em seguida a Comissão.

Imagem 08 - A imagem do elemento alegórico de Santo Antão e a Comissão de Gente.



Fonte: <https://comissoesdefrentesp.com.br/confira-como-foi-o-desfile-dos-gavioes-da-fiel-torcida/>.

Os apresentadores da Rede Globo de Televisão informaram que o componente vestido com características de Jesus se tratava do Santo Antão. Assim como apontado por Didonet (2019) “representando o humano Santo Antão folcloricamente”. Porém a aparência é muito diferente daquela apresentada no elemento alegórico. Chega a ser discrepante. Percebendo o erro ao narrar a transmissão da Comissão, o apresentador Chico Pinheiro esclarece que “eu tenho que confessar que cometi um erro na leitura da Comissão de Frente

[...] havia aquela imagem na alegoria enorme, careca, aquele era Santo Antão! Esse é Jesus Cristo mesmo que estava lutando com o Diabo. O bem contra o mal” (DESFILÉ, 2019, 00:50:30). Desta forma, entendemos que o componente da escola representava mesmo Jesus. Na imagem a seguir é possível perceber a diferença da aparência do componente que representa Jesus em relação à aparência representada no elemento alegórico que simboliza o Santo Antão (Imagem 08).

Julia Didonet (2019) aponta que foi a mídia sensacionalista quem criou a polêmica em torno da Comissão de Frente com base nas imagens fragmentadas transmitidas pela Rede Globo. De fato, é possível perceber na transmissão da emissora que os apresentadores ficam confusos com a coreografia da Comissão de Frente e não sabem bem como conduzir a narração no momento da transmissão. O resultado foi uma transmissão com imagens fragmentadas da coreografia que facilitou uma construção polêmica sobre a figura de Jesus no desfile. Já no final do desfile, os apresentadores da Globo perguntam diretamente para o coreógrafo Edgar Junior sobre o significado da encenação e se era ou não a figura de Jesus na mesma.

O coreógrafo Edgar Junior afirma na entrevista que a figura de Santo Antão era representada em um tripé na Comissão de Frente e que o ator da comissão fazia o papel de Jesus Cristo, além de apontar que “o foco [da Comissão de Frente] era esse mesmo. Era chocar! Colocar essa Comissão de Frente na pista foi incrível; passar com a Gaviões da Fiel foi incrível e realmente, assim, a gente alcançou o nosso objetivo que era realmente mexer com essa polêmica de Jesus e o diabo. Com a fé de cada um” (DESFILÉ, 2019, 00:51:00). Com o depoimento do coreógrafo e as imagens fragmentadas, o palco estava armado para a mídia sensacionalista que visa fofocas,

mídia de *blogs*, sites e de *youtubers*, construir todo um discurso polêmico que tomasse conta das redes sociais. Aproveitaram o fato que, segundo a fala do coreografo, a representação era mesma a imagem de Jesus e o objetivo da representação foi provocar um choque, para propagar uma polêmica em torno do ocorrido.

A Gaviões da Fiel Torcida, talvez, tenha interesse em estar dentro dessa polêmica que gera uma grande visibilidade, pois a escola é formada pela torcida do time do Corinthians e vem nos últimos anos perdendo destaque no carnaval para outras escolas também formadas por times rivais como a Mancha Verde do time do Palmeiras e a Dragões da Real do time do São Paulo. É relevante colocar que estas escolas citadas podem não se apresentar atualmente como agremiações vinculadas a times de futebol, mas possuem sua origem neste espaço. O fato aqui apontado é a possibilidade da Gaviões não ter vetado a representação da Comissão de Frente com intuito de se manter nas falas das mídias adquirindo algum tipo de visibilidade. Como a encenação gerou uma repercussão negativa, pode ser que a agremiação não tenha gostado do resultado final de tudo e não se colocar a favor de polêmicas.

Em todo caso, nos canais da rede *Youtube*, o que mais surgiram foram pessoas de todos os locais dando sua opinião sobre o ocorrido, alguns com o discurso do ocorrido ser uma grande blasfêmia, outros tentando abordar o assunto com pouco menos fervor religioso. De toda forma, existe aqui uma notável visibilidade que a agremiação ganha ao se tornar o centro a partir da apresentação.

Dias depois, percebendo que a Rede Globo de Televisão não filmou a coreografia completa, uma falha que provoca o entendimento que o Diabo ganhou a luta contra Jesus e a agremiação estaria “pregando” o satanismo, e percebendo essa

repercussão negativa que afetava a escola com uma chuva de críticas a mesma fez uma publicação em suas redes sociais afirmando que Jesus venceu o mal (Imagem 09).

Imagem 09 - Imagem postada nas redes sociais da agremiação.



Fonte: <https://www.srzd.com/carnaval/sao-paulo/jesus-e-o-diabo-centro-de-polemica-no-carnaval-de-sp-gavioes-explica-comissao-de-frente-o-bem-venceu/>.

Esta pesquisa não tem interesse em olhar a repercussão da Comissão em plataformas de vídeos, como *Youtube*, que

proporcionam alguma discursão ou quem falou o que pela plataforma, da mesma forma em relação aos sites religiosos. Buscamos apontar que houve essa repercussão, mas queremos entender como ela resultou na associação desta Comissão de Frente ao Covid-19. Dois fatos nos chamam a atenção para com a nossa pesquisa do uso da imagem de Jesus no carnaval: Primeiro que houve uma Ação Civil Pública movida pela Liga Cristã Mundial (LCM) pedindo indenização por danos morais por “blasfêmia” no valor de 5 milhões de reais. Segundo a redação do *site SRzd* (2020, *online*). “a juíza Camila Rodrigues Borges de Azevedo, da 19ª Vara Cível do Foro Central Cível de São Paulo, julgou improcedente a ação”.

A decisão da Juíza afirma que “há de se estabelecer que o Carnaval e suas representações são, de fato, uma expressão artística e cultural, independentemente das valorações positivas ou negativas que cada um faça de acordo com suas individualidades” (SRZD, 2020, *online*). Diferente da Beija-flor que em 1989 teve a escultura do Cristo Mendigo censurada, esse desfile da Gaviões da Fiel em 2019 não teve escultura e sim um corpo em cena. A encenação só acontece durante o desfile, por tanto, como já observado, não foi possível censurá-lo previamente. Assim, a Liga Cristã Mundial entrou com ação de danos morais após o ocorrido pela imagem de Jesus ter sido usada de forma humilhante. Não obtendo resultado positivo, a Liga Cristã apenas conta com a opinião pública perante o fato.

A opinião pública, muitas vezes, resolve fazer “justiça com as próprias mãos” quando algo a inflama. Qualquer polêmica ou notícia que mobilize as redes acabam por estimular diversas formas de reações públicas. Houve notícias nas redes sociais que afirmavam que o ator que representou Satanás na Comissão de Frente teria sido morto. Estas notícias falsas acontecem quando o público, a massa, não conseguindo alguma

forma de “se vingar” legalmente perante o ocorrido acaba criando notícias para difamar ou atingir os artistas. Algumas redes sociais e canais de *Youtube* se aproveitam da necessidade das pessoas em quererem justiça perante o fato e da negação dos meios jurídicos em processar ou indenizar aqueles que se sentiram vilipendiados para entregar ao público as narrativas que as satisfaçam com intuito de obterem sua visibilidade. Se para ganharem visibilidade e *Likes* precisarem noticiar a morte dos artistas e fazem vídeos sensacionalistas com a notícia assim eles farão. Notícias falsas propagadas pela mídia das redes sociais terminam por serem manchetes de outros sites que lutam conta *Fakes News*:

Imagem 10 - Captura de tela do site G1 que desmentiu a notícia da morte do componente da escola.



Fonte: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2019/03/06/e-fake-que-homem-que-fez-papel-de-diabo-em-desfile-da-gavioes-da-fiel-morreu-carbonizado.ghtml>.

A opinião pública, hoje em dia, é bastante afetada pelos criados de conteúdos das redes sociais, ou seja, pelos *Youtubers* e de redes como *Facebook* e *Instagram*. Essas pessoas estão

sujeitas a usarem de seus espaços para criarem discursos que lhe proporcionem visualizações. Todo um jogo de interesse da mídia em criar uma polêmica, criar narrativas e discursos perante o assunto para que possam atrair pessoas com intuito de uma visibilidade. A falsa criação de espaços de discursões, pois, muitas vezes, a discursão nesses locais é rasa, sensacionalista e opressora, só estimula mais ainda a desinformação geradora de discursos preconceituosos. Não temos interesse em quem possa estar certo ou errado, temos em apontar que o jogo da visibilidade e da criação de polêmica midiática até hoje atravessa essa representação de Jesus no carnaval tornando-a um estopim para *Fake News* diversas.

Imagem 11 - A imagem do elemento alegórico de Santo Antônio e a Comissão de Gente.



Fonte: <https://setor1.band.uol.com.br/montagem-compartilhada-pelo-ministro-do-turismo-informa-ano-errado-para-criar-falsa-relacao-do-cancelamento-do-carnaval-a-encenacao-com-jesus/>.

Uma delas é o segundo ponto que refletimos perante a polêmica da Comissão de Frente da agremiação Gaviões da Fiel no desfile de 2019: o atual uso de sua imagem para justificar a causa da pandemia e as mortes pelo Covid-19. Um discurso *Fake News* que visa difamar a imagem do carnaval e que ganha apoio nas redes sociais principalmente se o mesmo se origina de figuras públicas. O ex-ministro do turismo, Gilson Machado Neto, compartilhou em seu *Twitter* a seguinte imagem (Imagem 11)

O primeiro ponto que chama a atenção nessa montagem é que a Comissão de Frente da Gaviões está datada como pertencente ao carnaval 2020, quando o desfile é do ano de 2019. Isso já deixa clara a falta de pesquisa mínima do ex-ministro antes da postagem. Essas postagens são feitas para ganharem o máximo de visibilidade possível e não de trazerem o mínimo de coerência em suas informações. Segundo ponto, o fato de apresentar o sambódromo de São Paulo vazio, na segunda parte da imagem, como que isso fosse consequência da primeira parte e a legenda “dá pra entender quem manda” é a mesma coisa que dizer que Deus mandou pandemia do Covid-19 para castigar todos por uma encenação feita em um desfile de escola de samba.

A ideia de que Deus está preocupado com sua imagem humana na terra é a mesma coisa de dizer que ele se preocupa com o que os outros pensam ou falam dele. É mais um reflexo dos anseios humanos do que um real fato de Deus se preocupar com isso. Até parece a lógica grega da divindade, ou seja, os deuses gregos eram invejosos e se importavam com o que os mortais diziam deles. Caso algum mortal falasse mal, o deus se ofendia e castigava-o. É a mesma perspectiva aplicada a Jesus: representaram ele de forma errônea no desfile, ele se ofendeu e castigou a todos do mundo com a Covid-19. Acreditar em um

Deus vingativo é colocar Jesus em um lugar de sentimentos rasos e humanos como vingança e raiva.

O carnaval é uma obra da Igreja ao estabelecer o seu período de quaresma. Os dias que a antecedem são dias de festa, pois durante a quaresma não se podia comer carne, por exemplo, assim nestes dias festivos havia um consumo exagerado de carnes e bebidas. As festas aconteciam como uma despedida de tudo aquilo que sofreria restrição durante o período de penitência da quaresma. A palavra *carne vale*, ou “adeus à carne”, foi usada para este período de festas antes da quaresma dando origem a palavra Carnaval (FERREIRA, 2004, p. 19). Segundo a pesquisa de Ferreira: a Igreja

Ao “aceitar” o período do “adeus à carne” como um momento de relaxamento das pressões diárias, ela estaria demonstrando uma espécie de “boa vontade” com as tensões populares, podendo com isso condenar com mais rigor todos os outros excessos anuais. Era como se os padres estivessem dizendo: “Nós já permitimos ao povo seu momento de loucura antes da Quaresma, em troca exigimos um comportamento exemplar durante o resto do ano” (FERREIRA, 2004, p. 30).

Ou seja, a Igreja faz vista grossa para o carnaval, mas aproveita dele para aumentar a penitência e o rigor nos dias após ele e até durante o ano inteiro com uma ideia de temor e arrependimento devido o povo ter participado da festa. Desta forma, a Igreja estabelece a narrativa que ela fica de olho na vida das pessoas, que elas devem vigiar para não serem punidas.

Por esse ponto começamos a perceber o discurso que Deus estar constantemente de olho nas festas carnavalescas

buscando apenas o motivo para punir aqueles que dela festejam. Um discurso que constrói a imagem de um Deus vingativo que só aguarda por algo que o ofenda para exercer sua punição aos mortais.

Imagem 12 - Montagem de Deus despreocupado com a escravidão e o holocausto, mas incomodado com o carnaval.



Fonte: Imagem recebida pelo autor via rede social *WhatsApp*.

A montagem irônica acima traz a figura divina dormindo enquanto a humanidade escraviza pessoas e as matas no holocausto, mas acorda com expressão zangada ao ver a Comissão de Frente da Gaviões da Fiel. Nessa perspectiva, o Deus branco não acorda perante a escravidão devido a mesma ter sido exercida também pela sua Igreja contra o povo negro,

mas acorda quando a festa do povo negra lhe representa. Existe, portanto, um tom racista na postagem que sempre coloca o carnaval, a festa de origem negra e do povo pobre e favelado, como algo sempre ruim. Um evento festivo capaz de acordar Deus de seu sono, sono que não foi perturbado com a morte de centenas de seus filhos na escravidão e no holocausto, só representa a força que o Carnaval possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O carnaval foi cancelado em 2021 devido às recomendações das instituições de saúde para que não houvesse aglomerações no intuito da população não sofrer mais do que já estava sofrendo com a disseminação do Covid-19. Fechar vários setores da sociedade foi uma medida de prevenção para o vírus não se espalhasse. Entretanto, a ideia de alguns cristãos de que Deus mandou o vírus para castigar aqueles que zombaram dele por meio da Comissão de Frente da Gaviões da Fiel é um discurso bastante presente em redes sociais. Chegamos a receber vários deles em nossas redes sociais, inclusive de parentes neopentecostais. O próprio ministro do turismo postando essa imagem em sua rede social dá credibilidade a esse discurso que transforma o carnaval em uma cultura que deve ser combatida. Percebemos que a cultura do nosso país é algo bastante castigada e combatida pelo governo do Brasil que atuou no período entre 2019 e 2021 – período da Comissão de Frente e do fechamento dos setores devido à pandemia.

Para o sociólogo Roberto DaMatta (1997) no carnaval o pobre pode representar a elite, se passar por nobre por exemplo, mas quando esta encenação a questiona existe um movimento de descredenciar tanto o carnaval quanto o discurso de suas comunidades. Para o Ministro do turismo quando a escola de

samba exalta o país, suas riquezas e cultura esta imagem é útil, pois pode ser vendida no exterior visando incentivar o turismo, mas se o mesmo desfile crítica a sociedade, aponta para pautas sociais ou indaga sobre as mazelas do governo este será alvo de ofensas da elite e de algumas figuras no poder.

O desfile da Gaviões da Fiel Torcida não fazia questionamentos políticos ou sociais e concordamos que o discurso do coreografo que tudo era voltado apenas para chocar seja algo desnecessário e que busca visibilidade, mas ao ter a imagem de sua Comissão de Frente viralizada nas redes sociais algumas figuras públicas vieram em suas redes se apoderar do discurso da “justiça com suas próprias mãos” para ganharem sua visibilidade ao vincularem a Comissão de Frente com a pandemia do Covid-19. Algumas outras postagens apresentam um tom racista perante o carnaval ao colocá-lo como algo ruim e que incentiva a ira de Deus. Tudo se resume na decadência de um governo que buscava em *Fake News* sua aprovação popular e o alvo da vez foi a Comissão de Frente da agremiação. Jesus é o mais inocente em tudo isso, representado na Comissão, venceu o Diabo, mas não teve sua vitória reconhecida e nem sua mensagem ouvida. O amor venceu na encenação da Comissão de Frente, mas o ódio propagou a ideia de que a Covid-19 foi um castigo. O poder dado ao Carnaval por estas pessoas é tão forte que foi capaz de invocar castigo para o mundo inteiro.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DESFILE completo Águia de Ouro 2000: Globo. [S. l.: s. n.]. 14 dez. 2016. 1 vídeo (1h 13min 27seg), son., color. Publicado pelo canal Thiago Tapajós. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MeJWZ3ukbLI>. Acesso em: 08 fev. 2023.

DESFILE da Gaviões da Fiel 2019: Desfile Completo. [S. l.: s. n.]. 12 dez. 2019. 1 vídeo (1h 04min 31seg), son., color. Publicado pelo canal Carnaval de Bamba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sa4liVfSeK4>. Acesso em: 08 fev. 2023.

DIDONET, J. Gaviões da Fiel não simbolizou Diabo versus Jesus no Carnaval. Site Jornal Informal, 2019. Disponível em: <https://www.jornalinformal.com.br/index.php?m=news&a=detail&id=5384>.

FERREIRA, Luiz Felipe. O livro de ouro do carnaval brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

LIMA, Fátima Costa de. Alegoria benjaminiana e alegorias proibidas no sambódromo carioca: o Cristo Mendigo e a carnavalesca trindade. 1.ed. São Paulo: Hucitec: A2, 2021.

SILVA, Tiago Herculano da. Considerações perante a associação do carnaval como festa do pecado. In: PURIFICAÇÃO, Marcelo M.; CATARINO, Elisângela M. *et. al.* (org.). Teologia, experiência religiosa e pensamento contemporâneo. Ponta Grossa, PR: Editora Atena, p. 46-47, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://cdn.atenaeditora.com.br/documentos/ebook/202209/trbboVScatvcfentZiykZUEVXSLwvN74ICYvfu4Q.pdf>.

SILVA, T. H. da.; LIMA F. C. de. Reflexões sobre as representações da imagem de Jesus nas escolas de samba.

Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 132-158, set.-dez. 2021.

SRZD. Juíza decide que comissão de frente com tema religioso da Gaviões não causou ‘blasfêmia’. [S. l.], 23 nov. 2020.

Disponível em: <https://www.srzd.com/carnaval/sao-paulo/juiza-decide-comissao-frente-gavioes-fiel-nao-causou-blasfemia/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

TREVISAN, A. O rosto de Cristo: a formação do imaginário e da arte cristã. Porto Alegre: RS, Editora AGE, 2003.

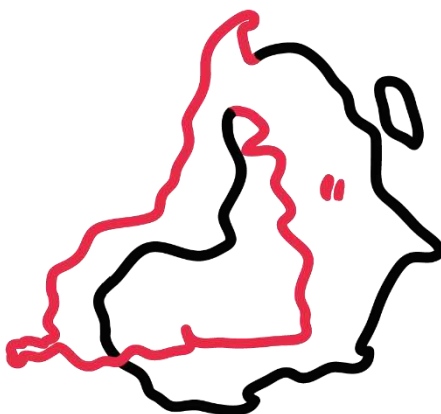
**ENCRUZILHADAS
DIDÁTICAS**



CAPÍTULO 26

BRANQUITUDE E ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Arisa Ribas Cardoso



INTRODUÇÃO

De tempos em tempos circulam pelas redes fotos das composições dos tribunais de justiça dos estados brasileiros e as tradicionais (mas não muito adequadas para um país tropical) togas pretas evidenciam o contraste com os rostos de quem as usa. Se a justiça do Brasil tem uma cor, essa não é o preto das togas, mas sim o branco da pele da maioria absoluta de seus membros/as. Esse padrão se repete nos corredores e galerias das outras instituições de justiça, como o Ministério Público, as procuradorias, defensorias. Porém, para se chegar a estas instituições, todos/as esses/as profissionais devem passar por outras, onde também a branquitude prevalece: as instituições de ensino jurídico.

Não se pode negar que em razão das políticas de ações afirmativas e programas de concessão de bolsas o cenário das instituições de ensino mudou, coloriu. Entretanto, o ensino em si continua, em geral, a ser brancocêntrico. Afirmo, sem medo de estar exagerando, que a maioria dos planos de ensino das disciplinas dos cursos de graduação em Direito no Brasil não contém sequer um autor/a negro/a (grande parte das vezes não há nem autoras mulheres, mesmo brancas).

Nesse contexto, verifica-se a importância da conscientização de docentes dos cursos de direito sobre sua própria branquitude, bem como sobre seus “pactos narcísicos” (BENTO, 2002; 2022) que, de forma consciente ou inconsciente, têm permitido que a segregação e a hierarquização perdurem. A tomada de consciência e reflexão de seus privilégios por quem ocupa o local de poder de docente é fundamental para a modificação do cenário. Para que gere frutos, porém, deve ser acompanhada por práticas pedagógicas que envolvam o corpo discente, também em sua maioria composto por pessoas brancas, de forma a repensarem as estruturas que permitem a

manutenção das hierarquias raciais em toda sociedade, mas especialmente no âmbito da atuação profissional como futura/os advogada/os, servidora/es pública/os, assessora/es, juíza/es, promotora/es, defensora/es.

Neste artigo, portanto, busco discutir a branquitude no ensino jurídico do Brasil e apresentar um relato de experiência sobre a inclusão de práticas, no ensino do Direito, que propiciam a reflexão sobre as relações raciais no Brasil e seus reflexos no mundo jurídico. Ao final, apresento percepções que apontam possíveis resultados da inclusão dessas práticas no ensino, bem como reflito sobre os desafios para uma docência jurídica antirracista.

BRANQUITUDE E ENSINO DO DIREITO

Essencialmente, a branquitude é a pertença étnico-racial atribuída às pessoas brancas. Ela não se confunde, porém, com a brancura, esta que diz respeito apenas ao tom da pele. Branquitude é um lugar de privilégios simbólicos e materiais, que não está ligada apenas à cor da pele, mas também a posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam (CARDOSO; MÜLLER, 2017; SCHUCMAN, 2020). Nesse sentido, quando falamos de branquitude, não nos referimos exclusivamente ao fato de as pessoas serem brancas, mas especialmente à posição que ocupam com mais facilidade, ou com menos dificuldades, **por serem brancas.**

Pessoas não-brancas, para acessar locais de poder e estar mais perto dos privilégios da branquitude, frequentemente passam por um processo de “branqueamento” físico (alisamento e corte de cabelos, utilização de roupas e acessórios que auxiliam na construção de uma imagem mais próxima do padrão eurocêntrico) e até ideológico (reproduzindo discursos ou deixando de se posicionar, por exemplo, sobre raça). Isso é

muito comum no mundo jurídico, em que roupas e ritos tem um peso ainda muito grande no imaginário tanto de quem faz parte desse mundo como da população em geral. Quando isso ocorre, a ocupação de espaços pelas pessoas não-brancas acaba por contribuir no reforço dos privilégios da branquitude.

A pesquisadora Cida Bento desenvolveu pesquisa em que demonstrou, a partir de estudo empírico, como os brancos se beneficiam a si mesmos em organizações públicas e privadas. A partir disso refletiu sobre a existência do que chamou de pactos narcísicos no racismo, os quais permitem à branquitude a concessão e manutenção de seus privilégios. Desse modo, uma vez que as posições de poder na maioria das organizações são ocupadas por pessoas brancas, permite-se que elas, ao exercerem seu poder quando da contratação, promoção ou concessão de cargos de chefia, privilegiem outras pessoas brancas. A sociedade brasileira mantém assim um acordo tácito entre a branquitude para não tratar da sua condição, para “ignorar” o racismo e justificar as desigualdades como questão de mérito. A competição existe, mas ela acaba ocorrendo efetivamente apenas “entre iguais”. (BENTO, 2002; 2022)

As universidades e as instituições jurídicas não são exceção a essa regra. Na docência superior, estudos apontam que mais de 75% dos professores se declaram como brancos, bem como que os não-brancos tem participação menor em cargos administrativos em instituições de ensino superior (FERREIRA; FERREIRA; TEIXEIRA, 2022). Enquanto 80% da magistratura brasileira é formada por pessoas brancas (CNJ, 2018), a população carcerária é composta 67,5% de pessoas negras (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022). Alguns números têm mudado nos últimos anos devido às políticas de ações afirmativas, mesmo assim, de forma bastante lenta. Os pactos narcísicos ajudam a explicar isso.

A branquitude está presente nos cursos de Direito também em outra órbita, cuja mudança poderia ser simples, mas na prática é permeada de empecilhos. Trata-se das referências bibliográficas. Há textos utilizados em certas disciplinas que são repetidos por décadas. Mesmo os materiais mais novos, são em sua maioria de autoria de juristas homens, brancos, que tem entre suas referências outros homens brancos, brasileiros e estrangeiros (do Norte global).

Esse é um problema estrutural. A discriminação histórica das pessoas negras do país e seu menor acesso ao ensino superior (especialmente em cursos “de elite”, onde o Direito era incluído até pouco tempo atrás) implica na existência de menos profissionais e pesquisadores/as negros/as, de modo que, conseqüentemente, há menos bibliografia produzida e publicada por essas pessoas. Do mesmo modo, o mercado editorial de obras jurídicas somente muito recentemente vem diversificando o portfólio de autores publicados. Ainda assim, grande parte das obras publicadas por juristas negros e negras tratam sobre temas que têm relação com as questões raciais. Muitos deles relatam dificuldade em participar de eventos ou publicar obras sobre temas gerais. Além disso, as instituições exigem que as referências constantes nos planos de ensino como obrigatórias sejam as que estão disponíveis em suas bibliotecas, que costumam estar providas apenas das tradicionais doutrinas dos autores mais reconhecidos na área.

A visão universalista da branquitude também contribui para a sua manutenção nos locais de privilégio no ensino jurídico. Os juristas brancos se apresentam a si e à sociedade como sujeitos abstratos, como expressão do mito da universalidade da razão, “parâmetro que informa sua visão do Direito, um sistema de normas que possui uma racionalidade implícita que pode responder a todos os problemas jurídicos”

(MOREIRA, 2019, p. 122). Esta visão corrobora com as discussões sobre a pretensa invisibilidade da branquitude na nossa sociedade. Ou seja, a branquitude faz com que o sujeito branco se enxergue como um padrão universal, não apenas estético, mas também em termos de conhecimento e de experiências. Assim, os/as julgadores/as, e os/as professores/as, brancos/as tendem a reproduzir interpretações decorrentes do seu lugar social como se fossem universalizáveis. Por isso a descolonização do direito é fundamental: é necessário perceber a falácia do universalismo abstrato e se pensar a partir de universalismos concretos, quando ao se enunciar interpretações e ideias não se esconde “o lugar de enunciação, suas influências corpo-políticas e geopolíticas” (GROSGOUEL; MALDONADO-TORRES; BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 15).

Esse pensamento é reproduzido nas universidades. “A justiça é cega”, “a lei é para todos”, são bordões bradados com frequências nas salas de aula. Esse tipo de ideia contribui para a manutenção dos privilégios da branquitude e para o funcionamento de seus pactos narcísicos. O impacto disso é extremamente prejudicial, especialmente para o julgamento de casos que envolvem racismo. A falta de consciência sobre o próprio local de privilégio e a identificação com os agressores, faz com que, com frequência, em julgamentos cíveis e criminais sobre injúria racial ou racismo os fatos sejam minimizados (MUNHOZ, 2020; SILVA, 2021). Não questionar esse pensamento só contribuirá com a colocação no mercado de trabalho de mais pessoas que reproduzirão as perspectivas tradicionais.

Assim como em outras áreas, nos estudos sobre relações raciais no Direito as pessoas não-brancas costumam ser tratadas como objeto. Quando se aborda a questão racial, é comum que

o enfoque seja dado sobre “o problema” do negro, como diria Guerreiro Ramos. A questão racial aparece normalmente no âmbito do Direito Penal e da Criminologia, quando apontam a seletividade do sistema penal ou o encarceramento em massa, por exemplo. Ou então nas disciplinas de Direitos Humanos, quando não raramente a questão dos direitos de negros ou indígenas são abordados como uma concessão estatal, omitindo-se as lutas que precisaram ser travadas para que tais direitos fossem garantidos. A raça de quem permite que esse sistema de opressão se reproduza, porém, não é abordada como variável de análise relevante. A branquitude fica oculta. Os/as professores/as brancos/as problematizam os fatos e as consequências sob um viés racial unidirecional, pouco ou nada refletindo sobre a racialidade dos agentes opressores.

O discurso da igualdade reverbera nos corredores das faculdades de Direito, mas a distinção entre igualdade formal e igualdade material acaba sendo mais uma conceituação apreendida de forma pouco refletida ao longo do curso. Por este motivo, levantar o debate racial e salientar o papel da branquitude na construção e manutenção das hierarquias e opressões parece ser fundamental para frear a continuidade irrefletida do sistema jurídico atual.

COLOCANDO RAÇA NO DEBATE

Sou uma professora branca, em um curso com a totalidade de professores brancos, na maior parte do tempo, e com um corpo discente majoritariamente composto por pessoas brancas. As disciplinas que leciono com maior frequência fazem parte das que chamamos de dogmáticas: direito civil e processo civil, basicamente. Por certo tempo usei isso como desculpa para não abordar temas como gênero ou raça nas aulas, afinal, como eu iria discutir racismo tratando sobre prescrição e

decadência? Era muito mais fácil para meus colegas de história do direito, hermenêutica ou ciência política tratar sobre esses temas, pensava. Entretanto, uma vez que queria pesquisar sobre branquitude e relações raciais no doutorado, passei a me sentir cada vez mais desconfortável e hipócrita ao deixar esses temas de lado na minha prática docente. Na verdade, eu estava me valendo da minha branquitude e da estrutura brancocentrada do direito para contribuir com a manutenção do *status quo* e dos pactos narcísicos.

Inicialmente busquei textos que já relacionassem as discussões sobre raça e os tópicos das minhas disciplinas, mas eram quase inexistentes. Assim, tive que sair da posição de conforto do trabalho com códigos e doutrinas e incluir na bibliografia textos não jurídicos, ou de outras áreas do direito, e encontrar caminhos para problematizá-los durante as aulas expositivas. Depois, à medida que eu mesma me desloquei e descortinou-se um mundo de conexões e reflexões possíveis, comecei a passar atividades para os alunos envolvendo estes textos e as problematizações possíveis dentro do escopo das disciplinas.

Nesse processo, passei a questionar os estudantes, das mais diferentes fases, sobre se conheciam algum juiz ou promotor negro. A maioria absoluta deles afirma que não. Quando questionados se conhecem algum advogado negro, era comum que a resposta também fosse negativa. Do mesmo modo com relação aos professores do curso. Alguns então argumentavam que isso ocorre porque nosso estado, Santa Catarina, é majoritariamente branco. Por outro lado, quando questionados se já se depararam com pessoas negras como partes nos processos, a resposta era sempre positiva. Nesse ponto, começávamos a reflexão sobre a questão da desigualdade e da branquitude, uma vez que se percebia que,

apesar de majoritariamente branca, nossa população também é composta por muitas pessoas negras e que frequentam o sistema de justiça, mas costumam estar somente em um dos lados do balcão do fórum. Esse olhar sobre as pessoas que participam das relações jurídicas mostrou-se essencial para a sensibilização dos/as acadêmicos/as (especialmente e brancos/as) que até se espantavam por não terem percebido isso antes.

Como mencionado, a inclusão de discussões sobre raça (e gênero) tem passado a ser feita nos últimos anos, especialmente nas disciplinas propedêuticas. Essas disciplinas estão normalmente localizadas no início do curso, momento em que os alunos ainda não conseguem fazer as conexões das questões com o dia a dia forense. Em razão disso, percebi que ao abordar questões de raça e gênero nas matérias dogmáticas, os alunos passaram a conseguir vislumbrar melhor a importância da discussão para a sua formação como jurista.

A ocorrência de eventos, palestras (cujo número aumentou bastante durante o contexto da pandemia, com as atividades online) também impactou no aumento da discussão, pelos/as próprios/as acadêmicos/as, sobre estes temas. A primeira vez que observei uma acadêmica negra questionar a universidade sobre a falta de diversidade do corpo docente foi em um evento sobre racismo – ocorrido no ambiente da universidade, mas voltado para o público externo – ainda antes da pandemia de Covid-19. Trazer o assunto da raça para o ambiente universitário tem se mostrado fundamental, especialmente para os alunos não-brancos se sentirem à vontade para trazer à tona as discussões que os atravessam de forma mais contundente.

Durante o período das aulas remotas, passei a exigir em todas as disciplinas algum tipo de atividade que englobasse o tema da raça, bem como discutir a categoria branquitude

durante as exposições. Nas disciplinas sobre contratos, passamos a discutir sobre como as desigualdades, e as hierarquias, impactam o exercício da autonomia privada. Como os lugares sociais e os preconceitos impactam em uma negociação. Discutimos também sobre desigualdades no judiciário, em disciplina de processo civil. Nos trabalhos escritos que eles deviam entregar, muitos fizeram “qualquer coisa”, não demonstrando especial atenção ao tema. Em alguns casos, apresentaram posicionamentos que reforçavam o senso comum do mito da democracia racial ou da meritocracia, negligenciando os textos e as reflexões propostas. Por outro lado, alguns perceberam um mundo de possibilidades de questionamentos que as reflexões envolvendo raça e gênero podiam trazer. Procurei sempre dar feedbacks detalhados nos trabalhos, indicando materiais através dos quais poderiam rever alguns pontos ou aprofundá-los. Infelizmente, o contexto das aulas remotas prejudicou o debate coletivo e eu sequer sabia se na turma havia alunos não-brancos, pois a maioria não tinha foto cadastrada no sistema nem abria as câmeras.

Depois disso, vários alunos passaram a me procurar, especialmente com a volta das aulas presenciais, para discutir os temas. Queriam saber, por exemplo, se era possível tratar sobre raça e branquitude em seus trabalhos de conclusão de curso. Muitos pensavam, até aquele momento, que não cabia esse tipo de discussão em uma monografia. Essa já foi uma modificação significativa. Alunos passaram a buscar temas de pesquisa que envolvessem raça, para além dos debates sobre seletividade penal. Inclusive, mais de um dos trabalhos feitos durante as atividades que passei serviram de base para os projetos de trabalhos de conclusão de curso desses alunos.

Com a volta das aulas presenciais, continuei trazendo o tema para a sala sempre que vislumbrava a possibilidade.

Indicando leituras complementares de obras de autores negros. Pude perceber que, ao tocar nesses assuntos, fosse em algo ligado à matéria, ou em algum comentário paralelo, ou conversa de intervalo, alguns alunos negros passaram a se manifestar e apresentar suas visões. Inclusive, a mesma aluna da palestra, manifestou-se e disse em conversa depois, particular, que o evento foi muito importante para ela, pois antes nunca tinha visto ninguém tratar sobre raça na universidade e, em razão disso, ela estava se sentindo mais à vontade para abordar o tema no TCC que iria desenvolver. Por outro lado, os alunos brancos passaram a se mostrar mais conscientes e sensíveis à temática, trazendo eles mesmos casos para discussão em sala de aula.

O simples fato de se abordar o tema da raça para além dos enfoques tradicionais já tem sido um grande avanço, mas obviamente, não é o suficiente. A indicação de bibliografias para além dos manuais comuns escritos por homens brancos também tem demonstrado valor. Muitos/as alunos/as têm se engajado nessas leituras, mais críticas. O que tem contemplado também os interesses nos estudos de gênero, tanto voltado para as mulheres como para as pessoas LGBTQIA+. Assim, acaba-se contemplando e dando espaço para outros enfoques sobre o fenômeno jurídico que é, essencialmente, um fenômeno social. O trabalho com obras sobre raça e racismo, mesmo não jurídicas, enriquece o repertório dos estudantes para além da perspectiva dogmática e contribui para que desenvolvam um olhar mais sensível sobre as situações concretas com as quais se deparam.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO JURÍDICO ANTIRRACISTA

As discussões sobre raça não podem esperar a contratação de professores negros. O debate sobre raça e racismo é também (e talvez principalmente) uma tarefa das pessoas brancas. Afinal, somos nós que estamos no local de poder e que atuamos precipuamente para a manutenção desse sistema que nos privilegia. O racismo só vai acabar quando as pessoas brancas deixarem de ser racistas, e para que deixemos de ser racistas precisamos falar sobre racismo e agir de forma antirracista.

Um dos desafios para uma educação jurídica antirracista parece ser a desconstrução da ideia de que “a justiça é cega”. É fundamental que o/a professor/a questione sua própria posição e visão de mundo, uma vez que ele/a é o instrumento que reproduz e institucionaliza as diferentes formas de ver o mundo para seus/suas alunos/as. Considerando que a maior parte dos/as professores/as ainda são brancos/as, a conscientização da sua branquitude e o que isso significa na posição de poder em que se está é fundamental. Ou seja, os/as professores/as brancos/as devem ter um compromisso especial com uma educação antirracista, estando sempre atentos/as à sua posição social e ao modelo de formação que empregam. Ainda, precisa-se discutir a natureza política das posições ocupadas nas relações de poder existentes na sociedade, em especial no âmbito jurídico (MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022).

Por outro lado, deve-se estar atento aos diferentes lugares sociais ocupados pelos estudantes. É necessário chamar atenção dos/as brancos/as para a sua condição e a importância do seu comprometimento com uma atuação jurídica antirracista. Do mesmo modo, é importante ouvir as percepções e experiências dos/as estudantes não-brancos, bem como estimulá-los a ocupar os lugares que costumam ser vistos como pouco

acessíveis por eles, como as carreiras da magistratura ou do Ministério Público.

O engajamento dos estudantes nas discussões passa pela escolha de estratégias pedagógicas adequadas. É fundamental, especialmente nas turmas formadas majoritariamente por brancos/as que se demonstre o propósito da atividade e da discussão dentro do contexto da disciplina e sua aplicabilidade prática na atividade jurídica, posto que muitos trazem preconceitos arraigados e levantam-se contra tais discussões que reputam como “ideológicas”. Para isso, é oportuno serem apresentados casos concretos, processos judiciais, que ilustram o debate proposto. Ainda, ao lado das bibliografias específicas, apresentar textos, mesmo que opinativos, de autoridades reconhecidas pelos/as estudantes também contribui para quebrar a resistência por muitos apresentadas. Outrossim, é fundamental que o/a professor/a esteja atento durante todo o tempo, especialmente durante as discussões em grupo ou em sala, para possíveis argumentos e posições preconceituosas que surjam, sabendo diferenciar discursos “inocentes” (como a reprodução de ideias como a democracia racial e outras que fazem parte de um senso comum) daqueles que tem por finalidade deliberada reproduzir perspectivas racistas. Esses discursos, se bem aproveitados, podem ser uma ótima oportunidade de reflexão e aprendizado.

Outra forma de contribuir para um ensino jurídico antirracista é dar visibilidade e chamar atenção para a existência de autoridades não-brancas no campo do direito. Além da utilização e indicação de obras de autores não-brancos, é fundamental que se tente contribuir para a presença dessas pessoas nas universidades. A promoção de eventos com palestrantes não-brancos é também uma forma de trazer representatividade e reflexão. Nesse sentido, é importante que

as pessoas não-brancas não sejam chamadas apenas para tratar sobre temas envolvendo raça, pois isso contribui para reforçar a ideia de que, enquanto os brancos podem falar sobre tudo, os não-brancos devem se concentrar nas especificidades que lhes concernem. Todas as atividades acadêmicas que envolvem convidados externos deveriam se atentar para a diversidade de raça.

Idealmente, as universidades deveriam contratar mais professores não-brancos, assim como estes deveriam ter maior espaço nas carreiras jurídicas. A diversidade de perspectivas que os professores negros podem trazer é importante para a educação antirracista, pois incentiva os alunos a pesquisarem questões raciais com mais frequência, mesmo quando não seja abordado essa temática diretamente. É fundamental que a presença de pessoas não-brancas em locais de poder seja normalizada e, para isso, nós temos que saber ceder o espaço que o privilégio da branquitude nos concede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A branquitude é uma categoria que permite colocar o foco das reflexões sobre as pessoas brancas. Dessa forma, é possível chamar atenção para os privilégios que o ser branco traz. Quando se usa essa categoria para avaliar as instituições jurídicas e de ensino, salta aos olhos a falta de diversidade. Pode-se refletir, assim, como isso afetou e afeta a formação dos atuais e futuros juristas e, por conseguinte, de toda a população que se utiliza de seus serviços. Essa tomada de consciência é um primeiro passo para que se possa modificar o cenário historicamente posto, mas que se mantém com a cumplicidade daqueles que são por ele beneficiados, através do que a autora Cida Bento chamou de pactos narcísicos da branquitude.

Como pessoa branca, precisei sair do meu local de conforto para incluir o debate sobre raça e gênero nas aulas. Apesar de desafiador, esse deslocamento se mostrou bastante positivo, mostrando ser possível a inclusão desses temas nas disciplinas dogmáticas e fazê-lo de maneira significativa e impactante. As atividades e discussões contaram com o engajamento de grande parte dos/as discentes. Eles/as conseguiram perceber que as relações jurídicas são acima de tudo relações sociais e, assim sendo, tudo que nos afeta na vida cotidiana impacta na forma como o direito é feito e aplicado. Além disso, as discussões permitiram a reflexão sobre suas próprias posições e privilégios e, dessa forma, espera-se que possam atuar de forma mais consciente e crítica na sociedade. Isso pode ser alcançado através da inclusão de bibliografia diversificada, da realização de atividades que envolvam reflexão sobre esses temas, e de discussões com os/as alunos/as. É importante que essas discussões não sejam vistas como um adendo ou um assunto secundário, mas como uma necessidade para a formação dos/as futuros/as profissionais de direito e para a construção de um sistema de justiça mais equânime e inclusivo. A partir dessa experiência, perceberam-se três consequências imediatas: i) estudantes negra/os passaram a se manifestar mais durante as aulas, inclusive levantando questões atinentes à raça; ii) estudantes branca/os passaram a demonstrar maior interesse pela temática racial; iii) aumentou o número de pesquisas em trabalhos de conclusão de curso, tanto por estudantes branca/os como negra/os, com temas envolvendo questões raciais.

Por fim, no que toca aos desafios para uma educação jurídica antirracista, pode-se dizer que essa é uma tarefa que envolve o comprometimento de todos/as, especialmente dos/as professores/as e gestores/as universitários/as brancos/as. É imprescindível que os/as docentes questionem sua própria

posição social e saibam ouvir e refletir sobre as percepções e experiências dos estudantes não-brancos. As estratégias pedagógicas devem ser pensadas de forma a reforçar a importância prática da discussão, bem como evitar a repetição de discursos preconceituosos ou de senso comum. Ademais, é premente o aumento da participação de profissionais não-brancos nas atividades universitárias, seja como professores ou palestrantes. Ao fazer isso, pode-se contribuir para a formação de uma geração de profissionais do direito comprometidos com a luta contra o racismo e o sistema de opressão que ele perpetua.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, L.; MÜLLER, T. M. P. Apresentação. In: CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia M. P. (Org.) Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. [livro eletrônico] [posição 328 a 420]

CNJ. Perfil sociodemográfico dos magistrados brasileiros 2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a18da313c6fdcb6f364789672b64fcef_c948e694435a52768cbc00bda11979a3.pdf. Acesso em 30 jul. 2022.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. *Revista Katálysis*, [s. l.], v. 25, p. 303-315, 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 08 fev. 2023.

GROSGOUEL, R.; MALDONADO-TORRES, N.; BERNARDINO-COSTA, J. Introdução. In: GROSGOUEL, R.; MALDONADO-TORRES, N.; BERNARDINO-COSTA, J. (Org.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 9-26.

MOREIRA, A. J. *Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica*. São Paulo: Contracorrente, 2019.

MOREIRA, A. J.; ALMEIDA, P. O. de; CORBO, W. *Manual de educação jurídica antirracista*. São Paulo: Contracorrente, 2022.

MUNHOZ, M. L. P. *O racismo na interpretação das leis: uma análise da branquitude na aplicação da legislação relativa à discriminação racial*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, J. de M. *Branquitude no judiciário: uma análise a partir de julgados de responsabilidade civil por injúria racial no TJSC e TJSP*. 2021. Trabalho acadêmico (graduação em Direito) - Universidade do Vale do Itajaí, São José, 2021.

CAPÍTULO 27

**AS MARIAS DA CONCEIÇÃO:
POR UM ENSINO DE HISTÓRIA
SITUADO, DECOLONIAL E
INTERSECCIONAL – SOBRE A
CONSTRUÇÃO COLETIVA E
PLURIEPISTÊMICA DE UM
DOCUMENTÁRIO NAS AULAS
DE HISTÓRIA**

Carla de Moura



Entre os anos de 2016 e 2018, realizei no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – UFRGS), a pesquisa vencedora da 1ª edição do Prêmio de Ensino de História Déa Fenelon da Associação Nacional de História – ANPUH, intitulada *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional* (MOURA, 2018). A pesquisa nasceu da minha trajetória como professora de História na E.E.E.F. Santa Luzia, que atende a comunidade da Vila Maria da Conceição em Porto Alegre, e da forma como me impliquei com as alunas, alunos e comunidade escolar. Do experimento pedagógico-teórico-metodológico, emergiu o conceito de *Ensino de História Situado*, que “se insere no campo das Pedagogias Decoloniais, inspira-se na Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2015), tem como aporte principal o Pensamento Feminista Negro, e articula a Interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) como estratégia analítica à investigação histórica dos bens culturais que a comunidade escolar atribui sentido de Patrimônio” (MOURA, 2018, p. 11).

Apostamos (eu, as/os estudantes e a comunidade escolar) na “ocupação”, transgressão e decolonização da categoria Patrimônio pela pluralidade epistemológica a fim de desestabilizar as concepções hegemônicas e universalizantes. Para que isso aconteça, abandonamos a ideia de “conhecer para preservar” ou de “alfabetização cultural” através do patrimônio, pois já constatamos que se trata de uma cultura específica - a hegemônica - e que, portanto, para parte significativa da população, não há sentido na preservação. Nota-se ainda a contestação deste patrimônio, mediante a pixação, a depredação e a derrubada de monumentos e edificações ligados historicamente e, inclusive, etimologicamente a memória do poder:

O patrimônio cultural serve, assim, como recurso para produzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia dos que gozam de um acesso preferencial à produção e distribuição dos bens. Os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõe dos meios econômicos e intelectuais, tempo de trabalho e ócio, para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento. (CANCLINI, 1994, p. 97)

Neste sentido trabalhamos com a noção de relação patrimonial (VARGAS, 2011), que dá ênfase aos sentidos que determinada comunidade atribui ao patrimônio, ao mesmo tempo em que o patrimônio produz ação e identidades. Nossa caminhada na educação patrimonial iniciou quando cheguei na escola em 2012. Ao perguntar para as alunas e alunos o que havia na comunidade, eles me responderam: “tráfico, violência, mortes”. Então questionei: “Isso o Diário Gaúcho (jornal popular no Rio Grande do Sul) já me contou, e o que mais?” Então as/os estudantes me contaram da Grutinha da Maria Degolada, da Academia Samba Puro (escola de samba), das Casas de Religião de Matriz Africana, da Pequena Casa da Criança, do Vermelhão (Campo de futebol de terra vermelha em que acontecem além da prática de esportes, as festas comunitárias) e da Academia do Morro (Time de futebol de várzea). Pesquisamos juntos sobre a história destes bens culturais e, no final deste ano, realizamos o tombamento simbólico destes bens como Patrimônio da Comunidade. Desde lá, tomo a história destes bens culturais como ponto de partida para as aulas de História e aprofundamos nossas pesquisas através de novas fontes e novas questões.

O conceito de Ensino de História Situado toma como aporte teórico o pensamento intelectual de mulheres negras, que se caracteriza por ser transitório e diaspórico, portanto internacionalista. Ao mesmo tempo “se opera de forma dinâmica, ou seja, em permanente transformação, e complementar, rechaçando as oposições binárias características do racionalismo ocidental” (MOURA, 2022, p. 97). No entanto, o comprometimento ético da produção intelectual das mulheres negras lhes rende acusações de militância política, assim como tentativas constantes de desqualificar a suas produções científicas, o que lhes exige um rigor redobrado na elaboração dos seus conceitos e categorias de análise.

É comum ouvirmos o quão interessante nosso trabalho é, mas também ouvimos o quão específico ele é: “Isso não é nada objetivo!”, “Você tem que ser neutra”, “Se você quiser se tornar uma acadêmica não pode ser pessoal”, “A ciência é universal, não subjetiva”, “Seu problema é que você superinterpreta a realidade, você deve se achar a rainha da interpretação!” Tais comentários ilustram uma hierarquia colonial, pela qual pessoas Negras e racializadas são demarcadas. Assim que começamos a falar e a proferir conhecimento, nossas vozes são silenciadas por tais comentários, que, na verdade, funcionam como máscaras metafóricas. Tais observações posicionam nossos discursos de volta para as margens como conhecimento ‘des-viado’ e desviante enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma. Quando eles falam é científico, quando nós falamos não é científico. Universal/específico;

Objetivo/subjetivo; Neutro/ pessoal; Racional/emocional; Imparcial/parcial; Eles tem os fatos, nós temos opiniões, eles têm conhecimento, nós experiências. Nós não estamos lidando aqui com a coexistência pacífica de palavras, mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar. (GRADA KILOMBA, 2016, p. 5)

Suas ferramentas analíticas não foram construídas a fim de conferir ao conhecimento o estatuto de neutro e universal. Ao contrário, ao ressaltar a perspectiva parcial como objetividade possível, as intelectuais negras colocam em xeque a ciência moderna como padrão exclusivo para a produção de conhecimento e denunciam a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado é o branco (CARDOSO, 2014). Desta forma, o Ensino de História Situado, se fundamenta na noção de conhecimento situado no qual:

Cada grupo habla desde su propio punto de vista y comparte su próprio conocimiento parcial, situado. Pero dado que cada grupo percibe por su propia verdad como parcial, su conocimiento es inconcluso. Cada grupo se transforma en el más capacitado para considerar los puntos de vista de otros grupos sin renunciar a la singularidad de su punto de vista o a las perspectivas parciales de otros grupos. Parcialidad, y no universalidad, es la condición para ser escuchado. (COLLINS apud JABARDO. 2012, p. 16)

Ao evidenciar as posições de sujeito nos discursos enunciados em fontes históricas e operar entre as identidades e

as diferenças com foco nas relações de poder, o Ensino de História Situado colaborou para o empoderamento das alunas e alunos ao construir narrativas históricas situadas nos seus locais de fala e nas memórias e saberes da sua comunidade. Para isso, propus uso pedagógico da análise interseccional de fontes históricas, que se deu a partir dos seguintes questionamentos: Qual o lugar de fala de quem profere os discursos?; Como as diferentes posições de sujeito operam nos processos de seleção e silenciamento na construção de narrativas históricas?; Quais as contradições e disputas que podemos perceber ao confrontar diferentes perspectivas a cerca de um mesmo acontecimento histórico? A noção de Lugar de Fala refere-se ao lócus social, ou seja, “um lugar imposto que dificulta a possibilidade de transcendência. Sem negar a dimensão individual o foco recai sobre a experiência compartilhada de ocupar o mesmo lugar em relações de poder hierárquicas” (RIBEIRO, 2017, p. 64). O projeto, portanto, buscou a apropriação e manejo pelas/os estudantes de três categorias centrais do Pensamento Feminista Negro: Lugar de fala, interseccionalidade e conhecimento situado.

Na primeira etapa do projeto, trabalhamos com os conceitos, categorias de análise e contexto histórico das fontes que seriam analisadas. Na segunda parte, o convite foi para uma análise interseccional dessa documentação pelas alunas e alunos, ou seja, que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe e questione como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos. Na terceira parte, as/os estudantes explicaram as fontes históricas analisadas através de diferentes linguagens - teatro, música, dança, poesias, desenhos - elaborando narrativas históricas situadas. Por fim, estas narrativas foram tecidas em uma produção audiovisual com técnicas rudimentares (celulares e

MovieMaker) com alunas e alunos de 8º e 9º anos da escola, acerca das História das Mulheres da Vila Maria da Conceição - o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*¹³⁴.

Nesta escrita, me proponho a apresentar um pouco da História da Vila Maria da Conceição e contar, a partir dos registros em diários de campo, meu e das/dos estudantes, como foi o processo de construção coletiva do documentário, evidenciando as formas pelas quais a produção de conhecimento histórico escolar foi atravessada pelos valores civilizatórios (TRINDADE, 2010) e epistemologias afro-brasileiras presentes no território escolar. É, portanto, uma escrita relato/memória de uma experiência e é marcada por afetos.

A COMUNIDADE ESCOLAR

A Vila Maria da Conceição cresceu em torno de um local onde, em 1899, ocorreu um crime hediondo. A jovem imigrante alemã, Maria Francelina Trenes, foi degolada por seu amásio, o soldado da brigada militar Bruno Bicudo. A vila, por muito tempo conhecida como “Maria Degolada” tem nesta história seu mito fundador. Entre as versões recorrentes está a afirmação de que Maria Francelina era prostituta. Entretanto, a comunidade transformou a suposta “puta” em santa, ergueu uma gruta em sua homenagem e atribui a ela inúmeras graças atendidas. Assim registrei em diário de campo do Projeto de Educação patrimonial, *O Poder da Memória*, minha primeira entrada na vila com as alunas e alunos:

Então foram me mostrando os lugares escolhidos por eles como patrimônio. Começamos pela

¹³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HB1V7F2B8Do&t=757s>

lendária Gruta da Maria Degolada. Cercada por uma mureta baixa e um pequeno portão de entrada, a grutinha, como é conhecida, é uma casinha de tijolos à vista com uma cruz no centro e outra no canto da mureta, por onde passam os fios dos “gatos” de luz puxados pelos moradores. Na parte interna da mureta inúmeras placas de agradecimento à santa por graças atendidas. A placa mais antiga é de 1942. Uma placa de maior tamanho, colocada no ano de 1999, contém os seguintes dizeres: “Em memória a Maria Francelina Trenes, no centenário de sua morte, pelas muitas Marias que se tornou e em repúdio a toda forma de violência e discriminação contra as mulheres”. A placa é assinada pelo Grupo de Mulheres e Associação de Moradores da Vila Maria da Conceição, pela Associação Cultural de Mulheres Negras e pelo Coletivo Feminino Plural Maria Mulher. A apropriação e ressignificação do assassinato de Maria Francelina por seu amásio, o soldado da Brigada Militar Bruno Bicudo é neste caso, feita pelos movimentos sociais da comunidade, mas ela também se dá através da tradição oral. Corre a história de que a santa não atende pedidos de membros da brigada militar, afinal seu assassino era brigadiano. (MOURA, 2019, p. 22)

Povoada em meados de 1940, a Vila Maria da Conceição é fruto do processo de modernização e higienização das zonas centrais das cidades que estão associados a expulsão dos pobres para bairros afastados. A história desta comunidade é

novamente atravessada pela presença de outra mulher. A irmã Nely Capuzzo dedicou a sua vida às crianças da comunidade da Vila Maria da Conceição. Hoje é nome de rua, nome de escola e a escola de samba entra na avenida pedindo sua benção. Escreveu dois livros *Do porão da humanidade* (1996) e *Miséria, quem te gerou?* (1964) Os livros contam a trajetória da Pequena Casa da Criança através de histórias do cotidiano, como se fosse um diário de bordo.

A irmã Nely chegou muito jovem em Porto Alegre e iniciou um trabalho de catequização com crianças da Doca das Frutas, vila de maloca situada no centro da capital. Acompanhou o processo no qual a Doca das Frutas, antiga vila no centro de Porto Alegre, foi removida a jatos de mangueira para a vila Maria Degolada. Irmã Nely subiu o morro com suas crianças e lá continuou seu trabalho, primeiramente sob as árvores, depois em um galpão de madeira construído pela comunidade - era a Pequena Casa da Criança. O prédio atual, de alvenaria e com uma estrutura muito maior, foi construído da mesma forma. Ali funciona uma escola, posto de saúde e aos finais de semana os ensaios da escola de samba.

Os livros da irmã Nely denunciam as violações de direitos humanos que eram submetidas às famílias, mas principalmente, às crianças do morro. Abordava a falta de opções frente à precariedade da vida. As fotografias do período nos mostram uma vila de casas de madeira improvisadas, sem saneamento e qualquer infraestrutura. Atualmente, é perceptível as melhorias de condições de vida na maior parte da vila, mas permanecem alguns becos e barracos de madeira.

Os familiares das alunas e alunos trabalham como cozinheiras, pedreiros, auxiliares de serviços gerais, auxiliares de enfermagem, motoristas e cobradores de ônibus, atendentes em lojas e bares, etc. Além disso, o morro tem seus

empreendimentos próprios, como fazem os trabalhadores do carnaval, as costureiras, músicos, soldados ou os proprietários de mercadinhos, padarias, bares, salões de beleza, estúdio de tatuagem.

O que se sabe sobre a Vila Maria da Conceição através dos jornais é que se trata de um território de tráfico de drogas. As famílias vivem no fogo cruzado, em meio as guerras entre as facções do tráfico, e a violência policial nas ruas e invadindo as casas. As estatísticas de genocídio da população jovem e negra, ali têm nome e endereço, muitas vezes são parentes e amigos. Em meio a este contexto se proliferam as mães de criação, tias, avós, ou até mesmo vizinhas ou amigas que assumem as crianças cujos pais morreram ou estão presos. Esta é também uma entre outras razões pelas quais muitas vezes as mulheres criam seus filhos sozinhas.

O que os jornais não dizem sobre a Vila Maria da Conceição é que é uma comunidade sensível, criativa, solidária, alegre, e que guarda consigo parte da identidade negra do Rio Grande do Sul. Esta identidade se expressa principalmente através da religiosidade e da música. Os tambores são a marca do morro. A qualquer hora do dia ou da noite batem tambores na Conceição, seja nos ensaios da Academia Samba Puro ou da Academia de Samba Realeza, seja nas casas de religião de Matriz Africana, no Bar do Ricardo ou no samba de beco. As crianças aprendem a percussão batucando em baldes e caixas, misturando samba com funk, enquanto a velha guarda traz as lembranças de um tempo que não volta mais, do velho samba de raiz afrogaúcha movido a tambor de sopapo.

Nas escolas de samba as mulheres trabalham com costura, mas também no barracão, construindo carros alegóricos. Na avenida são assistas, porta bandeiras, baianas e garantem o embalo da bateria com seus chocalhos. São muitas

as casas de religião de matriz africana no morro da Conceição, de Umbanda e Batuque. A maior parte das alunas e alunos da escola frequentam essas casas e são filhas e filhos de santo. As mães e pais de santo são vistos como exemplos de sabedoria e força, são mulheres e homens extremamente ouvidos e respeitados pela comunidade.

TECENDO NARRATIVAS HISTÓRICAS SITUADAS

Ao longo do projeto, as atividades das aulas de História se estenderam para as ruas da cidade, visitamos museus e arquivos, fizemos o Percorso Territórios Negros de Porto Alegre, participamos da Marcha Zumbi e Dandara no 20 de novembro, percorremos os becos e vielas da Vila Maria da Conceição, ouvimos os mais velhos, griôs da comunidade. Todo o percurso foi filmado em câmeras de telefones celular. Essa não foi uma tarefa fácil como pode parecer. Inicialmente, fizemos uma oficina de filmagem com orientações básicas, como usar a câmera na horizontal, cuidar para não colocar o dedo no microfone do celular, como usar o tripé. A primeira experiência deu certo, as alunas e alunos fizeram um piloto de filmagem em que registravam a si mesmos lendo trechos das redações que haviam produzido, mas também cantando um *rap* ou falando uma poesia.

A ideia era que usássemos sempre três telefones celulares, um fixo no tripé, um móvel e um terceiro como gravador de áudio e que as filmagens fossem realizadas sempre pelas alunas e alunos. Isso não aconteceu: três alunos com celular nas mãos gravando todas as aulas se mostrou bastante caótico. Quem estava com a câmera na mão filmava “o que não devia”, perturbava os colegas, quem estava sendo filmado ficava tímido ou exibido, enfim, não era todo dia que a coisa funcionava. O telefone precisava ser uma ferramenta de

registro, não o protagonista e, a certa altura, percebi que estavam atrapalhando momentos em que era necessária uma maior atenção dos estudantes.

Diante do impasse, decidi assumir que a minha participação em toda essa parte técnica seria imprescindível para que as alunas e alunos pudessem participar das oficinas, se debruçar sobre as fontes históricas, analisá-las e explicá-las. Desta maneira, as filmagens foram realizadas não só pelos estudantes, mas também por mim, em telefones diferentes - o que é perceptível no documentário, perante as mudanças de qualidade das filmagens entre as cenas. Fizemos um grupo no *WhatsApp* para trocarmos as gravações. Reuni todas elas em pastas arquivadas no meu computador pessoal (já que os computadores da sala de informática da escola constantemente são reformatados ou estragam, correndo o risco de perdermos os arquivos).

Fazer o teaser do Dia da Consciência Negra da escola, proposto pelas alunas, me rendeu o primeiro contato com o programa de edição *MovieMaker*. Na época estávamos realizando leituras e assistindo vídeos de autoras e cantoras negras como: Conceição Evaristo, Djamilá Ribeiro, Sueli Carneiro, Elza Soares, Sandra de Sá, MC Carol de Niterói, Karol Conka, Mc Sofia, entre outras. Às vezes trazidos por mim, às vezes pelas alunas e alunos. Esse foi um movimento que não ficou restrito a sala de aula: no pátio, nos corredores e nas redes sociais circulavam as produções de autoras negras, principalmente entre as meninas.

Elas, inspiradas pela estética das *mc's*, da geração tombamento e das *slammers*¹³⁵, propuseram um ensaio

¹³⁵ Slammers são participantes do Slam, uma competição de poesias faladas que surgiu em Chicago, nos Estados Unidos, em meados dos anos 80, na mesma época do hip-hop. Os textos recitados nas batalhas retratam temas cotidianos, como a homofobia, o

fotográfico para divulgar a Festa da Consciência Negra que ocorreria na escola. À ideia do ensaio fotográfico, as meninas adicionaram a proposta de fazer um vídeo curto, um *teaser*. Os meninos já haviam me apresentado Djonga, *rapper* de enorme genialidade ligado à Geração Elevada (GE), coletivo de Belo Horizonte, do qual emergem expoentes do rap nacional da atualidade, como Fabrício FBC, Oreia e Clara Lima. É Djonga que cunhou a expressão “É os preto no topo!”, que se faz presente nos discursos das alunas e alunos. As alunas ensaiaram a música *O mundo é nosso* – do mesmo autor em parceria com BK - e convidaram todos os alunos e alunas negras da escola para gravar o *teaser*.

Solicitei à direção da escola e professores a liberação das alunas e alunos que escolhessem participar da gravação. O primeiro momento foi no banheiro da escola: *spray* colorido nos cabelos valorizando os penteados *black*, brincos, óculos escuros e batons de cores não convencionais foram usados no clima “se montar e fazer *carão*”. Realizamos as filmagens e fotografias usando como cenário o pátio da escola. A única ação realizada no vídeo foi proposta pelas meninas que estavam coordenando a atividade: “A gente pode levantar o braço, com a mão fechada como os Panteras Negras!”

Encarei com muita admiração todo esse processo. Embora o projeto não escondesse sua intencionalidade de incentivar o

racismo, o machismo, preconceito, a violência do Estado, entre outras situações. A batalha de poesias faladas se espalhou por capitais brasileiras como Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Segundo Del Chaves, que é músico, poeta e um dos fundadores do Slam Resistência, que acontece na Praça Roosevelt na capital paulista: “São poesias autorais, em até 3 minutos. Que você vai utilizar apenas o corpo e a palavra, sem roupa teatral, objeto cênico ou instrumento musical, só você, a palavra e a intervenção. São escolhidos jurados na hora, entre o público, tem sempre o matemático, que calcula o tempo e as notas, que são geralmente de 0 a 10”. Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/09/05/conheca-o-slam-a-batalha-de-poesias-que-tomou-as-ruas-das-cidades/>

protagonismo das meninas negras, confesso que me surpreendi positivamente, sobretudo com a forma como as meninas negras da escola haviam tomado à frente da atividade, e alcançaram uma autonomia de proposição. Uma das estudantes registrou neste dia no diário de campo¹³⁶:

Já a gente vamo vencer o racismo juntos, porque a nossa voz é mais alta. O nosso grito é os preto no topo, nunca, jamais abaixar a cabeça para alguém. Eu como negra tenho orgulho de onde moro e estudo. Sou negra e tenho os meus direitos. Cada um luta pelos seus direitos. (MOURA, 2018)

Quando cheguei em casa e pude observar com calma as filmagens e fotografias que haviam produzido me deparei com a potência do trabalho que estávamos realizando. As imagens ficaram fortes. Seus olhares deixam evidente que sabiam do que estavam falando e que Histórias estavam evocando. As alunas e alunos estavam ali por inteiro e empoderados. Minha companheira Francisca Magalhães editou as imagens produzidas pelas alunas e alunos e pude conhecer as ferramentas do programa de edição. A Xica também foi a oficina de MovieMaker do projeto, apresentou o programa para as alunas e alunos e me ajudou a finalizar a edição do

¹³⁶ Quanto à transcrição dos registros em diários de campo pelas alunas e alunos, fiz algumas correções ortográficas, mas preservei palavras e expressões consideradas erradas na língua Portuguesa culta, mas que refletem um legado linguístico Africano, explicitado por Lélia Gonzales (1983) na noção de pretuguês: “É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é *Franengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os *erres* dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, o *está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.” (GONZALES. 1983, p. 283)

documentário. Com o *teaser* pronto, veio também o alívio de me certificar que era possível fazer o documentário.

No planejamento inicial, o documentário seria apresentado para a comunidade no Dia da Consciência Negra, mas não conseguimos trabalhar dentro deste prazo, e tudo bem. As alunas e alunos apresentaram músicas e poesias que criaram ao longo da pesquisa. Para uma apresentação de dança, Dona Valquíria, avó de uma das alunas, costureira do carnaval e das Religiões de Matriz Africana, vestiu quatro alunas com axó de quatro orixás femininas: Oxum, Yansã, Yemanjá e Obá. A Academia Samba Puro levou a oficina de bateria formada por crianças, algumas alunas da escola, e coordenadas por jovens mestres. As crianças pequenas participaram de oficinas de percussão, trança e turbante, grafite e dança ministradas pelos alunos mais velhos participantes do projeto.

Apesar da chuva torrencial, o evento estava lotado, com forte presença comunitária e de alguns convidados. O grupo de rap Front LR marcou presença no evento e Pacha Carbo, oficinaira de teatro na escola, participou com apresentação de músicas e poesias. O problema é que a chuva prejudicou a qualidade das filmagens deste dia. Tanto pelo barulho quanto pela aglomeração das pessoas no restrito espaço da área coberta da escola. Além disso, uma das alunas que realizaram filmagens neste dia não conseguiu passar as imagens para o computador por incompatibilidade de formatação. O melhor registro desse dia foi a apresentação da Academia Samba Puro, pois a aglomeração de pessoas, que antes espalhadas, circulavam em frente ao palco, distribuiu-se ao redor dos integrantes da escola, abrindo espaço para a filmagem. Ainda, a chuva não atrapalha o som de uma bateria de escola de samba, ao contrário, conversa com os chocalhos.

Mesmo com todos os cuidados, perdemos filmagens inteiras importantes por incompatibilidade entre celulares e por falta de conhecimento de formatação. De qualquer forma, tínhamos um vasto material filmado. Registramos as saídas de campo, a exploração e análise das fontes históricas primárias, as alunas e alunos explicando a documentação investigada (e mobilizando para isso conceitos e categorias de análise do Feminismo Negro) e ainda, o processo de apropriação, no qual se deu as produções de narrativas históricas, utilizando as mais diversas linguagens artísticas.

Realizamos três oficinas de edição de vídeo. Uma delas foi totalmente dedicada a baixar o programa de edição nos computadores da sala de informática da escola. Passar todas as imagens para estes computadores se revelou uma tarefa impossível devido ao peso dos arquivos e a precariedade dos computadores, então levamos apenas alguns vídeos para que o exercício da edição acontecesse. As oficinas contribuíram para que as alunas e alunos explorassem os recursos do programa *Movie Maker* e pudessem usar este conhecimento nos Seminários de Roteiro em que as propostas de edição foram levantadas.

No processo de edição o grande inimigo foi o tempo. A proposta de ter o documentário pronto no dia da Consciência Negra não aconteceu. Mas editamos algumas filmagens para fazer um teaser chamando a comunidade para o evento. No final do ano letivo de 2017, o que tínhamos era muitas horas de filmagem, organizadas por tema. Também fizemos uma seleção, pois como em algumas circunstâncias uma cena era filmada várias vezes, tivemos que escolher a melhor versão para usar na edição. Todo esse material precisou ser convertido para o formato *mkv*, compatível com o *Movie Maker*, o que demora muitas horas para ser feito. Realizamos dois Seminários

de Roteiro nos quais a possibilidade de fazermos quatro vídeos curtos chegou a ser cogitada. Faltava transição entre os temas e não conseguíamos solucionar.

Foi então que decidimos que no período de férias iríamos retomar as entrevistas de História Oral, ideia que havia sido deixada de lado, pois no período previsto para a realização das mesmas, um dos chefes do tráfico foi assassinado e as alunas e alunos me disseram que nem os moradores estavam saindo de casa, a guerra estava instaurada. Além disso, as mulheres da comunidade, mesmo aquelas com quem eu já tenho intimidade pelos anos de trabalho na escola e convívio na comunidade, se mostraram bastante resistentes a serem filmadas. Elas não diziam “não” para uma conversa, mas era só falar em câmera que já surgia um compromisso, uma esquivia ou uma humilde afirmação: “Mas eu não sei de nada importante”. Dona Valquíria, avó de uma das alunas indicou: “Para saber da Religião tem que ir falar com o Pai Eloir”.

Em um primeiro momento, pedi para as alunas e alunos que fizessem as entrevistas com suas avós em casa, sem a minha presença, e me enviassem no grupo do *WhatsApp* ou me avisassem para eu ir buscar, caso o vídeo fosse mais extenso, mas eles também não conseguiram nada, nenhuma palavra. Então resolvi procurar as lideranças comunitárias e pedir ajuda. Levei a caixa de fontes históricas que estávamos pesquisando, expliquei o projeto e a nossa dificuldade em conseguir as entrevistas. Titica, ex-capitão do time de futebol de várzea da comunidade, a Academia do Morro, se prontificou para ajudar.

Em duas tardes gravamos quatro entrevistas com “moradores antigos” da Vila Maria da Conceição. As conversas com a Dona Tereza, Dona Tânia, Dona Guacyra e com Seu Inácio foram acompanhadas por Titica, que além de líder comunitário, é grande conhecedor da História do Morro e

ajudou a conduzir as entrevistas. As perguntas giravam em torno da história dos locais com significado de Patrimônio da Comunidade: A Grutinha da Maria Degolada, as Casas de Religião de Matriz Africana, a Pequena Casa da Criança, a Academia Samba Puro. Mas também reportavam ao tempo em que as pessoas chegaram no morro e aos lugares de onde vieram. Comunidade formada a partir dos despejos das vilas de malocas como a Doca das Frutas, a Vila Santa Luzia nos processos de higienização e gentrificação da cidade de Porto Alegre.

Mas o conselho da Dona Valquíria ainda ecoava na minha cabeça: faltava entrevistar o Pai Eloir de Ogum. Fui sozinha em uma manhã silenciosa até sua casa na baixada, onde fui muito bem recebida. Explicadas as razões da entrevista, Pai Eloir generosamente me convidou até o salão ao lado para gravar. Nascido na Rua Pedro Ivo, no atual bairro Mon't Serrat, antiga Colônia Africana, ele é Filho de Santo de Margarida da Yansã, sua tia, de quem recebeu o Axé de Búzios e o Axé de Faca para abrir sua Casa de Religião em 1967. Portador de enorme conhecimento, Pai Eloir falou sobre o Batuque na Colônia Africana, o Bará do Mercado Público e sobre a Umbanda e o Batuque na Vila Maria da Conceição.

Durante as férias também encontrei as alunas e alunos na comunidade e visitei algumas casas para conversar com as famílias sobre o que estávamos fazendo. Os alunos contavam orgulhosos suas descobertas e eu mostrava trechos das suas filmagens no celular. Caminhamos pelo morro, desta vez apenas as alunas e alunos com o celular na mão filmaram os caminhos, os vizinhos, os cachorros, a Grutinha da Maria Degolada e eles mesmos “de arreganho”, sem fazer nada. Por fim as meninas se filmaram cantando a música que uma delas compôs após as aulas sobre Feminismo Negro, *Orgulho de ser*

Preta, ao fundo o muro da casa de uma delas, onde está pixada a palavra “paz”:

(F.):

Eu sinto orgulho de ser
preta

E ninguém tira isso

Da minha cabeça

Meu cabelo Black

Só reforça minha natureza

Sim já fui zoada

De cabelo duro e tal

Mas Deus não dorme

Vão pagar por tudo em real

Por todo sofrimento

Que nós pretos passamos
juntos

Nós vamos superar juntos

Vão aplaudir todos nós
juntos

(K.):

Nas favelas

Negros morrem

Por desacato à autoridade,

Mas se é branco

Com dinheiro

Responde

Em liberdade

Tô pouco me lixando

(N.):

A triste realidade

É que o mundo perdido tá

Facção com facção

Seria melhor se juntar

Ao invés de brigar, claro

Por boca de fumo

Vamos lutar pra conquistar

O nosso lugar no mundo!

(A.C.):

Novelas e mini séries

Dão mal exemplo

Só tem negro em senzala

Na cozinha

E limpando a sala

Racismo tá em toda parte

Onde quer que cê vá

Comércio, supermercado

Transporte coletivo e pá

(Todas:)

Basta! Chega!

Preconceito sai pra lá!

É os preto no topo

E do topo

Ninguém vai nos tira

Pode até tentar

Para o que esses brancos Mas no topo
falam Vamos continuar
Eles querem o nosso mal É os preto no topo!
E o fim da nossa raça! (MOURA e SEFFNER, 2019, p.
22)

Foi decidido que a filmagem das meninas cantando entraria no documentário após a explicação do processo crime da Maria Francelina Trens – a Maria Degolada. Na etapa de análise interseccional das fontes, ou seja, ao interrogar qual os marcadores sociais atravessam os corpos dos sujeitos que aparecem na documentação, as estudantes questionaram “Maria Degolada, se tu fosse negra, tu seria uma santa?” e fizeram uma discussão bastante sofisticada sobre o racismo estrutural e a comoção seletiva. Na discussão, as estudantes articularam o conceito de vidas que importam mais do que outras, de Judith Butler e citaram o assassinato da vereadora Marielle Franco. Após a música o documentário passa às imagens da Bateria Cadência do Morro, da Academia Samba Puro. Primeiramente a bateria mirim tocando na Festa da Consciência Negra da E.E.E.F. Santa Luzia, depois, durante a Marcha Zumbi e Dandara no Dia da Consciência Negra, organizado pelos Movimentos Negros no centro da cidade. Em ambas as filmagens aparecem alunas e alunos da escola tocando instrumentos. A Academia de Samba Puro é uma das maiores expressões da cultura de Matriz Africana no Morro da Conceição. É a prova viva de uma ancestralidade negra, muito valorizada pelas alunas, alunos e comunidade. Os tambores da Samba Puro são o coração do morro.

A estas alturas, as alunas e alunos das outras turmas da escola também já estavam participando das filmagens e discutindo sobre como seria o vídeo. Como era a professora de

História de todas as turmas de 6º ao 9º anos, eles acompanhavam nossos movimentos que despertavam uma curiosidade sobre o projeto. Cada um contribuía com aquilo que sabia fazer de melhor e havia um grande número de alunas e alunos envolvidos de alguma forma com a execução do vídeo, tanto em cena quanto nos bastidores. Agora que havíamos realizado as entrevistas e as filmagens no morro, tínhamos os elementos de ligação que faltavam para fazer o documentário, mas também muito trabalho pela frente. Fim de ano letivo significa que a turma de 9º ano deixa a escola. A caminhada segue com os que ficam. Mesmo partindo para o Ensino Médio - muitas vezes no período noturno para que possam trabalhar durante o dia - alguns alunos e alunas do 9º ano de 2017, seguiram conosco em 2018. Apareciam na escola para assistir as aulas de História e assim participaram da finalização do documentário, mesmo não mais estudando lá.

No primeiro semestre de 2018 realizamos quatro Seminários de Roteiro, nos quais anotei cuidadosamente as propostas de edição feitas pelas alunas e alunos. Os dois primeiros seminários foram dedicados a assistir e selecionar os melhores trechos das entrevistas de História Oral. As entrevistas eram riquíssimas e conversavam muito bem com as informações exploradas na documentação. As alunas e alunos conheciam os entrevistados, pois são seus vizinhos, mas ficaram impressionados com a propriedade com que contavam a História da Vila Maria da Conceição. É importante enfatizar que as entrevistas de História oral não disputam sentido de verdade com as informações pesquisadas pelas alunas e alunos em fontes históricas. Tampouco os depoimentos das moradoras e moradores foram objeto de análise nessa pesquisa. Para o processo pedagógico tais depoimentos representam justamente os *cruzos* (RUFINO, 2015), que possibilitam os processos de

ressignificação conceitual a partir da conversa entre epistemologias:

(...) a pedagogia das encruzilhadas atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente produzidos como subalternos. Esses atravessamentos, cruzos, cruzamentos provocariam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos e com o combate as injustiças cognitivas/sociais. No atravessamento marcam-se as zonas de conflito, as zonas interseccionais, zonas propícias às relações dialógicas, de integibilidade e coexistência. (RUFINO, 2015 p. 11)

Nas entrevistas, foi destacada a violência dos processos de despejo da Vila Santa Luzia e da Doca das Frutas, narrados pelo Seu Inácio e pela Dona Tereza. A informação de que o Pai Eloir de Ogum era nascido e iniciado na religião na Colônia Africana, chegou a emocionar algumas alunas e alunos, entre estes, alguns são frequentadores da sua Casa de Religião. Dona Guacira, “batuqueira” há 50 anos assim como o Pai Eloir, narra o passado do Batuque na Cidade de Porto Alegre, marcado pela simplicidade e respeito aos Orixás. Dona Tânia, uma das entrevistadas, é nascida em Rio Grande, lugar de charqueadas e berço do tambor de Sopapo, a cidade é referência para a História dos Negros e Negras do Rio Grande do Sul. Mulher negra e católica, conta do grupo *Marias Marias*, coletivo de tecelãs ligado à Pastoral do Negro, que atuava fortemente na organização do Dia da Consciência Negra da Vila Maria da Conceição, realizando uma Missa Afro. A Festa da Consciência

Negra da Vila Maria da Conceição foi uma das primeiras festas da Consciência Negra da cidade de Porto Alegre. Com grande envolvimento comunitário, a festa aconteceu por muitos anos e faz parte do imaginário dos adolescentes que participavam dela na infância. Por quatro anos o evento deixou de acontecer por falta de investimento público.

O documentário *As Marias da Conceição* inicia pelos depoimentos dos moradores sobre a História de Maria Francelina Trenes, a Maria Degolada, que, por muitos anos rendeu o nome à comunidade. Dona Guacira, narra a história que: “Eu sempre soube, mesmo antes de ser moradora da comunidade, eu sempre soube dessa história assim. O que eu sei é que ela era amante de um brigadiano e que ele por ciúmes degolou-a”. Dona Tereza recorda que: “Faziam até promessa ali na gruta, levavam até véu de noiva ali.” Dona Tânia ainda afirma: “A Maria Degolada é assim, os moradores mais antigos contam que não é pra chamar ela de Maria Degolada, porque pode acontecer alguma coisa ruim com a pessoa, no caso é pra chamar ela de Maria da Conceição.” Seu Inácio, morador há mais de 50 anos da Vila Maria da Conceição, sobre o caso da “Maria Degolada” afirma: “É só História né?!, A metade era história mesmo! Nada era verdade. Um pouco era... mas mais era História.” Essa fala inusitada, logo na abertura do documentário, pode parecer a princípio engraçada, mas desestabiliza a ciência histórica na medida em que nos lembra, que por mais rigorosos que sejam nossos métodos e procedimentos enquanto historiadores, o que produzimos é sempre anacrônico e limitado.

Nos últimos dois Seminários de Roteiro, assistimos as edições parciais, chegamos a abrir o programa *Movie Maker* no computador conectado à televisão da sala multimídia da escola para testar as possibilidades de recorte e colagem das cenas.

Resolvido o encadeamento das imagens e depoimentos editados, nos dedicamos à trilha sonora. Da lembrança das Festas da Consciência Negra no morro surgiu a proposta do uso da música *Negro Nagô*, cantada pelas mulheres nas Missas Afro. Essa música, marcadamente de resistência dos Movimentos Negros, acompanhou imagens do estudo que as alunas e alunos realizaram com o inventário de Constância Rainieri, proprietária de terras no Arraial do Partenon, onde hoje ficam localizadas a escola e a comunidade e as Cartas de Liberdade das pessoas por ela e sua família escravizadas.

Levei como sugestão para a trilha sonora da parte inicial em que se conta a História da Maria Degolada no documentário, duas músicas de Chiquinha Gonzaga: *Atraente* e *Marcha Fúnebre*. As alunas e alunos adoraram o clima que as músicas deram às imagens e não conseguiam conter o balanço do corpo, durante a música *Atraente*. Assim, essa música acabou sendo escolhida para a trilha das imagens em que participaram das oficinas de Educação Patrimonial no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. As alunas e alunos entraram em contato com a História e a obra de Chiquinha Gonzaga, mulher negra, compositora, pianista e maestrina brasileira, autora da primeira marcha carnavalesca com letra, *Ó Abre Alas*, de 1899.

Chamo atenção para a conexão entre as fontes históricas investigadas pelas alunas e alunos, datadas entre o final do século XIX e o início do século XX, e a obra de Chiquinha Gonzaga, do mesmo período. Agregados o interesse dos estudantes pela História do Carnaval e o fato de que a investigação tem como aporte o Pensamento Feminista Negro, e faz referência em todo o percurso às trajetórias de mulheres negras. É esta articulação, um típico exemplo do estado de prontidão exigido da professora de História imersa no processo de *Ensino de História Situado*. São estes *insights* da professora de

História que dão corpo à produção situada de conhecimento histórico escolar.

Ainda sobre a trilha sonora, além das composições das alunas e alunos e do rap *O mundo é nosso* de Djonga e BK, selecionamos sambas enredo da Academia Samba Puro para acompanhar o início do documentário e a parte sobre a Pequena Casa da Criança. É uma característica dos samba enredos da Academia de Samba Puro evocar a História da Vila Maria da Conceição. Neste sentido, *Sou Maria e trago outras Marias para o meu carnaval* de 2014 e *Fantasia, sonho sem fim*, de 1991, foram selecionados para nos ajudar a contar a História das Mulheres do Morro.

Aqui também tomamos a decisão de legendar a filmagem da *Marcha Independente Zumbi e Dandara* de 2017 em que o samba enredo *É Morro, é Favela, é Gueto é Quilombo* é cantado pela Academia de Samba Puro. De autoria do Mestre Paraquedas¹³⁷, foi ganhador da categoria samba enredo do carnaval de 1989:

Vou cantar, vou pular
Samba Puro vem com tudo quando a coisa melhorar
(BIS)
No dia que o doutor compreender
Que quem vive lá no morro também tem direito a viver
Viver com dignidade, sem opressão sem maldade
Então tudo vai mudar
Eu serei tratado como gente por aí
Vou ter casa comida e um trabalho onde ir
E as crianças todo dia irão à escola estudar

¹³⁷ (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mKX2u8uJ-9Y> Acesso em 23/05/2018)

A velhice terá condição de descansar
Enquanto esse dia não vem
Sou o grito sou a luta sou a voz de quem não tem
É morro é favela, é gueto é quilombo
É samba é quizomba meu povo
Eu farei do reino da folia
Um tema aonde a alegria
Será real porque a gente tá feliz vai...
Ver lindo ver a minha escola evoluindo na avenida
No melhor dos carnavais, vou cantar...

Achamos necessário a legenda porque o discurso contido na letra da música traz o conceito de Quilombo, importante para a narrativa do documentário. O samba enredo *É Morro, é Favela, é Gueto, é Quilombo*, conversa com a categoria Quilombo (NASCIMENTO, 1989, Apud RATTTS, 2007) de Beatriz. Nascimento que partilhamos e trabalhamos em aula. O morro, a favela e o gueto como contínuo histórico dos Quilombos.

Na *Marcha Independente Zumbi e Dandara*, fui encontrar minhas alunas e alunos no centro de Porto Alegre. A Cadência do Morro, bateria da Academia Samba Puro viria à frente da Marcha. Tiagner, que havia sido meu aluno entre 2012 e 2015, daqueles alunos que posso afirmar com toda certeza que me ensinou a ser professora, agora era o Mestre de Bateria. Tornou-se Mestre de Bateria, título muito merecido, antes de eu me tornar Mestre em Ensino de História. Esse dia foi muito emocionante, rever ex-alunos sempre me lembra que estamos em processo, que o importante é a caminhada e não resultados, e que aprendemos e nos transformamos a partir dos nossos encontros.

É com este sentimento que, no final dos Seminários de Roteiro, eu reuni as nossas considerações e finalizei a edição do

documentário. Com a certeza de que o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* contribui para a materialização e entendimento exterior de como estamos produzindo conhecimento histórico escolar, mas que se trata de um recorte do nosso processo de trabalho e não um produto. Como professora-historiadora-pesquisadora, ao nomear o *Ensino de História Situado*, não estou apenas me referindo a uma metodologia de Ensino de História, mas uma ética ao Ensinar História. O Ensino de História Situado reconhece nossa condição de ser afetado pelo passado, e que o que está em jogo é poder, é construção de realidade, que interfere diretamente em vidas.

APONTAMENTOS

Nessa pesquisa, meu objeto de investigação era uma estratégia de Ensino de História. Neste sentido, as aprendizagens das alunas e alunas, e também as minhas, registradas nos diários de campo e no documentário *as Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, foram instrumentos para refletir sobre a eficácia e aplicabilidade de tal estratégia.

Início estes apontamentos - que não podem ser considerados como “finais” - convocando uma aprendizagem que tive no meu processo de estudo para dar aulas de História. Trata-se de uma concepção africana de relação com o passado expresso no ideograma Adinkra Sankofa¹³⁸: “Nunca é tarde para se voltar e apanhar o que se deixou para trás” (NASCIMENTO, 2009). Assim, penso que medir a eficácia de

¹³⁸ Os ideogramas do conjunto Adinkra compõem um sistema de escrita dos povos Akan, da África Ocidental, em especial os Asante da atual república de Gana. Sankofa é o símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. (NASCIMENTO, 2009)

uma estratégia de Ensino de História é avaliar se o conhecimento histórico escolar através dela produzido é capaz de buscar e reelaborar o que foi deixado para trás. Entendo que o Ensino de História deve se debruçar sobre como as desigualdades nos acessos e nas violências foram historicamente construídas e sobre as diversas formas de resistência dos grupos historicamente violentados. Dessa forma, estimular o protagonismo das meninas negras é reconhecer as desigualdades a que são socialmente submetidas possibilitando, assim, conspirar para construir caminhos em direção à equidade.

Posso afirmar que as nossas aprendizagens foram profundamente significativas. Articular a pesquisa de fontes históricas ligadas ao Patrimônio da Comunidade com a análise interseccional dessa documentação possibilitou a construção de narrativas históricas situadas, a partir das quais se percebe o manejo pelas alunas e alunos de conhecimentos históricos e conhecimentos atuantes na comunidade escolar com o uso das ferramentas de análise do Pensamento Feminista Negro.

A investigação da História do Patrimônio da Comunidade foi o ponto de partida. É o que deu sentido à busca. O que envolveu e despertou o interesse das alunas e alunos para explorar as fontes históricas e os impulsionou a fazer perguntas. Nota-se, por exemplo, a partir da pergunta de um dos alunos no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul - “E dá para confiar no Estado para guardar esses documentos?” - que Patrimônio também se mostra eficiente para pensar a relação Estado/Poder. Assim, a partir dessa categoria, desestabiliza-se a noção de verdade histórica, evidenciando as narrativas em disputa.

No entanto, a grande contribuição desta pesquisa, no meu entendimento, vem da produção intelectual das mulheres

negras. São elas que fazem emergir novas propostas epistemológicas que têm como base a descolonização do saber, apresentando categorias que dão conta de pensar o conhecimento a partir de concepções filosóficas de matriz africana. Neste sentido, Beatriz Nascimento (Apud RATTTS, 2007) se afirma Atlântica. E em documentário realizado em parceria entre a socióloga e cineasta Raquel Gerber¹³⁹, em que narra a História dos Movimentos Negros brasileiros buscando relações entre Brasil e África, se realiza a ousada operação de renomear a História do Brasil, quiçá renomear o Brasil:

E ORI é a palavra mais oculta porque é o homem, sou EU. Porque é o indivíduo, a identidade. A identidade individual, coletiva, política, histórica. ORI é o novo nome da História do Brasil. ORI talvez seja o novo nome do Brasil. Este nome criado por nós, a grande massa de oprimidos, reprimidos. Reprimidos antes, depois oprimidos, torturados. Transgressores. (NASCIMENTO, 1989, p. .6 Apud RATTTS, 2007, p. 65)

Aqui podemos observar o grande drible das intelectuais negras à trágica resposta da pergunta de Gayatri Spivak (2010) em *Pode o subalterno falar? A tríade Interseccionalidade, Lugar de Fala e Conhecimento Situado* como ferramentas de falar, permitem se esquivar da conclusão de que se pode, contanto que fale a língua do colonizador. Ao encontrar meios de se fazer escutar, podem falar em bom *pretoguês*, e como coloca Lélia Gonzales (1983, p. 241): “vencem a batalha discursiva em termos de cultura brasileira”.

¹³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSikTwQ779> Acesso em: 09/10/2018.

O compartilhamento das ferramentas de falar *Interseccionalidade, Lugar de Fala e Conhecimento Situado* com as alunas e alunos produziram impactos para o Ensino de História cuja relevância deve ser destacada. Tais categorias permitiram análises complexas das relações sociais nos seus atravessamentos de *Raça, Classe e Gênero*, no passado e no presente, mas, sobretudo, fizeram emergir narrativas históricas situadas. Em tais narrativas, o passado, seja pela noção de História, seja pela noção de Ancestralidade, é convocado pelas alunas e alunos para se auto-narrar, auto-denominar ou auto-representar. Tratando-se de uma comunidade negra de periferia narrada, denominada e representada sempre de forma depreciativa por quem detém poder para falar, as narrativas históricas situadas confrontam o poder.

A História, como discurso eurocêntrico e hegemônico sobre o passado é, no documentário, por um lado questionada por outras epistemologias e, por outro, apropriada para legitimar narrativas históricas concorrenciais, dilatando a própria noção de História que passa a fazer mais sentido no plural: Histórias. Tecidas no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, temos Histórias situadas no lugar de fala de alunas, alunos, comunidade e da professora de História.

REFERÊNCIAS

- CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a constituição imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Cidades*, Brasília, n.23, 1994.
- CAPUZZO, Nely. *Do Porão da Humanidade*. Porto Alegre: CORAG, 1997.

CAPUZZO, Nely. *Miséria quem te gerou?* Porto Alegre: Editora Sulina, 1964.

CARDOSO, Claudia Pons. *Amefricanizando o Feminismo: O Pensamento de Lélia Gonzales*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. *A urgência da Interseccionalidade*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br#t-698194. Acesso em: 06 mar. 2018.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

JABARDO, Mercedes (org.). *Feminismos negros: Uma antologia*. *Traficantes de Sueños: mapas*. Madrid, 2012.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba*. 2016. Tradução Jessica Oliveira. Goethe Institut, 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>

MOURA, Carla de. *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional*. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOURA, Carla de; SEFFNER, Fernando. *As escrituras das Marias da Conceição: construção de narrativas históricas situadas*. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v.2, p. 07-33, 2019.

MOURA, Carla de. *Maria Degolada como feminicídio: Um exercício de análise interseccional de fontes históricas com*

estudantes da Vila Maria da Conceição. *Revista Coisas do Gênero*, São Leopoldo, v.5 n. 2, p. 21-33, 2019.

MOURA, Carla de. Conhecimento situado, Lugar de fala e Interseccionalidade: Contribuições do Pensamento Feminista Negro no Ensino de História. *In: KARPOWICZ, Débora; KARAWEJCZYK, Mônica; FREITAS, Muriel Rodrigues de (org.). Mulheres fazendo história: da invisibilidade ao protagonismo*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

RATTZ, Alex. *Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

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

RUFINO, Luis. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas sobre conhecimentos, educações e Pós Colonialismo. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as tecnologias: Movimentos Sociais e Educação (Junho/2015). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/356170801/Exu-e-a-Pedagogia-Das-Encruzilhadas#> Acesso em 08 mar. 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.

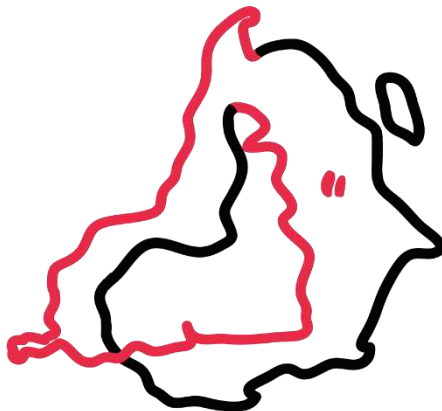
TRINDADE, Azoilda Loretto da. Os Valores Civilizatórios e a educação Infantil: Uma contribuição Afro-brasileira. p. 11-15. *In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). Modos de Brincar: Caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VARGAS, Pedro Rubens N. F. O Mercado Central de Porto Alegre e os Caminhos Invisíveis do Negro: uma Relação Patrimonial. Porto Alegre: UFRGS/PROPUR, 2011.

CAPÍTULO 28

INVENTÁRIO ETNOBOTÂNICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS INTERCULTURAL

Cristina Beatriz Santos de Oliveira
Verônica Klepka



INTRODUÇÃO

Este texto trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado em fase de conclusão (OLIVEIRA, 2023), pesquisa esta motivada pelas inquietações da prática docente da primeira autora frente à Educação Básica na busca por estratégias que promovessem a valorização do conhecimento popular que emerge dos estudantes em aulas de ciências e de Biologia. A pesquisa pautou-se na Ecologia de Saberes (SANTOS, 2009) e buscou responder de que modo um inventário etnobotânico poderia contribuir para o ensino de ciências intercultural. Assim, a pesquisa de mestrado teve como objetivo construir um inventário etnobotânico e validá-lo junto à alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual e discutir suas contribuições para o Ensino de Ciências intercultural.

Para este capítulo, apresentamos e discutimos o inventário etnobotânico como instrumento para fomentar o Ensino de Ciências intercultural.

No Brasil encontramos uma grande diversidade de povos e conhecimentos¹⁴⁰, assim, os espaços escolares consistem em locais onde circulam diferentes identidades e que se inter-relacionam a todo o momento. Entretanto, na maioria das salas de aulas das escolas brasileiras os saberes que os estudantes trazem de suas culturas não são valorizados para a ampliação dos saberes científicos, nem sequer reconhecidos como válidos. A escola tende a substituir qualquer outro conhecimento pelo que entende como universal: o conhecimento científico (BAPTISTA, 2010). Santos (2009) afirma que a ciência moderna

¹⁴⁰ Entendemos, a partir de Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 09) que “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento [...]”. Assim, trata-se de uma Ecologia de Saberes “[...] porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos [...]” (SANTOS, 2009, p. 44).

foi historicamente construída por interesses ocidentais, suprimindo e descredibilizando práticas sociais de conhecimento que contrariassem esses interesses, ou seja, tudo que fosse oposto aos interesses da ciência moderna ocidental não seria considerado válido.

Candau (2011, p. 242) afirma que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Especificamente no ensino de botânica, observamos que há um grande distanciamento dos conteúdos ensinados com a realidade dos alunos e a desvalorização dos conhecimentos sobre as plantas trazidos do cotidiano pelos estudantes. Além disso, a escola tende a priorizar a memorização de termos científicos e o ensino fragmentado dos conteúdos (KOVALSKI; OBARA, 2013; SIQUEIRA; PEREIRA, 2014; FERREIRA *et al.*, 2017; MERHY; SANTOS, 2017; SILVA; BAPTISTA, 2018; XAVIER; SOUSA; MELO, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2020; SILVA; FREIXO, 2020). O ensino das plantas, de tal modo, contribui para acentuar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e para o desinteresse em aprender sobre as plantas ao mesmo tempo em que apaga, ao não dialogar ou sequer reconhecer a existência, outras inúmeras experiências que os humanos possuem cotidianamente com as plantas. O que Boaventura de Souza Santos chama de epistemicídio, ou

seja, “a supressão dos conhecimentos locais” (SANTOS, 2009, p. 10).

A Etnobotânica tem se apresentado como uma estratégia para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento escolar de botânica por possibilitar relacionar o conhecimento tradicional e científico no âmbito do ensino de Ciências (OLIVEIRA *et al*, 2020). As autoras David e Pasa (2017, p. 251), afirmam que:

Sendo a Etnobotânica uma etnociência é possível admitir que o conhecimento é um processo dinâmico ao longo do tempo e que nos permite conhecer a interação entre natureza e o uso das plantas por comunidades tradicionais ou locais. Através do cotidiano das pessoas é possível estudar o ambiente, no que diz respeito à sustentabilidade e conservação da natureza, levando em conta a diversidade cultural que envolve as comunidades humanas. Esta diversidade de conhecimentos, emitidos culturalmente, refletem a construção histórica, social e cultural de aspectos que buscam identidades nas distintas realidades, através da organização espacial e temporal em seu cotidiano.

Assim, entendemos a Etnobotânica como abordagem que dialoga com um Ensino de Ciências intercultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Ecologia de Saberes é uma perspectiva que confronta a monocultura da ciência. O conceito, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2009), parte do princípio de que existe uma grande diversidade epistemológica no mundo. Conhecimentos

estes que são plurais, heterogêneos, dinâmicos, interacionais e autônomos e que precisam ser reconhecidos e valorizados. Trata-se de uma ecologia “[...] porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia.” (SANTOS, 2009, p. 44-45).

A crítica de Santos (2009) se baseia na análise sobre a ciência moderna, que é carregada de valores eurocêntricos, valores que são dominadores e opressores de qualquer outra forma de conhecimento. Para enfrentar a homogeneização e a dominação impostos pelo capitalismo, colonialismo, patriarcado e racismo sobre os conhecimentos, Santos (2009) afirma que é necessário estabelecer práticas que evidenciem outras formas de conhecer o mundo, para isso, sugere ferramentas dentro das Epistemologias do Sul, como a “Ecologia de Saberes”. A Ecologia de Saberes ocupa-se de promover o diálogo entre as diferentes formas de conhecimentos, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza todas as formas de conhecimento existentes no mundo.

Para promover uma Ecologia de Saberes, Santos (2019) afirma que é necessário reconhecer os diferentes tipos de conhecimentos e identificar as complementaridades e contradições entre os diferentes conhecimentos, o que chamou de tradução intercultural. Portanto, não se faz uma Educação Intercultural sem assumir a Ecologia de Saberes. Faz-se necessário reconhecer as incompletudes que culturas distintas carregam a fim de promover o reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo (SANTOS, 2009).

Defender a perspectiva intercultural no Ensino de Ciências significa, entre outras coisas,

[...] reconhecer os privilégios do discurso científico ou de quem o enuncia; criar deslocamentos e estranhamentos que descentrem visões baseadas em um realismo ingênuo; promover efetivamente a troca intercultural visando o enriquecimento mútuo de perspectivas; e, assumir a possibilidade de complementaridades e cooperação de formas distintas de conhecimento frente a desafios concretos da vida cotidiana (CREPALDE, *et al.*, 2019, p. 278).

Portanto, não se trata de deixar de ensinar conhecimentos científicos na escola. Sobre isso, Santos (2018) destaca que a ciência moderna ocidental também tem seu valor na produção de conhecimentos, porém, ela não deve ocupar um lugar de destaque principal como a única forma de conhecimento válida. A ciência moderna é carregada de valores e isso precisa ser observado e questionado. Como qualquer outra forma de conhecimento, a ciência moderna deve dialogar e interagir com as diferentes epistemologias existentes, ocupar o mesmo lugar que as demais formas de conhecimento.

Pensando nisso, é importante destacar que nas aulas de ciências haverá diversas culturas e que os estudantes podem estar inseridos em diversas delas, caracterizando assim um ambiente multicultural. Assim, os professores precisam ficar atentos para direcionar as aulas às necessidades desses estudantes (BAPTISTA, 2010).

METODOLOGIA

O Inventário Etnobotânico desenvolvido na pesquisa de mestrado de Oliveira (2023) pautou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. O instrumento denominado de

“Inventário Etnobotânico” foi construído ao longo do ano de 2021, fundamentado pelos teóricos interculturais da pesquisa (AIKENHEAD, 2009; ALBUQUERQUE, 2005; SANTOS, 2009; BAPTISTA, 2010; SANTOS, 2010; AIKENHEAD *et al.*, 2014; BAPTISTA, 2015; SANTOS, 2019) e alimentado pela prática pedagógica docente da primeira autora e pesquisadora com a disciplina de Biologia na Educação Básica ao longo dos anos. Trata-se de um instrumento pedagógico que tem como foco considerar as relações apresentadas pelos estudantes com as plantas em seu cotidiano e a partir delas, promover o diálogo de saberes nas aulas de biologia, contribuindo para a valorização das diferentes formas de conhecimento. O termo Inventário nos indica algo que possa ser descrito detalhadamente. Assim, escolhemos o termo “Inventário” pois entendemos que com este instrumento pedagógico podemos levantar saberes botânicos populares que podem ser compartilhados nas salas de aula de ciências.

Com o Inventário Etnobotânico é possível: i) investigar os conhecimentos e “guardiões do conhecimento” (AIKENHEAD *et al.*, 2014) presentes no cotidiano de nossos alunos; ii) incentivar a busca e o reconhecimento desses conhecimentos botânicos nas diferentes comunidades; e iii) compreender a relação dos estudantes com as plantas ampliando os caminhos para dialogar com o conhecimento popular e com o conhecimento científico em sala de aula.

O Inventário Etnobotânico (FIGURA 1) foi dividido em cinco partes e considerou as habilidades previstas nos documentos educacionais oficiais para o ano de escolaridade dos estudantes mais indicado para esta atividade: 2º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e Currículo referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021). Deste modo, os objetivos a serem alcançados com a atividade são: - valorizar o

conhecimento botânico popular, aprendido das relações e observações dos fenômenos naturais; - reconhecer que todas as formas tradicionais de conhecimento, como forma distintas de aprendizado, têm valor; - reconhecer as características adaptativas das plantas em diferentes ambientes; - identificar características morfológicas e fisiológicas das plantas; - considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza (BRASIL, 2018).

Compõem as cinco partes do instrumento: I) Reconhecimento local, II) Entrevistando para reconhecer relações com as plantas, III) Categorizando as plantas, IV) Escolha da espécie vegetal e, V) Conclusões acerca do tema trabalhado.

Figura 1 – Layout do Inventário Etnobotânico

The figure shows the layout of the Ethnobotanical Inventory form, divided into two pages. Both pages feature a logo at the top center, which consists of a globe with a plant growing from it, surrounded by the text 'INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE'.

Page 1 (Left):

INVENTÁRIO ETNOBOTÂNICO

Nome Completo: _____

Turma: _____ Período: _____

Este questionário tem como finalidade: _____

Tema: _____

Objetivo:

- Valorizar o conhecimento tradicional popular, apreendido das relações e observações dos fenômenos naturais;
- Reconhecer que todas as formas tradicionais de conhecimento, como formas distintas de aprendizado, têm valor;
- Reconhecer as características adaptativas das plantas em diferentes ambientes;
- Identificar as características morfológicas e fisiológicas das plantas;
- Considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza.

Page 2 (Right):

TABELA 1 - Reconhecimento local

Observe o ambiente de sua casa, a que tem ao redor, as áreas ao lado de sua casa e realize as seguintes atividades:

- 1) Descreva o local observado. Como você se movimenta no espaço? Em que direção você costuma se movimentar? Em que direção os ventos sopram? Como é a paisagem ao redor? Como é a paisagem ao longo do rio? Como é a paisagem ao longo do rio? Como é a paisagem ao longo do rio?
- 2) Descreva o tempo do local observado, durante os quatro períodos de tempo em que você se movimenta no espaço.

Below the text on page 2 is a large empty rounded rectangular box for drawing or notes.

PARTE 3 – Caracterizando para reconhecer relações com as plantas

Esta etapa da atividade terá duração de aproximadamente 15 minutos e consistirá em pensar que conhece e em qual se sente mais confortável para responder as perguntas da comunidade. **Planeje a seguinte atividade:**

- 1) Nome da planta;
- 2) Onde a planta vive (terra, água ou dentro de casa)?
- 3) Para quê? Qual a importância de cultivar esta espécie de planta? (Além de usar para comer e para fazer artesanato, há muitas outras plantas que servem para outros fins.)
- 4) Quais os cuidados especiais que devemos ter para cuidar das plantas? Como reconhecer a planta certa?
- 5) Como podemos reconhecer uma planta, com certeza, mesmo se estiver dentro? Devo ter cuidado com ela?

PARTE 4 – Escrita da espécie regional

Dentro das plantas observadas na etapa anterior e de interesse individual, escolha uma planta que você tenha mais afinidade com e responda as questões:

- 1) Qual o nome da planta, incluindo qual a sua origem ou a planta utilizada?
- 2) Por que nome você conhece esta planta?
- 3) Há alguma história, tradição ou história da planta envolvida? Conte ou se relacione ao conhecimento científico ou da planta, como tipo de folhas, raiz, etc. Conte, por:

- 4) Que os alunos compartilhem suas histórias, quando possível, da sua planta. Como preparar?
- 5) Qual é o nome científico da planta utilizada?
- 6) A que grupo ela pertence? (Biflora, Penidiflora, Compositas ou Leguminosas?)
- 7) Que características você observou na planta que justificam o nome? Há ou não um grupo relacionado?
- 8) Que tipo de fruto ou reprodução a espécie possui? Descreva com detalhes.

PARTE 2 – Caracterizando as plantas

Com base no referencial acadêmico, organize as plantas de acordo com o estágio da planta observada com as plantas observadas.

- 1) **Temperado:** Que características com a planta observada foram observadas? Descreva a variedade.
- 2) **Humano e global:**

Nome da planta	Relação do ambiente - Comunidade

Classificação de categorias:

- **Plantas medicinais:** Plantas que são utilizadas para tratar doenças.
- **Plantas ornamentais:** Plantas utilizadas para decorar o local.
- **Plantas alimentares:** Plantas utilizadas com o alimento.
- **Plantas religiosas:** Plantas utilizadas em rituais religiosos.
- **Plantas artesanais:** Plantas utilizadas para produção de artesanato ou para outros fins.
- **Plantas exóticas:** Plantas utilizadas para ornamentar o local.
- **Plantas para fins científicos:** Plantas utilizadas para pesquisa e estudo de plantas, etc.

PARTE 5 – Conclusão

Na última etapa da atividade você deverá apresentar algumas conclusões sobre o trabalho realizado, para isso, responda as questões:

- 1) Quais as características da planta de sua origem, como seu nome, qual a planta utilizada e como você vê a planta agora que passou a ser parte de sua cultura?
- 2) Onde há diversidade de plantas que existem, qual a importância delas, entre para a comunidade de volta as plantas?

Fonte: Oliveira (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Parte I do instrumento pedagógico, “Reconhecimento local”, as atividades incentivaram os estudantes a observarem e descreverem as características ambientais de um local comum do cotidiano para eles e a existência de plantas no local. Na construção dessa parte, partimos das afirmações propostas por Aikenhead (2009) para o qual uma educação científica para todos, pautada na interculturalidade, deve levar em conta as experiências vividas pelos estudantes. Os educadores precisam reconhecer os cruzamentos culturais inerentes às subculturas

cotidianas dos estudantes e a subcultura da ciência, usando o contexto cotidiano para o desenvolvendo práticas de ensino que possibilitem o cruzamento dessas fronteiras.

Na segunda parte, “Entrevistando para reconhecer relações com as plantas”, propõe-se reconhecer diferentes saberes populares sobre plantas e possíveis guardiões do conhecimento (AIKENHEAD *et al.*, 2014). Nessa parte da atividade, os estudantes são conduzidos a escolher uma pessoa com quem convivem no ambiente descrito na parte anterior e realizar uma entrevista com o objetivo de aprender mais sobre as plantas com pessoas de seu convívio. Para essa atividade, foi sugerido um roteiro de entrevista no próprio inventário com perguntas relacionadas à importância das plantas, ao cuidado para manutenção das diferentes espécies e às formas de propagação.

Ao planejar essa parte do inventário, buscamos valorizar práticas sociais em que os estudantes estão inseridos, e assim, reconhecer possíveis práticas de resistência e luta existentes, as diferentes epistemologias contra-hegemônicas que podem vir a surgir dos sujeitos produtores de conhecimentos na vida cotidiana (SANTOS, 2010).

Na terceira parte da atividade, nomeada como “Categorizando as plantas”, é proposto aos estudantes categorizar as plantas listadas por eles nas atividades anteriores em grupos seguindo a relação deles e da pessoa escolhida para entrevista da parte II com as plantas. Para isso, são indicadas algumas categorias de classificação pautadas na abordagem etnobotânica como: medicinais, ornamentais, ritualísticas, entre outras. Importante ressaltar que as plantas poderiam ser categorizadas em um ou mais aspectos aqui listados. Para essa atividade abordamos um dos pressupostos teóricos da Etnobotânica: “As diferentes culturas são capazes de

reconhecer e perceber seu ambiente botânico, produzindo um sistema próprio de classificação” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 56). Com esta atividade dá-se continuidade a busca pela compreensão das diferentes relações dos sujeitos com as plantas e, em contrapartida, pode ser trabalhada com os estudantes a categorização de plantas, prática comum, realizada no conhecimento científico. A partir da classificação com abordagem na etnobotânica é possível estabelecer pontes entre o conhecimento popular e científico, enriquecendo conhecimentos.

Na quarta parte da atividade, “Escolha da espécie vegetal”, orienta-se a escolha de uma espécie vegetal listada na etapa anterior, a partir disso, o estudante deve justificar a escolha, desenhando, identificando e descrevendo características morfológicas e a qual grupo de plantas pertence o exemplar escolhido além das possíveis formas de reprodução da planta. Para desenvolver essa etapa, é importante orientar para que o estudante expresse conhecimentos populares e conhecimentos escolares. Na elaboração dessa parte, é possível compreender quais conhecimentos os estudantes apresentam sobre as plantas e promover uma ampliação desses conhecimentos com outros diferentes conhecimentos.

Na quinta e última parte da atividade, “Conclusões acerca do tema trabalhado”, indica-se que o estudante apresente sua visão sobre as plantas e as relações que ele estabelece com esses seres vivos, usando para isso o que aprendeu dos conhecimentos populares e científicos no decorrer das atividades do Inventário Etnobotânico. Propomos que os professores usem esta última etapa para um momento coletivo com a turma, possibilitando um ambiente de sócio interação e aprendizagem entre todos os estudantes, promovendo um aprendizado mútuo nas aulas de ciências.

Sobre isso, Baptista (2015, p. 61) afirma que,

Ao terem seus conhecimentos ampliados com conceitos e teorias científicas, os estudantes poderiam refletir sobre as possibilidades de aplicações dos diferentes modos de conhecer. Poderiam, ainda, refletir sobre seus problemas cotidianos e, paralelamente a isso, optar ou não por soluções científicas para esses problemas, caso as julgassem adequadas.

O instrumento pedagógico Inventário Etnobotânico tem como princípios que aprender é resultado da interação entre: “(1) as orientações pessoais do estudante; (2) as subculturas do estudante, tais como a família, os pares, a escola, etc; (3) as subculturas da ciência e da ciência escolar.” (AIKENHEAD, 2009, p. 137).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um grande desafio na construção desta proposta foi buscar, no contexto escolar, atividades que despertassem a busca e o interesse dos estudantes em trazer para a sala de aula algo do seu cotidiano sobre as plantas. Portanto, fez-se necessário romper com a ideia de atividades tipicamente escolares e pensar em alternativas de acessar os conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos. Imaginamos que atividades que pudessem olhar para o contexto em que os estudantes vivem colaboraria para despertar o interesse para as plantas existentes em seu entorno, sejam esses ambientes urbanos ou campestres.

Outra estratégia pensada foi na possível ausência da relação direta dos estudantes com as plantas. Por isso pensamos

em aproximá-los de pessoas de seu convívio e que possuíssem relação direta com esses seres vivos. A entrevista com alguém da casa poderia valorizar saberes poucos reconhecidos pelos próprios estudantes. Todos esses passos ajudariam, a nosso ver, a formar uma situação ideal para introduzir conhecimentos científicos de botânica, como a categorização, o reconhecimento das partes dos vegetais, suas funções etc. Em todo este processo foi muito importante o aprofundamento nos referenciais teóricos e pressupostos para uma educação intercultural para realizar a construção do Inventário Etnobotânico.

A aplicação do Inventário Etnobotânico pode ser realizada em partes ao longo do semestre intercalada com aulas expositivas dialogadas sobre os conteúdos previstos no componente curricular do 2º ano do ensino médio, tais como: características gerais, a origem, evolução e classificação das plantas etc., ou como uma atividade única. Para mais detalhes de nossa experiência com a aplicação ver Oliveira (2023).

Como desafio a ser superado na aplicação do Inventário aqui proposto destacamos o tempo destinado para realização das atividades, condicionados pela rigidez curricular. Deixamos como sugestão a dilatação do tempo maior do que 8 aulas para a aplicação das atividades, flexibilizando e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Educação científica para todos. Tradução de Maria Teresa Oliveira. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

AIKENHEAD, G. S.; BROKOFKY, J.; BODNAR, T.; CLARK, C.; FOLEY, C.; HINGLEY, J.; ISBISTER, D.; JOHANSON, T.; LAUZE, C.; MYERS, S.; ROADHOUSE, T.; RIOUX, T.; SPEIDEL, E. D.; SPEIDEL, W. D.; STRANGE, G. Enhancing

school science with indigenous knowledge: what we know from teachers and research. Canadá: Saskatoon Public Schools, 2014.

ALBUQUERQUE, U. P. Introdução à Etnobotânica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. *Ciência & Educação*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

BAPTISTA, G. C. S. Contribuições da Etnobiologia para o Ensino e a Aprendizagem de ciências. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. Resolução 4, de 17 De dezembro de 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez, 2011.

CREPALDE, R. dos S.; KLEPKA, V.; HALLEY, T. O. P.; SOUSA, M. A Integração de Saberes e as Marcas dos Conhecimentos Tradicionais: Reconhecer para Afirmar Trocas Interculturais no Ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [s. l.], v. 19, p. 275-297, 2019.

DAVID, M; PASA, M. C. Articulações entre a Etnobotânica e os conhecimentos da disciplina de ciências da natureza. *Revista REAMEC, Cuiabá - MT*, v. 5, n. 2, p. 249-264, jul./dez., 2017.

FERREIRA, G.; CAMPOS, M. G. P. A.; PEREIRA, B. L.; SANTOS, G. B. A Etnobotânica e o ensino de botânica do

ensino fundamental: Possibilidades metodológicas para uma prática contextualizada. FLOVET, [s. l.], v. 1, n. 9, p. 86-101, 2017.

KOVALSKI, M. L.; OBARA, A. T. O estudo da Etnobotânica das plantas medicinais na escola. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 911-927, 2013.

MERHY, T. S. M.; SANTOS, M. G. A Etnobotânica na escola: interagindo saberes no ensino fundamental. *Revista Práxis*, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 9-22, jun. 2017.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico Comum de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021.

OLIVEIRA, D. L.; SILVA, N.; SILVA, F. S.; GUIMARÃES, A. S. Integrando conhecimentos: uma abordagem Etnobotânica para o ensino de ciências. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 64202-64219, set. 2020.

OLIVEIRA, C. B. S. Inventário etnobotânico – contribuições para o ensino de ciências intercultural na educação básica. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

SANTOS, B. V. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010, p. 102-115; p. 154-165.

SANTOS, B. S. Aula 1: Por que as Epistemologias do Sul. In: SANTOS, B. S. Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018, p. 23-54.

SANTOS, B. S. O fim do império cognitivo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 7-64.

SILVA, M. L. S.; BAPTISTA, G. C.S. Conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências. *Gaia Scientia*, [s. l.], v. 12, p. 90-104, 2018.

SILVA, I.T; FREIXO, A. A. Ensino de botânica e classificação biológica em uma escola família agrícola: Diálogo de saberes no campo. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.22, e16334, p. 1-24, 2020.

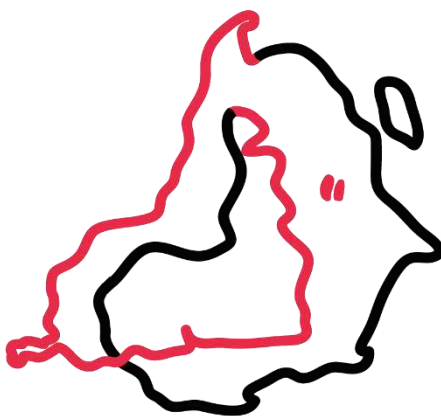
SIQUEIRA, A. B.; PEREIRA, S.M. Abordagem Etnobotânica no ensino de biologia. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [s. l.], v. 31, n.2, p. 247-260, jul./dez. 2014.

XAVIER, A. R.; SOUSA, L. M.; MELO, J. L. M. Saberes tradicionais, Etnobotânica e o ensino de Ciências: estudo em escolas públicas do Maciço de Baturité, Ceará, Brasil. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 215-233, maio/ago. 2019.

CAPÍTULO 29

CONHECENDO A MINHA ANCESTRALIDADE

Rita Freitas Ribeiro Pessano
Geísa Goersch Guterres



INTRODUÇÃO

Essa atividade foi desenvolvida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental numa escola da cidade de Uruguaiana/RS. Ela surgiu a partir da proposta do professor Dr. João Manuel Casquinha Malaia Santos, do curso ProffHistória da Universidade Federal de Santa Maria/RS, na disciplina de Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, onde teríamos que planejar uma atividade lúdica que abordassem o Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, conforme a Lei: 10639/03, e a partir do que estudamos nesta disciplina. Aproveitando que o conteúdo trabalhado versava sobre a chegada dos portugueses no Brasil, o processo de colonização portuguesa, e a formação da população brasileira pensamos em trazer a questão da ancestralidade dos/as estudantes para começar a conversar sobre a formação da população brasileira e também sobre a importância de alguns povos na construção da nossa identidade brasileira. Por meio da reflexão acerca da construção da árvore genealógica de cada estudante e, pelos debates gerados através da análise do filme Keita: O legado do Griot, (Keita! L'héritage du Griot) foi possível problematizar a ancestralidade, oralidade, degradação histórica, patrimônio e legados culturais africanos. Resultando em uma mostra apresentada por eles/as para toda a escola.

Objetivos

A partir dessa intervenção, confecção da árvore genealógica familiar, procuramos identificar a nossa origem e compreender a importância da nossa ancestralidade na construção da nossa identidade, bem como, de uma forma mais ampla, a importância desses povos na construção da história e cultura do povo brasileiro.

Pois acreditamos, que devemos dar visibilidade aos povos que contribuíram para essa formação do Brasil, no aspecto político, econômico, social e, principalmente, cultural.

Justificativa

Essa atividade surgiu da necessidade de conversarmos sobre a origem das famílias dos/as estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.B. Marília S. Felice na cidade de Uruguaiana/RS, a partir do assunto da formação da população brasileira. A cidade de Uruguaiana, encontra-se na região da Fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul, fazendo fronteira com a Argentina e o Uruguai. A influência espanhola, italiana e francesa, além de outros povos do Oriente Médio, como os árabes e palestinos, estão presentes na cidade diariamente, porém, quando falamos de negros e indígenas, não percebemos a mesma “euforia” na participação desses povos na formação histórica e cultural da população uruguaianense. E ao falarmos sobre a formação da população brasileira, que é um conteúdo (objeto de conhecimento) programático do componente curricular de Geografia e de História, percebemos que os/as estudantes não tinham conhecimento da origem da sua família.

Incentivadas pelo professor Dr. João Manuel Casquinha Malaia Santos, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), durante a disciplina de Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, escrevemos o presente artigo de uma atividade lúdica, aplicada em sala de aula, que abordassem o Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, conforme a Lei: 10639/03, aproveitando as discussões e textos estudados nesta disciplina.

Comprendemos como professoras de História e de Geografia que analisar e entender a construção da sua família, contribui para a compreensão da sua identidade, e como ela vai sendo criada ao longo do tempo pelos membros familiares, e como a sociedade contribuiu para essa construção. A Educação brasileira é pautada no viés da educação europeia, e na área das Humanas isso fica evidente quando trabalhamos a periodização da História, em períodos ligados a fatos europeus do que nos da América, por exemplo. Em Geografia, procuramos ensinar sobre o surgimento da Revolução Industrial e suas etapas, mas deixamos de falar o que esse acontecimento foi importante para a perpetuação do Capitalismo, estratificação social: burguesia x proletariado, venda da mão de obra e mudança na estrutura econômica e social do Brasil, através da “liberdade para os escravos”, entre outras coisas.

Trazer esses elementos mais palpáveis, mais reais ajudam os/as estudantes a compreender a sua realidade e a perceber que além da divisão social, há uma divisão racial no Brasil. Mesmo que a grande parte da população brasileira se declare como preta/parda/negra/afrodescendente ainda ocorre o preconceito racial no nosso país.

Se levarmos esse pensamento para a questão indígena, o preconceito é ainda mais fervoroso, pois encontramos aqui a incompreensão de como cada povo indígena se organiza, e que suas estruturas sociais, econômicas, políticas, de gênero são diferentes da cultura europeia, heterossexual, monogâmica e cristã. Essa visão moderna eurocêntrica ainda se perpetua no imaginário de nossos alunos que não conseguem, ou são levados a não reconhecer a diversidade desses grupos. Demonstrando mais uma vez que falamos de grupos que são maiorias minorizadas.

A escola tem o papel de proporcionar esses momentos de descobertas e de aprender sobre esses diversos povos e suas culturas, e que nossos/as estudantes percebam que esses povos também contribuíram para a construção do nosso país.

As leis 10639/03 e 11645/08 nos proporcionam trazer esses temas para as nossas aulas, enriquecendo o pensar da nossa realidade, a partir da nossa identidade, ampliando para a sociedade brasileira. Porém, mesmo essas leis dando embasamento e a “obrigatoriedade”, sabemos que abordar esses temas, ainda não é algo presente na nossa realidade, ficando muitas vezes restrito ao Dia da Consciência Negra. E tornando-se algo, feito somente para justificar e comprovar que a escola está “cumprindo” as leis. E isso, acaba tornando o aprender e o compreender sobre esses povos algo sem sentido, sem relação com a realidade dos/as estudantes.

REVISÃO DE LITERATURA

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (ADICHIE, 2009, p. 16). Conforme a afirmação de Adichie, as histórias importam e elas podem empoderar ou não. E muitas vezes, é na escola que esses/as estudantes têm o espaço e o momento de refletir sobre a sua identidade. Ao analisarmos a fala de Adichie percebemos a importância de valorizar essas histórias, pois muitas vezes, valorizamos histórias de heróis que representam um imaginário branco, ocidental, europeu e cristão. E com isso, aqueles/as que não fazem parte ou não se sentem representados/as por essas características biológicas, culturais e identitárias acabam sentindo-se à margem dessa sociedade.

Não se sentem representados/as. A escola é o lugar que devemos oportunizar esses espaços e trazer para esse momento tudo que possa auxiliar para essa representatividade.

A partir da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, e da Lei 11645/08, oportunizaram que temáticas relacionadas às raízes africanas e indígenas pudessem fazer parte do currículo das escolas, e abranger cada vez mais espaço para compreensão da história e cultura dos povos afrodescendentes e dos povos indígenas.

Mas a própria LDB 9.394/96 já abria caminho para a construção de uma educação das relações étnico raciais, além dela temos algumas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e por pareceres como o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, bem como o Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e diretrizes, decretos e outras leis em nível estadual e municipal.

Então, vimos que há uma legislação que embasa o nosso trabalho sobre as Relações Étnico-Raciais. Mas qual o motivo de não termos na maioria das escolas, atividades que propiciem essa discussão? Até quando iremos ter nas escolas um currículo que inviabilize essa temática? Mas para que ocorra essas mudanças, nós, professores/as, devemos estar conscientes da necessidade de abordar esse tema.

Ao perguntarmos para os/as nossos/as estudantes sobre a origem deles/as e muitos/as não saberem, algo foi negligenciado na formação de seus pais, avôs, entre outros.

Segundo Ferreira (2015, p. 34)

A compreensão desse processo histórico de colonização e suas implicações se faz necessário para que possamos entender de que forma foram se construindo as conjunturas racistas que provocam dificuldades para o processo de implantação de uma educação antirracista para que haja uma equidade étnico-racial em nossas escolas e em nossa sociedade. (FERREIRA, 2015, p. 34)

Problematizar os perigos de uma história única em sala de aula, como lembra Chimamanda Adichie, ajuda a pensar como nossas identidades foram formadas, reconhecendo os estereótipos e preconceitos e de como racismo estruturalizado afeta nossas relações. Esse eurocentrismo apresentado como único povo civilizado e detentor dos saberes, homogeneizando e classificando outros povos não-brancos refletem em pensamentos colonizados ainda dominantes, mesmo tanto tempo depois das independências dos países colonizados.

As transformações profundas causadas pela colonização tanto na cultura quanto na política e economia ainda ecoam na sociedade atual, nos modos de viver, agir e pensar, mesmo que não se perceba inicialmente. A colonialidade do poder, termo cunhado por Aníbal Quijano (2005) para explicar a “constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.” (MAIA; MELO, 2020, p. 232).

Ao questionar todos esses problemas podemos trabalhar com o que Achile Mbembe chama de degradação histórica. A história do continente africano por muito tempo foi contada somente pela história da escravização, colonialismo e

apartheid, essas visões “demarcaram a singularidade da história africana cujos principais fatores são a alienação de si mesmo, a expropriação material, a violência da falsificação da história da África pelo outro e a ideia de degradação histórica” (MBEMBE, 2001, p. 171-209). Trazer para a sala de aula uma história contada pelos próprios africanos superando essa África subjugada e vitimista que unificava todos os povos do continente, se torna libertadora.

Araújo (2015, p. 142) nos alerta que os indicadores dos últimos anos apontam que o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. A autora cita alguns indicadores identificados por Marcelo Paixão (2008, p. 48):

Dessa forma, dos dados analisados, podemos chegar à conclusão de que a recente expansão do sistema educacional brasileiro não se traduziu na superação das iniquidades raciais. Sinteticamente, portanto, podemos salientar que o conjunto de indicadores educacionais estudados reflete:

- um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos;
- uma saída mais precoce dos afrodescendentes do sistema de ensino;
- um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros do que entre os brancos, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às séries esperadas;

- um nível de reingresso no sistema escolar, por parte intensivo entre os afrodescendentes do que de seus compatriotas do outro grupo racial.

A partir dessas informações, constatamos que o contexto político que vivenciamos corrobora com a permanência desses indicadores, pois ainda temos concepções conservadoras sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, e isso acaba interferindo no olhar pedagógico dessas temáticas nas escolas. Fazendo com que esses temas não se tornem centrais nas aulas, mas sim, temas estudados em “datas comemorativas, datas programadas” no calendário escolar.

METODOLOGIA

A partir da reflexão de nossa ancestralidade, partindo da construção da população brasileira, em sala de aula foi proposta a atividade de confecção de uma árvore genealógica de cada estudante. Nesta árvore deveriam aparecer os dados: dos bisavós (se conseguissem) maternos e paternos, avós maternos e paternos, pai, mãe e o seu nome. Deixamos que utilizassem a sua criatividade, pois alguns/mas estudantes preferiram desenhar como uma árvore, outros/as preferiram fazer como um esquema a sua árvore.

Solicitamos que procurassem colocar juntamente com a árvore, a origem de cada membro. Nessa parte, encontramos muitas dificuldades para obter os dados, pois, alguns/mas estudantes não sabiam a origem familiar, ou não viviam com seu pai biológico. Para não ficar em branco na parte paterna, muitos/as estudantes pediram para colocar os dados do padrasto. Explicamos que biologicamente, não tem uma interferência na construção do fenótipo, mas que não teria

problema, visto que para alguns/mas estudantes, os padrastos estavam a muito tempo na família e que acabaram influenciando na construção da identidade daquele/a estudante.

Notando que muitos não conheciam os dados para completar a árvore genealógica, solicitamos que juntamente com os seus familiares, cada estudante construísse a sua árvore. E que trouxesse na próxima aula, onde quem quisesse iria expor a sua árvore genealógica e os dados obtidos.

Alguns estudantes ficaram receosos de compartilhar seus dados, outros/as estudantes falaram tranquilamente, e relataram alguns fatos ocorridos na sua família que não sabiam. Percebemos nesse momento, que muitos/as disseram que tinham bisavós, avós negros e indígenas. Outros/as já começavam a sua fala se declarando descendente de negros e indígenas. Alguns/mas se declararam descendentes de espanhóis (argentinos ou uruguaios), mas o que mais chamou a atenção foi um aluno que possui fenótipo negro, e em nenhum momento se declarou ou disse que tinha alguém na sua família descendente de negro, mas sim, alemão. Essa fala causou um estranhamento, e ficamos pensando qual o motivo disso. Na fala o aluno disse que a mãe (branca) trabalhava, o pai (negro) era doméstico. Então, percebemos que além da questão racial, tinha a questão econômica, visto que naquela família era a mãe a responsável por prover a família. Então resolvemos proporcionar momentos nas aulas, onde os povos negros fossem valorizados, seja pela suas histórias, seja pela suas culturas e pela importância que possuem ao construir o nosso país.

Começamos perguntando o que sabiam sobre os povos negros, neste momento muitos diferiam que viviam na África, alguns citaram a questão da escravidão, outros relacionaram

com o samba, outros relacionam com as religiões umbandistas (temos muitos alunos/as que são de religiões de matrizes africanas). A partir dessas falas, começamos a falar sobre a origem da humanidade: onde foi? De que maneira aconteceu? Por que ocorreu a mudança física na população humana, será que isso tem a ver com o espaço natural que esses povos viviam? E a turma foi expondo suas opiniões. E as professoras foram trazendo elementos que ajudavam na construção dessas informações de forma científica.

Após esse momento que ocorreu durante uma aula, resolvemos trazer o filme *Keita: O legado do Griot*, (*Keita! L'héritage du Griot*). Do diretor e roteirista Dani Kouyaté de Burkina Faso, o filme de 1995 trata do conflito entre ciência e tradição. Quando o filho primogênito da família alcança certa idade para conhecer sua história através do Griot, que vai se hospedar na cidade na casa da família. O menino que é descendente de Sundiata Keita, primeiro mansa e fundador do Reino do Mali, estuda na escola e aprende uma história diferente da ensinada pelo Griot. E a partir desse filme, pudemos falar da questão histórica, da importância da oralidade para a perpetuação dessa história e de como é rica a cultura do povo africano.

Após assistirmos o filme, debatemos sobre ele a partir de questionamentos como: Sobre o que fala o filme? Onde ocorre (qual lugar) o filme? O que é o Griot? Que história o Griot contava sobre o povo do Mali? Qual a história que era contada sobre o povo do Mali ensinada na escola? Por que ocorreu essa diferença histórica?

Depois dessa conversação, solicitamos que cada estudante pesquisasse em casa uma história da sua família que gostaria de compartilhar com a turma. Essa atividade foi realizada em duas aulas, e cada estudante trouxe histórias que

contemplavam algum acontecimento da sua vida, como aniversário, uma comida que algum parente fez, uma viagem. Ao se colocarem na árvore genealógica podemos sensibilizar o/a estudante para o reconhecer-se como sujeitos/as históricos/as.

Em seguida as apresentações, perguntamos se gostaram de realizar essa atividade, a maioria dos/as estudantes gostaram de fazer, pois lembraram algumas coisas que tinham esquecido e conheceram um pouco mais da sua história. Como protagonistas de seu conhecimento notamos que a turma se mostrou mais segura com os resultados de suas investigações e, a autoestima da turma como um todo foi aumentada, dando confiança no momento de expor os trabalhos.

Posteriormente as discussões e atividades realizadas em sala de aula foi feita uma mostra para toda a escola através da exposição das árvores genealógicas e fotos do filme Keita: O legado do Griot, e do momento que os/as estudantes eram o “griot” de suas histórias.

Pensar nas muitas possibilidades de exercícios a serem realizados nas escolas abordando as relações étnico-raciais, abrange muitos temas como: direitos humanos, cidadania, racismo, estereótipos, ancestralidades, diversidades, patrimônios, legados culturais entre muitos outros. Nos dá oportunidades de inserir temas sensíveis e polêmicos, como as cotas raciais, por exemplo, que talvez seja a primeira vez que aqueles estudantes terão contato e que vão poder manifestar suas ponderações sem receio.

Conceitos importantes para melhor entender esses temas também devem ser tratados, tendo como exemplo o racismo estrutural, pois esse conceito muito falado hoje em dia em todos os meios de comunicação e escutado por esses/as estudantes frequentemente não é compreendido

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do estudo da colonização do Brasil, pensando na diversidade de etnias que compõem o povo brasileiro, foram analisadas as árvores genealógicas feitas pelos estudantes da turma do 7º ano.

A análise das árvores genealógicas, da prática do Griot e a discussão gerada por estas possibilitou o (re)conhecimento da diversidade de etnias que constituem a população uruguaianense, levantando vários questionamentos das relações étnico-raciais, desde o não reconhecimento/apagamento das presenças indígena e negra na história do município, até as relações de trabalho e de gênero, configuradas pelo trânsito de diferentes nacionalidades no território devido à fronteira.

A culminância do projeto foi a mostra das atividades desenvolvidas com os/as estudantes, onde os puderam expor suas árvores genealógicas e explicar as discussões provocadas pela análise do filme Keita: O legado do Griot, e qual a importância do Griot para algumas culturas africanas.

Os/as estudantes conseguiram compreender um pouco sobre as culturas africanas e como elas fazem parte da nossa cultura. Também foi levantado por alguns estudantes a falta de tempo e de momento para que possam conversar entre os familiares, pois para muitos, por questão de trabalho dos responsáveis, não têm esse momento. E isso, acabou sendo o motivo de muitos não saberem da história da sua família.

Solicitamos que os/as estudantes escrevessem em poucas palavras sobre as atividades desenvolvidas, se gostaram ou se não gostaram e qual o motivo da resposta. A maioria da turma adorou fazer as atividades, principalmente, por conhecer melhor a sua família e a sua história. Muitos não conheciam ou não sabiam o nome de seus bisavós ou dos próprios avós.

Muitos relataram sobre a importância de conhecer a história e a cultura africana, pois o termo e a atividade de Griot, para muitos era novidade. Demonstrando a compreensão adquirida através das atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de todos os debates desenvolvidos por meio das atividades, foi possível pensar nas relações familiares, afetivas, de trabalho, de movimentação entre territórios. Pensar com viés afrocêntrico, refletindo as consequências do colonialismo a partir das atividades desenvolvidas foi revelador e empoderador. Nem sempre conseguimos atingir a todos/as, mas percebemos que todos/as estudantes de alguma maneira procuraram participar das atividades propostas.

Trabalhar com esse tema sensível foi inspirador, pois como professoras tivemos a certeza de estarmos no caminho correto, promovendo e desenvolvendo habilidades socioemocionais junto aos nossos estudantes, além de uma educação antirracista num processo de ensino aprendizagem mais efetivo.

Olhar para nossa ancestralidade com viés decolonial e pensamento crítico é fundamental para nos entendermos como sujeitos históricos e para nossas identidades como latino-americanos, brasileiros, descendentes de indígenas e/ou africanos.

Proporcionar espaço para sair da premissa que na África só há pobreza, fome ou relacionar com a escravidão, fazendo com que tenhamos uma ideia pejorativa sobre o continente e a história desses povos, torna o ensino da história e da cultura da África interessante e enriquecedora. Afinal, apresentar esse continente tão diverso como homogêneo é uma maneira de

perpetuar paradigmas eurocêntricos e preconceituosos, que não vem ao encontro com a Lei 10639/03.

Por isso, a escola tem um papel importante de abrir espaços que, a partir das realidades dos/as estudantes possam ampliar e relacionar com a história dos povos que ajudaram na construção da identidade do povo brasileiro, valorizando suas influências e contribuições para o que somos hoje como povo brasileiro. Isso possibilita, além de trabalharmos de acordo com as leis, pareceres, objeto do conhecimento (conteúdos) solicitados pela BNCC, proporcionar que criamos um ambiente propício para a implantação de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 out. 2022.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 22 out. 2022.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental. 2015. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Denis Sousa de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, Niterói, v. 15, n. 2, Julho. 2020.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

CAPÍTULO 30

REFLETINDO A HISTÓRIA DA ESCRAVIZAÇÃO ATRAVÉS DO MUSEU MEMORIAL CEMITÉRIO DOS PRETOS NOVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geísa Goersch Guterres

Anderson Gonçalves Gandor



INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a experiência de pesquisa e visita virtual guiada ao Museu do Cemitério dos Pretos Novos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma cooperativa de educadoras e educadores do município de Cacequi, Rio Grande do Sul. A partir da história do museu, educandas e educandos se interessaram pelo assunto; a pesquisa foi feita partindo da Rede Mundial de Computadores, sendo que a aplicação da atividade aconteceu ainda durante as aulas remotas do ano letivo de 2020, devido à pandemia do covid-19. O Museu localiza-se onde foi o Cemitério dos Pretos Novos, no Valongo, Rio de Janeiro, local onde africanos escravizados eram sepultados após a chegada de navios tumbeiros na Baía de Guanabara entre os anos de 1772 a 1830, conduzidos por traficantes de escravizados. Nas aulas que ocorreram na plataforma de reuniões online Google Meet, onde é possível fazer o compartilhamento da tela, após pesquisa sobre a história do Museu, a visita ao site foi feita em coletivo acessando os tópicos Cemitério dos Pretos Novos e Museu Memorial, possibilitando que todos os educandos e educandas da turma de 8º ano pudessem ter acesso às informações. A fim de refletir e problematizar o tratamento dado à vida e à morte dos escravizados, o estudo se mostrou positivo trazendo para o debate importantes questionamentos. É de extrema importância e necessário que as gerações atuais tenham conhecimento desse importante sítio arqueológico, considerado Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que nos remete a um período sombrio de nossa história. É salutar que a partir disso nossos educandos e educandas façam uma reflexão sobre o que foi a escravidão, seus desdobramentos para a nossa atualidade e que se conscientizem da sua importância enquanto

cidadãos para construirmos uma sociedade mais fraterna e tolerante.

Objetivos

- Introduzir novas formas de ensinar História, utilizando a Rede Mundial de Computadores e um museu virtual.
- Incentivar as educandas e educandos a terem interesse pela pesquisa, tornando-se protagonistas de seu conhecimento.
- Utilizar a ludicidade no processo de ensino para uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa.

Justificativa

A escolha da temática deve-se principalmente à necessidade de se facilitar o ensino de História no período pandêmico. Como educadores percebemos o potencial de se utilizar a Rede Mundial de Computadores para uma visita guiada a um museu virtual e instigar nos alunos o interesse de conhecer mais sobre a história da escravidão¹⁴¹. A apresentação do Museu do Cemitério dos Pretos Novos, local tão importante e pouco conhecido de nossa história, também nos motiva a elaborar atividades que possibilitem as educandas e educandos desenvolverem sua autonomia e pensamento

¹⁴¹ Parte do debate sobre esse relato de experiência foi discutido no artigo: GUTERRES, Goersch Geísa; GANDOR, Anderson Gonçalves; MOURAD, Leonice. A História da Escravização Através do Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos: Uma Experiência de Pesquisa com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. In: JORGE, Wellington Júnior (Org). Perspectivas da educação brasileira no século XXI [livro eletrônico]. Maringá, PR: Uniedsul, 2022. Publicação posterior ao 2º ENCONTRO INTERNACIONAL PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL (2º EPD): ENCRUZILHADAS HISTÓRICAS E CULTURAIS

crítico para enxergar os legados desses grupos étnicos em nossa sociedade.

REVISÃO DE LITERATURA

O ensino aprendizagem em lugares não escolares é um importante recurso para despertar a consciência histórica e sensibilizar educandas e educandos para a importância e preservação do patrimônio histórico. Os museus se inserem nessa categoria de lugares de saberes, e muitas vezes o primeiro contato com algum museu se dá através da escola. Ramos recorda que todo o museu tem intenção de defender e transmitir ideias.

Qualquer museu é o lugar onde se expõem objetos, e isso compõe processos comunicativos que necessariamente se constituem na seleção de peças que devem ir para o acervo e no modo de ordenar as exposições. Tudo isso sempre se orienta por determinada postura teórica, que pode ir dos modelos de doutrinação até parâmetros que estimulam o ato de reflexão. (RAMOS, 2004, p. 14)

A visita ao museu pode despertar a curiosidade, ampliando os conhecimentos. Compreender, analisar e questionar acervos e exposições enriquece o aprendizado no processo de ensino de história, além de desenvolver o senso crítico dos alunos. Os museus virtuais oferecem oportunidades a quem não pode deslocar-se a locais físicos, sobretudo no contexto da pandemia de covid-19, que surgiu pela primeira vez na China em dezembro de 2019 e rapidamente se espalhou por todos os países, obrigando escolas e museus a encerrarem

os seus edifícios, mas as aulas ainda estão ocorrendo remotamente.

Cabe salientar que os museus virtuais podem ser considerados instituições que souberam fazer proveito das possibilidades oferecidas pela Internet para chegar a lugares que normalmente não são acessíveis às educandas e educandos e ao público em geral. No dizer de Alves (2019 p. 198) os museus buscaram se introduzir no ciberespaço, mesmo que de diferentes formas de interatividade. Muitos foram a vanguarda em estratégias de comunicação multimídia e na elaboração de discursos expositivos para mediar interlocutor com os usuários.

Aproveitando e refletindo as possibilidades de utilização em sala de aula dessa importante ferramenta que são os museus virtuais, o relato de experiência aqui apresentado idealizou um plano de aula de pesquisa e visita virtual guiada ao Museu do Cemitério dos Pretos Novos¹⁴², que se localiza no Rio de Janeiro, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma Cooperativa de Educadoras e Educadores do município de Cacequi, no Rio Grande do Sul. Essa prática foi realizada ainda no contexto das aulas remotas, no ano de 2020.

¹⁴² Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/museumemorial/>. Acesso em 13 jan. 2022.

Figura 1 - Página inicial do site Instituto Pretos Novos.



Fonte: Captura de tela dos autores

As escolas começaram seu ano letivo de 2020 presencialmente, mas em março as aulas foram suspensas para evitar a propagação da doença Covid-19. A pandemia fez com os governos estaduais e municipais decretassem distanciamento social, o que fez que as aulas seguissem de modo emergencial de forma remota. Essa ação emergencial foi indispensável para que educadoras e educadores continuassem o desenvolvimento do que já havia sido começado presencialmente.

Com as mudanças no planejamento do ano letivo, esse método de ensino passou por alguns obstáculos. Felix, Nascimento e Silva (2020) lembram que a maneira como foi instituído o ensino remoto, acarretou uma série de dificuldades por não ter tido um planejamento prévio, sem discussão sobre de sua aplicação, e sem a preparação dos profissionais envolvidos, revelando a falta de preparação em momentos de adversidade do sistema educacional brasileiro.

Educadoras e educadores buscaram novos recursos para garantir a qualidade do ensino nas aulas virtuais. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foram essenciais nesse auxílio à continuidade. Para o artigo “O

Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino Durante a Pandemia da Covid-19” (ROCHA et al., 2020), foi realizada uma pesquisa junto às educadoras e educadores sobre o uso de plataformas e aplicativos utilizados no período, onde seus autores constataram que a maioria utilizou Plataformas, Softwares e Apps de Videoconferência e parte significativa dos entrevistados (42%) criaram e editaram videoaulas. Alguns operaram com e-mails e redes sociais. Foram muitos aplicativos e plataformas digitais que auxiliaram na modalidade de aulas remotas, as plataformas de reuniões como Google Meet e Zoom para as aulas ao vivo e divulgação de videoaulas em redes sociais foram as preferidas.

Pesquisar a história não somente pela temática que foi sugerida em classe, mas para enxergar-se como ser histórico se faz muito importante na formação das educandas e educandos. De acordo com Vieira (2020, p. 206): Ao ampliar a condição de sujeito histórico, a nova história, nos coloca, a todos, como agentes no processo histórico, quer tenhamos consciência disso ou não. Uma participação social mais ativa é desenvolvida a partir dessa sensibilização.

Nesse cenário de entender a sua própria história e a história de onde se vive é primordial para se reconhecer como um ser atuante no processo histórico. Para falar sobre o ensino de história do Brasil é praticamente inviável se não falarmos sobre a escravização dos povos africanos, capturados para se tornarem objeto de comercialização nos períodos colonial e pós-colonial. A partir desses praticamente 300 anos de escravização, nos fora deixado uma grande herança desse danoso comércio. Leite, Ramalho e Carvalho (2019, n.p) reconhecem que a herança do passado colonial brasileiro que nossas escolas trazem, pretérito que estabeleceu a cultura e conhecimento dos colonizadores aos colonizados e, por isso, não reconhecidos

como genuínos. Nesse sentido, muitas vezes o desempenho da escola resultou na dizimação de culturas e saberes.

Averiguar os lugares de memoração dessa época, a partir da decolonialidade, isto é, compreender que aspectos desse período ainda refletem em nossa coletividade, é relevante para constatar o que foi conservado e o que foi ou tentou ser esquecido. Essa Colonialidade do Poder¹⁴³ que Aníbal Quijano (2005) fala em sua obra, é refletida nos preconceitos e estereótipos que encontramos em nossas salas de aula. Entender como a história contada apenas pelo colonizador reverbera ainda em nossos pensamentos, tendo consciência disso ou não, é indispensável para desenvolver um raciocínio crítico com relação à nossa identidade.

Para construir essa atividade foi usado o Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos, do Rio de Janeiro. Localizado no importante Sítio Arqueológico Cais do Valongo, um dos bens arqueológicos reconhecidos como Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). De acordo com o site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Cais foi construído em 1811 para retirar da Rua Direita o desembarque dos escravizados que, depois de vendidos, eram levados para as plantações de café, fumo e açúcar no Rio de Janeiro e para outras regiões do país. No decorrer dos anos, o local passou por várias transformações. Em 1911, com as reformas urbanísticas da cidade, o Cais foi aterrado. Em 2011, durante as obras do Porto Maravilha e as escavações realizadas no local, foram encontrados milhares de objetos da cultura material.

¹⁴³ termo que se dedica a explicar o modelo de poder mundial capitalista colonial eurocentrado partindo da ideia de raças, onde “naturalmente”, se apoiando na biologia, os colonizados seriam inferiores aos colonizadores.

Figura 2 - Início da guia Cemitério dos Pretos Novos com ilustrações e textos.



Fonte: Captura de tela dos autores.

O espaço onde fica o cemitério tinha por finalidade encovar os pretos novos, alcunha dada aos prisioneiros recém-vindos do continente africano, os que faleciam após o acesso das embarcações na Baía de Guanabara ou de imediato após a desembarcação, antes de serem comercializados. O cemitério esteve em funcionamento de 1772 a 1830, no Valongo, zona litorânea carioca que ia da Prainha à Gamboa. A própria história desse museu é curiosa, despertando nas educandas e educandos, o interesse em querer saber sobre ele e entendê-lo.

Enaltecer o patrimônio histórico e cultural é preservar a própria história. Na obra de Franco (2019, p. 9) o autor traz a educação patrimonial pensando a partir do local, interagindo de forma significativa com os estudantes, percebendo projetos e ações educativas interdisciplinares. Refletir a cidade, bairro, rua através da memória e vivências das pessoas que a ocupam visando sensibilizar o pensamento crítico das mesmas.

Sobre o conceito de patrimônio, Franco (2019, p. 15) também retoma a etimologia, pater e nomos, onde pater designa aos antepassados, vinculando-se a bens e heranças e nomo às leis, usos e costumes de uma cidade, porém deixa claro que o entendimento de patrimônio para referência da obra é a

de intervenções dos humanos no meio físico e social para organizar a vida individual e coletiva. Podem ser naturais, paisagens naturais relevantes para a sociedade, ou culturais, aqueles transformados pela humanidade, como também garantem a qualidade de seu ambiente, portanto um patrimônio natural também pode ser cultural.

A preservação dos bens culturais significa salvaguardar, defender e fazer a manutenção, seja esse bem material ou imaterial. Machado Cavalcante (2018, p. 64) lembra a premissa: “conhecer para preservar”. Taxativa em seu argumento que “Em uma sociedade na qual se privilegia o dinheiro em detrimento da memória coletiva e social, é preciso que todos saibam a respeito das manifestações culturais, para assim despertar o anseio de preservação”. O ensino de história privilegiando o patrimônio é primordial para o entendimento do que é nosso e porque deve ser cuidado.

A exigência do ensino do tema da "História e cultura afro-brasileira" no programa dos ensinos fundamental e médio se deve a lei brasileira nº 10.639 de 2003. Nessa conjuntura, da determinação da lei e da relevância do casis do Valongo e por consequência o Cemitério dos Pretos Novos, segundo Figurello (2016, p. 14 e 15) foi: “[...]elemento determinante no processo de formação da sociedade brasileira é que ressurgem grande parte de uma herança material e imaterial afrobrasileira, até então silenciada nas aulas de História.” O autor considera que a região do Valongo é um lugar de memória, principalmente por sua trajetória singular e as inúmeras tentativas de apagamento cometidas.

A educação patrimonial do local é fundamental para entender como fazemos parte do meio:

[...] propomos uma educação que contemple a cultura local, tendo a cidade como objeto de estudo, apresenta-se como um vasto campo de aprendizagem da herança cultural de sua localidade, de apreender a herança cultural que revela as formas de ser, estar e fazer as coisas de sua comunidade, sendo estes importantes elementos para entender a constituição das identidades individuais e coletivas em uma delimitação espacial, e as formas com que se relaciona com outras culturas [...](FRANCO, 2019, p. 14)

Para entender a história do Brasil e das Américas é necessário conhecer a história da África e da diáspora africana. E para nos entendermos como brasileiros é essencial o entendimento de que “somos todos filhos da escravidão”, como afirma Mário Maestri (2019). No texto de mesmo nome (Maestri, 2019), o autor faz uma crítica quanto à aplicação a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que apesar de suas boas intenções, não é possível compreendermos nosso passado somente com a “simples inclusão dos substratos esquecidos ou relegados como propõe a Lei nº 10.639 [...]”. Necessitamos superar os preconceitos que a sociedade brasileira tem seu início com as três raças: indígena, africana e europeia.

Concordamos com Maestri (2019) quando assente que inserir isoladamente elementos dessas culturas pode ser perigoso, podendo ser entendido que todos esses legados culturais pertencem a uma parcela da população e não da sua totalidade. A análise crítica do passado histórico se faz necessária para questionar atitudes racistas, preconceituosas e etnocêntricas, suas reproduções e por que persistem ainda hoje.

METODOLOGIA

O trabalho feito com essa turma de 8º ano levou em consideração a necessidade de tornar as aulas mais cativantes pois,

Com o avanço da tecnologia a maior facilidade e rapidez ao acesso a informação, a escola deixou de ser a única (re) produtora de conhecimento e o método tradicional de ensino, ainda utilizado pela maior parte das escolas, reforçam a idéia da maioria dos alunos de que a escola se tornou em um espaço de aprendizagem totalmente mecanicista. (ALVES, 2013, p. 1).

Por isso a importância de tornar as aulas mais atrativas, utilizando novos métodos para fazer com que esses alunos sintam interesse em permanecer no ambiente de sala de aula, seja físico ou virtual. Infelizmente as aulas de Histórias são as que os educandos e as educandas mais reclamam em relação ao conteúdo não ser nada atrativo. Os educadores e educadoras têm papel central para que essas aulas ocorram de forma mais atraente.

A disciplina de história é uma das que mais causam apatia, de acordo com as conversas realizadas com os alunos. Essa apatia pode ser explicada pelo distanciamento dos conteúdos com o cotidiano, os alunos não vêem significado em tantos personagens, datas e fatos e todo o processo de memorização que é atribuído ao ensino de história nas escolas. (ALVES, 2013, p. 2).

A dinâmica dessas aulas virtuais passaram pelo pressuposto da sala de aula invertida, onde os educadores, deixam os educandos e educandas se tornarem os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem,

A sala de aula invertida é uma modalidade de ensino híbrido, onde pressupõe a inversão da lógica tradicional de ensino. Ao invés do professor apresentar e trabalhar o assunto, os alunos, de forma prévia, têm acesso ao conteúdo e se preparam para diálogos em sala de aula. Tal preparação pode ocorrer de diferentes formas, seja por videoaula, materiais impressos ou pesquisas, sendo sempre mediada pelo professor. (LEITE, 2022, p. 107).

Os educadores tiveram que se reinventar para dar conta das demandas que acabaram surgindo durante o período pandêmico, aprendendo a utilizar as novas tecnologias a seu favor e que na maioria das vezes não obtiveram apoio institucional para tais necessidades. Os educadores e educadoras acabaram por transpor as dificuldades que viriam a surgir, para facilitar o processo educacional e torná-lo atrativo para os educandos e as educandas.

O ano de 2020 foi uma ruptura abrupta das práticas docentes. Os professores que estiveram de forma mais assídua promovendo a aprendizagem tiveram que se adaptar de forma emergencial a nova lógica de ensino: aulas remotas. Essa adaptação ao ensino remoto, na maioria dos casos foi autônoma e não acompanhada por uma ação formativa por parte das instituições de ensino e/ou incentivo público, impulsionando, desta forma, os docentes a

buscarem, por conta própria, novos conhecimentos, para que houvesse o andamento dos trabalhos remotos. (LEITE, 2022, p. 116).

A partir do estudo da escravização africana, dos legados culturais e da diversidade étnica presentes na sociedade brasileira, ainda durante o período pandêmico, foi proposta a atividade de pesquisa e visita virtual guiada ao Museu do Cemitério dos Pretos Novos. As aulas remotas foram ministradas através da plataforma de reuniões *online* Google Meet, a educadora inquiriu se as educandas e educandos sabiam da existência do Museu do Cemitério dos Pretos Novos, como a reação foi de negação, requisitou a pesquisa sobre o local.

Antes das pesquisas sobre o museu, o vídeo “Como pesquisar no Google - pesquisa eficiente”¹⁴⁴, do canal do Youtube da educadora, foi apresentado para tratar da pesquisa e seus modos de fazer. O vídeo não tem pretensão de mostrar todos os métodos, mas para uma aula remota para uma turma de 8º ano a educadora definiu ser atraente para o grupo. Aproveitando a oportunidade de ensinar como realizar pesquisas para todos os componentes curriculares. Como o vídeo não possui uma resolução de imagem boa a educadora foi mostrando a visualização de sua tela compartilhada como pesquisar e onde procurar com mais eficácia utilizando o buscador de sites Google.

¹⁴⁴ Como pesquisar no Google - pesquisa eficiente. Geísa Goersch. Youtube. 29 jun 2021, 11:28 min. <https://www.youtube.com/watch?v=MJN2Fb-C6AU>. Acesso em 30 out 2022.

Figura 3 - Imagem do vídeo sobre pesquisa.



Fonte: Captura de tela dos autores.

A importância das pesquisas nas aulas de História, no ensino fundamental, permite que as educandas e educandos adquiram diferentes perspectivas relacionadas com um determinado objeto de estudo possibilitando formular novos conhecimentos a partir das conclusões tiradas durante o processo de investigação. De acordo com Souza (2010) a pesquisa como ponto de partida na busca de novos saberes “determina o verdadeiro propósito do processo educativo, pelo fato de possibilitar a relação do educando com uma grande variedade de informações sobre um ou vários assuntos. Permite ainda ao aluno contextualizar e dar significados para os conteúdos abordados em sala.”

Dar notoriedade para a pesquisa celebra a função das historiadoras e historiadores. Apontar como esses profissionais trabalham com métodos rigorosos de análise das fontes históricas e, portanto, da pesquisa, mostra a credibilidade do ofício. Na sala de aula podemos fazer alusão ao serviço de um detetive, por exemplo. Propor atividades que as educandas e

educandos possam transformar-se em investigadores, mesmo que só para o exercício, torna a aula mais dinâmica e divertida.

Trazer a ludicidade para a sala de aula enriquece o aprendizado. De acordo com Guterres, Filho e Mourad (2022, p. 70) as atividades lúdicas proporcionam aos educandos o desenvolvimento de habilidades por meio da recreação, levando sua interpretação de mundo. O brincar é natural e comum a todas as sociedades e seu uso em sala de aula favorece uma aprendizagem significativa.

Na aula seguinte, ocorreram muitas indagações, manifestando entusiasmo por parte das educandas e educandos é feita uma visitação virtual guiada pela página de internet do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos e mediada pela educadora.

A página de internet do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos conta com galerias para exposição de fotos onde podemos ver a localização do museu. No início do desaterro uma moradora do local iniciou uma reforma em sua cozinha, no ano de 1996, onde foram encontradas ossadas humanas e artefatos da cultura material como cerâmicas e peças de barro, e pinturas do cenário local. Na mostra permanente há fotos e recortes de periódicos de venda, compra e captura de escravizados, exibindo como era o comércio da escravidão no Rio de Janeiro.

O grupo fez a imersão em conjunto pela plataforma Google Meet com a tela compartilhada da educadora, podendo pausar ou retornar nas imagens, ou setores do site na guia do Instituto conforme era solicitado. Seguindo a máxima do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1996, p. 21): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou na sua construção”.

Figura 4 - Fotos da Exposição Permanente no site do Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos



Fonte: Captura de tela dos autores.

Mostrando uma linha do tempo que começa com a descoberta das ossadas na obra na parte interna da casa até as escavações arqueológicas em camadas mais profundas do terreno, é possível a visualização aumentada de cada foto acompanhada de notas técnicas sobre as investigações feitas. Ao final da página são fornecidos endereços virtuais de outros cemitérios de escravizados em outros locais do Rio de Janeiro, no Brasil e no mundo. No setor do Museu Memorial são apresentadas fotos do acervo, textos e pinturas retratando escravizados e também, um mapa ilustrado da época localizando o Valongo ao longo da costa carioca.

A leitura dos objetos expostos no site também foi problematizada. Ramos insiste na importância das possibilidades educativas do museu, mas recorda que muitas vezes a falta de recursos humanos e financeiros são obstáculos a serem superados. Enfatiza que a pesquisa do acervo é fundamental. “Quando o museu se coloca como instituição que expõe estudos de cultura material, pressupõem-se exatamente isso: a vida que há nos objetos” (RAMOS, 2004, p. 151).

Portanto, o Museu do Cemitério dos Pretos Novos, tanto ele quanto o seu site, se firma como ótima fonte histórica e ferramenta vantajosa para ser utilizada como recurso na escola.

Figura 5 - Começo da linha do tempo da guia Cemitério dos Pretos Novos

As investigações arqueológicas

• 1996 – **Descoberta (análise biocultural – IAB)**



Fonte: Captura de tela dos autores.

O protagonismo de educandas e educandos é posto como fundamental no processo de ensino aprendizagem utilizando as metodologias ativas. Visitas em museus virtuais oferecem autonomia aos visitantes, instigando a pesquisa na construção de seu conhecimento Bacich (2018, p. 17) confirma “A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

O conteúdo do 8º ano do ensino fundamental II que trabalha sobre a sociedade escravocrata do Brasil a partir do século XVI, sobre o tráfico negreiro e sobre a vida desses cativos e seus meios de resistência estão contidas nas atividades

propostas. Os movimentos abolicionistas e a realidade pós assinatura da Lei Áurea também devem estar na pauta das discussões. O trabalho deve ser aplicado para os outros anos do ensino fundamental e médio respeitando a obrigatoriedade de inclusão de "História e Cultura Afro-Brasileira", conforme a Lei 10.639/03. No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torna explícito essa demanda

[...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 416).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática experienciada com a investigação e visita virtual guiada ao Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos, permitiu que as educandas e educandos do 8º ano do ensino fundamental anos finais, conhecer mais um aspecto da própria história, demonstrando mais interesse pelo tema através de suas pesquisas e participação na atividade, possibilitando e emitindo questionamentos e opiniões a respeito da história da escravização.

Questionar o porquê daqueles objetos, naquele lugar e modo de exposição nos levam a enxergar o elitismo na preservação do patrimônio histórico nos primórdios da

proteção desses bens, e de como se refletiu na não valorização desse patrimônio pois se remetia a uma parcela pequena da população. Tomando como exemplo a situação dos diversos grupos de imigrantes e sua escolha do que preservar percebe-se que “[...] a preservação dos patrimônios culturais nem sempre são contempladas como um instrumento legal, neutro e imparcial, visto que é permeada de interesses e influências [...]” (FRANCO, 2019, p. 17).

Utilizando uma metodologia acessível e para o momento de distanciamento social, fazendo uso da Rede Mundial de Computadores, onde a ludicidade tornou mais leve, efetivo e prazeroso aquele aprendizado que pode ser muitas vezes sofrível, devido a todas as violências e opressões que aquelas pessoas sequestradas e escravizadas passaram.

A valorização do protagonismo das educandas e educandos traz segurança e confiança para que não receiem pesquisar. Como vimos, a pesquisa é um método importante para construção do conhecimento histórico. A atuação de educadoras e educadores como mediadores no processo de ensino aprendizagem, estimulando a curiosidade da turma, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. A pesquisa dessas educadoras e educadores também é fundamental para novos saberes e aulas motivadas. Freire (1996, p. 26) constata: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Vale lembrar que a vivência do referido exercício atende a Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas em todos os componentes curriculares. Recordando a crítica de Maestri

(2019) que não se pode apresentar essas culturas separadamente. Entender que o legado das culturas africanas e afro-brasileiras faz parte da vida de todos os brasileiros, seja na fala, culinária, religião, saberes fazeres, músicas, danças, independente da descendência, auxilia na compreensão das identidades de todas as cidadãs e cidadãos. Valorizar esses aspectos de nossa cultura ultrapassamos o obstáculo de lembrar do continente africano somente pela exploração e escravidão.

Ao decorrer da práxis as educandas e educandos foram comentando o que já tinham visto em suas pesquisas, inclusive alguns vídeos da plataforma Youtube com entrevistas de moradores vizinhos do museu. A história do começo do museu é inusitada e se torna muito interessante aos estudantes, fazendo com que se envolvam na pesquisa em busca de mais informações a respeito. Exercitando a autonomia pela busca da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período pandêmico foi um desafio para educadores e educadoras, pois tiveram que fazer o uso de novas tecnologias para que pudessem dar continuidade ao seu trabalho como educadores, para isso a Rede Mundial de Computadores foi essencial, porque através dela educadores e educadoras puderam reduzir distâncias, levar o conhecimento até os seus educandos e educandas de uma forma mais atrativa. Muitos desses educadores passaram por grande dificuldade em relação ao uso dessas novas tecnologias, pois não receberam na sua grande maioria treinamento para o uso dessas ferramentas. O educador teve que buscar o conhecimento necessário para dar conta dessas demandas que apareceram.

O museu é um ambiente de conhecimento, onde a educadora e o educador podem, a partir dos materiais vistos

neles, construir o conhecimento histórico em conjunto com seus educandos e educandas, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo mais prazeroso e atrativo.

Os museus são grandes espaços onde educadores e educadoras podem, a partir dos objetos ali encontrados, conhecer a história local e se identificar. O Cemitério dos Pretos Novos, mostrou a esses educandos e educandas uma riqueza material que eles sequer sabiam que existia. Ver imagens do que foi encontrado no sítio arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos foi importante para aguçar a curiosidade deles e aumentar o interesse por essa pesquisa.

Essa reflexão quer fazer com que educadores e educadoras de instituições de ensino pública ou privadas busquem novas metodologias para a abordagem do ensino de História. Métodos que despertem nos educandos e educandas a curiosidade pelo conhecimento da História, para que o seu entendimento seja facilitado, pois é o papel primordial dos educadores. A experiência pode e deve ser replicada em outros anos, desde os anos iniciais, até o ensino médio.

O uso de museus virtuais contribuiu significativamente para o ensino de História, pois foi uma forma diferente de aprendizado durante o período pandêmico. Outra questão importante que deve ser levantada é que esse tipo de pesquisa abre uma série de indagações por parte dos educandos e educandas, pois esse assunto que foi abordado remete ao período colonial do Brasil e que seus reflexos são sentidos até os dias atuais. Diante disso é necessário dizer que os educadores devem delimitar a temática que eles pretendem abordar/discutir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Hilana de Oliveira. O lúdico e o ensino de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 2013, Natal. Anais [...]. Natal: ANPUH, 2013.

ALVES, L. Museus virtuais e jogos digitais - Novas linguagens para o estudo da história. Bahia: Editora EDUFBA, 2019.

BACICH, L. Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Editora Penso, 2018.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

FELIX, P.; NASCIMENTO, L.; SILVA, M. Ensino Remoto e Educação Geográfica em Tempos de Pandemia. In: CONEDU – VII Congresso Nacional da Educação, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID1564_01102020223030.pdf Acesso em: 04 jan. 2022.

FIGURELLO, A. L. R. G. Olhares sobre o Valongo: estudando o patrimônio e a memória nas aulas de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2022.

FRANCO, Francisco Carlos. Educação, Patrimônio e Cultura Local: concepções e perspectivas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GORENDER, J. O escravismo colonial. 6. ed. São Paulo, Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

GUTERRES, Geísa Goersch, FILHO, Glauco Martorano Vieira, MOURAD, Leonice. O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DO LÚDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS. In: MOURAD, Leonice (Org.). Reflexões e Práticas da Didática. [et al.]. – Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. A. M.; CARVALHO, P. F. L. DE. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educ. rev. [s. l.]. v. 35, e214079, 2019.

LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago; JÚNIOR, Arnaldo Martin Szlachta (org.). Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares. Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História Volume 1. João Pessoa: CCTA, 2022.

MACHADO CALVACANTE, F. A. Patrimônio cultural no ambiente escolar: um campo interdisciplinar. Jamaxi, [s. l.], v. 2, n. 1, 2018.

MAESTRI, Mario. Somos todos filhos da escravidão. Caderno de Sábado. Correio do Povo, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/somos-todos-filhos-da-escravidao-de-mario-maestri> . Acesso em 05 jan. 2022.

MUNIZ, R. Importância dos museus para preservação da cultura. Disponível em: <https://www. hojeemdia.com.br>. Acesso em 13 jan. 2022.

MUSEU Memorial Cemitério dos Pretos Novos. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/>. Acesso em 13 jan. 2022.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

ROCHA, F. S. M. et al., O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da COVID-19. Interações, [s. l.], v. 16, n. 55, p. 58–82, 2020.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues. A importância da pesquisa no ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoocultura/article/view/85/114>. Acesso em: 02 dez. 2022.

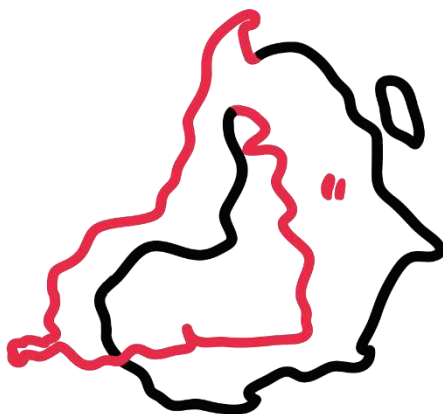
VIEIRA, R. de L. Reescrever a história para a dignidade humana. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru, v. 8, n. 2, p. 203–215, 2020.

CAPÍTULO 31

SEGUINDO O FIO INVISÍVEL: PENSANDO ANCESTRALIDADE, ORALIDADE E PATRIMÔNIO COM UMA TURMA DE 50 DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Geísa Goersch Guterres

Rita Freitas Ribeiro Pessano



INTRODUÇÃO

Contemplando temas sobre ancestralidade, oralidades, história oral e patrimônio, o relato de experiência apresentado no presente artigo foi aplicado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma cooperativa de educadoras e educadores do município de Cacequi, Rio Grande do Sul. Focado na história dos povos africanos e afrodiáspóricos, fazendo o uso de pesquisas e recursos audiovisuais a partir da história “Batidas de Okàn”, da escritora Rosane Castro, trabalhamos as fontes históricas, patrimônio material ou imaterial e história oral. A atividade foi pensada com a finalidade de sensibilizar as educandas e educandos para a importância da história oral e (re)conhecer os ensinamentos e aprendizagens que já experienciaram. Durante as aulas os debates falaram sobre diversidades, desigualdades, saberes fazeres e preconceitos. Mediante a exibição do vídeo com a contação da história, seguido dos vídeos sobre defesa do patrimônio cultural, apresentado pela Turma da Mônica, e dois clipes de música, o primeiro com a canção Eu, do grupo Palavra Cantada, e o segundo Fio invisível, do grupo Tiquequê que contemplam a ancestralidade, as educandas e educandos puderam refletir sobre seus antepassados e pesquisar e conhecer sobre o tambor Sopapo, patrimônio cultural afro gaúcho. A turma foi bastante receptiva mostrando interesse no trabalho desenvolvido. Através da pesquisa conseguiram buscar histórias e analisar os saberes fazeres familiares e demonstraram boa compreensão dos conceitos estudados.

Objetivos

- Sensibilizar as educandas e educandos para a importância da história oral e (re)conhecer os ensinamentos e aprendizagens que já experienciaram.

- Refletir sobre o valor da ancestralidade, oralidade, história oral e patrimônio através do reconhecimento de que todos somos sujeitos históricos¹⁴⁵.
- Valorizar os saberes familiares e, reconhecer e respeitar costumes distintos.

Justificativa

Precisamos conhecer nossa história para aprender com os acertos, para não repetir os erros, e para saber de onde viemos. Conhecer nossos ancestrais e suas histórias de vida nos faz compreender que somos sujeitos históricos. Ao estudar os povos africanos a ancestralidade é enaltecida juntamente com a história oral, que nos leva a entender as dinâmicas da própria família e de todas as nossas relações. Sabemos que esses povos, tem na sua construção social e cultural, a presença do ensinar, do transmitir, do repassar a história a partir da oralidade, uma prática que se difere bastante da construção da nossa sociedade greco-romana-ocidental-judaica-cristã-moderna, que perpassa por vários momentos históricos ligados à história europeia, que possuía na sua construção uma histórica, de verdadeira e única a ser seguida. A partir disso, percebemos dentro da nossa história como país, a valorização de elementos eurocêntricos, do que indígena e africano, mesmo sabendo que esses povos contribuíram para a construção histórica e cultural do país. Levar para dentro da sala de aula, e também, para a escola, uma temática que problematiza a partir dos valores africanos, como

¹⁴⁵ Parte do debate sobre esse relato de experiência foi discutido no artigo: GUTERRES, Goersch Geisa; PESSANO, Rita Freitas Ribeiro; MOURAD, Leonice. Seguindo o Fio Invisível: Ancestralidade, Oralidade e Patrimônio Afrodiaspórico com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. In: JORGE, Wellington Júnior (Org). Perspectivas da educação brasileira no século XXI [livro eletrônico]. Maringá, PR: Uniedsul, 2022. Publicação posterior ao 2º ENCONTRO INTERNACIONAL PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL (2º EPD): ENCRUZILHADAS HISTÓRICAS E CULTURAIIS

a história oral, possibilita conhecer um pouco da nossa história, e que fazemos parte dela, tornando-se sujeito histórico.

Percebemos que o ensinar História sempre ocorreu a partir do viés europeu e da modernidade que o pensamento iluminista corroborou com o imaginário de que a história e "evolução", a cidadania, a partir dos gregos e que avançou pelo continente europeu, ditava as regras para as demais sociedades. Analisar que no ensino da História também ocorre uma imparcialidade e que para muitos/as professores/as desse componente curricular, esse pensar deve ser ensinado e conseqüentemente perpetuado como os fatos que foram e são relevantes para a compreensão da História.

Mas como fazer com que os/as nossos/as alunos/as percebem que não há uma única história a ser conta, como dar sentido ao estudo da História desses povos que contribuíram para a formação histórica e cultural do Brasil, mas muitas vezes estão nas notas de rodapés dos livros didáticos.

Perceber a importância dos povos africanos neste processo histórico brasileiro, ressaltando essa contribuição e não associando ao processo de escravização que ocorreu no país, e nem minimizando esse acontecimento, pelo fato de que na África já existia escravos, como forma de "justificar" esse acontecimento.

Propiciar uma relação do passado com a realidade desses/as educandos/as faz com que o ensino de História se torne mais atraente e mais significativo.

REVISÃO DE LITERATURA

O processo de ensino aprendizagem do ensino de História passa por reconhecer-se como sujeitos históricos participantes da dinâmica dos lugares que frequentam. Vieira (2020) concorda que as educandas e educandos precisam

reconhecer-se sujeito histórico para se tornar cidadãos e cidadãs ativos.

Exercendo a Lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" em toda a rede de ensino, foi proposto esse trabalho sobre a importância da ancestralidade, oralidade, história oral e patrimônio cultural em uma cooperativa de educadoras e educadores do município de Cacequi, Rio Grande do Sul, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I.

Aproveitando o conteúdo sobre fontes históricas e oralidade que o livro didático utilizado pela turma trazia, estudamos esses sempre remetendo a exemplos familiares das educandas e educandos, exaltando os saberes familiares. Com a exibição de vídeos sobre o tema, sendo o principal deles uma contação da história do livro "Batidas de Okàn", da escritora Rosane Castro, contada pela mesma, foi desenvolvido esse objeto de estudo.

Explorando os temas ancestralidade africana, afrodiáspórica e/ou indígenas, assim como oralidade, história oral e patrimônios culturais, que muitas vezes estão sendo vistos pela primeira vez na escola e que também são temas sensíveis, valorizamos essas culturas e suas formas de perpetuação. Futata (2021, p. 186) concorda que instituições de ensino são espaços educacionais privilegiados e, portanto, são nesses estabelecimentos que devemos apresentar as educandas e educandos as diferentes manifestações culturais de matriz africana, e que esses saberes não se encontram somente no passado.

Deste modo, Machado e Oliveira, (2022, p. 4) afirmam ser essencial trabalharmos metodologias, currículos e referenciais afros para que possamos despertar ancestralidades adormecidas, encantamentos silenciados, calados. Dar voz aos

descendentes dos protagonistas da história, que durante muito tempo tiveram suas histórias contadas pelos colonizadores e opressores oportunizam os estudantes levantarem questões acerca de seus próprios passados.

Em uma aula de Teoria de História, ministrada pelo Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Maria, o educador recorda que a imposição de um modelo único, baseado nessa visão eurocentrada, judaico-cristã precisa ser superada em nossas aulas privilegiando a diversidade. Na mesma aula recebemos o Professor Doutor João Heitor Silva Macedo que nos sensibilizou a repensar nossas práticas e a perguntar como estamos elaborando e tratando as questões étnico-raciais. Macedo corrobora, “Não é possível separar o que somos do nosso papel social”, portanto uma educação antirracista e decolonial faz todo o sentido e é extremamente necessária.

Segundo Oliveira e Lucini (2021, p. 98) a necessidade de entender que a ideia de que a colonização não foi um acontecimento finito, deu origem ao termo decolonialidade, pois esse processo ainda reverbera em nossas sociedades colonizadas, mesmo tendo obtido outros jeitos, pensamentos e ações”.

Seguindo o que diz que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, documento que define as aprendizagens a ser desenvolvidas nas etapas da Educação Básica, no componente curricular História

[...]um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar

nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BNCC, 2017, p. 400)

Sensibilizar e desenvolver o pensamento crítico e decolonial das educandas e educandos através da visão do outro, para transpor preconceitos e estereótipos por vezes pouco compreendidos, se faz imprescindível para entender a si mesmo. Notar o porquê alguns grupos não têm acesso ao básico, como alimentação, moradia e educação pode ampliar os debates em sala de aula.

Visando reforçar a autoestima dos estudantes, fortalecer identidades e ampliar repertórios culturais, a relação entre a escola e cultura foi incluída nas políticas educacionais, diz Napolitano (2010, p. 73).

O livro de Rosane Castro “Batidas de Okàn” conta a história do menino Ijó, morador de uma comunidade onde se contam histórias através da memória dos mais velhos, representado por seu avô (um griot), e outros membros da sociedade onde vivem. Mostrando que esses ensinamentos são passados também pelo toque do instrumento musical, o tambor, a autora traz o mito da aranha Anansi, que narra que ela seria o primeiro Griot. Os Griots são membros mais velhos de alguns povos africanos, considerados portadores da memória de seu povo e responsáveis por compartilhar por meio de histórias ensinamentos para os mais jovens. Na República do Mali os griots pertencem à mesma linhagem familiar e a função de ser griot é passada para as gerações seguintes.

METODOLOGIA

O capítulo “Os povos africanos e oralidade” do livro didático *Conquista*, da editora Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino, na página 24 do volume 2, fala sobre os aedos da Grécia antiga, os trovadores da Idade Média e das tradições orais e os Griots, os quais transmitiam seus princípios a partir da oralidade e por intermédio de canções.

Depois de trabalhados os tipos de fontes históricas e o referido capítulo, a educadora perguntou a cada estudante o que eles aprenderam com algum familiar, algo que é tradicional na família ou que só aquele parente saiba. Todos puderam e se sentiram confortáveis para falar. Assim a turma descobriu que a avó de uma educanda ensinou a fazer tricot, a tia de outra ensinou sobre chás, o pai de um educando ensinou a pescar utilizando o molinete, outro aprendeu a receita de bolo com a avó.

Valorizando os saberes familiares e fazendo uma escuta ativa dessas educandas e educandos a educadora retomou alguns conceitos como patrimônio cultural imaterial, e apresentou outros, como oralidade, este já bem conhecido e usado por eles e suas famílias.

Através de vídeos da plataforma Youtube, demos continuidade com um trabalho avaliativo com perguntas e uma pesquisa sobre o Sopapo, tambor do patrimônio cultural afro gaúcho.

Na aula posterior a educadora exibiu o vídeo da contação de história do livro “Batidas de Okàn”¹⁴⁶, feita pela própria autora e disponibilizada em seu canal na plataforma Youtube. Foram exibidos mais três vídeos disponibilizados na mesma

¹⁴⁶ História Batidas de Okàn. Rosane Castro. Youtube. 29 mai 2020, 4:56 min. <https://www.youtube.com/watch?v=ZdbwGAUqFss> Acesso em 10 mar 2021.

plataforma, todos assistidos em sala de aula e complementar a todos os temas trabalhados.

O segundo vídeo “Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural”¹⁴⁷ apresenta a personagem Marina explicando sobre o patrimônio cultural brasileiro. Como a personagem tem uma imaginação aprimorada, enquanto ela viaja pelo país, vai falando sobre os diversos patrimônios brasileiros.

Figura 1 - Vídeo Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural.



Fonte: Captura de tela das autoras.

O clipe da música “Eu”¹⁴⁸, do grupo Palavra Cantada, escrita por Paulo Tatt, que conta a história de como uma família foi formada, foi visto em seguida. No clipe fantoches e atores representam a história conforme a letra se desenvolve,

¹⁴⁷ Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural, Instituto Maurício de Sousa, Youtube. 26 jun 2020, 1:08 min, <https://www.youtube.com/watch?v=ij5jGOVEc48>. Acesso em 10 mar 2021.

¹⁴⁸ Eu. Palavra Cantada Oficial, Youtube. 05 mai 2016, 4:08 min, <https://www.youtube.com/watch?v=GBMQFJXaYLA>. Acesso em 10 mar 2021.

contando como os avós maternos e paternos se conheceram e construíram a família da pessoa que começa a música perguntando aos pais como eles nasceram.

Figura 2 - Vídeo Eu.



Fonte: Captura de tela das autoras.

O quarto vídeo, também um clipe musical, do grupo Tiquequê, da canção “Fio invisível”¹⁴⁹. Versa sobre as diferentes configurações familiares, e mostra que tudo está interligado nesse fio invisível, que é nossa história de vida juntamente com nossos antepassados e os que vêm depois de nós.

¹⁴⁹ Fio invisível. Tiquequê, Youtube, 17 mai 2017, 2:31 min. <https://www.youtube.com/watch?v=EHiiHvKZWkA>. Acesso em 10 mar 2021.

Figura 3 - Vídeo Fio invisível.



Fonte: Captura de tela das autoras.

Na sequência foi distribuída uma folha com perguntas para serem respondidas em aula e as pesquisas para serem feitas como dever de casa, já que nem todos estavam com seus celulares naquele momento. As perguntas da folha são:

1. O que havia além das batidas dos tambores?
2. O avô contava histórias contadas para ele pelos seus ancestrais. Que fonte histórica ele utilizava?
3. Qual a relação do fio que a aranha Anansi tecia com o fio invisível da música e a vida?
4. Você sabia que existe um tambor chamado Sopapo que é patrimônio cultural afro gaúcho? Pesquise sobre ele.
5. Você conhece outro patrimônio cultural gaúcho? Ele é um patrimônio material ou imaterial?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse das educandas e educandos foi contagiante principalmente quando puderam contar para toda a turma quais saberes aprenderam com seus familiares. Enquanto a educanda ou educando narravam como os familiares haviam passado seus ensinamentos o restante da turma ouviam atentas/os e, em seguida, teciam comentários como: não sabia que você sabia cozinhar, nunca me contou que sabia fazer isso, entre outros.

A turma demonstrou autonomia e pensamento crítico sobre as temáticas contidas na atividade. Muitas foram as perguntas surgidas durante os exercícios e que os próprios estudantes puderam sanar com suas pesquisas.

O relato de experiência apresentado neste artigo foi muito exitoso apesar de se notar pouca ou a falta de representatividade étnica em todos os vídeos exibidos. Nenhuma pessoa negra ou parda aparece na maioria deles, porém ao utilizar o livro físico “Batidas de Okàn” (Figura 4), ao invés da contação de história, vimos que Ijó é representado com a cor de pele preta. Ao contrário do livro didático que tem uma ilustração com pessoas pretas e uma foto de uma peça de teatro com atrizes e atores negros.

Isso ratifica que mesmo após a lei 10.639/03, ainda não vimos nos livros didáticos, bem como em outros materiais didáticos, o que determina a lei. Há alguns sites que viabilizam o ensino da história e da cultura Afro-brasileira, mas que infelizmente, não é tão divulgado, fazendo com que muitos/as professores/as não tenham acesso a esses materiais.

Figura 4 - Capa do livro Batidas de Okàn.



Fonte: <https://libretos.com.br/editora-libretos-loja/areas/infantil/batidas-de-okan.html>

Além disso, faltam formações pedagógicas que ofertam o aprender sobre a história e cultura afro-brasileira, bem como oportunizar a troca de experiências e ter contato com mídias e recursos pedagógicos que falam sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que os saberes africanos e afrodiaspóricos fazem parte de nossa cultura é muito importante para a valorização da ancestralidade e oralidade. A Lei nº 10.639 de 2003 que torna obrigatório o ensino da "história e cultura afro-

brasileira” também contemplou o Dia da Consciência Negra no calendário escolar, idealizado pelo poeta Oliveira Silveira, junto com o grupo Palmares.

A data nos serve para refletir a história, nossas identidades e nossas práticas como educadoras e educadores. Trazer para dentro da sala de aula o debate da importância desse dia, o porquê da escolha dessa data e como podemos inserir nos componentes curriculares esses e outros questionamentos, objetivando enaltecer toda a sabedoria desses povos.

Sensibilizando educandas e educandos para que reconheçam que essas culturas fazem parte de nós e do nosso cotidiano e, muitas vezes não temos ciência de suas origens. Com essa consciência desenvolveremos uma educação antirracista mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução 4, de 17 De dezembro de 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CASTRO, Rosane. História Batidas de Okàn. Youtube. 29 mai 2020, 4:56 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdbwGAUqFss>. Acesso em 10 mar 2021.
- FREIRE MACHADO, A.; SILVA OLIVEIRA, L. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afroreferenciada. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 17, p. 1–15, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19478.011.
- FUTATA, F. P. L. Manifestações da cultura afrodiáspórica: um diálogo entre o tempo e os processos de transmissão de

saberes. *Políticas Culturais em Revista*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 184–196, 2021. DOI: 10.9771/pcr.v14i2.44210.

Instituto Maurício de Sousa. *Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural*, Youtube. 26 jun. 2020, 1:08 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iJ5jGOVEc48>. Acesso em 10 mar 2021.

NAPOLITANO, Marcos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza.; MARIZETE, Lucini. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Revista Boletim Historiar*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021.

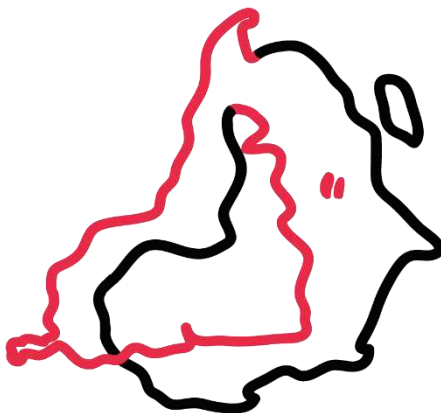
PALAVRA CANTADA OFICIAL. Eu. Youtube. 05 mai 2016, 4:08 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GBMQFJXaYLA>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TIQUEQUÊ Fio invisível, Youtube, 17 mai 2017, 2:31 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHiiHvKZWkA>. Acesso em 10 mar 2021.

CAPÍTULO 32

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM PROJETO DE EXTENSÃO NA REDE FEDERAL BRASILEIRA

Giselle Maria Santos de Araujo
Ketelin Becker Ribeiro



INTRODUÇÃO

Em agosto de 2020, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) divulgaram o Atlas da Violência 2020. Feita com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, a pesquisa avaliou a violência no Brasil no ano de 2008 a 2018. Segundo o Atlas, os casos de homicídio de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram 11,5% em uma década, enquanto a taxa entre não negros (brancos, amarelos e indígenas) apresentou queda de 12,9%. Os dados divulgados demonstraram que 75,7% das vítimas de homicídio no país eram negras. A cidade de Alvorada possui a segunda maior taxa em homicídios de jovens negros do Rio Grande do Sul¹⁵⁰.

Para a diretora executiva do FBSP e coordenadora da pesquisa, Samira Bueno, em entrevista à Agência Brasil,

um elemento central para a gente entender a violência letal no Brasil é a desigualdade racial. Se alguém tem alguma dúvida sobre o racismo no país, é só olhar os números da violência porque traduzem muito bem o racismo nosso de cada dia. (BUENO, 2020)

Conforme definição do jurista Adílson Moreira (2019), racismo é um tipo de dominação social que procura manter o poder nas mãos do grupo racial dominante. No mesmo sentido, define a teórica social Lélia Gonzalez (1979), ao afirmar que o

¹⁵⁰ O projeto de Extensão Tópicos em Educação Antirracista teve sua primeira edição no ano de 2020. Em 2021, publicamos nossa experiência com o projeto em anais e revistas de extensão. Ainda em 2021, realizamos uma nova edição do projeto, com novos bolsistas e alterações significativas em relação à edição anterior. Consideramos pertinente trazer os dados da primeira edição, já publicados, pois o trabalho realizado em 2021 e aqui apresentado foi um desdobramento da edição 2020.

racismo é uma articulação ideológica que toma corpo e se realiza através de um conjunto de práticas. Já para a cientista social María Dolores Pombo (2002), racismo é uma ideologia que mantém mecanismos de categorização e de exclusão para exercer poder sobre setores subalternos. E para o também jurista e filósofo Silvio Almeida (2019), o racismo é um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas de um país. Em resumo, racismo é uma relação de poder, é uma articulação ideológica que se realiza através de um conjunto de práticas, é uma ideologia de dominação social cujos mecanismos de atuação variam ao longo do tempo e em cada sociedade.

Dessa forma, a violência que atinge a população negra muitas vezes começa na escola, quando a mesma expressa em seus espaços esse racismo presente na realidade de nosso país. O racismo afeta diretamente os jovens, não só pela violência em si, mas também por suas consequências: baixa autoestima, baixo rendimento escolar, segregação, sentimento de não-pertencimento, evasão.

Justificativa

Uma educação antirracista é aquela que permite que todos tenham sua identidade e história respeitadas e acolhidas no espaço escolar. Para isso acontecer é necessário que gestores, funcionários, alunos e principalmente professores pensem e dialoguem em conjunto com as famílias, a comunidade, a sociedade civil, os estudantes e todos os profissionais de educação para compreender como o racismo se manifesta e para criar coletivamente um plano de ação para superá-lo.

Objetivos

Sendo assim, defendemos que o racismo na escola deve ser combatido através de práticas educativas antirracistas. Por isso, em 2020, desenvolvemos o Projeto de Extensão Tópicos em Educação Antirracista. Ancorados na Lei 10.639 e tendo como campo disciplinar os Estudos afro-latino-americanos (ANDREWS, 2007; GELADO; SECRETO, 2016; DE LA FUENTE, 2018), discutiu-se temas e questões relativas ao racismo e à educação antirracista, tendo como ponto de partida textos de literatura brasileira de escritoras negras.

CAMPO DISCIPLINAR E METODOLOGIA DO PROJETO

Os Estudos Afro-latino-americanos se desenvolvem em resposta e em paralelo a uma onda de movimentos políticos, culturais e sociais racialmente definidos que se deu nos anos 60 do século XX, principalmente os diversos Movimentos Negros que surgiram na região da América Latina e que problematizaram pontos que confluíam em toda a região: escravidão, relações raciais pós-escravidão, desigualdades raciais e a organização política dos afrodescendentes. Sendo assim, os Estudos afro-latino-americanos partem do histórico e do teórico, pois remapeiam as histórias, estratégias e lutas dos chamados negros da região desde o tráfico de escravos do Atlântico Sul até os movimentos identitários atuais, mas tendo a raça como variável chave no processo de formação das nações latino-americanas. Nesse sentido, a agência dos afro-latino-americanos se constitui como perspectiva de análise também no campo das Artes, ainda que seja este um campo em construção, que inclui também o âmbito da Literatura e da Educação, bases na qual se situa o nosso projeto.

Além de se assentar no campo dos Estudos Afro-latino-americanos, há um conjunto de conceitos no qual este projeto se

ancora. Com os estudos de De La Fuente (2018), Andrews (2007) e Gelado e Secreto (2016) definimos a categoria Afro-latino-américa como as nações da América Latina que possuem uma sociedade multirracial fundamentada na experiência histórica da escravidão negra e cuja região possui o maior componente da diáspora africana sul atlântica. Com Alencastro (2000), Pombo (2002), Martínez-Echazábal (1996) e Moreira (2019), definimos raça como uma construção racial e racismo como uma articulação ideológica dos processos de dominação social. O conceito de negritude foi examinado a partir dos estudos de Césaire (1934), Fanon (2008) e Munanga (2009), sendo definido como uma forma de identidade historicamente produzida, fazendo referência às narrativas dos sujeitos afrodescendentes que em suas migrações se enraizaram nas diversas regiões do mundo, contribuindo para a formação das identidades nacionais, seja nos âmbitos culturais, econômicas, geográficas e/ou sociais. Por fim, os estudos de Gilroy (2001) e Hall (2003) balizaram o conceito de Atlântico Negro como uma dinâmica transatlântica de intercâmbios culturais negros que deve ser assumido como unidade de análise para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural. Todos esses conceitos foram utilizados e aprofundados no projeto a fim de se compreender a dinâmica do racismo e a importância de uma educação antirracista em nossas escolas.

Os contos, poemas e trechos de romances das escritoras negras brasileiras Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Adriana Ortega, Cidinha da Silva, Lia Vieira, Giselle Maria e Débora Garcia foram selecionados conforme o tópico a ser estudado. As obras ilustravam os tópicos em debate, hora iniciando os encontros, como ocorreu no encontro sobre a diáspora negra no Atlântico

Sul, em que trechos do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, iniciou nossa reflexão sobre a escravização africana, hora intermediando a discussão, como a leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, com o qual ilustramos o racismo na escola.

Além disso, apresentamos essas autoras, suas biografias e obras, para os profissionais de educação participantes. Muitos afirmaram desconhecer as escritoras, mesmo atuando em bibliotecas escolares.

Figura 1 - Card de apresentação do projeto



Fonte: Autoria Natália Ceconelo Rodrigues.

Trabalhamos os seguintes tópicos no projeto de extensão: diáspora negra, racismo estrutural, racismo institucional, racismo aversivo, racismo recreativo, apropriação cultural, colorismo, amor afrocentrado, empoderamento negro,

intolerância religiosa, feminismo negro e interseccionalidade, conforme podemos ver no card de apresentação do projeto.

Os citados tópicos foram abordados e debatidos em dez encontros *online*, de duas horas de duração, totalizando 20 horas de projeto, mediados por tecnologias de rede, como os aplicativos *Google Classroom* e *Google Meet*, e teve como objetivo instrumentalizar profissionais da educação e alunos para uma prática pessoal e coletiva de respeito à negritude e combate ao racismo. O projeto teve como eixo metodológico a leitura, análise e discussão de textos literários escolhidos de autoras negras brasileiras e de textos teóricos de cientistas e pesquisadores, em sua maioria negros e latino-americanos, buscando, assim, apresentar aos participantes uma epistemologia não eurocêntrica. Os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão tanto das questões relativas ao racismo e às questões étnico-raciais quanto de práticas educativas antirracistas. O projeto se assentou no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, já que se voltou ao público externo à instituição, tendo sua base no ensino de Literatura e é resultado de pesquisa acadêmica de membros da equipe executora.

O projeto contou com a colaboração das professoras Mônica de Souza Chissini (IFRS/Farroupilha) e Nina Magalhães Loguercio (IFRS/Alvorada) e contou também com a participação efetiva de três bolsistas de extensão, alunas do Ensino Médio Técnico do IFRS Câmpus Alvorada. Concomitantemente à organização dos encontros, do vasto material disponibilizado aos participantes e da ordenação do debate e elaboração das respostas às dúvidas dos participantes, as bolsistas Stephanie Machado Paré, Victória Costa Alves Mariano e Natália Ceconelo Rodrigues desenvolveram

pesquisas a partir de temas tratados diretamente no projeto ou relacionados a eles.

O projeto de extensão foi organizado da seguinte forma:

a. Abrimos uma sala de aula no aplicativo *Google Classroom*. Semanalmente disponibilizávamos os materiais que seriam utilizados nos encontros online para prévia apreciação dos participantes (textos literários e teóricos, artigos, ensaios, vídeos e imagens). A leitura prévia, no entanto, não era obrigatória.

b. Abrimos um período de inscrição *online* de dez dias, disponibilizando inicialmente 50 vagas. As mesmas se esgotaram nas primeiras seis horas de inscrição. Diante da grande procura, o que demonstrava o interesse de nosso público-alvo – profissionais de educação – pela temática, optamos por aumentar para 100 participantes. Em 24 horas todas as 100 vagas foram preenchidas.

c. Três dias antes do primeiro encontro, que ocorreu no dia 24 de setembro de 2020, os participantes inscritos receberam o link de acesso ao *Classroom*. Na sala de aula virtual, além dos materiais disponibilizados, os alunos obtinham informações sobre a instituição e sobre as organizadoras do projeto, sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada encontro e tinham disponível um espaço para comentários e interações com outros participantes e com a equipe executora. Nesse mesmo dia, os participantes receberam também o link do aplicativo *Google Meet* para participarem do encontro em modalidade síncrona.

d. Os encontros virtuais foram realizados uma vez por semana (quartas ou quintas-feiras, intercaladas). O trabalho se organizava da seguinte forma: os alunos mantinham câmeras e microfones desligados no primeiro momento, que durava uma hora e meia, no qual eram apresentados os textos literários e teóricos a serem trabalhados pela coordenadora do projeto e

por professoras pesquisadoras convidadas, com o apoio de *slides* explicativos. Durante este primeiro momento, os participantes preenchem o formulário de presença e interagem por meio do chat, conforme podemos ver na Figura 2. Nos trinta minutos finais, abria-se para debate e eram respondidas as dúvidas dos participantes. A organização dessa dinâmica era executada pelas bolsistas que assumiam três tarefas: abertura da sala e permissão de entrada; apresentação dos *slides*; e organização do chat e do momento de debate. As bolsistas também tinham como tarefa anotarem as perguntas que, por falta de tempo, não foram respondidas no encontro *online* e pesquisarem as respostas. Após revisão da coordenadora, as respostas das bolsistas eram publicadas no *Classroom*.

Figura 2 - Momento de interação entre os participantes e os palestrantes pelo chat do aplicativo *Google Meet* durante os encontros *online*

00:55:56.491;00:55:59.491
Rute Barros Esteves: As pessoas costumam chamar as religiões de matriz africana com um termo, mas tratando de forma pejorativa que é macumba, isso não seria considerado uma injúria racial?

00:57:41.734;00:57:44.734
Rute Barros Esteves: Mas uma pergunta só... Rute

00:57:55.790;00:57:58.750
Giselle Maria Santos De Araujo: Pode fazer, Rute, à vontade

00:59:49.698;00:59:52.696
sergio martins: Que aula fantástica! 🌟🌟🌟🌟

00:59:57.878;01:00:00.878
Stephanie Machado Paré: Como responder os intolerantes que usam como desculpa as questões ambientais? Por exemplo "ah, mas sou contra as religiões de matriz africana porque elas poluem as nossas ruas com os oferendas." Sendo que são eles, geralmente, que poluem muito mais com indústrias e afins.

01:00:01.410;01:00:04.410
Giselle Maria Santos De Araujo: Link da presença:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdHG8d_t2tv541onZuXVvNtAWA9iLUQ67LV8U2zYapNw/viewform?usp=pp_url

01:00:35.879;01:00:38.879
Gianese Souza: Oha, posso falar da minha experiência como evangélica; observei que infelizmente é mais comum o preconceito ter origem em vertentes neopentecostais, mais há exceções. Tenho inclusive uma amiga cristã evangélica que fez doutorado em antropologia e estudou a festa de Santa Bárbara e Iará. Seu estudo reita a "Integração" da celebração da igreja de Santa Bárbara juntamente com o candomblé. Por favor não generalizem os cristãos evangélicos.

Fonte: própria autora.

O projeto de extensão Tópicos em Educação Antirracista foi totalmente gratuito aos participantes.

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 2021

Diante dos resultados obtidos e da abrangência que o projeto em sua primeira edição, alcançou, realizou-se uma nova edição em 2021. A edição 2021 do projeto abordou os seguintes tópicos: diáspora negra no Atlântico Sul, racismo estrutural, racismo institucional, racismo aversivo, racismo recreativo, racismo indígena, colorismo, amor afrocentrado, empoderamento negro, feminismo negro e mulherismo africana, intolerância religiosa e interseccionalidade. O projeto iniciou-se no dia 15 de julho de 2021 e finalizou no dia 30 de setembro do mesmo ano, com 80 participantes assíduos, sendo 53,6% formado por pessoas brancas. Os dados demonstram uma mudança em relação à edição de 2021 que teve maior participação de pessoas negras. Isso expressa o interesse dos profissionais brancos em aplicar uma educação antirracista, o que consideramos um resultado muito efetivo. Em relação à escolaridade dos participantes e área de atuação, 58,9% possuem ensino superior e 66,6% são professores das redes municipal e estadual. Em relação às religiões abarcadas pelo projeto, além dos participantes de Alvorada, Porto Alegre e Grande Porto Alegre, tivemos participantes também do Rio de Janeiro, Amazonas, Pernambuco, Bahia, Santa Catarina, Roraima, Minas Gerais, Brasília, São Paulo (incluindo a equipe docente e pedagógica do CEI Dr. Cláudio de Souza Novaes, Campinas, SP), Mato Grosso e Paraíba. Dessa forma, levando em consideração as duas edições do projeto, o mesmo alcançou todas as regiões do país.

O eixo metodológico do projeto nesta edição permaneceu o mesmo. O projeto na edição 2021 contou com a colaboração

da professora Mônica de Souza Chissini (IFRS/Farroupilha), agora na condição de co-coordenadora, e também com a participação de quatro bolsistas de extensão e três estudantes voluntários, alunos do Ensino Médio Técnico do IFRS Campus Alvorada e do IFRS Campus Restinga. Além da organização dos encontros, do material disponibilizado aos participantes e da ordenação do debate, os bolsistas Carlos Henrique Vargas Velasques, Emanoella Oneci dos Santos Silva, Matheus Salles Nogueira e Ketelin Becker Ribeiro e as estudantes voluntárias Roberta Flores Andrade, Sharlise Benício Rollof e Maria Fernanda da Silva Oliveira fizeram apresentações do trabalho em mostras científicas e estão desenvolvendo artigos a partir de temas tratados diretamente no projeto e/ou relacionados a eles. O projeto de extensão foi organizado da mesma forma que na edição anterior.

DIFICULDADES ENCONTRADAS

Em ambas as edições do projeto, a maior dificuldade encontrada foi a conexão com a internet. Além de momentos de quedas de conexão, todas revertidas rapidamente, foi inevitável momentos de poluição sonora, já que todos, equipe executora e participantes, estavam em suas próprias casas e não em um ambiente escolar ou profissional.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nas duas edições os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão tanto das questões relativas ao racismo e às questões étnico-raciais quanto de práticas educativas antirracistas. Levamos conhecimento teórico aprofundado aos participantes a partir de leituras, análises e debates de conceitos como negritude, culturas do Atlântico Negro, heterogeneidade cultural,

miscigenação, democracia racial, raça, racismo e educação antirracista. E apresentamos a literatura de escritoras negras brasileiras a partir de textos de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Adriana Ortega, Cidinha da Silva, Lia Vieira, Giselle Maria e Débora Garcia. Muitas destas autoras eram desconhecidas dos participantes, mesmo sendo estes em sua maioria professores, e após a leitura e análise de suas obras, participantes relataram que passaram a inclui-las na listagem da biblioteca de suas respectivas escolas e em seus planos de trabalho docente. Trabalhamos com o público-alvo do projeto, professores e profissionais da Educação que atuam desde a educação infantil até o ensino superior, com prevalência da rede pública. Alcançamos todas as regiões do país. Tivemos a participação como palestrantes de professoras que, além de pesquisadoras, atuam em sala de aula, e levaram aos encontros relatos de experiência reais de uma prática didático-pedagógica antirracista. Vários profissionais relataram mudanças em práticas educativas a partir do conhecimento obtido no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão Tópicos em Educação Antirracista propôs e efetivou o compartilhamento de conceitos e análises, a partir da leitura e pesquisa de textos teóricos e literários, mas também a partir de experiências do “chão da escola”, do convívio diário com alunos e colegas de profissão, na tentativa da construção de uma sociedade antirracista, isto é, uma sociedade em que a justiça racial seja uma realidade. Aplicar uma educação antirracista nas escolas brasileiras é uma necessidade. O projeto Tópicos em Educação Antirracista,

edição 2020 e 2021, se apresenta como uma ferramenta eficaz nesse propósito.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANDREWS, George Reid. América Afro-Latina: 1800-2000. Trad. Magda Lopes. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ARAÚJO, Giselle Maria Santos de; MARIANO, Victória Costa Alves; PARÉ, Stephanie Machado; RODRIGUES, Natália Ceconelo. "Tópicos em Educação Antirracista: relatório de uma experiência educacional". Revista Expressa Extensão v.26, n 3, 2021.

BUENO, Samira. Entrevista à Agência Brasil. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos>. Acesso em: 18 de jan. de 2020.

CÉSAIRE, Aimé. Cuaderno de un retorno al país natal. Biblioteca Era. s/d. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVsaXRINTA3NnxneDoyZThhNGJlMmM1NmUxYjY4>

DE LA FUENTE, Alejandro [et al.]. Estudos afro-latino-americanos: uma introdução. George Reid Andrews; Alejandro de la Fuente (coord.). 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GELADO, Viviana; SECRETO, María Verónica. *Afrolatinoamérica: estudos comparados*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

GONZALEZ, Lélia. *Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1979.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide la Guradia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, L. "O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual?" In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996. p. 107-124.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. Rio de Janeiro: Pólen Livros, 2019.

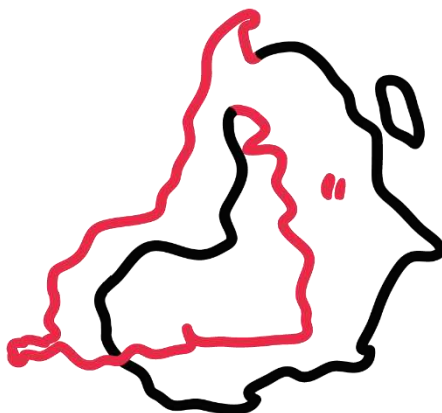
MUNANGA, Kabengele. *Negritude, usos e sentidos*. Belo Horizonte: Ática, 2009.

POMBO, María Dolores. *Estudios sobre el racismo en América Latina*. *Revista Política y Cultura*: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México, 2002, p. 289-310.

CAPÍTULO 33

IJEXÁ NA SALA DE AULA: A MUSICALIZAÇÃO COMO SUPORTE PARA RELEITURA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Leonardo Luiz Lima Goes
Luis Augusto Sena Queiroz



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma provocação, realizada pelo professor doutor João Casquinha Malaia, na disciplina de Ensino de História da África do Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal de Santa Maria - PROFHISTÓRIA - UFSM, onde na atividade final da disciplina fomos desafiados a planejar e executar uma aula, a partir dos debates propostos, utilizando do conceito de Degradação histórica do filósofo nigeriano Achille Mbembe. A partir desta proposta, o discente do programa de pós-graduação, estabeleceu uma parceria com o educador infantil, e companheiro de música, para pensar em conjunto o planejamento e execução, de uma oficina de percussão, com o objetivo de introduzir a discussão sobre os conteúdos, do início da Colonização Portuguesa no nosso continente, visto que a percussão brasileira é tributária do continente africano tanto em ritmos quanto em instrumentos.

Dessa forma, foi possível começar a pincelar junto aos estudantes, reflexões sobre a construção histórico-social, da cultura e dos povos brasileiros, como também, sobre o processo diaspórico dos povos africanos, forçado pelas necessidades econômicas europeias, ao longo do período moderno, dando as condições econômicas para o desenvolvimento da primeira revolução industrial e sistema capitalista. (WOOD, 2001)

A oficina foi executada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, de uma Escola Pública do Estado do Rio Grande do Sul, no município de Vera Cruz, tendo 34 estudantes e estando presentes 28 no dia, sendo o perfil da turma bem heterogêneo em questões de raça, classe e gênero. Teve a duração de 2 períodos, totalizando 100 minutos, sendo executado no auditório da escola, e desenvolvido dentro da disciplina de História. O planejamento se deu com base na

música “Patuscada de Gandhi”¹⁵¹ de 1977, onde ela é construída a partir da clave do Ijexá, e há uma introdução onde os instrumentos percussivos, são apresentados um por vez, a partir de uma sobreposição sonora. Aqui é importante definirmos que é a Clave antes de continuar. Segundo o maestro Letieres Leite, é a menor porção de um ritmo (LEITE apud SCOTT, 2019). Portanto, podemos afirmar que é um fragmento, uma frase, que quando isolada, permite uma melhor compreensão da estrutura base do ritmo.

Objetivos

Temos como objetivo neste trabalho, refletir sobre como o estudo da percussão, e dos ritmos Africanos, como o ijexá, e afrobrasileiros como o samba e o baião, podem ajudar a ressignificar o ensino de história, e contribuir para a construção da Identidade dos sujeitos no processo educacional.

Também enxergamos a importância de perceber o “corpo”, como agente central desse processo, evidenciando assim o “gesto” no fazer musical.

Justificativa

Ao trabalharmos nas aulas de História, o processo histórico de construção do Brasil, encontramos de maneira geral, o senso comum sobre a “contribuição das três raças” para a formação do povo brasileiro, como se elas se dessem em pé de igualdade. Já em 1993, Elza Nadai argumenta que

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos

¹⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=9IcCliBDJ9A>

aportes civilizatórios — os legados pela tradição liberal européia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993 p. 149)

O panorama com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não mudou muito, embora as tentativas de professores da educação básica, e especialistas no Ensino de História, nas primeiras estruturações, fossem de romper com o eurocentrismo do currículo, e abordar outras concepções de construção histórica (SILVA JUNIOR, 2016), o golpe de 2016 e as mudanças na conjuntura política brasileira, influenciaram nos rumos da BNCC, trazendo novamente o Eurocentrismo, e as concepções históricas mais europeias ocidentais, para o centro da estruturação do currículo. Tendo pouca abertura para outras formas de se construir a História, e novos objetos de estudo. Abrindo minimamente para a inclusão da História das Mulheres (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019).

Entendemos a partir da nossa prática cotidiana escolar, e das nossas vivências como músicos amadores, que a inclusão da oficina de percussão nas aulas de História, como estratégia didática de introdução ou conclusão, sobre conteúdos relacionados a formação do Brasil, é uma excelente opção de descolonizar as aulas de História, permitindo reinterpretções

sobre o nosso passado, sem ficar preso a estereótipos degradantes (MBEMBE, 2001).

Os resultados pedagógicos, extrapolaram aqueles esperados no momento do planejamento da oficina, demonstrando que a inclusão da oficina, além de romper com a rotina do ano letivo, despertou mais interesses que outras atividades, sendo solicitada novamente ao transcorrer do ano.

Estrutura do texto

O texto está dividido em 5 partes, sendo a primeira, a apresentação geral da oficina desenvolvida, e as motivações que levaram ao seu desenvolvimento. Na segunda parte, discutiremos as ideias que embasaram o planejamento da oficina, dentro do Ensino de História. Já na terceira parte, descreveremos as partes da oficina, e os métodos percussivos, que embasam o seu planejamento. Na quarta e na quinta parte, traremos os resultados avaliados tanto pelos professores, quanto pelos estudantes participantes da oficina e nossas considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas últimas, a produção do conhecimento acadêmico tem sido revisto a partir de outras perspectivas, que não a europeia ocidental a partir dos estudos pós-coloniais, decoloniais e contra-coloniais (NUÑEZ, 2022), cada corrente com suas especificidades, entretanto

O ensino de História no cotidiano da educação básica ainda é pautado quase que exclusivamente pelo uso dos livros didáticos, os quais, para muitos/as docentes, constituem o único material de apoio no dia a dia de suas aulas no processo de

ensino e aprendizagem. Contudo, observa-se que esse material prossegue sendo baseado em premissas, teorias e vivências que partem de uma perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento. (SILVA; NGANGA, 2022. p. 115)

Dessa forma é necessário que busquemos outros apoios pedagógicos, que consigam dar conta a superação desse panorama, e os resultados obtidos até o momento tem nos demonstrado, que a aposta na aliança entre Música, no momento com foco na percussão, e as aulas de História, tem grande potencial para a desconstrução do currículo eurocêntrico. Permitindo-nos questionar o que é o processo de ensino-aprendizagem, e como ele se dá quebrando assim, as posições clássicas dentro de uma sala de aula, onde o relacionamento entre professor e estudante, se dá apenas em determinados momentos, e apenas a partir da linguagem escrita ou falada. Trabalhar com música, permite estabelecer outras relações de comunicação, e ressignificar a mesma com os estudantes. As contribuições positivas de se trabalhar música na educação, são praticamente indiscutíveis (BRITO, 2003), pois esse processo ocorre em várias formas de ensino-aprendizagem, como: ouvir e apreciar música, desenvolver a motricidade, os sentidos e o aprendizado cognitivo.

Outra possibilidade aberta a partir da música, é de poder ressignificar o papel sócio-histórico das populações africanas diaspóricas, e das populações originárias do continente americano. O filósofo nigeriano Achille Mbembe, nos apresenta o conceito de Degradação Histórica, ao pensar como a História do continente africano, é contada pela academia ocidental.

A escravidão, a colonização e o apartheid são considerados não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. Em todos os três casos, supõe-se que os elementos fundamentais da escravidão, da colonização e do apartheid são fatores que servem para unificar o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia). Seguindo o modelo da reflexão judaica sobre o fenômeno do sofrimento, da contingência e da finitude, estes três significados poderiam ter sido utilizados como ponto de partida para uma interpretação filosófica e crítica sobre o aparentemente longo vôo em direção ao nada que a África tem experimentado durante toda a sua história. (MBEMBE, 2001 p. 174-176)

Vemos, ser necessário o mesmo cuidado, ao tratarmos sobre a História do Brasil em sala de aula, visto que muitas vezes o livro didático e o senso comum da sociedade, sobre a história brasileira, aprisiona os sujeitos históricos afro-diaspóricos e ameríndios, às imposições do sistema colonial, em uma posição binária de resistência ou subjugação. Esses povos se constituem ao longo da história, apesar do sistema colonial e a colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO 2005), sendo definidos por sua própria agência sobre esses processos, e não apenas produzidos por ele. Dessa forma, é necessário um

cuidado especial, para não reduzir a história desses povos, ao binarismo apresentado anteriormente, e construir junto aos estudantes, a compreensão de que o processo de construção do Brasil, se dá de diferentes formas, e a partir de diferentes mecanismos, que leva a pluralidade de modos de vida, e existências na atualidade.

Por um caminho semelhante, nos leva a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, quando traz a reflexão sobre como, a partir da narrativa dentro de diversos suportes da literatura e da história, podemos reproduzir um único padrão de existência, trazendo aos jovens que estão constituindo suas identidades, padrões de beleza, modos de vida e costumes, que não correspondem a aqueles do seu entorno. De maneira geral, esses padrões são europeus e estadunidense, gerando um processo de inferiorização da cultura local e étnica, de outras regiões do mundo, estabelecendo esse padrão europeu/estadunidense, como um ideal a ser atingido e levando a um processo onde, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p. 8)

Embora a autora esteja falando de histórias, dentro do âmbito da literatura, é possível traçar um paralelo, sobre como tratamos a História na nossa sociedade, dando a academia e estendendo a escola como instituições que legitimam uma narrativa histórica, que por diversas maneiras acaba reproduzindo, por força da instituição e da tradição, uma história eurocêntrica, que embora apresente uma diversidade de enfoques, parte sempre de uma única forma de produção de conhecimento, e legitimação do saber, que é eurocêntrica ocidental, e que de certa forma acaba determinando a sua

produção histórica, a partir dessa epistemologia, dificultando as outras formas de se viver e ver o mundo, fazendo com que fiquem presas em estereótipos, e sejam retratadas sempre, em situações degradantes dentro do ensino de história.

Dessa forma, podemos pensar que o Brasil construído pelas classes dominantes, é diferente do Brasil construído nos territórios indígenas, quilombos, assentamentos, ou nas periferias brasileiras. Sendo a construção do primeiro, o enfoque dos livros didáticos, e o segundo aparecendo apenas em momentos em que vão ser subjugados, ou sobre as causas que colocaram os mesmos em situações de luta pela sobrevivência. E, portanto, se buscamos superar isso, para conseguir acessar esses diferentes brasis, como já dizia Elza Soares na música “Brasis¹⁵²”, é preciso ir além do eurocentrismo do currículo e dos livros didáticos.

Partimos do pressuposto de que o pensamento decolonial busca romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Há na esteira dessa perspectiva a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social, que por tanto tempo tem permanecido nos “bancos” das escolas. E mais: a partir da teoria da decolonialidade percebe-se uma

¹⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=cQJ9qx4s434>

abertura de outras possibilidades para a produção de conhecimentos, especialmente os histórico-educacionais; para formas múltiplas de ser; para a valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas. Saberes, fazeres e experiências que nos permitem diversificar a metodologia do e para o ensino de História, seja esse na educação básica ou superior. Trazer para a sala de aula novas epistemologias que possibilitam um olhar sobre determinados acontecimentos históricos a partir de outras perspectivas. (SILVA; NGANGA, 2022, p. 115 - 116)

Dessa forma, a percussão nos ajuda a começar esse caminho com os estudantes, pelos seus próprios corpos, já que a importância da centralidade do corpo na música popular africana e afro-brasileira, parte da premissa de que o movimento é a força geradora de tudo. Geradora e resultante, pois, as cosmovisões que estruturam as visões de mundo das culturas que compõem esse grupo, são cíclicas, contínuas, estando sempre em movimento.

[...] seu esquecimento nas práticas musicais reflete uma compreensão da música como uma entidade pura, desencarnada, livre de sua materialidade que, contraditoriamente, a torna concreta e audível. Torna-se necessário então recolocar o corpo e o gesto em seus lugares de destaque dentro da prática musical. (FREITAS, 2008, p. 42).

Os instrumentos de percussão, parecem ser mais intuitivos para as crianças e jovens, ideia essa conceituada na gestualidade da percussão defendida por Emília Maria

Chamone de Freitas, em *O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira*, de 2008. Essa gestualidade, que é o movimento produzido pelo corpo para executar uma ideia rítmica ou sonora, pode ser fator favorável para uma apropriação mais concreta, seguida de produção de sentido do fazer musical. Afinal, na percussão toca-se batendo, vibrando, raspando ou chacoalhando algo, para se produzir som. Assim,

[...] é o gesto que transmite a energia necessária para transformar uma idéia musical ou simplesmente uma intenção em matéria sonora. Os diversos gestos de percutir, raspar, pinçar, soprar, entre tantos outros, irão compor as infinitas técnicas instrumentais e possibilidades sonoras com as quais a música é construída e reconstruída a cada performance. O gesto se mostra simultaneamente como um elemento constitutivo e fundamental da atividade musical e como fruto e fundador de identidade musical dos grupos sociais. (FREITAS, 2008, p. 42).

A relação do gesto com a música é evidenciada através do corpo, pois o corpo e, mais especificamente, a voz, são os nossos primeiros instrumentos. O corpo é percussivo (MATEIRO, SCHIMIDT 2016), sendo possível executar várias sonoridades através da percussão corporal, assim como tocar diversos instrumentos de percussão, o que possibilita a experimentação de inúmeras formas de linguagem e de expressões. Sobre a percussão corporal, enfatiza-se que

[...] é uma dessas formas possíveis para o ensino de música que, além de desenvolver a capacidade psicomotora das crianças, também aperfeiçoa o

sistema sensorial. O aluno ao usar o seu corpo como um instrumento de percussão, poderá explorar sons, variação de timbres e texturas a partir da voz, palmas, estalos de dedos, batida dos pés, batidas no peito, entre outros efeitos. (MATEIRO, SCHIMIDT, 2016, p. 86).

O gesto, pode ser entendido como a soma de determinados movimentos para executar uma intenção, chamamos isso de “gesto que efetua”. Por exemplo, quando vai se tocar o atabaque, as duas mãos são utilizadas, logo, os braços também são, então esse jogo faz parte do “gesto que efetua”. Mas juntamente com esse gesto objetivo, tem os movimentos espontâneos, que não fazem parte do conjunto necessário para a execução mecânica, mas fazem parte do caráter expressivo e pessoal da performance. Para além do aspecto mecânico do gesto, configurado como uma relação de causa e efeito, onde se executa uma manobra para tocar o instrumento, há a intenção musical que acompanha, encontrando ao longo de todo o corpo, e que é a partir desta intenção, que se dá a expressão do indivíduos, trazendo para a música as suas particularidades, deixando se ser apenas uma repetição de movimentos.

O gesto musical estabelece-se em uma intrincada relação de causas e efeitos, não sendo compreendido como uma totalidade, mas como parte de um fenômeno expressivo. A separação entre “gesto que efetua” e o “gesto que acompanha”, não é clara, nem se mostra efetiva na prática, pois no momento da performance todo corpo está engajado no fazer musical. O gesto de um percussionista ao tocar uma peça de percussão

múltipla não está restrito aos dedos que controlam as baquetas. Os braços, o tronco, o corpo inteiro do músico influenciam o toque instrumental, direta ou indiretamente. (FREITAS, 2008, p. 45)

Como podemos ver, a prática de tocar envolve intrinsecamente gesto e intenção, possuindo um caráter expressivo, subjetivo e social compondo e elaborando o universo imagético e simbólico da manifestação cultural que pertence, sendo sempre ativo no processo e nunca passivo (FREITAS, 2008). Somando isso à vitalidade do movimento é compreensível, sendo o corpo protagonista do fazer musical, dos grupos populares afro-brasileiros e sobre como esses fazeres se dão coletivamente e perpetuam-se através das relações estabelecidas nesses momentos. Emilia Chamone de Freitas destaca como a compreensão desse processo pode contribuir numa prática percussiva mais concreta, entendendo que os ritmos africanos que tocamos no Brasil e os ritmos afro-brasileiros são manifestações concretas dessa cosmovisão, portanto são melhor compreendidos se trabalhados e interpretados nesse contexto.

as músicas tradicionais, como no caso da música percussiva afro-brasileira, o gesto musical não pode ser destacado de seu contexto sócio-cultural, pois ele é engendrado e produzido coletivamente. Isso significa que o gesto além de compor a performance individual, participa da articulação do coletivo. (FREITAS, 2008, p. 48),

Identifica-se nas manifestações populares afro-brasileiras uma tradição que conserva essa perspectiva: tanto escolas de samba quanto grupos de maracatu, são núcleos que mantêm

uma forma mais orgânica de educação musical, repleta de vivências que misturam aprendizado e ensinamento constituindo espaços de educação fora da instituição escolar, mantidos pela comunidade que mantém vivas essas tradições culturais.

[...] sua aprendizagem informal, na vivência socializadora e coletiva, nas festas e no cotidiano, a música da cultura popular é transmitida oralmente, através da imitação, repetição, observação e memorização. São absorvidas não somente melodias e padrões rítmicos, mas a corporalidade e os valores que cada manifestação carrega, apresentados explicitamente ou na forma de segredos, histórias e letras de música. (FREITAS, 2008, p. 13)

Essas perspectivas articulam fatores além dos que compõem o contexto musical como a ancestralidade e a memória, sendo ambos fatores fundamentais para a articulação de uma identidade coletiva. Segundo Emília Chamone de Freitas (2008, p. 48): "Os gestos musicais de um determinado grupo social podem informar tanto suas concepções musicais quanto valores extra-musicais, representações do universo social e religioso, do corpo, do espaço, isto é, sua maneira particular de ver e viver o mundo". Portanto, são a partir desses referenciais que pensamos na inclusão da oficina de percussão como estratégia para auxiliar o ensino de história e compreender como os povos africanos vão constituir ativamente a construção histórica do Brasil.

METODOLOGIA

A oficina foi planejada e dividida em dois momentos: o primeiro, composto pelo deslocamento até o auditório e contextualização, do universo percussivo no Brasil, a partir da música Patuscada de Gandhi, contando com o auxílio de uma apresentação em power point, e o segundo, como prática coletiva, dividindo a turma em 4 grupos distintos, de acordo com os instrumentos percussivos disponíveis. A base da prática percussiva, se deu a partir de dois métodos expostos a seguir: O Passo e o Universo Percussivo Baiano.

Os instrumentos de percussão, fazem parte de uma família bem diversa e plural, com inúmeros representantes, de todos os cantos do mundo, sendo alguns muito antigos. Os ritmos tocados pelos grupos populares brasileiros, casam perfeitamente com a percussão nitidamente se desejam e se atraem resultando numa quantidade imensa e diversificada de gestos.

Cada instrumento possui seu próprio universo gestual formado por técnicas antigas e modernas, diferentes usos na música popular e na música tradicional, além de timbres e golpes característicos acentuados pela sua natureza material, como glissandos nos xilofones, rulos nos tambores, tapas estalados nos atabaques, harmônicos nos pratos, entre tantos outros exemplos possíveis. Ressaltando dessa forma a diversidade e complexidade da paisagem gestual que um percussionista se depara ao executar uma peça de percussão múltipla. (FREITAS, 2008, p. 52)

Nesse caso um dos métodos de ensino musical que mais dialogam com essa perspectiva é “O Passo”, desenvolvido por Lucas Ciavatta. Tendo como pilares: o Corpo, a Representação, o Grupo e a Cultura. Também usa como base, o conceito de Posição. O passo é um método, que necessita movimento, só acontece quando o corpo centrado, se movimenta, pode ser interpretado como um caminhar. Não há a preocupação em que se executem os exercícios dentro de uma única forma, ao longo da prática do método os movimentos dos corpos vão se ajustando em um equilíbrio conforme os objetivos do grupo. (CIAVATTA, 2009) Sendo assim, na sua execução, não se impedem movimentos espontâneos de gestos ou determinados embalos, se as pessoas cumprem os objetivos propostos e conseguem entender as diretrizes do método, podem se movimentar como quiserem.

A diversidade do passo é tão grande quanto a diversidade de corpos que o fazem, algumas pessoas farão o passo pequeno, outras grande, algumas flexionam bastante as pernas, outras nem tanto, algumas moverão os ombros, outras o quadril. Entretanto, por mais que se respeite a diversidade do passo de uma pessoa, o movimento precisa manter duas características sem os quais o trabalho pode se comprometer: o deslocamento horizontal do eixo do corpo, posicionando corretamente os pés e assim compreendendo os ciclos de tempo, e o deslocamento vertical do eixo, flexionando as pernas a assim compreendendo as divisões dos tempos. O Passo reúne dessa maneira, no mesmo movimento, um modelo de regência que na Academia traz o entendimento da forma, e o

andar, que na cultura popular traz a precisão e o suingue. (CIAVATTA, 2009, p. 88)

O passo dialoga diretamente com o trabalho de Emília Maria Chamone de Freitas (2008), ao buscar uma relação íntima e vital com o movimento, que só se dá através da performance do corpo, que ocupa papel central nesse processo. Um dos aspectos mais perceptíveis no processo, tanto no método do Passo, quanto nos outros métodos de ensino de música, é justamente uma manifestação espontânea do corpo que gesticula

olhando atentamente, todas as realizações dos seus alunos revelam a presença, ou a ausência, de um conceito impreciso cuja existência é impossível negar: o suingue. A falta dele indica (entrando no terreno pantanoso e fascinante da subjetividade) que não há vida em uma determinada realização musical; indica que ela não é capaz de criar movimento, externo, ou interno, em quem quer que seja, em quem ouve e mesmo em quem toca. Sim, eu sei, subjetivo demais... No entanto, você deve concordar que, apesar da subjetividade envolvida, a definição de quem tem ou não suingue parece ser quase sempre uma unanimidade no grupo que realiza esta definição, e acontece, invariavelmente, tanto num ensaio de uma escola de samba quanto na mais austera das salas de concerto. (CIAVATTA, 2009, p. 53)

A Representação enquanto fundamento, é aquilo que a nossa mente cria com imagens e movimentos, refletidos ao que se escuta. Ciavatta fala que, quando fechamos os olhos ouvindo

música, buscamos sentir aquilo que não pode ser visto de olhos abertos. A Representação, é fundamental para entender os diferentes elementos sonoros da música, assim como, é fundamental para aprender a escutar e por diante tocar em grupo, pois só é possível tocar em grupo quando aprende-se a escutar a si mesmo e aos outros. Sendo assim possível, entender o próximo pilar do Passo o Grupo, pilar em que se aprende a ouvir o que você mesmo está tocando juntamente com o que o grupo está tocando, formando uma prática polifônica. Na sequência o pilar da Cultura é usado como referência para as músicas e ritmos usados na prática do método, principalmente ritmos que provenham da cultura popular. Esse pilar é a ligação do Passo, com toda estrutura imagética das culturas populares afro-brasileiras, seus símbolos, estéticas e gestos.

Um exemplo do destaque da gestualidade na percussão pode ser observado no 'Maracatu de Baque Virado' pernambucano. Para tocar a alfaia de maracatu (tambor grave, tocado com baquetas e pendurado ao lado do corpo do músico) é necessário fazer grandes movimentos com os cotovelos. Os gestos dos braços cumprem funções musicais (de reforço da acentuação e aumento do volume sonoro), mas estão imbuídos de outros significados e valores, como os visuais, aproximando os gestos dos músicos à dança das catirinas (bailarinas de maracatu, que também realizam amplos movimentos com os braços). Dessa maneira, o percussionista, para ser reconhecido como um bom batuqueiro de Maracatu deve ir além da execução correta de divisões rítmicas, deve

incorporar a gestualidade do Maracatu. (FREITAS, 2008, p. 53)

Posição é um conceito complexo que abrange também o entendimento da duração e do pulso da música, onde as claves e figuras se posicionam com determinado objetivo. A Posição é um elemento que entende o espaço musical em três dimensões, onde ao se deslocar uma nota ela sobe ou desce ao invés de ir para frente ou para trás. Isso dá uma noção de relevo no campo musical, ao invés de enxergar a música como uma linha reta.

Esses fundamentos são o que organizam e possibilitam a prática do Passo. A partir dessas bases, o método busca um ensino de música integral, e não isolado. Os participantes são apresentados à toda complexidade que envolve o fazer musical, tanto nas vias objetivas e técnicas, quanto nas perspectivas subjetivas e socioculturais que compõem esse processo.

[...] uma aluna me disse que estava tocando tamborim num grupo de percussão. Pedi a ela que tocasse um pouco. Estava muito bom! Pelo menos até quando peguei um surdo¹ e fazendo uma marcação sugeri que tocássemos juntos. Ela simplesmente não pôde. Como podia ser? Como fazia ela para tocar no seu grupo? “Simples”, disse ela, deixava que o líder dos tamborins começasse e o seguia. Pedi então a um outro aluno que fizesse a marcação com o surdo e toquei com outro tamborim para que ela me seguisse como fazia no seu grupo. Também não foi possível. Assim que eu parava de tocar ela se perdia e também parava. O que estava acontecendo? A articulação de sua frase com a de outros instrumentos obviamente não lhe era

familiar. Mas ela ouvira esta articulação centenas de vezes! Não. Este era o ponto. Ela não ouvira esta articulação centenas de vezes. Ela na verdade nunca a ouvira. Ela ouvia apenas os tamborins, e assim tocava em uníssono enquanto deveria estar numa prática polifônica. (CIAVATTA, 2009, p. 41)

A execução do método D’o Passo, acontece preferencialmente em círculo, onde os participantes dão quatro passos, dois para frente e dois para trás, voltando ao lugar de origem. Geralmente o primeiro passo é dado com a perna direita, pois a maioria dos participantes são destros, nesse tipo de exercícios em tempos de contagem quaternária pede-se que inicie o movimento com a perna dominante. Ficando assim, nessa contagem os tempos um e três, na perna direita, e os tempos dois e quatro, com a perna esquerda. O movimento é cíclico, acompanhando a contagem: Um, e, dois, e, três, e, quatro, e, um, e, dois, e, três, e, quatro, e, um.... assim por diante. A contagem indica o tempo forte da música, enquanto o contratempo, é indicado pelo “e”, e sua execução acontece entre um passo e outro, dobrando os joelhos.

Começamos normalmente pelo passo quaternário, pois ele surge naturalmente de um andar à frente alternado com um andar para trás e porque no Brasil a grande maioria dos exemplos musicais está organizada em compassos quaternários. (CIAVATTA, 2009, p. 92)

A partir desse andamento, as claves são reproduzidas com a boca ou com as mãos. Os participantes fazem o deslocamento do passo, e executam a clave, percebendo onde cada nota, encaixa na contagem, indo do simples pro complexo,

Ramunha, Samba Afro, Samba reggae, samba de caboclo, samba de roda, samba duro e partido alto. Todos esses toques, fazem parte de conjunto que evidencia a importância do movimento.

No Candomblé a música e a dança são inseparáveis. Mestre Gabi Guedes, Alabês, nome dado aos músicos, nos terreiros da Nação Ketu, autorizados a tocar os atabaques, me contou em conversa informal que eles primeiro executam os toques específicos para que os Orixás saibam da convocação de suas presenças. Depois que os Orixás se tornam presentes em seus filhos de santo, os alabês passam a tocar acompanhando a dança, o movimento que cada Orixá executa. A música e a dança no Candomblé são uma coisa só, ligadas pelo “movimento”. (SCOTT, 2019, p. 25)

O outro método usado no planejamento e execução das oficinas, foi Universo Percussivo Baiano (UPB), do maestro Letieres Leite. Acreditamos que o mesmo dialoga de maneira profunda e direta, com os objetivos e os fundamentos do trabalho de Emília Chamone de Freitas e Lucas Ciavatta, numa busca por uma educação musical afrocentrada, baseada na ancestralidade, oralidade e memória, que acreditamos complementar integralmente o estudo da percussão e ritmos afro-brasileiros.

O que o Maestro Letieres Leite chama de UPB, engloba a princípio, os ritmos ritualísticos do candomblé das nações Ketu, Angola e Jêje; das agremiações percussivas do Olodum, Ilê Aiyê e Malê de Balê; dos tradicionais Afoxés, como Filhos

de Gandhi, Badauê fundado por Mestre Môa do Katendê, e dos vários subgêneros de samba encontrados no Recôncavo baiano. O método se baseia no conceito de oralidade, pois tem no espaço das religiões de matriz Africana (Terreiro) seu gênero didático. (SCOTT, 2019, p. 16)

Um dos principais pontos do UPB, é o estudo de claves, que busca um entendimento mais concreto possível, acerca dos ritmos afro-brasileiros. UPB é um método que busca ensinar a música popular brasileira a partir da consciência de um conceito estrutural ligado às suas matrizes negras, obedecendo suas regras, métodos e fundamentos. Sendo assim:

O Laboratório musical segue quatro princípios básicos: a conscientização e reconhecimento do Sistema de Claves; a valorização da transmissão de conteúdos através da oralidade; refletir sobre a dimensão histórica, social e política da música de matriz africana e trazer o sentido de coletividade no aprendizado e na prática musical. (SCOTT, 2019, p. 18)

O maestro Letieres Leite, criou a orquestra Rumpilezz, para produzir e redimensionar a concretude do UPB. A banda de sopros e percussão, faz todas as suas composições a partir do estudo de claves, e dos outros fundamentos do método. Sendo assim, fica fácil perceber que Letieres almejava também, que músicos de outros instrumentos, e de outras vertentes musicais, tivessem uma experiência mais profunda com o ritmo.

Criada em 2006 a Orkestra Rumpilezz, cujo nome vem da união do nome dos três atabaques

utilizados no candomblé (Rum, Rumpi e Lé) acrescidos com os zz's do Jazz, a referida orquestra passa a servir como cartão de apresentação para aplicação do UPB, tanto como método no ensino-aprendizado quanto para execução, criação musical e formatação de arranjo. (SCOTT, 2019, p. 19)

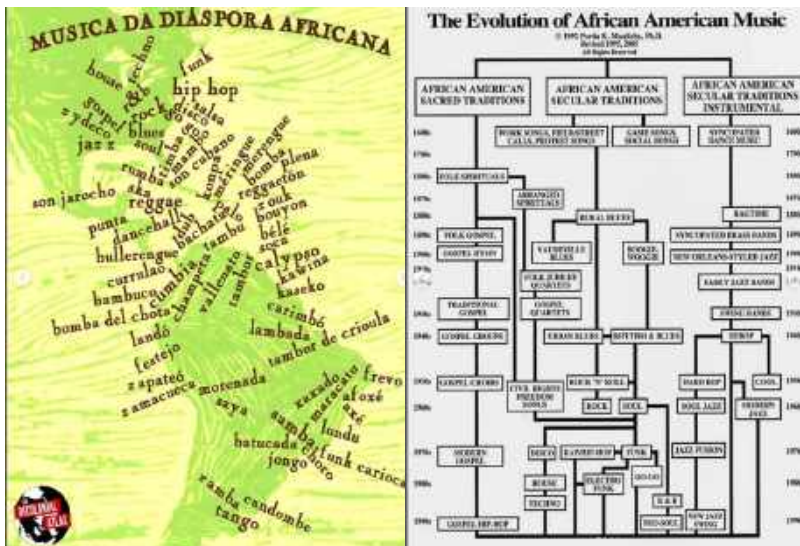
O trabalho e obra de Letieres Leite, que faleceu em 2021, segue sendo mantido pelos professores do projeto Rumpilezzinho, que dão aulas presenciais e práticas para jovens, com o objetivo de formar músicos dentro do método, e manter a orquestra fundada pelo próprio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi realizada em uma segunda de manhã, no dia 09 de agosto, nos dois últimos períodos após o intervalo, onde os estudantes se deslocaram até o auditório, e em conjunto com eles os instrumentos foram dispostos no centro do recinto, sendo organizado uma meia lua com as cadeiras ao redor dos mesmos. Os instrumentos utilizados para a oficina foram: Bongô, Djambê, Bumbo Leguero, agogôs, pandeiros, chocalhos, queixada e clave (sim, além do conceito musical, existe um instrumento de mesmo nome). No início desta primeira, escutamos a música “patuscada de gandhi”, e foi perguntado se os estudantes já conheciam os instrumentos apresentados na introdução da mesma, tendo respostas variadas, mas com a maioria deles afirmando que não conheciam de maneira geral. Posteriormente foi abordado uma contextualização histórica dos instrumentos utilizados, na introdução da Patuscada de Gandhi, identificando os mesmos quando presentes entre os dispostos, assim como também, foi realizada uma pequena classificação dos instrumentos percussivos. Posteriormente

com dois mapas retirados da internet, conversamos sobre as influências dos ritmos africanos nas músicas americanas em geral, com o auxílio dos seguintes mapas¹⁵⁴.

Figura 3 - Mapa ritmos de origem afro diaspóricos Figura 4 "árvore genealógica" de ritmos estadunidense



Finalizando o momento, foi contextualizado a clave de Ijexá, a partir do trabalho do grupo Rumpilezzinho, do maestro Letieres leite¹⁵⁵. Após a conversa inicial, dividimos a turma em 4 grupos de acordo com a função, que cada um desempenharia na parte prática: o primeiro grupo ficou responsável pela marcação do tempo forte da música, a partir da percussão corporal e da queixada, o segundo grupo foi composto pelos

¹⁵⁴ os mapas foram retirados da página do instagram @decolonialatlas

¹⁵⁵ https://www.youtube.com/watch?v=KoP0nRPvGKA&t=241s&ab_channel=Rumpilezz

chocalhos, ficando responsável por fazer a base sonora e preenchimentos do exercício prático, o terceiro grupo pelo agogôs e claves, responsáveis por executar a clave do ijexá (figura 2), e o quarto grupo composto pelos tambores e pandeiros, ficando responsável por executar apenas a clave mais básica (figura 1), apresentada anteriormente, sendo o exercício conduzido pelo professor, com o auxílio de um agogô.

Os estudantes foram rotacionando entre os grupos de instrumentos, sendo o objetivo do exercício conseguir executar as claves ao mesmo tempo, sem se perder e escutando o som dos outros instrumentos. Todas as rodadas do exercício seguiam a mesma ordem, começando cada grupo de uma vez, dando dois compassos de tempo, para que pudessem entender bem a função sonora de cada um deles. A ordem que se repetia, iniciava com o professor dando a contagem no agogô, após dois compassos de 4 tempos, se iniciava com o grupo de percussão corporal marcando os tempos fortes, posteriormente o grupo dos chocalhos, seguido pelo grupo dos tambores e pandeiros, sendo por último o grupo dos agogôs. Sempre que os grupos conseguiam minimamente executar de forma razoável o exercício em conjunto, era realizada a rotação entre os instrumentos, para que todos pudessem ter o mínimo contato com os diferentes tipos disponíveis. Após essa prática, foi aberto a oficina para experimentação musical livre e trocas entre os estudantes, onde foi possível perceber uma interação mais descontraída dos estudantes com os instrumentos.

Foto 4 e 5 - oficina do dia 19 de agosto durante a aula de história



4)



5)

Podemos observar ao longo das aulas de história subsequentes, que parte dos estudantes estavam mais interessados sobre como se deu a construção histórica da população brasileira e consideramos a partir desta constatação, que as expectativas iniciais com a oficina foram atingidas. Também ao longo das aulas do ano, foi possível ver que os estudantes partiram de outra perspectiva ao trabalhar com conteúdos, como o trabalho escravo na América portuguesa, compreendendo que as pessoas que foram trazidas à força e impostas as condições de escravidão, possuíam origens

diversas e suas próprias particularidades, constituídas a partir de suas culturas e que buscavam maneiras, de preservar essas características em meio ao seu cotidiano de trabalho forçado, se configurando também, como processos de resistência e sobrevivência. Portanto compreendemos, que aqui também se conseguiu atingir o objetivo de (re)construir junto aos estudantes, uma História que não aprisiona os africanos diaspóricos, dentro de um estereótipo de apenas escravos. (DEMO, 1998, FREIRE, 1996, MBEMBE, 2001)

Outro resultado sobre a oficina, foi a desconstrução de certos preconceitos musicais, principalmente relativos em um primeiro momento, aos gêneros do funk carioca e em um segundo momento, das músicas ritualísticas das religiões de matriz africana. Em relação ao primeiro, se deu quando uma estudante evangélica, acostuma-se com música gospel, a partir da exposição e do debate do mapa da formação da música estadunidense (figura 4), se deparou com a origem em comum entre o funk norte-americano e a música gospel, e perguntou se o funk carioca teria a mesma origem, o que gerou debate sobre os preconceitos acerca desse gênero musical, pela origem social da sua expressão artística.

No encerramento da oficina um grupo de cerca de 10 estudantes, manifestaram interesse em continuar o aprendizado sobre percussão, sendo organizado a partir desta solicitação dos mesmos, uma oficina de percussão com 8 encontros, entre outubro e dezembro de 2022, tendo uma participação variando entre 3 a 6 estudantes, com uma periodicidade quinzenal, devido aos diversos feriados e compromissos do calendário escolar. Esses encontros foram desenvolvidos de forma voluntária, pelos autores do artigo entre o turno da tarde e o turno da noite, nas dependências da escola, utilizando o espaço do auditório e das quadras

esportivas da escola. Os mesmos seguiram as metodologias já apresentadas, juntamente com o estudo da clave do Ijexá, aprofundando os diálogos com a cultura popular brasileira. Nesses encontros, dois dos estudantes mais assíduos, se identificaram como umbandistas, sendo possível conversar sobre as diferenças, entre os toques sagrados da religião, as suas influências no dia a dia, e os preconceitos que são estabelecidos a partir disso, mostrando que esse espaço também se configurou, como acolhedor e seguro, para que esses discentes pudessem expor ali suas opções religiosas, sendo que não tinham maiores acolhimentos em outros espaços da escola, demonstrando que a instituição precisa trabalhar melhor essas questões dentro do seu cotidiano.

Foto 6 e 7 - oficina extracurricular método d'ó passo, foto 7 oficina extracurricular tocando ijexá Ordem dos instrumentos da esquerda para direita: Djambê, Bongô, Agogô, Bumbo Leguero e Caxixi.



6)



7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse desdobramento inesperado da primeira oficina, realizada dentro das aulas de História, demonstrou que o trabalho com o ensino de percussão, é um potente aliado pedagógico para o ensino de história de maneira geral, em especial para trabalhar o ensino de história do Brasil e de história da África, contemplando assim também além das questões já apresentadas, a execução da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que versa sobre o ensino de cultura afro-brasileira e a Lei nº 11.645, sobre o ensino e história indígena e afro-brasileira. Pelas experiências que tivemos, percebemos também que a mesma metodologia da oficina, pode ser aplicada em diferentes momentos, não sendo restringidas apenas como uma opção para iniciar o conteúdo, e pretendemos explorar de maneira mais abrangente a inclusão desta metodologia, em outros momentos do ano pedagógico de 2023.

O planejamento a partir de reflexões sobre a Degradação Histórica, proposta pelo filósofo nigeriano Achille Mbembe e sobre a História Única da escritora também nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, dentro do ensino de história, se mostrou fundamental para se caminhar na direção de uma prática de ensino descolonizada, e que seja mais diversificada, permitindo através das músicas e claves percussivas, a discussão sobre outras formas de manutenção do conhecimento, que não apenas aquelas legitimadas pela tradição epistemológica europeia ocidental, mostrando que quando os professores estão dispostos a sair da sua zona de conforto, é possível praticar uma educação que não seja agente da colonialidade, e sim uma educação libertadora deste processo de subjetivação negativa dos corpos e mentes, que não correspondem ao parâmetro europeu de mundo e formas de viver.

Já dentro das oficinas posteriores, se percebeu a dificuldade de conseguir aliar as atividades extra-curriculares com o calendário escolar, para que os estudantes tenham a frequência necessária, entretanto as respostas que tivemos, em termos de participação e empenho, daqueles que se propuseram frequentar esse espaço, mostrou também uma grande potencialidade de aproximação e transformação, nas formas de relações entre estudantes e professores, da mesma forma, os mesmos que participaram das oficinas extracurriculares, justamente por esse vínculo mais sólido formado nas oficinas, passaram a ter mais participações e interesses nas aulas de história.

Portanto podemos considerar que os objetivos iniciais do trabalho proposto pelo professor do mestrado, e desenhados no planejamento da oficina inicial, e das subsequentes extracurriculares, superaram as expectativas e se consolidaram,

como uma ferramenta pedagógica para o ensino de história, dentro do repertório de práticas didáticas dos professores. Essa experiência permitiu, abranger outras formas de pensar e se comunicar entre estudantes e professores, e também destes com o mundo, abrindo reflexões importantes sobre a nossa sociedade atual, e a sua construção histórica. Configurando-se como espaços potentes, para estabelecer uma educação libertadora, pautada na diversidade e com grandes potencialidades, para se construir uma educação anti-racista e contra, outras formas de preconceito presentes na sociedade, permitindo estabelecer uma relação diferenciada, entre professores e estudantes e ressignificando os processos educacionais em direção, a uma construção coletiva e contra as colonialidades impostas pelos currículos e livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo, Companhia das letras, 2019.
- BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. Faces da História, Assis, v. 6, n. 2, p. 513-528, jul./dez., 2019.
- BRITO, T. A. Música na Educação Infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- FREITAS, E. M. C. O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira. Belo Horizonte: Escola de Música UFMG, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Clavatta, L. O passo - música e educação. Rio de Janeiro: Instituto d'O Passo, 1996.

Leite, L. Rumpilezzinho laboratório musical de jovens: relatos de uma experiência: Salvador: LeL Produções Artísticas, 2017.

Mateiro, T.; Schimidt, B. V. Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental. Revista DAPESQUISA, UDESC, Florianópolis, v. 11, 2016.

Mbembe, A. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. Revista de Estudos Afro-Asiáticos, Salvador, Ano 23, n. 1, p. 193-209, 2001.

Mignolo, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

Nadai, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, [s. l.], v. 13, n. 25//26 set. 1992/ago. 1993

Núñez, G. D. N. L. Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. 132 p. Tese (Doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.). A colonialidade do

saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117 a 142

SCOTT, G. Universo percussivo baiano de Letieres Leite - educação musical afro-brasileira: possibilidades e movimentos. 55p. Dissertação (mestrado profissional em música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, J. S. NGANGA, J. G. N. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: JÚNIOR, F. P. R.; ALMEIDA, I. B. S.(org.). Ensino de História em Perspectiva Decolonial. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 115-132.

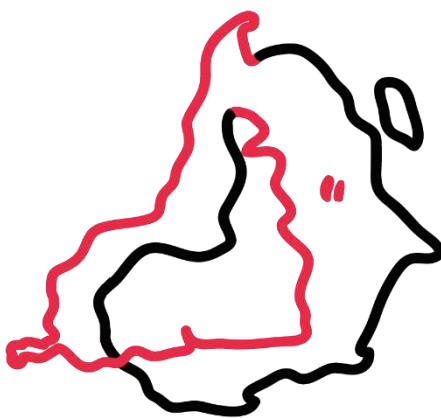
SILVA JUNIOR, A. F. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

WOOD, E. M. A origem do capitalismo. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CAPÍTULO 34

ENCONTRO AFRODIGITAL: PERSPECTIVA ANTIRRACISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Luciane de Oliveira Machado



INTRODUÇÃO

O Encontro Afrodigital desenvolvido no ano de 2020 de forma virtual, através de lives devido ao contexto de isolamento social em virtude da Covid19, foi uma ação pedagógica postada na plataforma virtual Cótex para trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), sendo desenvolvida com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martim Aranha do município de Porto Alegre.

Dentre os objetivos, estão: a) Compreender o contexto do racismo estrutural em tempos de COVID19; b) Aplicar a lei 10.639/03; c) Refletir sobre os acontecimentos de racismo no mundo; e d) Propor ações de fortalecimento de combate contra o racismo.

Justificativa

O projeto foi idealizado para atender a Lei 10.639-03, bem como para refletirmos sobre os diversos episódios de racismo na sociedade brasileira e estrangeira que não fizeram quarentena, propondo a educação antirracista e o combate ao racismo.

REVISÃO DE LITERATURA

Para além da obrigatoriedade das leis antirracistas, a importância dos Encontros Afrodigitais enquanto movimento de continuidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola (ERER) e movimento de debate, reflexão e realização de ações efetivas de combate a discriminação racial, preconceito racial e racismo.

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a

forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, 2019, p. 235)

O conteúdo postado na plataforma CórteX dos Encontros Afrodigitais são conteúdos somente de/para informação sobre as questões Étnico-Raciais, que no momento ainda não se constitui em atividade remota que envolva recursos de interação e avaliação dos alunos e dos professores referente ao projeto, mas está sendo formulado um formulário de avaliação dos professores referente às suas percepções sobre a participação dos alunos e do desenvolvimento dos Encontros Afrodigitais.

Com base nos primeiros encontros afrodigitais , ministrando as aulas de Ciências , para os alunos e alunas das totalidades finais da EJA, faz parte dos objetivos da disciplina romper a grande “barreira” sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, “barreira” que muitos professores e professoras, principalmente não negros dizem ter para desenvolver o assunto em sala de aula, percebo a desculpa velada de que não tem propriedade sobre a temática, e acabam por simplesmente negar, mais uma vez, a importância em se tratar do tema. Porém, para que possamos construir uma outra mentalidade, livre de racismo e opressão, é necessário que se fale mais, que se discuta mais, para que se adquira mais conhecimento a respeito da cultura negra, das suas origens, da sua ancestralidade, da sua religiosidade, pois um dos maiores

motivos de ainda se perpetuar o racismo é a ignorância. É ignorar o quão valorosa é a raça negra, já que historicamente, fomos desvalorizados, diminuídos em nossa capacidade, exatamente para que a branquitude fosse exaltada como a raça superior.

Desta forma, precisamos acionar outros valores como humildade, compaixão, compreensão ou motivar o/a outro/a sem perceber de vista a nossa luta antirracista. É preciso praticarmos a epistemologia da aposta da branquitude para que a nossa luta se fortaleça. Ali, a importância de saber estabelecer as táticas e estratégias com os brancos/as aliados /as, sem sermos ingênuos/as. (MALOMALO, 2019, p. 259)

Portanto, se faz mais que necessário, que professores e professoras, negros e não negros, trabalhem uma educação para as Relações Étnico-Raciais. E o projeto Afrodigital vem para somar, romper com esse déficit que temos de conhecimento acerca da cultura e a história do povo negro. Já que só o conhecimento será capaz de transpor as barreiras e fazer os negros se apropriarem da sua própria história e os não negros a conhecer e respeitar o outro lado da história, pois a ignorância, já não é mais motivo aceitável para o não engajamento, nesta luta contra o racismo, que é de todos e todas nós.

METODOLOGIA

Os Encontros Afrodigitais foram “lives” tendo como público-alvo a comunidade escolar e demais públicos interessados pela temática. Tivemos dois apoiadores que

incentivaram e ajudaram na divulgação: o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI/IFRS) que fui membro em 2020 e o Coletivo Lúcia Antero de Minas Gerais.

Os Encontros Afrodigitais foram planejados para acontecer mensalmente trazendo variados temas que dialogassem com as questões étnico-raciais. O I Encontro Afrodigital intitulado “Tradição de Matriz Africana enquanto Matriz Civilizatória de um Povo” que abordou a religiosidade afro-brasileira enquanto tradição da ancestralidade negra, movimento civilizatório de um povo e o combate ao racismo religioso e intolerância religiosa. O II Encontro Afrodigital intitulado “Desconstruindo o imaginário sobre Territórios Negros” trouxe duas experiências positivas, a primeira desenvolvida no bairro Mario Quintana de Porto Alegre/RS “#TODOSSOMOSMARIO”, onde abordou a importância, história e pontos turísticos do bairro e a segunda desenvolvida em favelas do Rio de Janeiro/RJ através do coletivo Favelografia que traz todo um contexto territorial e importância deste para seus moradores, tirando a visão “negativa” de que a favela não tem coisas boas para mostrar, ou seja a favela tem muita positividade a ser contemplada. O III encontro afrodigital intitulado “Graffiti porta voz e pedagogia das ruas”, abordou o contexto histórico do graffiti e enquanto técnica pedagógica, onde grafitar é trazer o contexto de várias histórias através do desenho, da imagem. O IV encontro afrodigital “Lanceiros Negros Vivem”, que trouxe através do samba de enredo da Escola Realeza (campeã série bronze/2022) “Eles combinaram de nos matar, nós combinamos de não morrer” alusivo a grande escritora Conceição Evaristo (Olhos D’água), o samba enredo lembrou a verdadeira história da Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul e seus protagonistas Lanceiros Negros que por décadas foram “esquecidos” na história Farroupilha. Nesta

mesma live trouxemos a experiência de bibliotecas feitas com geladeiras e o livro *Lanceirinhos Negros* da escritora Ângela Xavier. O V e VI encontro afrodigital “Coletivos negros que inspiram part 1 e 2” abordou os coletivos negros construídos dentro das escolas da rede municipal de Porto Alegre, como movimento de identidade negra, resistência, aplicabilidade e estudo sobre a Educação para as relações Étnico Raciais. O VII e VIII encontro afrodigital “Afroempreendedoras: Mãos que fazem acontecer part.1 e 2”, trouxe dez mulheres negras que o foco de seus produtos e estudos é a população negra, trouxeram o cuidado com o corpo, cabelo, vestuário, alimentação, adereços, brinquedos, um mundo identitário negro. O IX encontro afrodigital “O samba”, esse encontro trouxe a musicalidade, o movimento do corpo, as cantigas de roda de samba e da religiosidade de matriz africana, e o X encontro afrodigital “Mulheres negras e seus rebentos” trouxe a escrita e suas conexões com o mundo da negritude.

A gravação dos encontros afrodigitais foram postados e tornaram-se conteúdo na plataforma educacional CórTEX, utilizada pela rede municipal de ensino de Porto Alegre, o conteúdo(live) foi contextualizado com hipertextos, com vídeos, entre outros recursos pedagógicos, que serviram de apoio pedagógico para melhor compreensão dos temas abordados pelos alunos e professores.

Os Encontros Afrodigitais se constituem atividade remota que visou atender a obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08 “ que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ou seja, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de ensino, são leis que visam romper com o

currículo colonial e promover a valorização da população negra na construção da nação brasileira .

Com tudo, no período de Pandemia e implementação da Plataforma CórteX, percebeu-se uma grande dificuldade dos nossos alunos e alunas em acessá-la , visto que a maioria não possui internet em casa (*Wi-fi*) e nem pacote de dados de internet em seus celulares que comportassem acessar uma plataforma de estudo, que consome muitos dados, o que tem atrapalhado muito a participação dos alunos(as) no feitiço das atividades postadas nessa plataforma, fazendo com que o número de acessos esteja muito abaixo do esperado, com isso, aumentado ainda mais o abismo entre a Escola Pública e Privada no que tange ao acesso às novas tecnologias e a continuação dos estudos, de forma remota. Novamente, temos um recorte étnico nesse problema de acesso, já que a maioria das crianças, jovens adultos que estudam no ensino público são negros. E para tentar driblar essa questão, a alternativa foi enviar os vídeos e os conteúdos dos Encontros Afrodigitais pelo whatsapp.

Mas para além de não possuírem internet para acessar a plataforma, percebeu-se muita dificuldade dos alunos e alunas de acessar e usar o CórteX, pois muitos deles não tinham o hábito de utilizar meios digitais no seu dia - a - dia, muito menos para estudar. Muitos também relataram a dificuldade de fazer as tarefas sem o auxílio de um professor(a), o que nos leva a refletir que ainda temos um longo caminho a percorrer e muitos obstáculos a enfrentar, antes de realmente podermos dizer que estamos tendo um ensino remoto efetivo e de qualidade. Por certo, nem os alunos (as) e nem nós professoras (es), estávamos preparados para uma mudança tão abrupta de rotina escolar como a qual estamos vivendo, seja na escola

pública ou na particular. Porém é gritante a diferença nas duas realidades, não temos como negar essa tamanha desigualdade.

Por fim é de suma importância movimentos na territorialidade escolar que contemple a Educação para as Relações Étnico-Raciais, neste novo modelo de dar aulas, os encontros Afrodigitais de projeto inicial se torna em um movimento antirracista pra romper com o racismo estrutural, que as atividades que complementam e as discussões que professores e professoras propõem sobre a temática proporcionem um refletir sobre a necropolítica¹⁵⁶ que vivenciamos no dia a dia. Um necropoder¹⁵⁷ de estado que em seus direcionamentos enquanto estado vão realizando o apagamento de certos grupos sociais específicos, apagamento através do genocídio, epistemicídio e falta de assistência social a grupos específicos entre outras formas de morte ou que levam a morte de um determinado grupo social.

Percebemos que com todos os acontecimentos que estamos vivenciando neste período de Pandemia, muitas mudanças vieram para ficar e se somar ao novo modo de educar/aprender, havendo a necessidade de nos adequarmos ao novo modelo virtual de dar aula. E quando falamos em práticas antirracistas, percebemos as existências da implementação da lei 11.645/08 na prática educacional que tínhamos antes da pandemia (isolamento social), imagina com

¹⁵⁶ De um ponto de vista antropológico, o que essas críticas contestam implicitamente é uma definição do político como relação bélica por excelência. Também desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passa pela morte do outro, ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de matar a fim de viver. (MBEMBE, 2019, p. 20)

¹⁵⁷ [...]Racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis assassinas do Estado. (MBEMBE, 2019, p. 18)

um novo modelo/cenário educacional de dar aula, de convivência, de viver?!

Finalizo com a frase da ativista americana Ângela Davis “Não basta não ser racista e sim, ser antirracista”! A urgência e importância de reflexões e ações frente a democratização racial, visando a equidade e igualdade racial, bem como o combate à discriminação racial, preconceito racial e o racismo existente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 2.ed. (Coleção Cultura negra e identidade).

MBEMBE, Achille. Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.

MÜLHER, Tânia Mara Pedroso, CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1ed. Curitiba: Appris, 2017.

CAPÍTULO 35

A LEI 11.645/2008: O PROTAGONISMO INDÍGENA EM SALA DE AULA

Michelly da Silva Fernandes
Sérgio Roberto Moraes Corrêa



INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual em que os povos indígenas têm adquirido maior visibilidade em decorrência das manifestações e protestos perante as lutas políticas, das demarcações de terras (conflito histórico e violento) se torna indispensável problematizar a temática na sociedade, então por que não trabalhar o conteúdo em sala de aula? Destaca-se assim que tais reivindicações perpassam pelas áreas da saúde, educação, direito à terra e proteção ao meio ambiente. Desse modo, podemos compreender que tudo isso tem contribuído para o movimento de (re) existência e sobrevivência dos povos originários. E mediante a essas manifestações, ressalta-se que um dos maiores atos educacionais já garantidos a esses povos, resultados dessas reivindicações, foi a criação e promulgação da Lei 11.645/2008 em que garante “a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país”. (BRASIL, 2008, p. 1)

Todavia, observa-se que por um lado houve a criação da lei, sendo um ato de resistência dessas comunidades. Em que, por muito tempo tem tido sua existência ignorada, por outro lado é lamentável pensar que para a temática indígena ser trabalhada em sala de aula foi necessário se criar uma lei a tornando obrigatória. Desse modo, podemos refletir o porquê de uma lei tornar obrigatório o ensino da temática indígena em sala de aula, uma vez que, os povos originários fazem parte da formação do povo brasileiro? Como o trabalho da temática indígena pode abrir caminhos para diálogos interculturais em sala de aula? Apesar da existência da lei que a torna obrigatória no ambiente escolar, como os professores estão trabalhando a temática? A formação dos professores contempla o docente para estar apto a trabalhar a temática sem estereótipos e

equivocos em sala de aula? São muitos os questionamentos, pois tampouco a temática é abordada na formação do professor e isso, conseqüentemente, influencia na abordagem de como esse profissional trabalhará o conteúdo.

Em vista disso, como afirmam Collet, Paladino e Russo (2013) acerca da formação inicial do professor em que esporadicamente encontra-se a socialização da temática indígena, sejam nos cursos de pedagogia ou nas licenciaturas, e quando isso ocorre é intermediado pelos grupos de pesquisa ou de laboratórios e que mesmo assim passam por dificuldades para dar continuidade em suas atividades. Os autores seguem afirmando que são insuficientes as iniciativas governamentais em relação à formação continuada no que se refere a tratar acerca da temática indígena e afro-brasileira. E em decorrência do pouco incentivo, os livros didáticos seguem reproduzindo a mesma imagem do indígena folclorizado, justamente por dedicarem menor atenção a isso. Logo, no que se refere os recursos didáticos para o ensino das histórias e culturas indígenas são ainda menores levando em consideração outras temáticas. Assim, segundo Santos (2010, p. 3);

"Os manuais didáticos se apropriaram da historiografia produzida pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), e prosseguiram perpetuando imagens e interpretações sobre os indígenas brasileiros através de uma postura etnocêntrica, preconceituosa, de negação e ausências de autonomia e ação" (SANTOS, 2010, p. 3).

Não obstante, a representação dos povos indígenas tem sido propagada de forma homogênea e folclorizada, o qual, está

atrelado ao processo de colonização, que segundo alguns estudiosos iniciou-se com a invasão da América em 1492, onde se deu uma hierarquização de forma global que teve como critério: raça, cor e gênero (MELO, 2020, p. 9)

Ramón Grosfoguel (2008) aponta para o conceito de colonialismo, que se trata das heranças coloniais às quais somos submetidos. O colonialismo busca denunciar as formas de dominação mesmo depois do fim das administrações coloniais. Ainda segundo o autor, o sistema mundial moderno-colonial vem por muito tempo sendo constituído sob a forma de pensar e ser europeu, o intuito é manter invisibilizados esses povos que foram explorados e dominados por este sistema. O autor segue chamando atenção para isso, pois fala sobre como a epistemologia eurocêntrica dominante não aceita outras concepções que possam vir a colaborar cientificamente e criticamente (GROSFOGUEL, 2007).

Em síntese, o sistema eurocêntrico tratou de subalternizar os saberes, as culturas, os variados modos de ser/existir, assim como, as diversas cosmovisões que seguem permanentemente estereotipadas no imaginário ocidental. Pois, ainda acreditam que existe a necessidade de civilizar e modernizar os povos originários. No entanto, é importante destacar, assim como Morin (2000, p. 56) que: “não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas”.

Por conseguinte, este texto tem o intuito de ressaltar a importância da temática indígena em sala de aula como estratégia de ensino para uma educação intercultural, e assim poderemos reconhecer um docente capacitado para a tarefa de ensinar não apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 2003). Resumidamente, o docente colabora para

a construção, reconstrução de saberes e práticas que vão auxiliar da melhor forma os alunos em uma formação cidadã para a sociedade. Contribuindo assim, na construção contra-hegemônica, visto ser necessário difundir saberes para além do que já foi enraizado de forma negativa nos ambientes educacionais e sociais.

Para este trabalho trazemos o termo protagonista, que parte de mudanças trazidas pela modernização capitalista e foi impulsionado pela globalização diante de organizações e movimentos da sociedade civil, como também os sujeitos esquecidos que obtiveram suas visibilidades a partir de suas lutas e histórias, como podemos observar acerca da luta indígena. Assim, levanta-se algumas problemáticas mediante a própria experiência da autora em decorrência da sua própria formação como professora dos anos iniciais em relação à temática em questão.

A pesquisa é de natureza qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico. Segundo Minayo (2001) esta consiste na forma adequada para o conhecimento de fenômenos sociais na medida em que o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis.

Em suma, o trabalho está construindo a partir da seguinte sistematização: (a) a lei 11.645/08: a visibilidade indígena em sala de aula partindo da lei 11.645/2008; (b) as imagens dos povos indígenas que são reproduzidas: o indígena para além dos estereótipos dos livros didáticos; (c) e a educação intercultural como ferramenta para trabalhar a diversidade em sala de aula.

A LEI 11.645/08: A VISIBILIDADE INDÍGENA NA SALA DE AULA

Segundo Bourdieu (1975), a educação formal no Brasil apresenta-se, do ponto de vista histórico, como um campo de exclusões e reprodução das desigualdades. Posto isto, percebe-se a importância das políticas afirmativas que agem como forma de resistência desses povos, que por muito tempo permaneceram do lado obscuro da história. Dessa maneira, quando estudamos a trajetória histórica educacional do Brasil, notamos a invisibilidade dos povos indígenas e da população negra nos documentos curriculares e programáticos. Fato estes que, favorece a permanência de estereótipos, estigmas e preconceitos, contribuindo para o silenciamento das subjetividades e alteridades dessas populações.

Estudar as políticas educacionais acerca dos povos indígenas, é um exercício um tanto quanto complexo, em que podemos relacionar até mesmo com a ausência de eixos temáticos ou disciplinas que abordem o ensino da temática indígena na formação do professor, isso reflete diretamente na prática do docente após sua formação. É bem comum se ver que alguns professores trabalhando a temática indígena somente no “Dia do Índio”¹⁵⁸, por exemplo. Não tem constância, seja por falta de interesse ou pela burocracia. Em vista disso, a questão indígena deveria ser vista como algo bem recorrente e ora e outro pode aparecer em sala de aula, sendo necessário que o educador saiba como transversalizar e modificar essas visões estereotipadas associadas aos indígenas.

¹⁵⁸O tradicional Dia do Índio, comemorado todo 19 de abril, passa a ser chamado oficialmente de Dia dos Povos Indígenas. É o que define a Lei 14.402/22, promulgada na sexta-feira (8) pelo presidente Jair Bolsonaro. A mudança do nome da celebração tem o objetivo de explicitar a diversidade das culturas dos povos originários. A nova lei é oriunda do Projeto de Lei 5466/19, da deputada Joenia Wapichana (Rede-RR), aprovado pela Câmara dos Deputados no fim do ano passado e pelo Senado em maio deste ano.

Cabe destacar que o ensino de História e cultura Afro-brasileira e indígena foi estabelecido por duas leis como conteúdo obrigatório na educação: (1) a lei 10.639/03 que estabelece a inclusão no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, alterando o “Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira”, ao qual tal lei sofreu alterações, passando a incluir a cultura indígena. Posteriormente, em 2008, foi implementada: (2) a Lei 11.645/08 que estabelece o ensino da história e a cultura dos povos indígenas do Brasil, tornando estes conteúdos obrigatórios na educação básica.

Ressalta-se que para a educação, a implementação dessas leis exige uma reformulação na prática pedagógica do professor, visto a necessidade do protagonismo dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na formação histórico-cultural do povo brasileiro. Estas leis devem orientar as práticas pedagógicas e políticas nas instituições de ensino, de modo que possam promover um espaço de visibilidade aos saberes desenvolvidos pelas populações negra e indígena, romper com um padrão etnocêntrico de educação, assim como desenvolver um tipo de educação onde as crianças e os jovens negros e indígenas possam se sentir pertencentes (ALENCAR, 2015). Visto que, é na escola que a criança e o adolescente aprende as regras sociais e até mesmo comportamentais e é também nela que formamos a imagem do mundo, do nosso corpo, da nossa geografia e da nossa história. Para tanto, é também na escola que projetamos nossos preconceitos e ideias distorcidas em relação a outras pessoas, culturas, comunidades, povos e outros (as).

Logo, é essencial o professor desempenhar um papel de mediador de conhecimento diante da construção dessas imagens distorcidas e preconceituosas, que vamos desenvolvendo ao longo da nossa fase escolar. E também é fundamental a escola nos proporcionar referências positivas sobre as outras culturas, para que venhamos a ter o conhecimento da diversidade cultural existente, nos permitindo construir ideias positivas sobre elas.

Existem centenas de narrativas de povos que estão vivos, que contam suas histórias, cantam e que ensinam mais do que já aprendemos sobre humanidade (KRENAK, 2020). As culturas indígenas e afro-brasileira fazem parte da nossa ancestralidade e construção histórico-cultural sendo indispensáveis no sistema educacional, torná-las presentes na sala de aula é resgatar memórias e enriquecer o patrimônio cultural brasileiro, dando a oportunidade ao professor de construir coletivamente de forma crítica o que por muito tempo tem sido divulgado de forma estereotipada e preconceituosa. Tais leis são fruto dos movimentos negros e indígenas no Brasil, e também tem servido como forma de resistência para esses povos, pois contribuem para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, nos dando a oportunidade de conhecer a história pelo ponto de vista dos indígenas e dos negros, e incentivando o combate à discriminação racial.

AS IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS QUE SÃO REPRODUZIDAS: O INDÍGENA PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

A história da formação do Brasil foi descrita e escrita sob a perspectiva europeia e raramente podemos encontrar vozes indígenas nessas narrativas. Adichie (2009) aponta para o perigo de uma história contada somente por um lado, pois é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder, pois o poder não está somente ligado a narrar a história de outra pessoa ou povo, mas de torná-la uma história definitiva. Destaca-se assim, o papel do eurocentrismo que não compete unicamente a perspectiva cognitiva dos europeus, todavia se trata de um conjunto daqueles que foram educados sob sua hegemonia (QUIJANO, 2005).

A “[...] a invasão cultural é a 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 [...]” (FREIRE, 2003, p. 173). Pensando nesses movimentos de (re) existência, da busca pela visibilidade e protagonismo de suas próprias histórias e da pluralidade cultural este estudo tem o intuito de elucidar sobre o diálogo intercultural que os povos indígenas promovem, pois é necessário que a escola se esforce para conhecer a história e cultura dessas populações e se torna indispensável que se afirme também os efeitos da colonização como: o silenciamento e ocultamento dessas histórias e narrativas. E apesar desse processo desumano da colonização e da herança do colonialismo estes povos se mantiveram resistentes mesmo que por muitas vezes em silêncio e permanece acreditando em sua política de afirmação étnica, embora incorporem alguns elementos da sociedade ocidental, ressaltando que isso não remete ao fato de perderem sua identidade indígena.

Assim, destaca-se a importância do uso de algumas menções que fazem parte da nossa cultura e poderiam ser tratadas em sala de aula com o intuito de inserir a temática indígena nos conteúdos disciplinares, como: as plantas medicinais, o artesanato, algumas palavras que fazem parte do nosso vocabulário. Apesar de ainda assim, serem poucas as referências que temos sobre os povos indígenas, prezamos por enfatizar suas existências e contribuições para a sociedade brasileira não-indígena.

Posto isto, se torna pertinente que seja debatido o lugar que os povos indígenas ocupam nos livros didáticos, nas histórias acerca da formação do Brasil, uma vez que, são representados como se todos fossem iguais, e tenham existido somente no período colonial como se não fizessem mais parte da sociedade atual, e isso se deve ao fato dessas histórias serem escritas pelo ponto de vista eurocêntrico. Logo, a representatividade indígena é propagada negativamente, desconsiderando a participação desses povos na construção sociocultural brasileira. [...] o livro didático, assim como outros artefatos associa-a a um determinado “sujeito” ou grupo e por sua vez o expõe “frequentemente de forma generalizada e pejorativa, para explicá-la e defini-la como única, quando os sujeitos possuem diversas vivências e experiências” (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

É importante se atentar até mesmo sobre como nos referimos aos povos indígenas, por exemplo, o escritor indígena Daniel Munduruku descreve como é o sentimento dos povos indígenas em relação ao termo “índio”:

Resolveram nos batizar, ou melhor, nos apelidar, por essa palavrinha, que é maldita. Não só maldita no sentido da maldição, mas também no sentido do

dizer mal. É uma palavra que manifesta uma determinada postura das pessoas com relação à minha pessoa. Por isso eu digo que é um apelido que nos colocaram. Não sabiam como nos chamar e disseram que nós éramos os tais dos índios, porque erraram o caminho para chegar às Índias – essa conversa que todo mundo já conhece e que acabou determinando que os habitantes dessas terras se chamariam índios. Correto? E além de ser uma história mal contada, a palavra índio(**) não significa absolutamente nada. Se vocês tiverem curiosidade de olhar no dicionário depois, vão descobrir que a primeira entrada do Aurélio, por exemplo, diz o seguinte: ‘É o elemento químico nº 49 da tabela periódica. (Daniel Munduruku, 2017. Entrevista publicada no Portal Rede Peteca).

Isto posto, compreende-se como a colonização teve um papel significativo em como esses povos são referenciados e tratados na sociedade atual. Os povos indígenas não perderam suas culturas com a interferência dos povos europeus.

Então, é indispensável que o professor possa tratar sobre como o sistema dominante insiste em encobrir a existência da diversidade, e subalternizando saberes e povos, e usando como estratégia de hegemonia os próprios livros didáticos que são utilizados na sala de aula. Dessa forma, poderemos assim promover a inclusão de livros que valorizem as culturas indígenas, contribua para a ruptura do indígena genérico, promova o contato com a leitura e escrita por autores indígenas.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CAMINHO PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE

A educação intercultural vem trazer subsídios para um ensino que colabore para inserção de outras narrativas em sala de aula. Para Catherine Walsh (2001, p. 10) a interculturalidade se trata de: “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

Pode-se assim, compreender que a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza, promovendo processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p. 1). A interculturalidade deve agir como viés para desconstruir estereótipos que foram produzidos com o intuito de inferiorizar culturas diferentes daquelas dominantes. Por isso, o docente deve adotar a postura de educar sujeitos para a pluralidade cultural, uma vez que, somos frutos somente de várias cosmovisões.

Destaca-se que o povo brasileiro surgiu a partir do (des) encontro de povos e culturas, e diante disso é perceptível que uns assumiram a posição de dominante e outros seguiram sendo subalternizadas. Isso mostra a importância de se trabalhar o protagonismo indígena no propósito de romper com a imagem homogeneizada do indígena é só um. Segundo dados de 2010 do censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Brasil existem em torno de 304 povos e 275 línguas indígenas, como: os Guaranis, os Kayapós, os

Guajajaras, os Xavantes, os Pataxós, os Mundurukus e entre outros.

Diante de tais informações, podemos compreender que se faz essencial a existência de discussões acerca das identidades e narrativas sobre sujeitos invisibilizados na sociedade atual, e que ocorra reflexões acerca de práticas pedagógicas que "pense fora da caixa da matriz eurocêntrica", como aponta Mignolo (2007).

Cabe destacar, que é importante a descolonização do ensino, não para o fato da deslegitimação das ideias críticas europeias (MIGNOLO, 2008), mas promover questionamentos acerca dos fundamentalismos eurocêtricos (GROSFOGUEL, 2008). Desse modo, compreende-se que existe a necessidade de uma descolonização epistêmica, para que possamos sair do espaço constituído por conceitos "dados" e sejamos oportunizados a conhecer outras formas de ser e saber (FERNANDES, 2016).

Existe a necessidade de conhecer e compreender saberes e práticas invisibilizados pela visão eurocêntrica urge descolonizar nossas mentes, nossas práticas pedagógicas, romper com estereótipos e preconceitos se torna essencial para pensarmos além da linha pós abissal, termo utilizado por Boaventura da Silva Santos (2007), onde podemos compreender que o pensamento pós abissal contribui para o estudo da diversidade epistemológica do mundo que é inesgotável.

Assim, a educação por uma lente intercultural, segundo Candau (1998) se trata de uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica, sendo ela social, política e educacional, problematizando as mais distintas práticas sociais e educativas. Ou seja, a interculturalidade na educação requer criar debates acerca da existência de um sistema dominador, superior e que se define com uma cultura eminente diante das demais, onde

consideram-se como cultura universal e pressupõem que as outras culturas são inferiores e incompletas. Desse modo, a óptica da interculturalidade é compreender que vivemos em uma conjuntura de pluralismo cultural que nos proporciona a criticidade e a desconstrução diante desse sistema dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, se faz necessário que a imagem romantizada, folclorizada e estereotipada do indígena seja desconstruída, pois além do preconceito contra esses povos já enraizados por mais de 520 anos, ainda assim, sofrem com descaso público, tendo seus direitos básicos ignorados. Na escola ainda é perceptível a forma estereotipada que lidam sobre os povos indígenas, uma vez que, se referem a eles com uma identidade ainda homogênea e ultrapassada, quando poderiam dar a oportunidade de os alunos pesquisarem sobre esses povos, para que eles possam identificar as diferenças entre as etnias e culturas, assim oferecendo a possibilidade de eles desenvolverem sua criticidade.

Desse modo, ao falarmos partindo da perspectiva do subalterno, como na tentativa pelo viés dos povos indígenas que trazemos neste trabalho, compreende-se que é indispensável a mudança de pensamento da sociedade atual, sendo imprescindível quebrar barreiras acerca da hierarquização que o sistema moderno-colonial impôs sob as populações, saberes e culturas que fogem ao modelo hegemônico e isso só será viável com uma transformação epistêmica.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Gisele de. A Lei 10.639/03 e o ensino de Sociologia: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil. 2015.301f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., Águas de Lindóia. Anais [...] Águas de Lindóia, SP: Vozes, 1998. p. 178-188.

CANDAU, Vera M. Educação intercultural e práticas pedagógicas. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro, RJ: Contra a Capa Livraria; Laced, 2013.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. REALIS: Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais, v.6, n. 2, p. 83-101, 2016.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. Ciência e cultura. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 80, p. 115-147, mar. 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível In: população Indígena No Brasil - CENSO 2010 - IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KRENAK. Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85 p.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n.34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324. 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. O índio para além dos estereótipos dos livros de história. [Entrevista concedida a] Christine Castilho Fontelles. Publicado originalmente no Portal Rede Peteca em 19 abr. 2017. Acesso em: 26 jun. 2022.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: O índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação, MG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, [s. l.], n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Kleber Rodrigues. Ilustrações nos livros didáticos: representações dos indígenas nos manuais de história do Brasil. 2010.

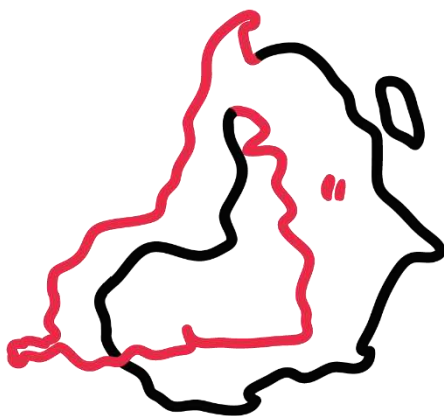
SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. Mneme, [s.l.], v. 15, n. 35, p. 21-37, 2014.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. Perú: Ministerio de Educación, 2001. (documento de trabalho)

CAPÍTULO 36

“A VALORIZAÇÃO DE SUJEITOS NÃO-BRANCOS NA CONSTRUÇÃO DE SANTA CRUZ DO SUL/RS: COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA LOCAL PARA ALÉM DE ESTEREÓTIPO”

Yasmin Daniella D’Avila



INTRODUÇÃO

Como educadora, minha trajetória sempre foi repleta de dúvidas e incertezas que me incentivaram a construir problemas e investigações em coletivo com as/os estudantes em sala de aula. Essas dúvidas perpassam o significado e as dimensões do ensino de História na Educação Básica, o que ensinar e como ensinar e, principalmente, como auxiliar na construção de uma consciência crítica acerca dos processos históricos.

Nesse sentido, durante o ano de 2021, como docente de História do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Santa Cruz do Sul, município da região central do estado do Rio Grande do Sul, vivenciei uma situação marcante em minha vida que me despertou para a temática deste relato de experiência e me incentivaram a cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal de Santa Maria.

Nesta escola, durante o 2º trimestre do ano de 2021, ocorria o projeto interdisciplinar intitulado “Contra a Fome” e, com as pautas levantadas pelas/os estudantes, então no 1º ano do Ensino Médio, elencou-se a necessidade de compreender como se formou e se configurava a desigualdade social no município em que se situa o educandário. Assim, no componente curricular de História, iniciamos os estudos sobre a formação de Santa Cruz do Sul.

A partir desse momento surgiram muitas dúvidas enquanto docente pois Santa Cruz do Sul é perpassado por um “mito fundante”, que coloca a colonização e a construção do município como mérito dos imigrantes alemães, excluindo e invisibilizando os demais grupos étnicos que participaram direta e indiretamente do processo de constituição deste povo e seu território. Aqui apresenta-se a problemática que embasou

essas investigações dentro e fora de sala de aula: “Qual a participação dos grupos étnicos “não-europeus” na formação do município de Santa Cruz do Sul?”.

Havia um abismo entre os estudos acadêmicos que discutem, ainda de forma lenta, a participação de sujeitos “não-europeus” na formação da cidade e o que é abordado na Educação Básica, ou seja, o que é produzido pela academia não chega aos educadores/as, educandos/as e ao ambiente escolar. Assim, meu desafio e das/dos estudantes que me acompanharam foi investigar e compreender a história do município ao qual pertencemos de uma forma mais crítica e plural.

Objetivos

O trabalho amparou-se no seguinte objetivo geral: Construir uma proposta de intervenção pedagógica em conjunto com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, que problematize a narrativa hegemônica sobre a formação de Santa Cruz do Sul (RS), enfatizando a participação de múltiplas etnias na formação do município.

A partir deste objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos: a) Identificar incoerências na narrativa hegemônica a respeito da formação do território de Santa Cruz do Sul; b) Realizar levantamento de pesquisas que nos permitem refletir sobre a formação do município de maneira mais plural; c) Refletir e valorizar a participação de sujeitos de diferentes etnias na história de Santa Cruz do Sul.

Justificativa

A justificativa desta pesquisa/relato de experiência baseia-se em quatro pontos. Em um primeiro momento, como já mencionado na introdução, minhas inquietações como

educadora em História, minhas vivências que se cruzam com as de outros colegas professores: como ensinar uma História local que dialogue com diferentes narrativas e sujeitos em um território perpassado por uma narrativa histórica única?

Durante meus anos de graduação em História na Universidade de Santa Cruz do Sul, participei de diversos grupos de pesquisas e diálogos acadêmicos onde a narrativa hegemônica era questionada e desconstruída. Contudo, ao ir para a sala de aula e, de certa forma, me afastar do ambiente acadêmico, percebi que tais estudos não chegam até o chão da escola. Ficam entre os muros da Universidade, sendo discutidos por pares, silenciosos.

No ambiente escolar encontramos com mais frequência o reforço aos símbolos municipais. Prestemos atenção ao Hino municipal de Santa Cruz do Sul e como ele ressalta apenas uma narrativa:

“Por sobre nossas lindas terras / Loiro imigrante andou / Transpôs as nossas verdes serras / E longe do lar chorou, chorou! / Mas, nosso dadivoso chão / Com o enorme coração / Desvendou-lhe a sorrir / Mil promessas de provir. / Deus te salve, terra amiga / Santa Cruz fiel / Santa Cruz gentil / Onde reina a Paz / Onde brilha a Luz / Sob o lenho de Jesus! / Ao Sol ardente destes céus / Acenderam-se os ideais / Nas forjas surgem os troféus / E na campina em flor as catedrais / E foi brotando deste afã / Da bravura alemã / A cidade crente e santa / Que sua Cruz ao sul levanta” (BOROWSKY, Elisa).

Dos estudos acima mencionados, muitos eram no sentido de compreender o processo de subjetivação das pessoas não-

brancas em um território com forte discurso germânico e como isso se manifesta no ambiente escolar¹. Ao me debruçar sobre essas pesquisas, fica evidente que a narrativa hegemônica sobre Santa Cruz do Sul, por mais que seja questionada, não ganha espaço na escola. A escola, como sabemos, é um lugar de construção de identidades e pertencimento. Assim, quando os discursos únicos são reforçados nesse ambiente, eles constroem ainda mais silenciamentos e invisibilidades. E este é o segundo ponto que justifica essa problemática de pesquisa visto a urgência de construir estratégias que confrontem essas narrativas e símbolos, estratégias plurais e que cheguem até a escola.

Em um terceiro momento é importante mencionar que existem diversos movimentos autônomos em Santa Cruz do Sul que questionam a narrativa hegemônica². Movimentos que buscam denunciar as mazelas que tais mitos fundantes produzem até a atualidade e evidenciar que o município é formado por diversas etnias. Ou seja, há uma preocupação de algumas comunidades dentro deste espaço em problematizar a narrativa única.

Como exemplo destes movimentos gostaria de citar a ação do Coletivo Complexo Negre, ocorrida em 2020. Como forma de denunciar o racismo velado presenciado por pessoas negras no município, o coletivo confeccionou camisetas com a escrita “Meu nome não é Schwarts”. Dionathan Pacheco, um dos integrantes do coletivo e que aparece na imagem a seguir nos explica a intencionalidade da ação:

“Nos ensinaram a identificar alguns termos em alemão, pela necessidade de viver em uma cidade do Rio Grande do Sul, colonizada por alemães. Schwarts significa “preto”, e é uma palavra usada

de forma pejorativa por alguns cidadãos de Santa Cruz do Sul. A cultura colonizadora da cidade tornou difícil a vivência para as negritudes santacruzenses” (PACHECO, 2020).

Imagem 1 - Complexo Negre, Santa Cruz do Sul, 2020.



Facebook de Ateliê de Vivências Urbanas - AVU, 15 de out. de 2020

E, por fim, apoiada em discussões a respeito da colonialidade e da necessidade de desfazer os nós da hegemonia e do silenciamento dos povos, busco me unir às pesquisas já realizadas e aos movimentos de contestação social para, com esse trabalho, problematizar e colocar algumas peças no quebra-cabeça que se apresenta. Fazer o trânsito entre Universidade, Sociedade e Escola, transpor os muros e

ressignificar o que é dito para que as palavras ecoem e toquem um maior número de sujeitos.

Estruturação do texto

Em um primeiro momento, serão apresentadas análises que embasam teoricamente esse relato. São concepções teóricas pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais que me acompanham dentro e fora de sala de aula e que são estruturantes deste emaranhado de ideias e práticas que é o meu fazer docente.

Na sequência, discorro sobre as características da escola e da turma. As atividades realizadas com a turma serão descritas no seção “Trajetória Pedagógica” e compõem a metodologia deste trabalho. Por fim, encontra-se uma breve discussão dos resultados de pesquisa e as conclusões possíveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica deste trabalho pauta-se em estudos pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais. Afirmando isso pensando que abordarei com mais ênfase as ideias de Frantz Fanon, Edgardo Lander, Ailton Krenak e Geni Núnñez, além de diversas outras autoras e autores, para pensar os efeitos do colonialismo e a colonialidade em nosso cotidiano e nos processos históricos. Meu objetivo neste tópico não é esgotar possíveis análises de leituras sobre o tema, mas expôr um emaranhado de ideias que me auxiliaram a perceber e afirmar a necessidade de desconstruir a colonialidade no ensino de história, principalmente no que tange ao ensino da história de Santa Cruz do Sul e construir, em conjunto com meus estudantes, as atividades descritas na sequência.

Entende-se como pós-coloniais os estudos produzidos a partir dos processos imperialistas de ocupação e independência

dos países africanos, asiáticos e americanos, de forma que foram os estudos precursores a pensar uma perspectiva subalterna e refletir sobre os efeitos do colonialismo. Já as ideias decoloniais surgem como uma forma de problematização dos estudos pós-coloniais que, por mais que coloquem discussões importantíssimas da modernidade, se pautam e surgem em universidades europeias e norte americanas (COSTA; GROSGOUEL, 2016. p. 16) ou ainda, em contextos coloniais que não os latino-americanos, dando ênfase na necessidade de análises específicas locais, visto que o processo colonial desenvolvido na América Latina foi e é singular e diferente de outros.

Importante salientar que, segundo Geni Núñez e outros intelectuais indígenas, é necessário que se “descolonize” aquele que colonizou, ou seja, aquele que se aproveitou (consciente ou inconscientemente) de tais relações, foi ensinado e se constituiu na lógica de poder colonial vigente desde o século XV em que hierarquias entre os povos foram estabelecidas. Aos povos originários ou povos negros em diáspora, que vivenciaram e vivenciam na carne o processo colonial e resistem, pode-se pensar em “contracoloniais” ou “contracoloniais” (NÚÑEZ, 2022, p. 21). Dessa forma, os estudos contracoloniais estão presentes nesta escrita por meio da análise de escritos de autoria indígena.

Os estudos pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais apresentam-se como, além de campo teórico, enfrentamento prático à colonialidade, ou seja, combate aos padrões e normas que compreendem o “colonizador” branco como única forma de ser aceitável, destruindo as demais maneiras de existir e formas de conceber o mundo e a si que existem. A colonização é um processo ainda em evidência pois, por mais que não haja mais a relação colônia e metrópole observadas no séculos XV,

XVI e XVII, o capitalismo e a globalização transformaram o mundo em polos de centro e periferia (OLIVEIRA; LUCINI, 2021, p. 2). Assim, os pensamentos pós-coloniais, contracolonial e decolonial surgem para problematizar essa relação e evidenciar a destruição produzida pelo “centro” do mundo.

A colonialidade é a normatização e o encaixe que ocorre há muitos séculos de múltiplas culturas, a destruição e descrença de cosmologias em nome de uma concepção religiosa (cristianismo), de gênero (masculino e feminino), de orientação sexual (heterossexual) e étnica (branquidade). Ou seja, pode-se compreender que a colonialidade é um amplo número de práticas, antigas e atuais, de submeter os povos, gerando os estereótipos de colonizados e colonizadores.

Por mais que remeta e esteja estritamente ligada aos processos de colonização (e suas consequências) ocorridos a partir do século XV, a colonialidade apresenta-se como esfera importante do que compreendemos como modernidade/globalização. A globalização “não é um fenômeno novo, mas sim a manifestação intensificada de um antigo processo de intensificação do comércio transcontinental, de expansão capitalista, colonização, migrações mundiais e intercâmbios transculturais” (CORONIL, 2005, p. 107). Para as relações globais baseadas no capital funcionarem, com suas categorias e relações de poder, faz-se necessário que a colonialidade esteja presente, ou, em outras palavras, não existe globalização sem colonialidade.

Quijano coloca outra questão importante que surge com a colonização da América e que é peça fundamental para a interpretação das dinâmicas da modernidade, o conceito fantasioso de raça. Provavelmente surgido como uma referência aos diferentes fenótipos da diversidade humana que antes eram percebidos apenas como diferenças geográficas, a

partir das relações coloniais e de exploração, o conceito de raça adquiriu conotações de poder e passou a ser “instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 229).

A partir das novas dinâmicas em torno das classificações raciais e em decorrência, as classificações sociais, justificam-se até a atualidade as formas de agir da colonialidade. Criou-se também a partir de tal ideia toda uma estrutura de conhecimento, sistema econômico e social eurocêntrico.

Amparando-se na decolonialidade, as relações acima expostas surgem com a transição campo-cidade e a concepção de “modernidade” que é construída desde os fins da Idade Média, tendo uma importância central nisso o processo de colonização ocorrido na América a partir do século XV. Segundo Lander, a modernidade pautada nas sociedades europeias e sua forma de vida industrial capitalista é que organiza as ciências sociais. Essa visão moderna está embasada em quatro princípios: a história associada à ideia de progresso, a naturalização das relações e também das estratificações sociais e o enfoque na ciência produzida no seio desta organização social como superior a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 33).

Foquemos em tais características, principalmente na ideia de progresso e superioridade do conhecimento científico para pensar que a hierarquização, a binaridade e o antagonismo são ideias primordiais da colonialidade. Para Ailton Krenak, a modernidade ou a civilização branca, considera-se o ápice da humanidade, seus valores e crenças, tudo que compõe o seu mundo, destituído da natureza. Enquanto isso, os demais povos são vistos como uma “sub-humanidade”. Seus valores e modo de vida são desvalorizados, desacreditados e destruídos (KRENAK, 2019, p. 21).

Edgardo Lander também faz análises que corroboram com o que é dito por Krenak ao nos explicar que

“Esta é uma construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 34)

Na visão de Krenak, se há um padrão que silencia as demais humanidades e busca aniquilar as subjetividades e as cosmologias (KRENAK, 2019, p. 32), estamos falando de uma destruição que não é apenas física (pensando no esgotamento dos recursos naturais), mas é uma destruição simbólica dos mundos, das várias humanidades que existem no mundo.

Já Geni Núñez, complementa as ideias de Krenak com o conceito de “monocultura”, introduzido pelos portugueses em solo brasileiro e presente em nossa realidade até a atualidade.

Contudo, não foi introduzida a monocultura apenas no sentido agrícola. A monocultura introduzida na América pelos europeus, problematizada pela autora, representa um sistema de conceber o mundo pela singularidade: a monogamia, a binaridade de gênero, o catolicismo, o patriarcado. Tal sistema justifica o mundo e as relações que decorrem dele: se a binaridade de gênero e a heteronorma são “naturais”, justifica-se a transfobia e a homofobia, se o patriarcado está impregnado nesta sociedade, é comum presenciarmos cenas misóginas, se o catolicismo é a “religião verdadeira”, a intolerância religiosa é incentivada. A monocultura é resultado do colonialismo que necessita excluir outras formas de ser para se constituir como superior e se legitimar até os dias atuais (NÚÑEZ, 2021, p. 2).

Em consonância com isso, Bernardino-Costa e Grosfoguel elucidam que

“Essas [ideias de uma modernidade dominante] não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades. (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 18 - grifos próprios)”

Frantz Fanon, intelectual martinicano e um dos primeiros a estudar as consequências do colonialismo, buscava entender como o colonialismo e a colonialidade operam sobre a mente dos indivíduos, mas, além disso, como suas considerações perpassam todas as esferas sociais. Ele afirma que:

“Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.” (FANON, 2008, p. 34)

Fanon discorreu sobre como o colonialismo submete os indivíduos colonizados, não necessariamente pelo uso da força. O psiquiatra analisa relações familiares, as diferenciações entre homens e mulheres, sejam “colonos” ou “colonizados”, as relações com a linguagem, para concluir que o mundo colonialista funciona a partir de uma única lógica, de submissão de alguns indivíduos em detrimento da valorização de uma única cultura.

Em seu primeiro livro, “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon ressalta, entre muitos pontos, como a lógica colonialista se desenvolve na constituição dos sujeitos “sub-humanos”, como já mencionado acima a partir das ideias de Krenak e Núñez. Como homem negro, Fanon coloca que:

“começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera,” (FANON, 2008, p. 94).

Ainda, afirma que:

“Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica.” (FANON, 2008, p. 95)

A manutenção do colonialismo se dá a partir do sofrimento físico e psíquico de alguns sujeitos, segundo a abordagem de Fanon, de forma que tal funcionamento social só existe a partir da aniquilação de outras culturas, principalmente das culturas nativas e que não se encontram na lógica eurocêntrica.

Dentre as formas de agir da colonialidade encontra-se o apagamento da história e do passado de outros povos. Segundo Michel Rolph Trouillot, antropólogo haitiano, seres humanos participam da história como atores e também narradores (TROUILLOT, 2016, p. 21). A história do mesmo acontecimento pode ser contada de diferentes formas, basta que o narrador seja trocado, ou seja, a história de um mesmo acontecimento pode ser trágica ou vitoriosa, dependendo das relações de poder que o cercam. É possível também que a história de um povo seja “esquecida” propositalmente, ou ainda, que seja “recontada” ou “contada de outra forma”, destruindo suas referências e produzindo silenciamentos.

A mesma ideia de Trouillot é encontrada em Chimamanda, no livro “O perigo de uma História Única” (ADICHIE, 2019, p. 12). Segundo a escritora nigeriana, uma história pode ser repetida várias vezes ao longo do tempo, de

forma que se torne verdadeira, a única narrativa sobre um acontecimento ou sobre um grupo de pessoas. Isso é observado com frequência quando analisamos os processos de invasão da América, por exemplo. A história que se apresenta trágica pelo viés nativo, uma história de usurpação e exploração, é contada como grande feito pelos colonizadores europeus. Ao longo dos séculos, as narrativas nativas são silenciadas e constrói-se a ideia de que a história da América inicia com o desembarque de Colombo em 1492.

Esses processos se dão a partir de relações de poder, como mencionado por Chimamanda (ADICHIE, 2019, p. 12). Na concepção de Trouillot “o poder não entra na estória de uma vez por todas, mas em momentos diferentes e de diferentes ângulos” (TROUILLOT, 2016, p. 62). Cada vez que selecionamos fontes, montamos arquivos, contamos histórias, estamos afirmando poderes. “(...) como elas [histórias] são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder” (ADICHIE, 2019, p. 12).

Em cada momento que analisamos a história da América (ou de qualquer outro acontecimento) apenas pelas fontes e menções dos exploradores brancos, estamos reafirmando o poder da colonialidade sobre os povos nativos. Produzindo incansáveis silenciamentos ao longo dos anos, uma vez que

“Silêncios ingressam no processo de produção histórica em quatro momentos cruciais: no momento da criação do fato (na elaboração das fontes); no momento da composição do fato (na elaboração dos arquivos); no momento da recuperação do fato (na elaboração das narrativas); e no momento da significância retroativa (na

elaboração da história em última instância)" (TROUILLOT, 2016, p. 61).

Uma possível explicação para tais silenciamentos pode ser encontrada na leitura de Lander sobre o surgimento e construção das Ciências Sociais. Existe uma compreensão sobre o que é ciência a partir da lógica eurocêntrica e seu caráter universal não questionável, de forma que o estudo de todas as demais sociedades e povos se dá a partir destes padrões, o que contribui para "ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* que fundamenta as ciências sociais" (LANDER, 2005, p. 36).

Perspectivas históricas que favoreçam apenas um grupo social produzem, automaticamente, silenciamentos. Para contar uma História Única, precisamos deixar outras de lado, logo, ainda seguimos a lógica colonial, de forma que há uma hierarquização entre as histórias que "merecem ser contadas" e as que não merecem; ou ainda a distinção entre os povos que "têm história" pois possuem registros escritos e geram documentos a todo momento, dos povos "sem história", que carregam consigo suas narrativas e de seus antepassados. Logicamente, os povos que merecem que sua história sobreviva ao longo dos anos são os europeus colonizadores e seus descendentes, enquanto os "demais", subentendendo-se toda a multiplicidade de etnias nativas da África e América, têm suas histórias contadas (quando contadas) por seus usurpadores. "(...) A crítica ao eurocentrismo é uma crítica à sua *episteme* e à sua lógica que opera por separações sucessivas e reducionismos vários" (LANDER, 2005, p. 11).

O eurocentrismo e a colonialidade vivem, inclusive, em muitas salas de aula. Ao pensar a história de Santa Cruz do Sul,

é possível perceber aproximações entre essa relação colonial e os estereótipos de “colonizador/civilizado” e “colonizado/incivilizado”, além dos silenciamentos mencionados acima. A história do município é contada a partir da perspectiva dos imigrantes teutos, vindos de regiões da Prússia, de forma que essa versão é difundida em múltiplos espaços, hegemônica. Contudo, sabemos que há uma história “não-oficial” do município, aquela produzida por historiadores, que evidenciam a forte presença de outras etnias também nesse processo de “colonização” (as fontes que embasam tais informações foram apresentadas na primeira nota, ao final do texto).

É possível refletir sobre o lugar de invisibilidade histórica designado aos demais grupos étnicos, que não se enquadram no campo dos europeus imigrantes e seus descendentes. Se a narrativa hegemônica da colonização se dá apenas a partir da chegada dos imigrantes e é a única difundida e aceita, então ela é a civilizadora, a ideal. Em contrapartida, as outras etnias não são mencionadas nessa narrativa, “inexistem” para esse discurso, estão à margem, silenciadas e invisíveis. “É frequente que no pensamento colonial se considere apenas determinados humanos como sujeitos de direitos, ou seja, apenas alguns seres teriam direito à dignidade, à saúde, à vida” (NÚÑEZ, 2021, p. 162) e ao reconhecimento de “pertencer” a uma história!

Os pesquisadores Mozart Linhares da Silva e Viviane Inês Weschenfelder, ao analisarem a construção da identidade afrodescendente nos espaços educativos de Santa Cruz do Sul, frisam que a escola é uma importante instituição de construção do sentimento de pertencimento dos sujeitos, ao mesmo tempo em que é a extensão da sociedade em que está inserida. Os autores colocam que os mitos fundadores da região e as estereotípias que os mesmos produzem, sejam sobre a

população branca como também sobre os não brancos, atravessam o ambiente escolar. Assim, o que observamos é que a escola “os divide segundo a sua etnicidade e condição social, limitando a sua mobilidade” (SILVA; WESCHENFELDER, 2010, p. 278).

Em um parágrafo basilar sobre o tema, os pesquisadores escrevem:

“Não obstante, o caráter homogeneizador do discurso identitário desenvolver uma política assimilacionista, onde o que prevalece é a cultura homogeneizadora, nota-se que essa política contribui significativamente para a naturalização das diferenças. No caso de Santa Cruz do Sul, isto pode ser percebido quando levamos em consideração a tradição imputada aos imigrantes alemães e seu discurso triunfalista, tomando-os como únicos responsáveis pelo desenvolvimento na região.” (SILVA; WESCHENFELDER, 2010, p. 278).

Dessa forma, amparada na perspectiva de Núñez, os sujeitos que não possuem “lugar” nesta narrativa, que não se percebem como pertencentes a este discurso, vivem, na cidade de Santa Cruz do Sul, como se não tivessem história. Como se surgissem na terra ao acaso, sem um espaço definido. O discurso dominante não permite a coexistência de narrativas. A colonialidade não permite que se conte uma história múltipla, onde todos têm um passado porque para a colonialidade o passado é branco e europeu.

Geni Núñez afirma que precisamos combater a “monocultura do pensamento”, ou seja, uma única ideia sobre conhecimento, narrativa e saber que só pode ser afirmada

enquanto outras narrativas são negadas e invisibilizadas. É preciso pensar como “floresta”, pensar na concomitância e na diversidade das existências, dos tempos, dos seres e das narrativas (NÚÑEZ, 2021).

Em seus pensamentos, Núñez também fala a respeito do tempo espiralar, da concepção indígena guarani. Assim, o tempo seria fluxo constante e infinito, onde presente e passado se misturam, se atravessam. Os seres coabitam ao mesmo tempo, fazem parte da mesma infinitude. Ao contrário da concepção eurocristã ocidental que coloca o tempo como evolutivo, composto por ciclos, onde os seres ocupam espaços hierárquicos e diferentes tempos (NÚÑEZ, 2021).

O que Núñez nos provoca com a exposição das diferentes formas de ver o tempo é a necessidade de desconstrução da ideia colonizadora de que nossa existência é cíclica e findará em algum momento. Toda a colonialidade deve ser combatida pois ela é excludente e opressora. E, segundo a indígena, uma das formas de destruí-la é “recontar o tempo ou talvez, deixar de contá-lo; (...) é no sentido de contar de novo, contar de outro jeito essa história para que ela tenha outro encaminhamento, para que a gente consiga dar a ela um outro sentido” (NÚÑEZ, 2021). É possível concluir assim a importância de rever as narrativas “oficiais” e a forma como são contadas.

Voltando a Fanon, em uma das passagens do livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, ele coloca as seguintes afirmações:

“(...) Ségou, Djenné, cidades de mais de cem mil habitantes. Falaram dos doutores negros (doutores em teologia que iam a Meca discutir o Alcorão). Tudo isto exumado, disposto, vísceras ao vento, permitiu-me reencontrar uma categoria histórica válida. O branco estava enganado, eu não era um

primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata." (FANON, 2008, p. 119).

O que Frantz Fanon está nos dizendo e que interessa neste recorte bibliográfico é também reiterado por Núñez na ideia de tempo espiralar. Entender a importância do saber sobre sua história, origem e ancestralidade. Saber que seu povo produziu, a seu modo, uma história própria. Se a base do colonialismo é o apagamento da história, das origens e do conhecimento de uma cultura, contar histórias múltiplas e plurais é retomar o que foi tirado e invisibilizado ao longo dos séculos.

Para contrapor a já mencionada ideia de monocultura, pensada por Núñez, temos o pensar como floresta. A floresta é múltipla, plural, aceita e necessita da existência de diferentes seres. Não há floresta de uma coisa só. A floresta, para se manter em pé, precisa do emaranhado de relações que a compõem. Assim deveria ser o mundo, assim o mundo é percebido por muitos povos originários.

O pensar como floresta proposto por Geni a partir de sua vivência enquanto guarani nos ensina sobre a importância das relações e da coexistência. Analisando o conceito a partir deste trabalho e minhas vivências enquanto educadora, pensar como floresta no ensino de história é possibilitar que diferentes histórias sejam aprendidas, percebendo a importância de todas elas, compreendendo também que o processo histórico se dá a partir de relações sociais visto que não se constrói história sem seres humanos e povos.

Contar a história a partir da monocultura, ou seja, a partir da única narrativa que, no caso de Santa Cruz do Sul é a história da formação do município a partir da chegada dos imigrantes europeus, é invisibilizar que a consolidação do território só se

deu a partir de relações com municípios ao redor, com a presença de outros grupos étnicos, com a escravização de pessoas negras. É negar as narrativas de parte da população enquanto se busca construir uma história única de descendência europeia e “vesti-la à força” em uma população múltipla. As contas não fecham.

O objetivo central das atividades desenvolvidas com os estudantes em sala de aula foi problematizar uma história municipal única e, coletivamente, pensar a história de Santa Cruz do Sul como floresta. Não ignorar tudo o que já se produziu historicamente sobre o tema ou construir “apagamentos” históricos, mas olhar para as fontes de forma questionadora e buscar outros parâmetros, de forma que pudéssemos repensar o que já foi produzido e apoiar-se nesses estudos para mostrar que há outros caminhos, caminhos mais justos e plurais, que abrigam a importância de todas as etnias na formação de um município, seja Santa Cruz do Sul ou qualquer outro território.

METODOLOGIA

O educandário em questão, ao qual não mencionarei o nome para que seus dados sejam mantidos em sigilo, uma vez que a divulgação não é acontecimento central ou decisivo nesta pesquisa, oferece à comunidade de Santa Cruz do Sul o Ensino Médio integrado ao técnico profissional Informática para Internet. A modalidade iniciou no educandário no ano de 2021, sendo a turma aqui registrada a primeira turma de Ensino Médio da escola.

A turma contava, no ano de 2021, com 28 estudantes, todos naturais da região do Vale do Rio Pardo, de cidades próximas de Santa Cruz do Sul. Assim, a turma se dividia entre estudantes residentes do município e bairros (centrais ou

periféricos) e também de estudantes que faziam o deslocamento intermunicipal para que pudessem frequentar um curso com o enfoque acima mencionado. Como citado anteriormente, a escola é da rede privada, contudo, muitos estudantes usufruem de bolsas de estudos em parceria com empresas ou ainda usufruem da oferta nos valores da mensalidade por convênios.

A escola iniciou o ano letivo em formato remoto em função das orientações estaduais para prevenção e combate à disseminação da COVID-19. Foram registrados poucos problemas por parte dos estudantes de acesso às aulas, apenas um caso de falta de computador para acesso, onde foi disponibilizado um aparelho da escola para a/o estudante. Poucos meses depois, iniciou-se um período de escalonamento onde a turma foi dividida em dois grupos (A e B). As aulas eram presenciais para um grupo e transmitidas ao vivo para o restante dos estudantes que permaneciam em casa, havendo a troca dos grupos na semana seguinte. Apenas dois estudantes optaram por permanecer em regime remoto.

Com o afrouxamento das medidas de prevenção à COVID-19, ambos os grupos passaram a frequentar as aulas, não havendo mais a possibilidade de aulas remotas. Nesse quadro é que foram desenvolvidas as atividades descritas a seguir.

Trajetória pedagógica

A turma iniciou seus estudos com uma apresentação inicial sobre a “colonização” de Santa Cruz do Sul de forma expositiva, seguida da análise de relatos de imigrantes, documentos, cartas e fotografias das primeiras décadas da cidade. Após isso, analisou-se o hino do município (exposto na justificativa desta pesquisa), quais etnias são representadas ali e se o hino corresponde à realidade observada pelas/os

estudantes nas ruas da cidade ou até mesmo dentro da escola.

Em um momento posterior, selecionei dez textos, entre fontes do IBGE e artigos acadêmicos, que falassem da região do município a partir da participação de diferentes povos. As/os estudantes, divididos em grupo, discutiram tais leituras e foi organizado um pequeno paper coletivamente. Este documento tinha como objetivo sistematizar as leituras acadêmicas realizadas e as interpretações das/os educandos, além de embasar teoricamente a construção da atividade final.

Os textos e documentos selecionados tinham temas diversificados. Havia leituras que traziam uma visão mais “tradicional” a respeito do município (BAIOTO, Carlos Daniel; LUZ, Renato. Santa Cruz do Sul: Capital do fumo e MARTIN, Hardy Elmiro. Santa Cruz do Sul: de Colônia a Freguesia, 1849 - 1859); artigos que problematizam a existência de escravos no município e documentos que comprovam tais afirmações (IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico de 1872; SPINDLER, Guilherme Würdig; RADÜNZ, Roberto; VOGT, Olgário Paulo. Escravos na povoação de Santa Cruz na segunda metade do século XIX e ECKERT, José Paulo. “Athe a completa extinção” - Quilombos em regiões florestais e a luta por libertação no extremo sul do Brasil (Rio Pardo - séc. XIX); textos que falam a respeito dos povos indígenas na região no período da colonização (BECKER, Ítala Irene Basile. O índio Kaingang do Rio Grande do Sul; MELO, Karina Moreira. O aldeamento de São Nicolau do Rio Pardo: mobilidades guaranis em tempos provinciais e SCHMITZ, Pedro Inácio. O índio e a colonização do Rio Grande do Sul) e também leituras que falavam a respeito dos “ervateiros”, pequenos agricultores empobrecidos que ocupavam um território serrano na região (COSTA, João Paulo Reis. Para além de um suposto “pioneirismo”: A constituição

da serra e da população serrana na região de Santa Cruz, numa perspectiva de desenvolvimento regional e ECKERT, José Paulo. O povo dos herveiros - entre o extrativismo e a colonização (Santa Cruz do Sul, 1850 - 1900).

O *paper* recebeu o seguinte título “Grupos étnicos na formação e colonização do município de Santa Cruz do Sul” e contou com os seguintes subtítulos: 1. A colonização de Santa Cruz do Sul; 2. Demais etnias que habitaram a região; 2.1. Lusos e Hispânicos; 2.2. Serranos; 2.3. Indígenas; 2.4. Pessoas escravizadas e quilombolas; 2.5. O imigrante germânico; 3. Conclusão.

Por fim, em conjunto com a disciplina de Técnico em Informática, as/os estudantes realizaram um jogo em HTML que representasse o contexto da formação de Santa Cruz do Sul. As/os educandos deveriam apresentar no mínimo dois grupos étnicos que encontramos nos relatos e investigações anteriores, ou seja, deveriam evitar a hegemonia de narrativas. Além disso, o jogo deveria ser interativo, de forma que o participante pudesse tomar escolhas que o levassem à outras partes da história.

Imagens II, III e IV - exemplos de jogos produzidos pelos grupos

Carta traduzida para o português

“Sou Aguaí Cuiabó da tribo de São Nicolau, somos índios dedicados à agricultura, amáveis e geralmente pacíficos. Também somos a única tribo da selva a ter estreito contato com os Incas, recebendo influência cultural deles. Temos olhos grandes e traços suaves. Somos morenos e com alta estatura. Nós vestimos com toupões compridos de listras verticais. Os franciscanos penetraram nosso território em 1635, com relativo sucesso. Mas agora os castelhanos começaram a entrar à procura de ouro e mão-de-obra, o que vem provocando algumas reações e prejudicando o bom relacionamento com os missionários.”

Este documento foi encontrado rasgado com outros documentos antigos no apartamento da sua avó em um baú de vários documentos velhos. A sua missão é encontrar a parte do relato que falta. Você possui duas opções:

[Procurar mais informações nos documentos da família](#)

[Procurar mais informações na Internet](#)

i)

As demais etnias que habitaram a região são os

- Lusos e Hispânicos
- Serranos
- Indígenas
- Pessoas escravizadas e Quilombolas
- Imigrantes Germânicos

CONTE MAIS SOBRE...

ii)

iii)



Fonte: acervo da autora

Os jogos foram produzidos em cerca de quatro semanas, contando os períodos dos componentes curriculares de História e Técnico Profissional. É possível perceber que mesclam questões históricas com muita criatividade e criticidade. Um exemplo da consolidação das atividades e questionamentos propostos pode ser observado na abertura de um jogo, onde se mostra: *“Nesse jogo iremos falar sobre a colonização no município de Santa Cruz do Sul. Mostraremos que, algumas vezes, precisamos rever nossos conceitos de “heróis” e no decorrer da atividade, onde o participante é exposto a informação: “Na Internet você encontrou muitas coisas que ressaltam os colonizadores e os heróis, no entanto, não foi o que apareceu na carta escrita que você leu, por isso você decidiu procurar mais sobre a aldeia que estava escrita na carta.”* Exploram os relatos estudados e em alguns casos até fontes históricas, como é o caso do mesmo jogo citado anteriormente, onde o desafio era encontrar outras partes de uma antiga carta encontrada no apartamento de sua avó que falava sobre indígenas na região do Vale do Rio Pardo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encerrada essa sequência de atividades, não é possível afirmar que o que foi proposto cumpriu com todos os seus objetivos ou que a problematização se deu de forma certa para todos os estudantes. A partir das situações de aprendizagem acima descritas é possível perceber que o “mito fundante” precisa ser cada vez mais problematizado. Uma única narrativa não é mais facilmente aceita entre as/os educandos, uma vez que a compreensão sobre a história do município partiu das/os estudantes, assim como muitas das problematizações aqui descritas partiram da turma coletivamente.

Perpassada pela máxima do quão importante são os estudos sobre o tema que façam a transposição didática e o diálogo entre o que é produzido pela academia e o que chega nas instituições de ensino da Educação Básica, concluo que é necessário, possível e urgente pensar nossas histórias locais para que as Histórias Únicas (ADICHIE, 2019) sejam desconstruídas, criando assim múltiplas e plurais (NÚÑEZ, 2021) narrativas, para que possa se ensinar sobre História Local de forma crítica e diversa.

As investigações realizadas em coletivo com a turma me impulsionam enquanto educadora a ver o lugar que me constitui de outras formas e, além disso, perceber silenciamentos e incoerências gigantescas na(s) história(s) que são investigadas em sala de aula. Ficou evidente e cada vez mais latente que as histórias dos livros didáticos ou os “mitos fundantes” não abarcam a diversidade de seres humanos que se encontram em uma sala de aula. Trago comigo, por todos os lugares que ocupo, a ideia de Chimamanda, quando diz que

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 12)

Todas estas colocações me incentivaram também a buscar caminhos acadêmicos para responder os questionamentos que surgiram a partir destas atividades. Assim, no ano seguinte, em 2022, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na Universidade Federal de Santa Maria. Pretendo, ao fim do curso, agregar ainda mais nessa discussão por meio de um Roteiro de Documentário, produto final de minha dissertação de mestrado, que problematize a formação de Santa Cruz do Sul a partir de uma única narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de incluir nas minhas considerações um recado às educadoras e aos educadores que cruzarem por esse relato de experiência: investiguem as histórias locais de seus territórios. Santa Cruz do Sul, infelizmente, não é um caso isolado em que vigora uma máxima que é incoerente com os dados históricos provenientes de pesquisas sérias. Não é o único local em que a colonialidade age e impede que se construa uma história múltipla e de valorização de diferentes grupos sociais. Investiguem, mas, principalmente, façam a transposição do que é pesquisado e vivenciado para dentro das escolas. Dialoguem com seus estudantes sobre o que eles sabem do território, sobre as histórias de suas famílias. Construam projetos que possam, aos poucos, infiltrar o concreto da colonialidade.

NOTAS:

¹ Como exemplo de pesquisas que problematizam a constituição dos sujeitos não brancos e, principalmente, dos afrodescendentes em Santa Cruz do Sul, parto dos trabalhos de Mozart Linhares da Silva, Viviane Inês Weschenfelder, Mateus Skolaude e Carolina Siqueira. Já como exemplo de referências que mencionam outros grupos étnicos na formação do território de Santa Cruz do Sul, posso citar os seguintes trabalhos: a) O trabalho de Guilherme Spindler, Roberto Radunz e Olgário Vogt comprovam a existência de escravos na colônia de Santa Cruz do Sul e discutem os aspectos e características dessa escravidão. In: SPINDLER, Guilherme Würdig; RADÜNZ, Roberto; VOGT, Olgário Paulo. Escravos na povoação de Santa Cruz na segunda metade do século XIX. Revista Jovens Pesquisadores, Santa Cruz do Sul, 2016; b) João Paulo Reis Costa e João Paulo Eckert analisam a constituição da região serrana de Santa Cruz do Sul e sua população, que viviam principalmente da extração da erva mate nativa e por isso são denominados de mateiros. In: COSTA, João Paulo Reis. Para além de um suposto “pioneirismo”: A constituição da serra e da população serrana na região de Santa Cruz, numa perspectiva de desenvolvimento regional. Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 2015 e ECKERT, José Paulo. O povo dos herveas - entre o extrativismo e a colonização (Santa Cruz do Sul, 1850 - 1900). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em História, 2011. Dissertação (mestrado).

² Aqui faço referência ao Ateliê Vivências Urbanas e aos coletivos Complexo Negre e Batalha do Centro, que trazem discussões e ações sobre negritude e urbanidades por meio de

grafite, rap e hip hop; o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial em Santa Cruz do Sul (COMPIR); a Escola de Samba Acadêmicos do União e a Escola de Samba Imperatriz do Sol.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAIOTO, Carlos Daniel; LUZ, Renato. Santa Cruz do Sul: Capital do fumo. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1998.

BECKER, Ítala Irene Basile. O índio Kaingang do Rio Grande do Sul. In: RAMIREZ, Hugo (org.). O índio no Rio Grande do Sul: perspectiva. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1975.

BOROSWKY, Elisa Gil; RECH, Lindolfo. Hino oficial de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 1963.

COSTA, Bernardino Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 2016.

COSTA, João Paulo Reis. Para além de um suposto “pioneirismo”: A constituição da serra e da população serrana na região de Santa Cruz, numa perspectiva de desenvolvimento regional. Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 2015.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais.

Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ECKERT, José Paulo. “Athe a completa extinção” - Quilombos em regiões florestais e a luta por libertação no extremo sul do Brasil (Rio Pardo - séc. XIX). In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 3., 2007, Rio Pardo. Anais [...] Rio Pardo, EELBMM, 2007.

ECKERT, José Paulo. O povo dos herveas - entre o extrativismo e a colonização (Santa Cruz do Sul, 1850 - 1900). Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em História, São Leopoldo, 2011.

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico de 1872. Rio de Janeiro, IBGE, 1872.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MARTIN, Hardy Elmiro. Santa Cruz do Sul: de Colônia a Freguesia, 1849 - 1859. Santa Cruz do Sul: Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul, 1979.

MELO, Karina Moreira. O aldeamento de São Nicolau do Rio Pardo: mobilidades guaranis em tempos provinciais. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 26., 2011, São Paulo. Anais [...] São Paulo: ANPUH, 2011.

NÚÑEZ, Geni. Da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

NÚÑEZ, Geni.. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. In: CLIMACOM CULTURA CIENTÍFICA - PESQUISA, JORNALISMO E ARTE, v. ano 8, p. 01-08, 2021.

NÚÑEZ, Geni.; BARBOSA, A.; GUEDES, M. F.; OLIVEIRA, M. Partilhar para reparar: tecendo saberes anticoloniais. In: Rosa Maria Castilhos Fernandes e Angélica Domingos Kaigang. (Org.). Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021, p. 153-167. (v. 1)

OLIVEIRA, Elisabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. Boletim Historiar, [s. l.], v. 08, n. 01, p. 97-115, jan./mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SCHMITZ, Pedro Inácio. O índio e a colonização do Rio Grande do Sul. In: RAMIREZ, Hugo (org.). O índio no Rio Grande do Sul: perspectiva. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1975.

SILVA, Mozart Linhares; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Sujeitos rasurados: uma análise da construção da identidade afrodescendente a partir dos espaços educativos no território

do Rio Grande do Sul. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. X, n. 1, p. 259-281, mar/2010.

SPINDLER, Guilherme Würdig; RADÜNZ, Roberto; VOGT, Olgário Paulo. Escravos na povoação de Santa Cruz na segunda metade do século XIX. Revista Jovens Pesquisadores, Santa Cruz do Sul, 2016.

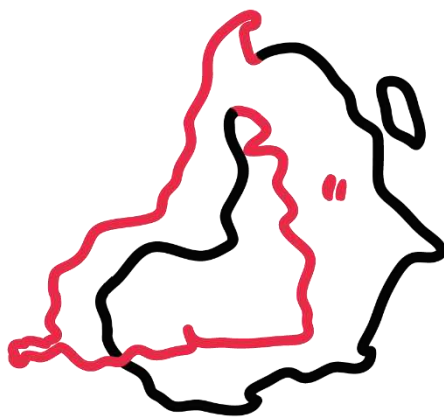
TROUILLOT, MICHEL-ROLPH. Silenciando o passado: poder e a produção da história. Curitiba: huya, 2016.

CAPÍTULO 37

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA A DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO

Zenaide Borre Kunrath

Elison Antonio Pain



INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas são constituídas pela diversidade de identidades, etnias, grupos, crenças e expressões culturais, que se manifestam sob distintas concepções de vida e de mundo nos mais variados espaços socioculturais, incluindo o cotidiano escolar, por meio de uma multiplicidade de sentidos, significados, princípios e valores. Todavia, historicamente, a convivência com os(as) diferentes e as diferenças se constitui em um processo complexo e desafiador. Incontáveis conflitos, exclusões, desigualdades, injustiças e violências indicam que a relação com o(a) outro(a) é uma das grandes problemáticas da humanidade (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015). Diferença aqui é entendida não apenas como um conceito filosófico ou uma forma semântica, mas como uma realidade concreta, um processo humano, histórico e social, que os sujeitos empregam em suas práticas cotidianas (KOCH, 2007).

Diante disso, espaços formais de ensino, tais como as escolas e as universidades, possuem a função social de contribuir para o acolhimento e reconhecimento das alteridades, fomentando a convivência intercultural e a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e intolerâncias. Contudo, o reconhecimento das diferenças requer que os processos educativos se ancorem em outros paradigmas epistemológicos, que melhor possibilitem distinguir as diferenças que inferiorizam daquelas que não inferiorizam, no contexto social de desigualdade e de exclusões no qual coexistem (SANTOS, 1999).

Para Candau (2009), o desafio é transformar as diferenças em vantagem pedagógica, tanto na perspectiva da elaboração das práticas quanto do exercício dos direitos sociais. Trata-se de convocar os sistemas formais de ensino a criarem espaços, ações

e atividades que fomentem a superação da exclusão e da injustiça, o que implica, necessariamente, em uma mudança estrutural e cultural destas instituições, para que melhor acolham todos os estudantes, sejam quais forem as suas identidades.

Objetivo geral

Entender como os princípios da educação intercultural crítica podem colaborar para a decolonialidade da educação. O desafio é mobilizar outras formas de relacionamento com as diversidades que permitam compreendê-las em suas bases simbólicas e epistemológicas, abrindo possibilidades para diálogos e interações de reciprocidade entre elas.

Justificativa

Por conta disso, propomos a transformação intercultural da cultura escolar, já que historicamente ela não foi constituída para levar em conta a questão da diversidade. Como afirma Sacristán (1995, p. 86), “ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível”. Nesse intento, muitas reflexões, formações e ações foram empreendidas nas últimas décadas, por diferentes coletivos e sujeitos, para construir propostas críticas de educação intercultural, a fim de construir um novo projeto societário, assentado em relações de reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

A interculturalidade, como movimento político-epistemológico, emergiu no contexto latino-americano ao final da década de 1970 e, paulatinamente, vem sendo utilizada em diversos âmbitos sociais, passando a ocupar lugar central nas propostas de superação de processos de exclusão e desigualdade a que muitos sujeitos/grupos foram submetidos em decorrência tanto do colonialismo quanto do capitalismo neoliberal. Desde então, a interculturalidade tem fundamentado um conjunto de propostas que objetivam fomentar “o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 93).

Walsh (2010), contudo, aponta que, a partir dos anos 1990, a interculturalidade se converteu em uma “moda”. O tema está presente nas políticas públicas, reformas educativas e constitucionais, tornando-se um eixo importante tanto na esfera nacional quanto transnacional. Ainda que isso possa ser resultado das lutas dos movimentos sociais, políticos e dos povos originários, o termo foi cooptado por organismos multinacionais, tais como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE, bem como por governos e instituições nacionais, para atender necessidades administrativas, comerciais e institucionais. Daí advém a necessidade de fazer uma distinção entre uma “interculturalidade funcional” posta a serviço do poder dominante e outra concebida como um projeto político de transformação social e de questionamento das relações assimétricas de poder. Por conseguinte, é necessário assumir a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica, com a finalidade de refundar as estruturas sociais que inferiorizam,

subalternam, invisibilizam, violentam e desumanizam o(a) outro(a).

No âmbito da “interculturalidade funcional”, ainda segundo Walsh (2010), a potencialidade do reconhecimento reduz-se à mera inclusão de sujeitos na estrutura societária vigente, que, como sabemos, se assenta e reproduz a lógica da desigualdade. Ao contrário, a interculturalidade crítica parte do “problema do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída em função dele” (WALSH, 2010, p. 88).

De acordo com Fernet-Betancourt (2015, p. 29), “a interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal nenhum dos grupos deve se encontrar acima de qualquer outro que seja”. Isso implica uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças e com os(as) diferentes, muito embora o aparecimento de conflitos seja algo inevitável, os quais devem ser resolvidos por meio do reconhecimento mútuo.

Na concepção de Candau (2009, p. 09), “a interculturalidade crítica questiona as [...] desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros”. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

A partir desses pressupostos, a educação intercultural crítica desponta como um projeto político que contribui para o reconhecimento dos direitos e da dignidade de qualquer pessoa ou grupo social. Fleuri (2003, p. 73) destaca que “a educação

intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante”. Por esse motivo, a proposta da educação intercultural se constrói de mãos dadas com a pedagogia decolonial, como estratégia que busca construir relações de saber, ser, poder e viver radicalmente distintas.

Pedagogia decolonial é um projeto político, social, epistêmico e ético, que considera a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida para além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, como processo e prática produtivos e transformador assentado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Para tanto, a escola é desafiada a desconstruir práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças, para construir experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizando as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural crítica pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016).

Entretanto, frequentemente, as práticas escolares reproduzem o caráter monocultural. Isso ocorre porque, como assinala Candau (2012), a escola atual é herdeira da escola do século XIX, que foi encarregada de forjar uma identidade nacional, homogeneizando as diferenças. Para superar esse quadro, propomos uma prática escolar intercultural crítica que

seja sensível às expressões da diversidade, o que implica em conhecer o contexto em que escola se encontra inserida, seus sujeitos e suas problemáticas.

Isso implica, inicialmente, em trabalhar em favor da aprendizagem de todos(as) e a combater os elementos que reproduzem o fracasso escolar. Geralmente, os(as) primeiros(as) a serem excluídos(as), reprovados(as) e evadidos(as) da escola são os(as) estudantes que possuem identidades e condições socioculturais que não se “encaixam” no padrão monocultural preterido pela cultura escolar. Candau (2016, p. 818) registra que a “lógica da homogeneização impera, apoiada particularmente na multiplicação de instrumentos avaliativos com base em testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, que estimulam a homogeneização do sistema”.

Nesse sentido, cabe à escola promover estratégias interculturais que promovam processos centrados em aprendizagens significativas com base no princípio do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais. Para isso, é imprescindível

[...] conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao

tema; estabelecer parcerias (CANDAUI, 2016, p. 815).

Conhecer os(as) estudantes e suas realidades é fundamental para uma prática pedagógica intercultural crítica, de modo a contribuir para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

À luz desses pressupostos, a educação intercultural crítica promove a participação e incentiva relações cooperativas e solidárias, combate à discriminação e o preconceito, e problematiza relações de poder que (re)produzem a exclusão e a desigualdade.

METODOLOGIA

Em pesquisa realizada no mestrado sobre a gestão escolar intercultural, criamos seis princípios para uma educação e gestão intercultural crítica. Analisamos cinco planos de gestão escolar e entrevistamos três gestores, três orientadores e três professores a fim de coletar dados sobre como os princípios da educação intercultural crítica se materializam nestes documentos e nas vivências e práticas educacionais.

O debate sobre as questões educativas das relações interculturais é bastante recente e ainda muito restrito nos planos de gestão e nas práticas escolares dos entrevistados. Nas entrevistas, os profissionais da educação relatam diversas experiências educativas vivenciadas, onde se considera as diferenças culturais como algo positivo, configurando seus processos educativos com base nas relações interculturais.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Princípio do Acolhimento da Diversidade

Ao serem perguntados se o Planos de Gestão Escolar prevê alguma meta ou estratégia para acolhimento da diversidade étnica, racial, cultural, social, linguística, religiosa, biológica, entre outros, e como essas metas ou estratégias são colocadas em prática, colhemos muitas respostas instigantes. O Gestor 1 por exemplo, afirmou que:

Para nós enquanto escola, isso é uma novidade, a questão intercultural ou a vinda desses alunos estrangeiros. Até ano passado, nós não tínhamos alunos estrangeiros, recebemos este ano, então no plano, não foi posto especificamente a palavra acolhimento ou olhar para este diferente, mas está no plano olhar diferente para o diferente (alunos com necessidades especiais, como: TDAH, hiperatividade, surdez, etc. (GESTOR 1).

Notamos que, neste caso, a questão intercultural e o acolhimento da diversidade ainda é um desafio. De acordo com Oliveira (2003, p. 166), o(a) diferente é aquele(a) “[...] que anda diferente, fala diferente, vê o mundo com outros olhos, tem cor da pele diferente, crê de modo diferente, deseja e se identifica de outro modo, pertence à outra cultura, a outra geração ou a outro grupo social”. O princípio do acolhimento da diversidade requer essa compreensão de que diferentes somos todos nós, não se restringindo o seu alcance apenas a pessoas com deficiências.

A Professora 1 também reduz o acolhimento intercultural ao atendimento do(a) aluno(a) com deficiência.

Nossa escola tem um histórico de receber uma grande diversidade de alunos com necessidades especiais, por exemplo. Então, já foi polo na educação de surdos, quando nenhuma outra escola recebia alunos surdos, já na década de oitenta nossa escola recebia alunos surdos, depois eles foram incluídos nas salas regulares. Então, foi a primeira escola a ter intérprete para estes alunos nas salas, foi a primeira a adotar as aulas de libras para os alunos ouvintes, tendo objetivo de melhorar a comunicação entre eles. Já tivemos alunos cegos, etc., hoje temos uma grande diversidade de alunos incluídos na educação especial, alunos com TDAH ou outros diagnósticos. (PROFESSORA 1).

Diante disso, os(as) profissionais da educação são desafiados(as) a repensarem suas concepções e práticas de modo a acolher a diversidade e condenar qualquer atitude e ou prática que gere o desrespeito ao(a) diferente. Mas, desconstruir concepções monoculturais que se fazem arraigadas não é tão simples, pois essa ação exige um despir-se das cosmovisões que compõem cada territorialidade e influenciam em sua experiência na acepção.

Julgamos ser muito importante as estratégias de acolhimento da diversidade apresentadas pelo Professor 3. O princípio do acolhimento da diversidade implica em aprender com a diferença, já que esta é uma riqueza que deve ser explorada e aproveitada no espaço escolar. Para a professor 3, “pensar em estratégias que contribuem para a inclusão dos diferentes na escola é fundamental. Levamos em consideração os diferentes, e planejamos atividades para evidenciar as

diversas culturas que temos na escola, eles participam e gostam muito”.

O referido professor informou que em sua escola há uma turma na qual a metade dos(as) alunos(as) são estrangeiros(as) e não falam o português e a instituição usa como estratégia de acolhimento os(as) próprios(as) alunos(as):

Somos uma escola trilingue e isso contribui nessa relação nossa com eles, temos também o espanhol... Isso acaba contribuindo um pouco, mas não consegue atender aquilo que é o ideal. Eu tenho um terceiro ano à noite que 50% deles são estrangeiros e entre eles, 50% não entendem o português, ou seja, eu preciso ter uma outra relação com eles, preciso usar os alunos estrangeiros que entendem. É um desafio constante (PROFESSOR 3).

Princípio da Articulação entre Igualdade e Diferenças

Diante da estratégia apresentada, se espera que outros espaços escolares também sejam capazes de pensar em metodologias que aproximam os(as) alunos(as), utilizando instrumentos que afirmam sua própria existência e a de seus conhecimentos e saberes:

A comunicação entre pessoas de diferentes culturas é a base da interculturalidade. Além do contato entre culturas, isso requer que as pessoas encontrem significados compartilhados sobre as questões que as afetam e desenvolvam valores, atitudes e comportamentos de respeito, tolerância, aceitação mútua e solidariedade (WALSH, 2005, p. 26).

É preciso trabalhar a partir de conteúdos, histórias e culturas dos povos originários, das mulheres e de todos os grupos sociais que foram historicamente invisibilizados ou discriminados pelo sistema escolar, de maneira tal que seja uma presença consciente e permanente, que não se limite só a – ou ao menos não deveria se constituir apenas em – um conteúdo, tema, unidade, matéria ou estratégia específica, mas que fundamente integralmente toda a abordagem curricular (WALSH, 2001). A implantação e implementação da educação intercultural crítica objetiva, além da desconstrução de saberes monoculturais que inferiorizam determinadas culturas, a edificação e reconstrução dos conhecimentos a partir da valorização das diversidades e da heterogeneidade com vistas a decolonialidade da educação.

A produção de saberes é um processo que deve ocorrer coletivamente. O(a) docente atuará como mediador(a) deste processo, pois cada estudante tem a sua subjetividade, as suas inúmeras experiências e informações, as quais, por intermédio de estudos e práticas pedagógicas, tenderão a contribuir na construção de saberes interculturais.

Princípio da Alteridade e do Reconhecimento

É preciso que estes(as) estudantes sejam eles(as) mesmos(as), que tenham a identidade reconhecida no desenvolver das atividades escolares cotidianamente e não somente em alguns momentos de celebrações, sejam envolvidos em atos escolares ou projetos específicos como é apresentado por alguns(mas) gestores(as), orientadores(as) e professores(as) entrevistados(as).

Todavia, é fato que nas estratégias de acolhimento das diversidades apresentadas, ainda encontramos práticas monoculturais e ainda prevalecem práticas homogeneizadoras,

que diluem identidades e apagam as marcas das culturas, etnias, gêneros, linguagens, religiões, etc. A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem. (OSÓRIO, 2008).

Princípio da Participação no Processo da Decolonialidade da Educação

Neste intento, os(as) gestores(as) e os(as) docentes(as) devem nortear suas práticas pedagógicas e de gestão escolar pela sensibilidade e pluralidade, garantindo eticamente a liberdade de expressão e promovendo uma educação para o diálogo intercultural, na constante busca pela promoção dos direitos humanos e a decolonialidade da educação. Além de metodologias diferenciadas, Candau (2009) enfatiza que o trabalho da gestão e dos(as) professores(as) deve oferecer múltiplas situações para compreender o mundo:

[...] a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos. Isto é, aquilo que se persegue é também penetrar no desconhecido (CANDAU, 2009, p. 52).

Este desafio perpassa os diferentes territórios, especificamente os escolares, estes devem incluir nos processos

de aprendizagens o reconhecimento e a efetivação da diversidade como aspecto positivo.

A Orientadora 1 relata que a escola faz adaptações das atividades, mas sem muito sucesso. Estas adaptações são fundamentais, pois abrem caminho para que todos sejam incluídos(as). Mas isso não conta com a adesão do coletivo, sobretudo dos docentes:

Por exemplo: temos alunos surdos no Ensino Médio que não dominam LIBRAS e não estão alfabetizados, dificultando a comunicação com o professor referente ao conhecimento científico. Adaptações são realizadas, mas sem muito sucesso. A escola oferece curso de LIBRAS às turmas com aluno surdo e à comunidade escolar e externa a fim de aproximar e minimizar essas diferenças (ORIENTADORA 1).

Princípio da Ética Intercultural

Considerando o desafio da convivência intercultural decorrente da existência de processos de exclusão, discriminação e desigualdades, questionamos nossos entrevistados acerca de possíveis propostas de enfrentamento destas problemáticas.

Para a Orientadora 3, é necessário, “[...] antes de qualquer coisa, escutar. Acredito que não adianta nós querermos fazer ações mirabolantes, se não escutamos os nossos alunos. O ato de escuta é fundamental”. Essa afirmação encontra ressonância no pensamento de Freire (2006), que destacou a importância do escutar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise se falar a ele (FREIRE, 2006, p. 113).

Além da escuta, a Orientadora 3 também destacou a importância dos “círculos restaurativos”, que integram a chamada “justiça restaurativa” e, que como o próprio nome já diz, atua para restaurar as relações rompidas pelos conflitos ou, ao menos, minimizar os danos provocados por eles. Outra ação que a Orientadora 3 acredita ser importante desenvolver são projetos que reconheçam a diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indica que acolher as diferenças é um processo muito difícil no espaço escolar. A escola contemporânea carrega esse histórico dos séculos anteriores de tratamento dos diferentes de forma homogênea. É nesse contexto que chamamos a atenção para a necessidade de oferecer à escola mecanismos didáticos e curriculares que possibilitem o trabalho com a diferença. Reconhecer a diversidade é sem dúvida um grande desafio, frente o qual a interculturalidade crítica nos ajuda a construir, no cotidiano, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da comunidade. Neste processo, para que haja uma real transformação, uma decolonização das mentes e corpos, é preciso a práxis revolucionária. Começando por nós gestor(a) escolar e os(as)

professores(as) transformando nossas práticas em mecanismos de socialização e reconhecimento dos saberes e identidades de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, [s. l.], v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*, [s. l.], v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. *RIDH*, [s. l.], n. 4, p. 181-197, jun. 2015.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: medições necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, [s. l.], n. 23, p. 91-124, 2005.

FORNET-BETANCOURT, R. O intercultural: o problema de sua definição. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. *Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios*. Blumenau: Ediouro, 2015. p. 25-30.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: 34. ed. Paz e Terra, 2006.

KOCH, S. R. Discurso e ensino religioso: um olhar a partir da diferença. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

OLIVEIRA, L. B. de. Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. Tese (Doutorado em Teologia) - Instituto Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2003.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro, Vozes, 1995. p. 84-113.

SOUSA SANTOS, B. de. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES, Coimbra, n. 135, jan. 1999.

WALSH, C. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, C. La interculturalidad en la educación. Ministerio de la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, [s. l.], v. 26, v. 83, p. 1-11, 2018.

CAPÍTULO 38

A DECOLONIALIDADE NA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS APROPRIAÇÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS 2000 ATÉ OS DIAS ATUAIS¹⁵⁹

Felipe Cromack de Barros Correia

¹⁵⁹ Esta discussão desenvolvida é um desdobramento de um trabalho já apresentado e publicado nos anais do Encontro de História da ANPURO em 2022.

INTRODUÇÃO

As formas como têm sido apropriadas¹⁶⁰ as epistemologias decoloniais nos estudos sobre ensino de história atualmente no Brasil consistem no problema a ser investigado. Trata-se de avaliar e mapear a existência e a forma da receptividade positiva ou negativa aos estudos decoloniais na área do ensino de história entre o ano de 2000 até os dias de hoje, de forma similar, ou não, à observada mais perceptivelmente nos estudos de filosofia e das ciências sociais desde o final da década de 1990. O problema surge do reconhecimento de que as epistemologias decoloniais foram apropriadas pelos estudos de filosofia e ciências sociais no Brasil em momento anterior aos estudos de história.

A decolonialidade, por vezes chamada de “giro decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2008), é um movimento teórico e político de intenso empreendimento a fim de denunciar e resistir as dinâmicas das diferentes opressões perpetuadas desde o colonialismo, que silenciam e subalternizam determinados corpos e saberes periféricos, provenientes da América Latina. Desde seu surgimento vinculado à formação do grupo Modernidade/Colonialidade em 1998, constituído majoritariamente por intelectuais das ciências sociais, a busca por novos olhares sobre a história, relegados ao ostracismo, é o foco desta renovação epistemológica que parte do Sul Global (SANTOS, 2007) por novos referenciais teóricos e metodológicos, mesmo que suas origens presentes nas ideias pós-coloniais sejam evidentes.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, começam a surgir pensamentos que não apenas lutam por

¹⁶⁰ Ao utilizar o verbo “apropriar”, refiro-me a uma forma de criação inventiva, vista nas práticas e representações detalhadas por Chartier em *A história cultural: Entre práticas e representações* (1990).

liberdade e independência das colônias modernas da África e Ásia, mas também analisam os efeitos das relações de hegemonia proporcionadas pelo colonialismo, ideias estas conceituadas como “pós-coloniais”. Entre os principais autores destas teorias anticoloniais temos: Frantz Fanon; Aimé Cesaire; Albert Memmi e Edward Said. Todavia, como mostra Luciana Ballestrin e Ramón Grosfoguel (2006) as teorias pós-coloniais careciam de autores diaspóricos e impediam a participação dos subalternizados, perpetuando assim uma linha de pensamento imperialista.¹⁶¹

Outras grupo que influenciou o surgimento da decolonialidade, era o *Subaltern Studies*, criado na década de 1970, no sul asiático. Este grupo formado por intelectuais como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, proveniente do marxismo indiano, tinha a finalidade de investigar a historiografia eurocentrada colonial indiana. O conceito de subalterno de Antonio Gramsci foi apropriado pelo grupo, por meio de um olhar marxista, ao criticar os ideais pós-estruturalistas (Foucault, Derrida e Deleuze), o que é evidenciado na problematização sobre a subalternidade de Gayatri Spivak (2010a). Em suma, essas teorias são parte de um processo de historicização radical do lócus de enunciação (SPIVAK, 2010b), porém, a realidade cultural e política latino-americana e a crítica ao moderno colonialismo na América não estavam presentes nestas ideias pós-coloniais do sul asiático.

Nesse sentido, o debate pós-colonial chega no Brasil a partir da década de 1980 com grande influência nas ciências sociais, por meio dos estudos culturais, multiculturais e da crítica literária pela tradução de textos de Paul Gilroy, Stuart

¹⁶¹ Mignolo em uma coletânea denominada “Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate”, em 1998, critica o imperialismo existente nas ideias pós-coloniais visto a não ruptura com pensamentos eurocêtricos.

Hall e Homi Bhabha. Desse modo, em 1992 é criado o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos que buscava novas formas de pensar após o fim de regimes autoritários na América Latina e no momento de abertura para a redemocratização. Estas novas epistemologias buscavam um *lócus* próprio (ANZALDÚA, 2016) da América Latina, como mostra Walter D Mignolo (1998). Contudo, este imperialismocultural que não rompe com as epistemologias hegemônicas, crítica também feita pelo sociólogo Grosfoguel (2008), se torna o motivo para a dissolução do grupo.

Em 1998, começa a ser estruturado o grupo Modernidade/Colonialidade através de encontros e seminário em virtude de denunciar e enfrentar as estruturas opressoras coloniais de gênero, raça e classe que se perpetuam e se atualizam atualmente na América Latina, o que Nelson Maldonado-Torres conceituou de “giro decolonial”¹⁶². Este grupo Modernidade/Colonialidade agregou teorias anteriormente formuladas por seus integrantes, como a colonialidade do poder de Aníbal Quijano que se resume pela perpetuação das relações coloniais de dominação e exploração mesmo após o fim do colonialismo, por meio da classificação racial. A elaboração da colonialidade surgida nas ciências sociais, inova ao considerar a raça como princípio estruturante das práticas coloniais iniciadas nas Américas em 1492¹⁶³ que ainda se perpetuam e se atualizam. Logo, como mostra Luciana Ballestrin (2013), a decolonialidade propõe uma leitura de mundo a partir de uma renovação epistemológica que ultrapassa os limites do pensamento eurocêntrico

¹⁶² Nelson Maldonado-Torres organiza em 2005 um encontro em Berkeley intitulado *Mapping Decolonail Turn*.

¹⁶³ Para Dussel (2000), foi em 1492 que a América Latina foi inserida no sistema mundo moderno/colonial, pois a partir desta data passa a servir aos interesses da modernidade.

(BALLESTRIN, 2017).

Objetivos

- Contribuir no campo dos estudos de história da historiografia e história intelectual.
- Analisar e mapear as formas de apropriação das epistemologias decoloniais nos estudos sobre o ensino de história no Brasil entre os anos 2000 e os dias atuais.
- Objetivos específicos:
- Identificar os pesquisadores e os grupos de pesquisa no campo dos estudos sobre o ensino de história que utilizam como referência epistemologias decoloniais.
- Levantar a produção bibliográfica – artigos científicos, capítulos e livros - dos pesquisadores que utilizam como referência epistemologias decoloniais.
- Analisar os temas do campo dos estudos sobre o ensino de história que possuem maior receptividade para as epistemologias decoloniais.

Justificativa

Em primeiro lugar a importância da proposta está atrelada ao imediatismo e a inovação da problemática, visto que ainda não existe, no campo do ensino de história, um balanço específico que almeja capturar esses usos da decolonialidade pelos historiadores. Deve-se considerar a relevância, no século XXI, do campo de estudos sobre ensino de história e das epistemologias decoloniais. Neste sentido, a decolonialidade que é capaz de fomentar processos identitários múltiplos e produzir conhecimentos não hegemônicas, por meio de críticas às visões de mundo eurocêntrica, adquire grande pertinência nos estudos sobre História e ensino de história nos dias atuais.

REVISÃO DE LITERATURA

Baseado no artigo *América Latina e o Giro decolonial* de Luciana Ballestrin e nos achados a partir das discussões e leituras do primeiro semestre do mestrado em História Social e da Cultura na PUC-RIO, foi possível constatar que a busca por um lócus enunciativo próprio da América Latina acarretou, por vezes, em uma negligência às leituras do Norte global e uma separação dos cânones hegemônicos por uma “superação” da colonialidade. Nesse sentido, a história social e a história cultural de Thompson, Davis, Geertz, Darnton, Chartier e Barth, nos possibilitam pensar em formas novas de nos relacionar com o mundo - ou novas lentes para formas antigas de se relacionar com o mundo negligenciadas por uma geopolítica do conhecimento (MALDONATO-TORRES, 2008) - capazes de impor questões latentes às epistemologias decoloniais. Em outras palavras, um dos grandes achados que reformulou as premissas da pesquisa, foi a constatação que a história social e da cultura não apenas está presente nas raízes e influências das epistemologias decoloniais, como também, por uma análise não segregacionista do Norte/Sul, hegemônicos/subalternos, torna-se um arcabouço teórico fundamental para potencializar as práticas de rompimento com as amarras da colonialidade. A questão que agora também norteia o mapeamento e a análise das apropriações decoloniais no ensino de história é pensar de que forma as experiências e teorias provindas do Norte global podem lapidar e aprimorar nossas lentes analíticas do Sul Global para o que Lélia Gonzalez denominou de nossa realidade amefricana (GONZÁLEZ, 2020).

A História Social inglesa e a História Cultural francesa possuem a tarefa essencial de tornar possível as descrições minuciosas da História, a partir da dimensão simbólica de cada ação. Ao contrário de buscar generalizações e formas de pensar

universais, estes campos, que se conectam atualmente, analisam a História à contrapelo e resgatam o “pobre tecelão de malhas” de Edward Palmer Thompson, permitindo-nos enxergar os códigos e sentidos produzidos pelos indivíduos que dão sentido ao mundo. Em constante diálogo com a antropologia, a História Social e a História Cultural colocam em destaque não as respostas às velhas perguntas, mas as diferentes respostas que foram feitas “apascando outros carneiros em outros vales” (GEERTZ, 1978). Estas leituras providas do eixo EUA-Europa não devem ser importadas reenfatizando uma geopolítica do conhecimento eurocentrada. Por outro lado, o papel fundamental que estas teorias assumem na pesquisa está de acordo com o que Walter Mignolo (2003) pontua, ao expor que a prática decolonial não deve buscar romper e negar as leituras do norte global, mas as utilizar com propósitos que busquem o desprendimento aos modos de poder, saber e ser hierarquizantes e excludentes.

De tudo que foi tratado, o que mais me impressiona é a presença majoritária de intelectuais das ciências sociais nas epistemologias decoloniais. Dentre os autores do grupo Modernidade/ Colonialidade temos os sociólogos Edgar Lander, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Immanuel Wallerstein, o semiólogo Walter Mignolo, o filósofo Nelson Maldonado-Torres, entre outros autores. Essa maior receptividade das ciências sociais desde o surgimento das epistemologias decoloniais me permite indagar de que forma estas ideias são difundidas nos estudos sobre o ensino de história, como parte da área de conhecimento história, que não estão presentes nos anos iniciais do grupo Modernidade/Colonialidade.

Desse modo, localizo um problema evidente da participação negativa dos trabalhos de historiadores nesta

virada epistemológica decolonial. A partir disso, desejo avaliar se não apenas na área de ensino de história, por sua conexão irrefutável com a ciência da educação, existe uma apropriação positiva às epistemologias decoloniais, mas também de que formas a decolonialidade é utilizada nesses estudos sobre ensino de história dos anos 2000 até os dias de hoje.

O campo do ensino de história está localizado no que Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) conceituaram de lugar de fronteira que ultrapassa os limites de cada área do conhecimento. Por isso, é caracterizado aqui por este campo mais poroso que, como mostra Tânia Garcia (2009), é capaz de conectar instrumental teórico e pesquisadores da educação e da história. Talvez, como hipótese, a conexão entre as ciências possibilite a proliferação e desenvolvimento decolonial no campo da história, com uma maior facilidade, a partir do ensino de história. Como nos mostra Maria Schmidt (2012), o início do crescimento exponencial deste campo do saber remonta à década de 1970, quando é promulgada a lei 5692/71, de diretrizes e bases da educação após o período da ditadura, consolidando a importância das ciências sociais na educação e o movimento de retornar os olhares ao ensino de história. A partir dos anos de 1980, o ensino de história no Brasil se constitui como um campo de investigação marcante, visto o aumento dos programas de pós-graduação em História e em Educação e a crescente procura pelo tema por professores e historiadores. Com a virada do milênio, o número de trabalhos, dossiês, pesquisadores, periódicos e eventos dentro deste campo, de acordo com o levantamento de Monteiro e Gonçalves (2017) aumentam, enfrentando a partir de 2010 um crescimento nunca visto anteriormente.

METODOLOGIA

As fontes utilizadas nesta pesquisa serão divididas em duas partes. Na parte destinada à coleta das fontes, o primeiro momento será destinado ao levantamento de grupos de pesquisa registrados no diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) sobre o ensino de história. Nesta base de dados, serão selecionados apenas os grupos no Brasil vinculados, hoje, ao ensino de história e que possuam como centro de seus trabalhos a perspectiva decolonial. Posteriormente, outro movimento necessário é a análise minuciosa de quais pesquisadores decoloniais compõem estes grupos selecionados sobre o ensino de história, isso ocorrerá por meio da consulta na base de dados da Plataforma Lattes, já que para Elba Barreto e Regina Pinto, o balanço sobre um determinado assunto nos possibilita apontar diferentes perspectivas, tensões, questões e tendências. Podemos destacar, dentro do campo do ensino de história, o trabalho decolonial realizado pelos historiadores do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim exploram o papel do ensino de história a partir das epistemologias decoloniais. Problematicando o eurocentrismo e a colonialidade, os autores enxergam o campo do ensino de história como o lugar capaz de questionar as estruturas das opressões que se perpetuam desde o colonialismo, por meio de uma decolonização das práticas do ensino de história. Assim como Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira, Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch, discutem formas dissidentes de temporalidades que colocam em cheque a colonialidade. O crescimento do campo do ensino de história e sua aproximação com a decolonialidade torna este campo fundamental, na perspectiva de servir de estudo de caso,

para um mapeamento das formas que neste campo de estudos da história são feitas apropriações e recepções das epistemologias decoloniais dos anos 2000 até os dias atuais.

Ainda nesta primeira parte, é fundamental levantar em periódicos científicos de história, dos anos 2000 até os dias atuais, artigos que utilizem no campo do ensino de história alguma epistemologia decolonial, apontando seus autores. Optou-se por periódicos embasado nas vantagens, detalhadas por Jean-François Sirinelli, proporcionadas a partir da discussão, elaboração, relação afetiva e do alcance que este meio de divulgação científica possui. Logo após, será feita uma seleção desses historiadores e artigos, a fim de identificar quais são os textos decoloniais citados por esses historiadores e artigos, visto que estou interessado não só em saber como esses grupos, pesquisadores e textos se apropriam dessas epistemologias, mas também dentro de quais temática e de que formas utilizam no ensino de história. Durante a apuração dos artigos serão utilizados critérios com base no título, no resumo e nas palavras-chave. Quanto à organização do material escolhido, os textos serão sistematizados em alusão às práticas adotadas por Gonçalves e Monteiro, a partir do ano de criação, estado, local disponível, eixo temático, da instituição de vínculo e dos referenciais utilizados. Desse modo, por meio de um conjunto documental previamente estabelecido nesta primeira parte da pesquisa, será possível quantificar a influência decolonial no ensino de história, em consonância com a identificação de quais temas e pesquisas cada historiador produz dentro do ensino de história que se relacionam com a decolonialidade e quais temáticas são mais receptivas às epistemologias decoloniais. Além disso, será destacado qual bibliografia é utilizada por cada historiador ao se aproximar da decolonialidade e suas formas de apropriação.

O segundo grupo de fontes será destinado aos lugares institucionais. Busca-se, compreender neste mapeamento se os historiadores estão dispersos pelo Brasil de forma coesa, ou se em alguns estados, ou algumas universidades. Com isso, será possível identificar os lugares em que há uma maior receptividade e apropriação às epistemologias decoloniais.

Após o levantamento de dados, será feita uma análise mais fina e detalhada da produção bibliográfica e intelectual que permitirá a identificação: das características de cada pesquisador, grupo de pesquisa e periódicos que utilizam a decolonialidade no ensino de história; dos diferentes tipos e maneiras de leituras que os autores fazem das epistemologias decoloniais; dos temas mais pesquisados; de quais autores estes grupos e pesquisadores utilizam em seus textos; de como estes autores conectam a decolonialidade com o ensino de história; de quais as origens destas referências epistemológicas e, finalmente, de se existe um consenso entre estas apropriações decoloniais.

Luiz Artur Santos Cestaria, contribui para compreendermos a importância de mapear as formas de propagação destas ideias, já que ao pensarmos na repetição e circulação das ideias, as apropriações no campo de chegada podem moldar novas interpretações ou modismos intelectuais. Assim, será utilizado três categorias bases presentes na pesquisa de Cestaria: o contexto de emergência, o contexto de recepção e contexto de disseminação. No que concerne à emergência, para o autor, devemos pensar no caráter inovador da obra e os motivos que a fazem aparecer com tanta repetição e importância em um determinado tempo e campo do saber. A recepção, atribuem novas ideias aos textos, diferentes das do campo de origem, por meio da apropriação. Por último, Luiz Cestaria afirma que a disseminação é o contexto em que as

diferenciações e uniões não cessam. Nesse sentido, a pesquisa em virtude de mapear e analisar a chegada e a incorporação das epistemologias decoloniais no ensino de história brasileiro dos anos 2000 até os dias de hoje, usufruirá desta baseteórica de Cestaria para compreender: quais obras decoloniais são consideradas inovadoras e são lidas pelos historiadores; como estes textos são apropriados pelo campo de chegada e de que forma eles são repercutidos no campo do ensino de história.

O mapeamento utilizado nesta proposta está de acordo com o que Kleber Prado Filho e Marcela Montalvão Teti discutiram sobre a cartografia social. Esta cartografia busca expor uniões e diferenças de forças no campo intelectual, sendo utilizada como um instrumento fundamental de análise crítica para a história intelectual e a história das ideias. Como base da pesquisa, utilizo a cartografia feita por Ana Escosteguy sobre os estudos culturais no Brasil. O método de estudo de Escosteguy se assemelha ao aplicado nesta pesquisa. Para a autora, um dos elementos mais importantes para se destacar na cartografia são as mudanças proporcionadas a partir da recepção de novas teorias no campo de chegada. Para pensar na cartografia e no mapeamento desta circulação das epistemologias decoloniais no campo do ensino de história no Brasil a partir dos anos 2000, Roger Chartier nos ajuda a compreender a recepção das representações. Embasado nas teorias de representação de Bourdieu, Chartier formula a teoria das apropriações, que consiste nas práticas de fabricação de sentido dos textos, a partir das determinações sociais. Desse modo, as apropriações, circulações e representações são discutidas por Chartier nas suas práticas, visto que as recepções das representações são feitas de formas diferentes, dependentes do contexto social de cada pesquisador. Neste sentido, todo este arcabouço teórico será essencial no levantamento, registro e análise dos artigos e

periódicos que constituem instrumentos de investigação do campo e dos historiadores do ensino de História, por meio da comparação dos temas, artigos e referenciais que obtiveram maior visibilidade e repercussão durante a construção e fortalecimento de determinada representação sobre este campo. Chartier, em discussão com Pierre Bourdieu, parte da ideia de que devemos historicizar a leitura, ou seja, desvincular uma ideia universal de leitura que apaga as realidades externas que se comunicam com o texto, compreendendo que existe no ato da leitura uma prática criadora de apropriação, não redutível ao que é lido. Isto se torna imprescindível, quando a pesquisa proposta é identificar os modos como os historiadores do campo do ensino de história leem, praticam a apropriação das epistemologias decoloniais, de forma distintiva e criadora, e as utilizam em seus artigos e grupos de pesquisa para construir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que ainda são poucas as contribuições em circulação sobre a recepção brasileira das epistemologias decoloniais no ensino de história. Como mostra a historiadora Ana Carolina Barbosa Pereira (2019), a preservação de uma teoria da história a partir do *continuum temporal* e de um “a priori epistêmico” (2018) impediu que outras cosmogonias, cosmologias e formas temporais não-hegemônicas obtivessem representatividade e poder de escuta¹⁶⁴. Por outro lado, a ciência da educação se mostra possivelmente um campo mais poroso, capaz de conectar estas epistemologias decoloniais ao campo da história, justamente nos estudos sobre o ensino de história. Como visto nos dois

¹⁶⁴ A escuta, em contraposição com a fala, é uma crítica feita por Jota Mombaça à Gayatri Spivak em *Pode um cú mestiço falar?* (2015).

volumes do livro *Pedagogias Decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)*, publicados respectivamente em 2013 e 2017 e organizados por Catherine Walsh, as pedagogias como práticas de resistências e de novas formas de viver frente à colonialidade uniram textos de diferentes áreas do conhecimento sobre um tema comum, as pedagogias decoloniais.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013,
- BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados-Revista de ciências sociais*, [s. l.], v. 60, p. 505-540, 2017.
- BARRETO, Elba S. S.; PINTO, Regina P. (Coord.) *Avaliação na Educação Básica (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BORDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CESTARI, Luiz Artur Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modalidades educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 363-384, 2014.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao*

navegador: conversas com Jean Lebrun. 2. Reimp. Trad. Reginaldo C. de Moraes. São Paulo: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CORREIA, Felipe. A decolonialidade na história: uma análise sobre as apropriações decoloniais no ensino de história dos anos 2000 até os dias atuais. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH - GO: HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E VULNERABILIDADES SOCIAIS, 13., 2022, Goiânia. Anais [...] Goiânia: ANPUH-GO, 2022.

GARCIA, Tânia M. F. B. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel (Org.). Aprender História: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Carmem Zeli de Vargas ; MEINERZ, Carla Beatriz . Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. Horizontes, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 19-34, 2017.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). Educação em Revista, [s. l.], v. 33, p. 1-26, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. From Postcolonial Studies to Decolonial Studies: Decolonizing Postcolonial Studies. In: Review (Fernand Braudel Center), v. 29, n. 2. Nova York: Research Foundation of SUNY, 2006.

- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento defronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [s. l.], n. 80, p. 71-114, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, [s. l.], n. 9, p. 61-72, 2008.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências’ revistado*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo. *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- MONTEIRO, A. F. C.; PENNA, F. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Porto Alegre: Revista Educação e Realidade*, [s. l.], v. 36, n. 1, jan./abr., 2011, p. 191- 211.
- MONTEIRO, Ana M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Na Transversal do Tempo: natureza e cultura à prova da História. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. Tempo e Argumento, [s. l.], v. 10, p. 88-114, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Ensinar história [entre]lçando futuros. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 25, p. 1-20, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. Educação e Filosofia, [s. l.], v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 21 dez. 2018.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013.

PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLO, H. (Comp.). Los conquistados. Bogotá: Tercer Mundo: Flacso,1992. p. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research. Santa Cruz, v. XI, n. 2, 2000, p. 342-386.

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista de História da Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago., 2012, p. 73-91.

SCOSTEGUY, A. C. D. Delineamentos para uma cartografia brasileira dos Estudos Culturais. Revista ECO-Pós, [s. l.], v. 7, n. 2, 2009. DOI: 10.29146/eco-pos.v7i2.1118.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). Poruma história política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Crítica de la razón postcolonial: hacia unahistoria del presente evanescente. Madrid: AKAL, 2010.

CAPÍTULO 39

O QUE PENSAM OS

ESTUDANTES AFRICANOS

ACERCA DOS AFRO-

BRASILEIROS: INQUIETAÇÕES,

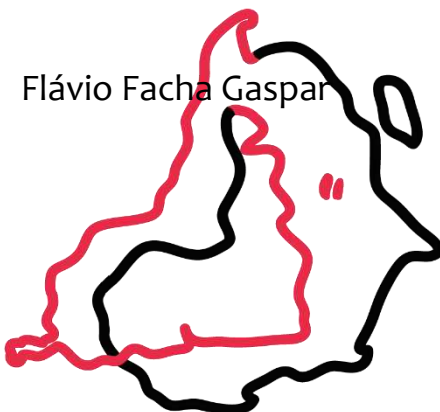
REFLEXÕES, ENTENDIMENTOS

E DESENTENDIMENTOS: EM

BUSCA DE SEU LUGAR NO

MUNDO

Flávio Facha Gaspar



INTRODUÇÃO

“O principal valor de um povo é ser reconhecido a sua existência, de nada vale se preocupar se você não enxerga a humanidade dela que reside em você também”

Flávio Facha Gaspar

No presente capítulo se pretende identificar e perceber de que maneira os Afro-brasileiros/as e os Africanos/as se relacionam, se percebem, quais as concepções, sentidos e percepções e entendimentos que têm um do outro. Com enfoque no olhar de estudantes africanos/as, partindo de uma perspectiva de se entenderem no mundo como seres racializados.

Como critério utilizou-se alguns elementos principais na construção dos questionamentos como: tempo de residência no Brasil; contatos com afro-brasileiros/as; acesso a conteúdo sobre a temática desigualdade racial ou Políticas de ações afirmativas de forma geral. Com a lente da análise de discurso Foucaultiana, que se utiliza como uma forma metodológica e de interpretação de discurso e Barzelay et al. (2003), sobre a propostas de um roteiro a ser seguida na construção de questionários, foram efetuadas 61 entrevistas de estudantes Africanos residentes nos estados (Baía, Ceará, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul). Sendo um estudo com o enfoque qualitativa, com entrevistas de Estudantes Africanos (Angolanos, Beninenses, Cabo Verdianos, Congoleses, Guineenses e Moçambicanos, Outros), sobre como eles e elas entendiam as suas relações com os Afro-Brasileiros/as e de que forma se sucedem os mesmos, e a partir deste forneceram várias

possibilidades, concepções, percepções, sentidos, formas de ser e estar no mundo.

Primeiramente gostaria de me localizar e explicitar de que lugar eu falo, sou Angolano (País de Continente Africano), de sangue nortenho (Os meus Pais são da Província de Kwanza Norte)¹⁶⁵, luandense, estudante intercambista no Brasil, como estudante Angolano nunca tinha me percebido como sendo um sujeito racializado, por causa do lugar onde eu advenho, e o local onde passei uma boa parte da minha infância nunca tive de uma forma explícita contato com diversidade de pessoas de raças diferentes ou de perceber como essa relação era constituída. O contato que eu tive com o Brasil por ser considerado um país multicultural, multirracial, pluriétnico, ou seja, uma confluência de três raças e povos, principalmente (Pretos, Indígenas e Brancos) que forma o território e me fez perceber de que forma essas relações chegam a ser violentas para aquelas e aqueles corpos de pessoas que são conhecidos como sendo subalternos no olhar da minoria que possui mais privilégios político, econômico, cultural, social e simbólico.

Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro (NEAB)

Em 2017/1 tive a oportunidade de conhecer o NEAB/UDESC sob a coordenação do Prof. Dr. Paulino de Jesus Cardoso, depois pela Coordenação da Prof.^a Dra. Sueli Francisco (2018) e Prof.^a Dra. Vera Marques, por intermédio da minha ex-colega do curso de Economia na UDESC/ESAG, Nathaly Custódio, foi-me apresentado os projetos como: Observatório de políticas de Ações Afirmativas (OPAAS); Observatório de Educação das Relações Étnico-Raciais

¹⁶⁵ Província Angolana está localizada no centro-Norte e faz fronteira com as províncias Uíge ao norte, a oeste pela província do Bengo, a leste pela província de Malanje e a Sul pela província de Cuanza Sul.

(OBERER) e a Biblioteca de Referência (BF) que lá eram engendrados e trabalhados, a apresentação no núcleo foi feita pela bolsista Dani, me identifiquei logo de primeira, por causa de algumas situações desagradáveis que passei logo que eu aqui cheguei e o choque cultural que se lhe apresentou intensificaram ainda mais a minha curiosidade em querer me aprofundar sobre essas temáticas como: cultura, história, sociologia sobre a constituição da nação Brasileira e acima de tudo entender de que formas as relações humanas se dão neste lado do atlântico. Trabalhei com o GT de Relações Internacionais Raimundo de Sousa Dantas onde foi possível ampliar o meu olhar sobre o Brasil, América Latina, África e o Mundo em geral, mas foi no OPAAS onde fiquei mais tempo, trabalhei e me aprofundei nos estudos. Foi um grande aprendizado ser bolsista no NEAB, e sob constante acompanhamento e orientação de trabalho e pesquisa com o Prof. Me. Getúlio Soares e meus colegas e bolsistas, foi realmente um exercício de constantes mudanças, de intensa imersão numa cultura enriquecedora, ou melhor, na confluência de três culturas Povos Naturais/Indígenas, Povos de Origem Africana e Povos de Origem Europeia, uma escola da vida como dizem os ex-bolsistas que já passaram nesta escola da Vida que é o NEAB.

Foi também no Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais – AYA/UEDESC, coordenada pelas Prof.^a Dr.^a Claudia Mortari e Prof.^a Dr.^a Luisa Tombini Wittmann, minha segunda casa onde pude em certa medida aprender muito, sobre História de África, História e Ensino sobre África, que agregou e continua a agregar bastante neste processo incessante de busca de conhecimento e aperfeiçoamento como ser humano com e na relação com o outro.

Sempre fui uma pessoa que lutou pelo igualitarismo na sociedade mesmo sem me perceber como sendo sujeito desta ação (Aulas para crianças, Jovens e adultos que tinham problemas de aprendizagem, criação de grupos de debates, interpretação de textos mais complexo do que eles e elas viam em sala de aula), desde tenra idade me questionava o porquê de alguns terem muitos e outros pouco terem se quer o que comer, nasci em uma época em que Angola estava sendo fatricidada com a guerra civil (quase 30 anos) existente entre irmãos e irmãs de uma mesma pátria-mãe. Os envolvidos neste acontecimento foram o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). Portanto, sendo uma criança que gostava de presenciar debates de jovens e adultos sobre Angola e o mundo, brincava pouco vezes com pessoas da mesma idade, para percorrer longas distância, simplesmente para me enriquecer com debates e formas de ver o mundo com essas pessoas (Jovens e Adultos), sendo chamado de muitos nomes quando criança como, criança precoce, achado (pessoa que se acha superior em relação aos outros), simplesmente porque as brincadeiras das pessoas da mesma idade não me interessava muito, eu gostava de brincadeiras e de coisas que suscitavam e tencionavam reflexões mais complexificadas da sociedade e do mundo. Com a influência de meus pais Francisco e Domingas e dos meus irmãos mais velhos Fernando e Jeggas e sua esposa Aicha foram de alguma forma os protagonistas na formação da minha personalidade, que através de oferta de livros e indicações de filmes, literaturas formaram o que eu sou atualmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item, iremos discorrer sobre os estudos que abordam sobre os estudantes Africanos e Afro-brasileiros de forma geral, bem como, entender quais as tendências e conceitos que embasam as discussões envolta desta temática.

Começaria com a frase do estudante intercambista angolano, Abel Pedro, do curso de antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), segundo quem:

Aqui em Florianópolis à medida que o tempo vai passando você vê que, você é ignorado por ser, primeiro estrangeiro e pior se fores negro, o negro é o pior que pode haver, então tudo isso a pessoa vê e uau, isso é muito duro (PERCEPÇÕES DE UM ANGOLANO E UM BELGA EM FLORIANÓPOLIS, 2015).

A frase acima enunciada, demonstra em sentido concreto como é o tratamento proporcionado a estudantes africanos, e em quem medida este tratamento pode afetar os estudantes durante a sua passagem no Brasil. Entretanto, é importante ressaltar que tendo em conta as regiões, estados ou municípios, as relações tendem a acontecer de formas diferentes. Segundo Cynthia (2018), no seu estudo intitulado “Discriminação e preconceito em migração qualificada para o Brasil: restrições relatadas por estudantes na Universidade de São Paulo”, aponta que os estudantes africanos quando chegam ao Brasil, possuem várias dificuldades principalmente em questões ligadas a integração, por causa de sofrerem racismo velado. Miranda (2018), no seu trabalho denominado “Esse Negro na Sala de Aula: olhares e experiências de estudantes africanos no

Maranhão”, feita com estudantes africanos da Universidade Federal do Maranhão, conclui que a percepção que os estudantes não pretos têm sobre os estudantes africanos e afro-brasileiros está associada às heranças da colonização no continente Africano e da presença da comunidade negra no Brasil em situação de muitas das vezes (análoga) a escravidão, ou seja, em situação de vulnerabilidade, e a depender do estado a situação tende a piorar ou diminuir.

Pesquisadores como Danfá e Aléssio (2018), ao fazerem estudo de revisão sistemática sobre tema ligada a imigração africana e psicologia, nos ajudam a depreender em alguma medida, como são estabelecidos as relações entre esses migrantes e o brasileiro. Segundo estes pesquisadores:

A relação dos imigrantes africanos a estudo com os parceiros brasileiros extrapola questões individuais, envolvendo a história geral do negro no Brasil e o imaginário pejorativo sobre ser africano. O que pode explicar a dificuldade de inserção, invisibilidade e distanciamento dos estudantes brasileiros (DANFÁ; ALÉSSIO, 2019. p. 125).

Como podemos observamos, tendo em conta a construção de um imaginário que os estudantes brasileiros possuem sobre estes sujeitos, isso, pode se constituir como agravo para estabelecimento de relações sadias.

Segundo Caetano (2019), no seu trabalho de final de curso, denominado “Aspectos Quilombistas na Unilab: uma reflexão a partir das escrituras de estudantes africanos/as e afro-brasileiros/as”, nos apresenta que um dos projetos de grande envergadura para enfrentamento do racismo estrutural

no Brasil são as Universidades da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), por se apresentarem como um espaço de construção da negritude e intelectualização da população brasileira e afro-brasileira e por existirem um contingente considerável de estudantes das Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁶⁶ e Timor Leste. Embora a UNILAB, se constituiu enquanto esse espaço de potência para os Afro-brasileiros, entretanto, Sumba (2019), aponta os limites que a mesma instituição representa para os estudantes africanos no que tange a integração de forma concreta. Segundo este autor:

UNILAB não criou um conceito específico explicando do que era a integração, mas sim no ponto de vista desta estudante a UNILAB pensou mais na cooperação entre o Brasil e outros países principalmente os países africanos por isso, muitos dos estudantes da UNILAB desconhecem a verdadeira integração (SUMBA, 2019, p. 59).

Percebe-se que as formas para gerar integração é de modo institucional, que possui o seu mérito, no entanto, entendemos que ir além do institucional seria uma das maneiras para ampliar essas formas de integrar estes sujeitos como partidas de futebol, momentos de partilhas culturais no restaurante universitário e jogos culturais.

Ao analisarmos os autores que embasaram as discussões aqui expostas, entendemos que eles estão divididos

¹⁶⁶ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – os membros pertencentes a esta comunidade são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

basicamente em três blocos: 1) Cynthia e Caetano; 2) Miranda, Danfá e Aléssio; e 3) Sumba.

- 1) As abordagens da Cynthia e Caetano está ligada a questão do racismo e formas de enfrentamento deste racismo estrutural que atravessam esses sujeitos nas suas relações.
- 2) Os autores Miranda, Danfá e Aléssio centram-se em entender como a herança de colonização perpassa os olhares dos sujeitos não pretos sobre os estudantes. E de que forma isso, desencadeia a construção do imaginário pejorativo destes alunos.
- 3) E por final, o autor Sumba, aponta os limites inerentes as formas institucionalizadas de gerar integração para estas estudantes. Desta forma, podemos inferir as tendências dos estudos desta temática.
 - a. Observamos que os estudos em que os estudantes africanos estão como sujeitos de pesquisas, os trabalhos centram-se em questões assistenciais ou de amparo. No entanto, no nosso olhar é relevante que esses elementos estejam presentes, mas, que não se tornem exclusivos para percebermos melhor as múltiplas dimensões destes estudantes. Portanto, faz-se necessário ampliarmos as análises e seus modelos, no intuito de colocarmos esses sujeitos enquanto seres de complexidades e como tal, portadores de riqueza cultural, social e simbólica provenientes do seu continente de origem. Por outro lado, os estudos que envolvem os estudantes, são pensadas nas formas de inserção dos estudantes africanos ou no mercado de trabalho, sua integração nas universidades e

sobre racismos que estes passam durante o seu processo formativo.

METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos que foram utilizados de maneira a estruturar o estudo, os instrumentos que foram utilizados para a coletas de dados, as regras de seleção da amostra e a maneira utilizada para analisar os dados obtidos.

Procedimentos, métodos e técnicas de coleta de dados

Sendo um estudo com o enfoque qualitativa, com entrevistas de Estudantes Africanos (Angolanos, Beninenses, Cabo Verdianos, Congolese, Guineenses e Moçambicanos), sobre como eles e elas entendiam as suas relações com os Afro-Brasileiros/as e de que forma se dava os mesmos, e a partir deste forneceram várias possibilidades, concepções, percepções, sentidos, formas de ser e estar no mundo.

Para a coleta de dados, efetuamos análise documental, em teses, dissertações, TCCs e artigos, sobre temas que abordam acerca dos estudantes Africanos e Afro-brasileiros nas universidades nas cinco regiões do país.

A maneira pelo qual efetuamos a escolha dos participantes, foi influenciado por eu ser o presidente da Associação de Angolanos em Florianópolis no estado de Santa Catarina. Como sendo presidente tive acesso as outras organizações estudantis dos Africanos no Brasil.

Após contato com estudantes Africanos pertencentes as várias instituições do ensino superior brasileiro, foi possível elaboramos alguns critérios para a participação destes sujeitos, tais como:

- 1) Ser africano;
- 2) Residente no Brasil pelo menos 1 ano;
- 3) Ser estudante universitário;
- 4) Estar disponível e acessível para entrevista, com duração de 30 a 45 minutos

Foram aplicadas entrevistas semiestruturados aos mesmos, tendo como base principal os seguintes elementos: tempo de residência no Brasil; contatos com afro-brasileiros/as; acesso a conteúdo sobre a temática de desigualdade racial ou sobre ações afirmativas de forma geral.

Procedimentos, métodos e técnicas de análise de dados

No que tange a análise dos dados, utilizamos como referencial analítico principal a análise do discurso na perspectiva Foucaultiana.

A análise de discurso na perspectiva de Foucault seria os modos como, no interior dos discursos, um objeto é produzido a partir das práticas relacionadas aos seus modos/possibilidades de enunciação (KROETZ; SOUSA; FERRARO 2017, p. 177). Barzelay et al. (2003), nos chamam atenção de alguns critérios ou protocolos a se ter em conta na elaboração de questionários ou protocolo de entrevistas, porque de alguma forma ela nos ajuda a compreender melhor e ter uma base de comparação se seguirmos o roteiro (BARZELAY et al., 2003, p. 35):

Os protocolos de entrevistas são importantes primeiramente por garantir a coerência entre as respostas e as questões da pesquisa;
As entrevistas precisam ser planejadas antecipadamente. O pesquisador necessita saber

antes o que está procurando, mesmo se deixar algum espaço para surgimento de novas questões; As entrevistas precisam ser dirigidas ou geridas. Elas não fluem naturalmente ou se elas fluírem, portanto não são necessariamente produtivas; Os protocolos de entrevistas proporcionam orientação, mas também oferecem bases para comparação. As mesmas questões endereçadas para pessoas diferentes facilitam a triangulação e deduções comparáveis ou comparativas; Os protocolos de entrevistas diminuem as fontes não confiável ou insegura no processo de entrevistas: o entrevistador, a pessoa entrevistada, e a química da relação entre eles (BARZELAY et al., 2003, p. 35).

Com base em Barzelay et al. (2003), e como diz Soares (2019), podemos captar e perceber as dimensões de percepções a partir do olhar, como olhamos, como nos ensinaram a olhar, de que maneira olhamos, tendo em conta aquilo que vimos e ouvimos antes de aqui chegarmos a partir de mass-media (Globo, Record, Band News, TV Brasil etc). Como diz Soares (2010), o olhar é o centro de tudo. Apesar da ameaça dos monstros (Pessoas) da indiferença, ignorância, racismo, arrogância; o ser humano segue em busca do olhar. Através dele chego à dignidade.

Ressaltamos que as dimensões de análise utilizadas para consecução deste trabalho foram: (I) Tempo de residência no Brasil; (II) Contatos com afro-brasileiros/as; (III) Acesso a conteúdo sobre a temática desigualdade racial ou Ações Afirmativas.

Com o objetivo de evitarmos fazer assertivas infundadas, fizemos análise documental, mediante estudo da literatura sobre o tema em causa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção abordaremos acerca das análises e resultados das entrevistas, os limites da metodologia aplicada, em seguida, vamos apresentar algumas ideias e conclusões equivocadas sobre os africanos/as.

Para a análise e resultados das entrevistas, foram utilizadas como dimensão de análise: (I) Tempo de residência no Brasil; (II) Contatos com afro-brasileiros/as; (III) Acesso a conteúdo sobre a temática desigualdade racial ou Políticas de Ações Afirmativas.

No intuito de gerar melhor entendimento, definimos o que seria cada uma destas dimensões. Neste sentido, **tempo de residência** - seria a média de tempo que os estudantes se encontram em território brasileiro. Enquanto, **contatos com os afro-brasileiros** – toda ação/interação nos quais estudantes africanos estiveram envolvidos com os afro-brasileiros. E por fim, **acesso a conteúdo sobre a temática desigualdade racial ou Políticas de ações afirmativas** – políticas de assistência estudantil proporcionada pela universidade ou outra instituição. Disciplinas na grade curricular que estuda sobre a temática racismo. Projetos de ensino, pesquisas ou de extensão nas universidades que tematizam questões de desigualdade racial. Para facilitar o leitor/a, elaboramos um quadro-resumo.

Tabela 1 – Quadro-Resumo das entrevistas

Dimensão de análise	Países						
	Angola	Benin	Cabo Verde	República Democrática Congo	Moçambique	Guiné-Bissau	Outros
Tempo de residência no Brasil	3	3	4	4	3	4	2
Contatos com afro-brasileiros/as	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Acesso a conteúdo sobre a temática desigualdade racial ou Ações Afirmativas	Conhecem consistentemente	Conhecem pouco	Conhecem consistentemente	Conhecem pouco	Conhecem consistentemente	Conhecem consistentemente	Conhecem pouco

Fonte: Elaboração própria

Na dimensão de análise tempo, observamos que os países Angola, Benin e Moçambique, apresentam a média de três anos em que os estudantes residem no país. No que concerne, a outros a média é de dois anos. Quanto aos países Cabo Verde, República Democrática do Congo e Guiné-Bissau, a média foi de quatro anos. É importante sublinhar, que a variável tempo é fulcral para percebermos em sentido mais amplo se os estudantes tiveram mais ou menos oportunidades para interagirem com os afro-brasileiros.

Sobre contatos com afro-brasileiros, todos os entrevistados, responderam positivo, nesta dimensão. Por um lado, este contato demonstra que os afro-brasileiros estão entrando nas Instituições do Ensino Superior (IES), por outro lado, pode se constituir enquanto um indicativo que números maiores de estudantes afro-brasileiros nas universidades, não necessariamente, implicaria nestes sujeitos ocupam espaços de forma efetiva nas instituições.

Quanto ao acesso a conteúdo sobre a temática desigualdade racial ou políticas de ações afirmativas, os estudantes de Angola, Cabo verde, Moçambique e Guiné-Bissau, responderam de forma consistente e apresentaram conhecimento substantivo. Enquanto, os estudantes do Benin, República Democrática do Congo e outros, responderam que conhecem pouco acerca desta dimensão. Sendo que a categoria, **conhecem consistentemente** – é o conjunto de estudantes que conhecem mais do que duas ações de políticas de ações afirmativas e cursaram disciplinas no campo das relações étnico-raciais. Enquanto, a categoria, **conhecem pouco** – é o conjunto de estudantes que conhecem uma ação que se configura com políticas de ação afirmativa e nunca cursaram ou ouviram falar sobre disciplinas no campo das relações étnico-raciais.

A seguir elaboramos a tabela 2, onde constam os países de origem, os estados onde os estudantes residem, assim como o quantitativo dos entrevistados, e no final apresentamos nuvens de palavras dos respectivos países, bem como a análise dos resultados.

Tabela 2 - Listagem dos Países de origem, residência e número de estudantes

Países						
Angola	Benin	Cabo Verde	República Democrática do Congo	Moçambique	Guiné-Bissau	Outros ¹⁶⁷
Estados/Residência no Brasil						
SC, SP, RS, BA e CE	BA, CE, SP	SC, SP, PR e BA	SC, RS e CE	SP, SC e PR	BA, CE, SP, SC e PR	SC, RS, PR e BA
Número de Estudantes						
14	6	7	5	10	11	8

Fonte: Elaboração própria

Como maneira de visualizar as principais e mais recorrentes temas/palavras encontradas nas entrevistas, foi elaborada 7 (sete) nuvens de palavras para cada país de origem dos sujeitos entrevistados

¹⁶⁷ Das 8 pessoas, 3 Guiné Conacri, 4 do Gana e 1 de São Tomé e Príncipe.

Outros



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das nuvens de palavras, pode-se observar que se sobressaem: TVs Brasileiras, carnaval, baixa autoestima, discriminação, criminalidade, bom povo, poucas pessoas nas universidades, separação entre negros Brasileiros e Africanos e mulheres boa de cama. Essas palavras e frases demonstram que o imaginário coletivo de vários Africanos acerca dos Afro-brasileiros e do Brasileiros em geral é construído a partir do que eles e elas veem nas TVs e que quando chegam no país a realidade é oposta. São várias outras categorias tais como: os Afros não se valorizam, estudei com poucos Afro-brasileiros/as no caso de estudantes dos estados do sul e sudeste em grande medida. Ao longo das entrevistas a variável que se fez muito presente quanto à questão do entendimento ou quais critérios os estudantes tinham sobre quem é considerado negro/a ou pardo no Brasil e que influenciou sobremaneira na classificação de quantos estudantes Afro-brasileiros/as estudaram com eles ou elas se constituíram como um elemento que se tem que ter em conta. De realçar que muitos dos estudantes Africanos conhecem pouco sobre as políticas de ações afirmativas e se tinham eram muito vagas. Percebe-se que as respostas vêm de

sujeitos que pouco entendiam que muitos estão em universidades e que recebem algum tipo de auxílio estudantil (Promisaes)¹⁶⁸ e ela é fruto das políticas de ações afirmativas ou ganhou maior tração com ela.

Limites e possibilidades da metodologia utilizada

Ao utilizar as ferramentas de análise do discurso foucaultiana juntamente com o que propõe Barzelay et al (2003), mostrou-se ser um elemento analítico bastante robusto, ao passo que ela vai nos permitir ampliar formas outras de construções metodológicas que de certa forma nos ajudariam a extrair lições e compreender melhor nuances nas enunciações e na constituição dos discursos dos sujeitos e de como os seus pensamentos são exteriorizados e até certo ponto formados, nos possibilitando formas outras de problematizações com e na sociedade sobre como nossas visões de mundo são atravessados por vários outros aportes (ex: lugar de proveniências, status quo dos estudantes-sujeitos etc). Alguns limites que foram vislumbrados são de várias ordens como, até que ponto as interpretações advindas das respostas dos sujeitos o método conseguiu captar? Estamos estudando os sujeitos africanos, por que não aplicarmos uma metodologia que melhor se enquadraria diante da cosmovisão própria destes povos? Essas e outras questões de certa maneira se constituíram como elementos imperativos a ser melhor refletido objetivando o

¹⁶⁸ O projeto oferece apoio financeiro no valor de seiscentos e vinte e dois reais (R\$ 622) para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres. Principalmente alunos oriundos do continente Latino-América e Caribe e Africano. O auxílio é assim denominado por homenagem ao geógrafo, cientista, escritor, jornalista, advogado e professor universitário Afro-brasileiro Milton Santos, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes).

aprimoramento e um mais apurado exercício de aproximação entre o que a teoria demonstra e a prática vivenciada evidenciam.

Ideias e conclusões erradas acerca de africanos e africanas e o seu continente

Algumas considerações que devem ser feitas antes de se tirar algumas conclusões são os lugares de proveniências dessas pessoas, os status quo que eles ou elas possuíam nos seus respectivos países, o nível de informações acerca do Brasil e dos brasileiros etc. Até porque os entrevistados foram somente alunos e alunas e que não se deve confundir com as apreciações de outros públicos-alvo que podem ser ou não contrastantes em termos de percepções, cosmovisões e entendimentos. Para Foucault (apud KROETZ; SOUSA; FERRARO, 2017, p. 173), embora não exista apenas uma linha da análise do discurso, todas elas apresentam algo em comum, a rejeição da ideia de que a linguagem é um meio imparcial de reflexão e descrição do mundo e a consideração do discurso na construção e interpretação da vida social. Neste sentido, em certa medida o nosso discurso refleti a maneira de como nós entendemos e nos relacionamos com o mundo.

Nesse trabalho, não se pretende explicitar de forma cabal a visão desses sujeitos na sua totalidade, até porque estamos falando de pessoas, embora provenientes de um mesmo continente, mas que são de países com culturas próprias que se constituem e se constituíram de variadas formas. Portanto nós propomos que, a partir da construção e disseminação de conhecimentos sobre nós mesmos na relação e diálogo e partilha com o outro podemos criar e recriar formas outras de possibilidades com e nas constituições de nossas relações inter-humanas. A partir da análise das entrevistas vimos que as

respostas aos questionamentos na sua maioria foram formadas a partir do que eles e elas viam, liam na média e por intermédio desta se formou as ideias que têm acerca do Brasil e dos brasileiros/as de forma geral e dos afro-brasileiros/as de maneira específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As explanações aqui apresentadas e seus desdobramentos são indicativos que os contextos e formas de constituição do imaginário e, por conseguinte, a construção de suas narrativas, que através da análise do discurso desses sujeitos, entendemos que estão imbuídas de vários demarcadores que se constitui e é constituinte da sua visão de mundo e da maneira que ela é exteriorizada.

Neste caminhar, ainda se tem muito para ser estudada sobre as formas e suas gradações da construção do imaginário desses africanos e africanas (estudantes) acerca do Brasil e dos afro-brasileiros em especial, muitos questionamentos merecem atenção redobrada para não cairmos em respostas simplistas e enviesadas que não nos permiti ampliar os horizontes sobre outras possibilidades, questões como qual é a intencionalidade das *mass-media* em querer apresentar um Brasil completamente diferente do real? De que forma podemos ampliar e melhorar os conhecimentos que nos é passado sobre o Brasil em países Africanos? Existem diferenças em termos de formas e gradações sobre o que é passada para os países do Atlântico Norte e Africanos sobre o Brasil e os Brasileiros? Com o advento e a efetivação das Ações Afirmativas nas Universidades Federais, estaduais, comunitárias e Privadas o quadro melhorou em quais níveis? Quais são os critérios utilizados para mensurar isso, e será que os critérios são dos melhores e que permite fazer comparações sem enviesar as formas de cálculos e suas

subsequentes respostas? Portanto, essas e vários outros questionamentos ainda não foram respondidas, o artigo, trais mais perguntas do que respostas apresentando o quadro atual da situação. No entanto, deveriam ser melhoradas as formas de informação, incentivos para que esses estudantes quando chegassem ao país, procurassem e nutrissem curiosidades acerca das ações afirmativas ou outros projetos que de variadas formas pudesse intensificar e horizontalizar os níveis de diálogos entre Afro-brasileiros e Africanos. Poderia se utilizar das instituições Brasileiras existentes nesses países (ex: Centros Culturais e Representações diplomáticas) para apresentação de cursos que tematizem sobre várias questões em geral e acerca de desigualdade racial e todos os seus demarcadores sociais, econômicos e de gênero de forma mais profícuo e didática.

Portanto, não é nossa intenção esgarçarmos todos os argumentos envolta deste trabalho, outrossim, de contribuirmos e apontarmos possibilidades para o aprimoramento destes estudos. Por final, esperamos que os próximos estudos que se centrarem nas formas de inter-relação de estudantes africanos e afro-brasileiros, colocassem estes, enquanto produtores de conhecimento, e não meramente como objetos de estudos, porque, os mesmos são sujeitos que portam um conjunto de experiências enriquecedoras e tensionadas que a academia poderia aproveitar para o aperfeiçoamento de conhecimentos produzido nas universidades.

REFERÊNCIAS

BARZELAY, M; GAETANI, F; CORTÁZAR, V, J. C; CEJUDO, G. Research on public management policy change in the Latin American region: a conceptual framework and methodological

guide. *International Public Management Review*, Reino Unido, v. 4, n. 1, p. 20-42, 2003.

CAETANO, Catharina Maia. Aspectos Quilombistas na Unilab: uma reflexão a partir das escrevivências de estudantes africanos/as e afro-brasileiros/as. 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

CYNTHIA, Carneiro. Discriminação e preconceito em migração qualificada. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 19-35-2018.

DAINFÁ, Lassana; ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos. Imigração africana e psicologia: uma revisão sistemática da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 3, p. 113-128, 2019.

KABOU, Axelle. *Et si l’Afrique refusait le développement?*. Paris: L’Harmattan, 1991.

KROETZ, Ketlin; SOUSA, C.S; FERRARO, S.L.J. Michel Foucault e a Análise do Discurso. In: LIMA, R. M. V; HARRES, S. B. J; PAULA, C. M (org.). *Caminhos da Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação em Ciências: Pressupostos, Abordagens e Possibilidades*. EdIPUCRS. Rio Grande do Sul, 2017. p. 123-145

LAGERSTRÖM, Birgitta. *As Angolanas* (Partes do livro foi escrito nos anos 1979-1992). Stockholm, Sweden, 2006.

MIRANDA, Osmilde Augusto. *Esse Negro na Sala de Aula: olhares e experiências de estudantes africanos no Maranhão*. Kwanissa, São Luis, v. 1, n. 1, p. 24-40, 2018.

SOARES, G. S. Mito e Religião Descolonizar o Olhar: o poder está no Olhar o Outro, mover o Olhar é o Salto. Florianópolis. 2014.

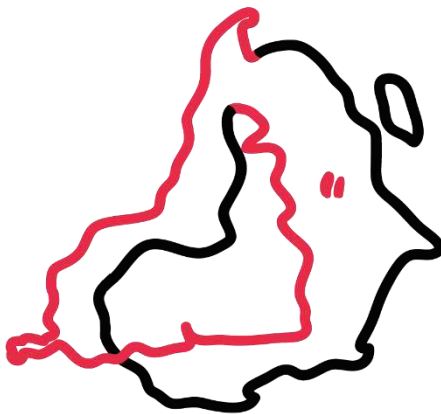
SUMBA, Julio Quintino Cam-Nate. Estudantes Africanos na unilab Campus dos Malês (São Francisco do Conde) entre os anos 2014-2018. 2019. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

UAU - Percepções de um angolano e um belga em Florianópolis. CorrespondenteU, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u0wmMBD3KoY> Acesso em: 27 dez. 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1) Como nós Africanos olharmos para os Afro-Brasileiros?
- 2) Que visões ou percepções têm do Brasil antes de aqui virmos?
- 3) Como nós africanos enxergamos a autoestima ou não dos Afro-Brasileiros?
- 4) Quantos Afro-brasileiros estudaram com eles e elas?
- 5) Qual é a cosmovisão e como interpretar essa cosmovisão?

GLOSSÁRIO TEMÁTICO



Anticolonial/Contracolonial

O anticolonial foi constituído historicamente enquanto um conceito/movimento atrelado as lutas por libertação dos territórios africanos sob dominação europeia durante o século XX. Nesse contexto, o anticolonial tem como uma de suas características centrais o enfrentamento e resistência contra as violências coloniais e a busca por libertação política dos territórios invadidos pelas metrópoles. Atualmente, vem sendo mobilizado no Brasil principalmente por intelectuais quilombolas e indígenas que se opõem a uma perspectiva de decolonialidade enquanto apenas teoria. Nesse sentido, entendemos que o conceito de anticolonial, podendo citar também o contracolonial, aproxima-se de uma perspectiva de decolonialidade enquanto campo de atuação teórico-prática e político. Essa perspectiva tem como uma de suas bases a busca de um diálogo horizontal entre populações africanas, indígenas, negras, asiáticas, não brancas e brancas para a constituição de projetos pluriversais e equânimes de descolonização e emancipação das pessoas (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020; CÉSAIRE, 1978; FANON, 1968; MORTARI, WITTMANN, 2018; NÚÑEZ, 2022; SANTOS, 2015)

Colonialidade (Ser, saber, poder, gênero e natureza)

A colonialidade enquanto elemento central do sistema moderno/colonial, estabelecida com a expansão europeia e invasão de diferentes territórios pelos europeus a partir do século XV, se configura como um modelo único, impositivo e violento de ser, estar e entender o mundo. Entranhando-se por todos os aspectos da vida do sistema mundo global, a colonialidade impõe e (re)define nossas relações com a natureza, com as pessoas, com as dimensões materiais e

imateriais, e com nós mesmos, a partir de parâmetros eurocentrados. Nessa perspectiva, podemos pensar em diferentes manifestações de colonialidade que se articulam. A colonialidade do ser tem como base a classificação racial/étnica das populações. Nesta estabeleceu-se o homem cis, heterossexual, branco e cristão como baliza central de ser humano; construindo para as populações africanas, indígenas, negras, asiáticas e não-brancas uma condição de desumanização. O ser, nesse sentido, não é somente definido pela raça/etnia mas também pelo gênero. Expressa-se, então, a colonialidade do gênero, onde a binaridade entre macho e fêmea define o padrão de identificação/expressão/atração de gênero, bem como, estabelece uma hierarquia entre os dois. Sendo assim, homem/masculinidade/atrai-se por mulher e a domina, ao passo que mulher/feminilidade/atrai-se por homem e é dominada por ele. Com isso, ficam as pessoas limitadas a papéis sociais e relações afetivas patriarcais, machistas e heterocisnormativas com base em seus sexos biológicos. O ser também é definido a partir da relação com a natureza. É na colonialidade da natureza que são mobilizadas e aplicadas as hierarquias anteriores aos demais seres terrestres. Nesse sentido, os animais, as plantas, os rios, as montanhas e a terra são inferiorizados em relação ao ser humano, e nessa lógica, existem para servir e ser explorados. O produto dessa exploração, que podemos pensar aqui principalmente nos bens materiais e econômicos que sustentam o modelo capitalista, é produzido, circula e chega às mãos das pessoas com base, também, nessas hierarquias. Constitui-se, assim, uma colonialidade do poder, onde o capital econômico e simbólico fica centralizado principalmente nos países do norte global, acumulando-se nas mãos de alguns. Por último, mas igualmente nociva, há a colonialidade do saber. Nesse sistema-

mundo colonial, a produção de conhecimento dos seres humanos também é entendida com bases hierárquicas que perpassam todas as outras já citadas. A colonialidade do saber, nesse sentido, diz respeito a uma perspectiva que delimita enquanto conhecimento aquilo que for produto europeu ou produzido dentro dos modelos europeus historicamente estabelecidos. Como exemplo, podemos pensar nos diferentes valores atribuídos à escrita, à objetividade e à neutralidade científica, frente à oralidade, à subjetividade do *sentipensar* e à produção de conhecimento situado politicamente (LUGONES, 2008; MENESES, 2020; MORTARI, WITTMANN, 2018; QUIJANO, 2009).

Decolonialidade - Giro decolonial

A decolonialidade se constitui enquanto um campo pluriversal de atuação teórico-prática e política que abarca múltiplas perspectivas de crítica e (re)existência ao eurocentrismo e todas as suas violências. Enquanto movimento contra-hegemônico, entendemos sua origem nas múltiplas ações e movimentos de (re)existências historicamente empreendidas por populações subalternizadas na modernidade/colonialidade desde o século XV. Já enquanto conceito acadêmico, foi difundida principalmente a partir das articulações do grupo Modernidade/Colonialidade, composto por intelectuais e pensadores (as) latino-americanos (as) na década de 1990. Entendemos que uma perspectiva de decolonização, ou o que podemos chamar de giro decolonial, do conhecimento, das instituições e das relações sociais, políticas e culturais só é possível no diálogo com populações africanas, indígenas, negras, asiáticas e não brancas, bem como, no comprometimento político frente as suas lutas e demandas no tempo presente (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-

TORRES; GROSGOUEL, 2020; MORTARI, WITTMANN, 2018).

Epistemicídio

O epistemicídio é um conceito vinculado aos processos de deslegitimação das produções de conhecimentos, de culturas, de ciências e das subjetividades oriundas das populações negras, africanas e indígenas que ao longo da história suas memórias e narrativas foram subalternizadas devido às violências da escravidão e do colonialismo. O epistemicídio é um componente dos dispositivos de racialidade e biopoder, o primeiro, aponta para o nível de desumanização de corpos do Brasil e como a raça opera nas estruturas sociais, culturais, políticas e educacionais. O segundo é uma análise de como o Estado decide quem tem o direito de viver e quem deve morrer. O epistemicídio tem esses mecanismos que possibilitam sua manutenção. Desse modo, o epistemicídio desumaniza corpos na intenção de evidenciar apenas um único sujeito cognoscente legitimado e também está vinculado às violências simbólicas e físicas, anula e aniquila para reforçar uma superioridade europeia. Além disso, o conceito foi instalado no Brasil a partir da atuação da igreja católica com suas censuras e controles, afirmando que apenas europeus e seus descendentes tinham alma e, portanto, deveriam ser escravizados, disseminando assim, as ideias racistas e excluindo os modos plurais de ser, sentir e estar no mundo na construção dos processos educacionais. Em seguida, e por fim, o papel da educação também é um elemento constitutivo do epistemicídio, ele possibilita identificar os desafios vividos pelas populações negras, africanas e indígenas em relação ao universo educacional e como foram desenvolvidas desigualdades raciais neste contexto. (CARNEIRO, 2005; CARNEIRO, 2011)

Eurocentrismo

O conceito de eurocentrismo está vinculado ao processo histórico da modernidade, na medida em que se constituiu uma ideia de que produzir e expandir conhecimentos, este considerado único e universal, que valorizou e ainda valoriza o pensamento europeu, branco, homem, cis e hétero, considerando-o como o centro e sujeito de conhecimento. Desse modo, dentro do projeto colonial/moderno, capitalista e eurocentrado as histórias, narrativas e memórias africanas, negras e indígenas são ignoradas e excluídas. As estruturas eurocêntricas têm como objetivo a manutenção dos estereótipos criados em torno da cor, raça e etnia, estes garantiram espaços de subalternizações para populações não-europeias. Sendo assim, os pensamentos, tradições, culturas e epistemes estabeleceram como padrão e foco a ascendência europeia, atravessada pelo eurocentrismo. Por último, o eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa e a cultura europeia como o centro do mundo e como referência para as demais, as de fora da Europa. Essa visão se expressa em diversas práticas, discursos e instituições que operam para produzir e reproduzir as desigualdades raciais e culturais no mundo. A visão eurocêntrica hierarquiza as culturas e os saberes, colocando os conhecimentos produzidos pelos grupos dominantes como superiores e os conhecimentos produzidos pelos grupos dominados como inferiores. Essa hierarquização se expressa na educação, na ciência, na filosofia e em outras áreas do conhecimento, contribuindo para a produção e reprodução das desigualdades raciais e culturais no mundo. (Carneiro, 2005; Quijano, 2000; Grosfoguel, 2016)

Feminismo decolonial

O conceito de feminismo decolonial é um dos modos como os feminismos atuam na sociedade, esta perspectiva contrapõe ideias construídas pelo feminismo ocidental, branco e hegemônico que se tornou uma experiência universal, sendo aliado ao projeto colonial que impede a reflexão das relações entre gênero, classe, raça e sexualidade dentro dos movimentos feministas, além de negar a existência de mulheres negras, africanas e indígenas na produção de conhecimento sobre o feminismo nas Américas. O feminismo decolonial para Ochy Curiel traz novas perspectivas, as quais estão articuladas por concepções de feministas indígenas, de origem indígena, afros, populares, lésbicas feministas, também está vinculado àquelas que questionam os meios em que o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço, e de seus privilégios de classe, entendem a subordinação de mulheres, assim como agem para a busca de equidade de direitos na sociedade que é estruturalmente machista, sexista e racista. Tal estrutura são experiências situadas em reproduções do racismo, o classicismo e o heterossexismo em suas teorias e nas classes políticas. Desse modo, por fim, considerando que mais do que vozes visibilizadas é o rompimento das colonialidades que afetam e condenam as mulheres cotidianamente, assim o feminismo decolonial tem uma perspectiva anticapitalista, anticolonial e antirracista. (CURIEL, 2020; MIÑOSO, 2009).

Heteronormatividade

Em diálogo direto com o texto de Rich, Ochy argumenta que assim como a maternidade, a exploração econômica, e o núcleo familiar, a heterossexualidade precisa ser observada e analisada como instituição política, sustentada na diminuição da mulher. Para a autora, a heterossexualidade está

inerentemente ligada as formas de produção capitalista, que se utilizam da criação de segregação pelo sexo na esfera laboral, na qual as mulheres são designadas a posições de menor valor. Rich coloca ainda a heterossexualidade para as mulheres como distinto de simplesmente uma prática sexual, mas de uma imposição institucional com o intuito de assegurar o acesso físico, econômico e emocional dos homens para com as mulheres. A heteronormatividade caracteriza-se, portanto, como conceito voltado à compreensão da heterossexualidade dentro das relações de poder e dominação. Compreendida para além da orientação ou prática sexual, a heterossexualidade apresenta-se compulsoriamente como imposição institucional nos modelos sociais ocidentais a condicionar papéis de gênero e condutas sexuais, sobretudo no que tange à dominação masculina em detrimento da submissão do feminino. Nesse sentido, a heterossexualidade constitui-se como elemento central do regime de normatividade sexual ocidental, este indicado pela concepção de heteronormatividade. (CURIEL, 2013; RICH, 1998)

Interculturalidade

A interculturalidade caracteriza-se conceito que visa transcender fronteiras culturais de maneira a dar visibilidade ao diálogo entre as mais diversas sociedades. Essa abordagem valoriza a riqueza presente na diversidade cultural, buscando promover uma compreensão mútua e respeitosa entre diferentes perspectivas e saberes que moldam nossas identidades. Seu impacto expande-se para o âmbito da educação, do trabalho, das comunidades e demais esferas sociais. No cerne da interculturalidade encontramos um desafio aos paradigmas vigentes com o reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais e das experiências vividas em territórios

específicos. Essa transformação representa uma ruptura epistêmica, com as estruturas de poder, dominação e marginalização que permearam nossa história. Diferente de meramente retratar o contato e conflito entre diferentes sociedades, a interculturalidade é uma resposta inovadora, socialmente relevante e eticamente comprometida em superar as disparidades históricas. Abraçando a diversidade, essa abordagem nos convoca a construir uma sociedade mais plural, justa e igualitária, desafiando constantemente as hierarquias pré-estabelecidas. A interculturalidade é um termo frequentemente associado aos campos da educação, das ciências sociais e das relações internacionais, pois trata das interações e trocas culturais em diversos contextos sociais, incluindo o ambiente escolar, as relações comerciais e as migrações, entre outros. É importante ressaltar que a interculturalidade não deve ser confundida com a assimilação cultural, que pressupõe a imposição de uma cultura dominante sobre outras. Pelo contrário, a interculturalidade defende a coexistência e a valorização das diferenças, fomentando o enriquecimento mútuo e a construção de sociedades mais inclusivas e justas.

A interculturalidade crítica, porém, é uma abordagem que visa transcender visões monoculturais e eurocêntricas, bem como superar desigualdades culturais e hierarquias de conhecimento. Essa perspectiva, emergente no campo da educação e das ciências sociais, propõe uma análise reflexiva e transformadora das relações entre culturas, com ênfase na desconstrução de paradigmas coloniais e na valorização da diversidade cultural. Ao contrário da interculturalidade convencional, que muitas vezes se limita a celebrações superficiais de diferenças culturais, a interculturalidade crítica busca problematizar as relações de poder e as estruturas de

dominação que historicamente marginalizaram e subalternizaram determinadas culturas. Nesse sentido, a interculturalidade crítica está intrinsecamente vinculada aos debates sobre decolonialidade e ao desafio de desvelar os legados coloniais que ainda permeiam as estruturas sociais e o conhecimento acadêmico. Essa abordagem coloca o diálogo intercultural no centro do processo educacional, incentivando a troca equitativa de saberes e perspectivas sem que uma cultura seja hierarquizada em detrimento de outras. A interculturalidade crítica também reconhece as relações de poder nos fluxos de culturas, as resistências culturais e as lutas por reconhecimento e valorização de diferentes identidades socioculturais. Na prática pedagógica, a interculturalidade crítica se manifesta através da inclusão de múltiplas vozes e narrativas culturais nos currículos, da decolonização do conhecimento e da problematização de estereótipos culturais. Isso implica em adotar uma postura de abertura à heterogeneidade cultural e na promoção de uma educação emancipatória e que proporcione aos estudantes uma compreensão mais profunda das complexidades e interconexões do mundo globalizado. (WALSH, 2019; MIRANDA, RIACOS, 2016; REPETTO, 2019; RAMOS, NOGUEIRA, FRANCO, 2020).

Interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade tem como fundamento aquilo que emerge a partir da preocupação dos movimentos sociais oriundos das populações negras e indígenas, suas lutas, estratégias, articulações e pluralidades. Desse modo, a ideia de interseccionalidade está articulada com as complexidades dos cruzamentos dos métodos discriminatórios na sociedade, assim como, busca compreender os motivos pelos quais eles se

decorrem e se mantêm fortalecidos nas relações e experiências humanas. A perspectiva interseccional pode ser entendida como uma abordagem crítica ou uma ferramenta analítica, que considera as dimensões das identidades a partir de suas pluralidades, como sexualidade, gênero, raça, classe, entre outras, produzindo experiências individuais e coletivas específicas, algumas privilegiam determinados grupos raciais em detrimento de outros, e ainda são consideradas universais e construídas apenas por um viés de pensamentos e modos de ser, estar e pensar o mundo, sendo um olhar sobre a hierarquização constituídos pela violência dos períodos de escravidão e colonialismo. E por fim, é importante a consciência de que a história da interseccionalidade não pode ser fixada em um período ou ponto geográfico específico. (KRYLLOS, 2020; COLLINS, 2021)

Necropolítica

A Necropolítica é um conceito compreendido como uma violência articulada às estruturas que mobilizam e organizam as dinâmicas sociais, políticas e econômicas da sociedade, afetando as relações cotidianas. A Necropolítica pode ser considerada também uma ferramenta teórica para o entendimento sobre ações políticas contemporâneas, e sobretudo, as práticas de dominação do Estado, estas efetivadas por formas variadas de genocídio, tendo o racismo como elemento estruturante. O autor Achille Mbembe, precursor do conceito de Necropolítica, desenvolve a compreensão sobre ele a partir dos escritos de Michel Foucault no que diz respeito a noção de biopoder, sendo um elemento de reflexão sobre as relações de poder e dominação. O biopoder é a análise de quando o poder máximo está na posse de decisão sobre quem são aqueles que podem viver e aqueles que devem morrer. No

entanto, o autor compreende que apenas o biopoder não é suficiente para dar conta da noção de quem deve morrer e quem deve viver, há uma manutenção constituída historicamente das dinâmicas que envolvem os modos racistas de percepção de mundo, isto é um elemento essencial para a dimensão dessa soberania, segundo Sueli Carneiro, essa política cada vez mais presente no território brasileiro através do Estado, que é a política de extermínio possui a conivência de boa parte da população. Em síntese, a Necropolítica é uma política de Estado que tem como base as posturas racistas e que definem o poder da vida e da morte. (MBEMBE, 2018; CARNEIRO, 2011).

Pós-colonial

O Pós-Colonial caracteriza-se enquanto um campo de estudos composto por diferentes perspectivas teóricas que tem por elemento comum a crítica a uma perspectiva eurocêntrica e colonialista de ser, estar e entender o mundo. Construído a partir de contribuições plurais de intelectuais de diferentes espaços geopolíticos, principalmente aqueles que se colocaram em movimentos de diáspora, circulando entre espaços invadidos/colonizados e as metrópoles, o campo marca as transformações nas relações globais nos contextos de pós-independências e descolonizações nas Áfricas e nas Ásias. Além disso, enquanto conceito, o pós-colonial possibilita uma perspectiva de interpretação e escrita desses contextos a partir de uma leitura “transnacional” e “transcultural” que descentra as narrativas únicas constituídas pelos Estados-Nação imperialistas (COSTA, 2006; HALL, 2003).

Racismo e Racismo estrutural

Os conceitos de racismo e racismo estrutural estão vinculados à algumas conjunturas históricas e também por

consequência à noção de raça construída ao longo do tempo. Na medida em que se aponta para história da ideia de raça é também direcionar para o contexto de construção política, econômica, social e cultural das sociedades brasileiras. Em meados do século XV, com os processos de expansão mercantilista, a descoberta do novo mundo, iluminismo e as revoluções liberais, os europeus decidem construir e expandir um projeto colonial, racista e eurocêntrico. Este, colocava-os em posição de superioridade diante de pessoas que pensavam, sentiam e viviam o mundo de maneira plural e distinta da Europa. Neste caminhar, buscaram a reorganização do mundo, uma noção de razão universal e de civilização, estes processos causaram mortes e destruições, sendo o colonialismo e a escravidão, ambos são violências institucionalizadas e conjunturas históricas que afetam questões políticas, econômicas, sociais, culturais num contexto africano e brasileiro. E a base dessas violências é o racismo e racismo estrutural. Criam estereótipos, como, por exemplo, “africanos, negros e indígenas são sem história, infelizes, degenerados, animais irracionais, vinculados à infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização”, tudo isso faz parte do processo de desumanização dos corpos. Desse modo, o racismo é uma ideologia baseada na crença na existência de raças humanas biologicamente distintas e hierarquizadas, em que a raça branca é considerada superior às demais. Essa ideologia se expressa em diversas práticas, discursos e instituições que operam para produzir e reproduzir as desigualdades raciais na sociedade brasileira e em outros países. A visão racista hierarquiza as raças, colocando a raça branca como superior e as demais raças como inferiores. Essa hierarquização se expressa na educação, na ciência, na filosofia e em outras áreas do conhecimento, contribuindo para a produção e reprodução

das desigualdades raciais na sociedade brasileira. (ALMEIDA, 2019; MBEMBE, 2014; KILOMBA, 2019, CARNEIRO, 2011)

Sul Global

O Sul-Global pode ser compreendido enquanto um espaço geopolítico de produção de conhecimento. Dentro dessa perspectiva é possível compreender que este espaço é constituído geograficamente por países da América Latina, Áfricas, Ásia e Oceania, e caracterizado por uma série de desigualdades econômicas, políticas e sociais em relação ao Norte global. No entanto, quando pensamos na produção de conhecimento crítico frente a modernidade/colonialidade, não devemos considerar somente a interpretação geográfico, mas também a perspectiva epistêmica dessa produção. Nesse sentido, o conceito de Sul Global, no que se refere a produção de conhecimento e a construção de diálogos decoloniais, não está circunscrito a uma divisão geográfica de sul e norte global. Tal perspectiva nos possibilita perceber produções epistemáticas críticas de extrema relevância para as perspectivas decoloniais e contra-hegemônicas situadas no Norte, ao mesmo tempo que nos alerta para a existência de projetos epistêmicos eurocentrados no sul. (GROSGUÉL, 2008).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Brasil: Pólen, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon (orgs.) Decolonialidade e

Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patrícia Hill. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Epistemicídio. In: CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese. 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005, p. 96-124.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Portugal: Sá da Costa Editora, 1978.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colônia. Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS, v. 21, n. 60, fevereiro/2006.

CURIEL, Ochy. La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. [s.l.]: Impresol Ediciones, 2013.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 121-138.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, [s. l.], n. 80, 2008, p.

115-147. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em 15 ago 2023.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento das universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, [s. l.], v. 31, n. 1, p 25-49, jan-abr, 2016.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, e56509, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá - Colombia, n. 9, p. 73-101, julio-diciembre 2008.

MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. São Paulo: Antígona, 2018.

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

MENESES, Gerson Galo Ledezma. Novos olhares sobre a história de Abyayala (América latina): a construção dos “outros”, a colonialidade do ser e a relação com a natureza. In: MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos*. – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1) p. 47-70.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer* - julio/diciembre 2009, n. 33, v. 14, pp. 37-54.

MIRANDA, Cláudia. RIACOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educ. Foco*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez., 2016

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 19, n. 39, jan./abr. 2018, p. 154-176,

NÚÑEZ, Geni. Luta e pensamento anticolonial. Entrevista concedida a Luma Lessa (2021). *Feminismos latino-americanos, ativismos e insurgências – Parte 1*, v. 5 n. 2, 2022, p. 38 - 52.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Jul. 2000.

RAMOS, Kellyane. NOGUEIRA, Eulina. FRANCO, Zilda. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *EccoS – Revista Científica*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 1-10 e17339, jul./set. 2020.

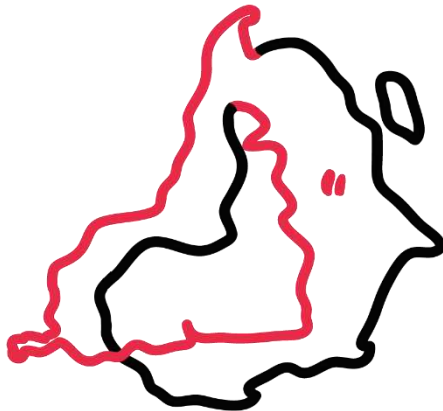
REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates*, [s. l.], n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019.

RICH, Adrienne. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. In: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catherine (Eds.). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 36-64.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial”. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, v. 05, n. 1, p. 06-39, Jan./Jul., 2019.

ÍNDICE REMISSIVO



A

Abya Yala	42, 62, 96, 105, 106, 107, 109, 159, 435
Acadêmico	136, 137, 168
Ações afirmativas	222
Afetividade	117
África	24, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 52, 113, 115, 123, 124, 131, 145, 151, 184, 211, 213, 235, 257, 295, 350, 351, 363, 364, 366, 368, 370, 377, 382, 388, 403, 405, 419, 430, 445, 476
Africano	220, 343
Africanos	36, 39, 41, 185, 403
Afro-brasileira	370
Afro-brasileiro	185, 423
Afro-brasileiros	185
Afrodescendentes	295
Afrodigital	421, 423
Afroempreendedoras	424
Agogô	413, 418
Aguerê	413
alteridades	302
Alujá	413
Alunos	331
Amazônia	101, 254, 478, 479, 480
Amefricanidade	234
América	47, 48, 49, 73, 84, 96, 97, 99, 100, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 125, 131, 135, 136, 153, 162, 202, 230, 242, 259, 265, 268, 274, 275, 276, 277, 278, 286, 298, 299, 301, 304, 305, 364, 371, 382, 396, 401, 402, 420, 429, 436, 441, 442, 443, 444, 445, 454, 464
América Latina	47, 48, 49, 73, 84, 97, 100, 103, 108, 109, 110, 114, 135, 136, 153, 162, 202, 230, 259, 265, 268, 275, 276, 277, 278,

286, 298, 299, 304, 305, 371, 396, 401, 402, 420, 436, 441, 454, 464	
Ancestralidade	351, 387
Angola	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 414, 476
Antirracista	136, 394, 395, 399, 401, 485, 486, 487
Antropoceno	251, 252, 259
Aparicion con vida	271
Aprendizagem	360
Archivos do Museu Nacional	174, 175, 176
Arqueologia	162, 181, 182
Arte	84, 150, 172, 221, 252, 254, 257, 258, 259, 275, 277, 483
Atlântico negro	80, 83, 114, 119
Audiovisual	277, 483
Autoritarismo	104, 166, 171
Avaninha	413
B	
Bacurau	297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305
Banco Mundial	457
Barravento	413
Batismo de sangue	278
Biopolítica	489
BNCC	360, 370, 382, 389, 404, 420, 485, 487
Bongô	415, 418
Botocudos	180
Branco	8, 478
Branquitude	327, 335, 427
Brasileiros	185, 258
Bumbo	415, 418
C	
Caminho	26, 37, 40, 105

Candomblé	256, 413
Capitalismo	364
Carnaval	50, 308, 320, 322, 323, 324, 348
Católica	83, 272, 312, 476, 485, 487
Cidade	27, 40, 347, 483, 485
Ciencia	108, 110
Cinema	264, 273, 275, 277, 278, 483
Círio de Nazaré	315
Civilização	83, 162
Classe	351
Clave	403
Coletivo	185, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 289, 290, 293, 294, 340, 423, 439
Coletivo Ação Zumbi	280, 281, 283, 286, 287, 289, 290, 293, 294
Coletivos	424
Colônia	19, 345, 347, 448, 453
Coloniais	477
Colonial	37, 39, 65, 155, 164, 168, 213, 230
Colonialidade	42, 84, 88, 136, 159, 172, 182, 221, 230, 295, 296, 302, 371, 375, 420, 436, 454, 465
Colonialidade do poder	84, 136, 172, 182, 371, 420, 436
Colonialidade do ser	88
Colonialismo	68, 73, 221, 353
Colonização	403
Comissão de Frente	308, 309, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324
Comunidade	337, 345, 350
Comunidades	12
Conceitos	119, 369, 454
Conflito	16
Congo	413
Conhecimento	39, 108, 171, 351, 352, 361, 384

Contemporaneidade	259, 483
Contribuições	295, 352, 360
Cor	135
Corpo	241, 259, 295, 310, 410
Corpos	249, 310
Córtex	422, 424, 425
Cotas	214, 215, 218
Covid-19	120, 285, 309, 310, 319, 321, 322, 323, 324, 330, 374
Cuba	33, 34, 111, 114, 115, 116, 306
Cultura	35, 36, 37, 41, 47, 101, 109, 119, 135, 138, 171, 187, 191, 202, 221, 249, 259, 275, 278, 284, 363, 364, 365, 370, 371, 372, 375, 382, 383, 385, 388, 401, 402, 410, 411, 425, 427, 485
Cultura Afro-Brasileira e Africana	187, 365
Cultura negra	427
Culturais	45, 168, 360, 393, 479, 484
Cultural	9, 10, 17, 21, 109, 163, 340
Culturas	464
Currículo	47, 357, 360, 361, 464, 477, 479, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489
Currículos	484
D	
Debates	276
Decoloniais	167, 337, 482, 484, 489
Decolonial	48, 122, 136, 153, 155, 161, 164, 168, 229, 230, 286, 337, 352, 420, 454
Decolonialidade	135, 249, 258, 294, 335, 427, 453
Degradação Histórica	405, 419
Democracia racial	136
Desigualdade	211, 464
Desigualdade racial	211, 464
Desobediência	295, 435, 436

Dialogar	98, 209
Dialogo	160
Diálogos	109, 135, 144, 168, 169, 170, 482, 489
Diáspora	65, 253, 259, 294
Diferença	135, 456
Digitais	374, 386, 485, 487
Direito	10, 21, 55, 71, 72, 230, 327, 328, 329, 335, 484
Direitos humanos	191, 226
Discriminação	45
Dissertações	167
Ditaduras	278
Diversidade	35, 36, 172, 185, 464
Djambê	415, 418
Docência	143, 153, 489
Docente	259, 482
Documentário	40, 451
DOPS	271

E

Ecologia de Saberes	354, 355, 356
Educação do Campo	15, 84, 166, 169, 478, 480, 485
Educação Intercultural	48, 153, 356, 433
Educar	47, 420
EJA	421, 422, 482, 486
Emicida	143, 145, 153
Encontros	153, 421, 422, 423, 425
Encruzilhadas	153, 168, 337, 353
Ensinar	350, 380
Ensino	10, 16, 40, 44, 45, 47, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 184, 186, 187, 191, 214, 219, 294, 337, 338, 339, 347, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 360, 361, 363, 364, 365, 370, 372, 373, 374, 385, 386, 387, 388, 389,

393, 397, 400, 403, 404, 420, 421, 436, 438, 447, 451, 453, 462, 476, 479, 482, 484, 485, 486, 487, 489	
Ensino de história	143, 145, 151
Entrevista	40, 258, 295, 401, 432, 436
Epistemologias	136, 171, 172, 182, 221, 305, 355, 361
Erótico	222, 223, 224, 226, 230
Erotismo	223, 227
Escola	140, 156, 171, 184, 188, 316, 403, 420, 421, 424, 425, 440, 452, 478, 484
Escolar	14, 478
Escolares	484
Escolas	307
Escravidão	453
Escravidão	373
Escravos	448, 451, 454
Espaço	47, 136, 137, 301
Esquecimento	277
Estado	10, 19, 21, 56, 71, 72, 95, 97, 103, 108, 121, 135, 146, 153, 156, 169, 170, 173, 174, 178, 184, 192, 201, 203, 221, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 274, 293, 296, 342, 348, 351, 361, 403, 426, 453, 454, 476, 478, 479, 480, 481, 483, 484, 485, 488, 489
Estética	114, 115, 116, 118, 119
Estudantes	185
Estudo	162, 268, 277, 295, 478, 480
Estudos	10, 36, 39, 41, 42, 47, 56, 84, 119, 156, 159, 162, 167, 176, 185, 191, 211, 249, 276, 277, 325, 335, 352, 371, 395, 396, 401, 420, 423, 435, 464, 477, 480, 481, 484
Estudos afro-latino-americanos	395, 396, 401
Étnico-Raciais	144, 185, 187, 285, 295, 365, 370, 421, 422, 426
Etnobotânica	355, 358, 360, 361, 362
Eurocentrismo	404, 436, 453, 454
Existência	151

Experiências 145, 152
Extensão 53, 394, 395, 397, 401

F

Fake News 309, 310, 321, 324
Fala 244, 339, 351
Favelografia 424
Feminino 340
Feminismo negro 211
Festas 348
Formação 109, 153, 362, 464, 478, 485
Fronteira 10, 84, 364, 478

G

Gênero 156, 159, 162, 351, 352, 481, 484
Geografia 10, 45, 137, 364, 433, 435, 479, 486, 487
Geopolítico 301
George Floyd 112, 116, 117, 118
Global 135, 137, 182
Globalização 451, 453
Graffiti 80, 424
Grande Florianópolis 280, 283
Griots 389
Grupos 448
Grupos étnicos 448

H

Herança 58
História 8, 10, 13, 16, 24, 25, 26, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45,
46, 47, 102, 132, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149,
150, 151, 152, 153, 154, 162, 176, 181, 182, 187, 191, 192, 196,
197, 199, 200, 202, 204, 208, 210, 211, 222, 226, 229, 235, 236,

250, 258, 261, 266, 268, 269, 270, 275, 276, 277, 278, 280, 283, 294, 295, 296, 305, 337, 338, 339, 341, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 363, 364, 365, 370, 371, 372, 373, 377, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 393, 403, 404, 405, 406, 407, 417, 419, 420, 425, 427, 430, 438, 439, 444, 445, 450, 451, 452, 453, 476, 477, 478, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489	
História e cultura afro-brasileira	377
Humanidade	352
I	
Identidade	83, 403
Identidades	26, 39, 181, 477
Igualdade	135, 452
Ijexá	403, 413, 416, 418
Imagem	305, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 379, 440
Imagens	151, 236, 246, 449, 483
Imperial	174
Indígena	47, 58, 94, 191, 254, 258, 259, 371, 425, 427
Indígenas	185, 295, 423, 430, 448
Infância	148, 150
Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)	173
Intercultural	136, 169, 436, 465
Interculturalidade	48, 139, 153, 435, 464
Interseccionalidade	43, 47, 56, 210, 337, 351, 352
Ipea	394
J	
Jincar	413
Jornal	40, 162, 176, 179, 180, 211, 245, 259, 317, 324
Justiça	55, 156

K

Kabila	413
Ketu	413, 414

L

Latino-americanos	42
LDB	184, 282, 365, 430
Lei 10.639/03	46, 145, 185, 382, 434
Lei 11.645/08	46, 430
Lei nº 12.288/2010	134
Lei nº 12.711/2012	134, 214
LGBT	58, 308
LGBTQIA+	331
LGBTQIAP+	226, 227
Linguagem	10, 17, 84
Literatura	10, 17, 24, 37, 39, 275, 396, 397, 483

M

Mal	454
Mal-estar	454
Manifestações	393
Maxakali	255
Meio ambiente	258
Memória	151, 275, 277, 278, 294, 340, 380, 478
Memórias	83, 108, 144, 151, 152, 211, 221, 222, 249, 276, 295, 393
Metodologia	164, 409
Mito	88, 135
Modernidade	42, 65, 303
Movimento	25, 26, 27, 32, 50, 55, 84, 122, 128, 129, 132, 133, 169, 221, 293, 478, 480
Movimento negro	221
Movimentos	169, 212, 288, 346, 348, 351, 352, 353, 395, 439, 478

Movimentos sociais	352
Mulheres	11, 18, 22, 49, 50, 55, 56, 201, 203, 206, 209, 210, 221, 249, 250, 287, 339, 340, 349, 352, 404, 424, 486, 487
Multiculturalismo	485, 487
Museu	65, 142, 146, 152, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 372, 373, 374, 375, 379, 381, 382, 386, 481, 486
Música	165, 232, 233, 238, 239, 241, 247, 274, 405, 420
N	
Nação	71, 72, 413
Narrativa	152
Narrativas	105, 108, 150, 151, 169, 230
Natureza	84, 453, 478
Necropolítica	221, 264, 427
Negras	37, 55, 171, 216, 250, 338, 340, 343, 347, 482
Negritude	67, 68, 75, 83, 160, 401
Negro	50, 55, 56, 72, 77, 84, 108, 113, 114, 122, 128, 129, 132, 133, 136, 151, 160, 169, 185, 221, 256, 286, 287, 290, 293, 294, 337, 339, 344, 345, 347, 348, 350, 352, 353, 396, 400, 478
Negros	13, 212, 221, 233, 235, 282, 284, 341, 345, 346, 347, 348, 351, 395, 423
O	
OCDE	457
Ocidental	265, 273, 350
Ocidente	113, 288
Oficina	464
Olhar	225, 226, 369
Opanijé	413
Oralidade	387
Origens	230
Orixás	19, 347, 413

P

Pandemia	374, 385, 386, 425, 426
Passado	50, 278
Patrimônio	10, 17, 337, 345, 350, 352, 372, 375, 385, 387, 483
Pedagogia	17, 45, 48, 83, 90, 91, 92, 97, 108, 115, 119, 136, 140, 145, 153, 337, 353, 385, 420, 435, 458, 464, 477, 482
Pedagogia decolonial	458
Pedagogias decoloniais	138, 150
Pedagógica	152, 440
Pelotas	162, 203, 210, 482, 486, 487
Periferia	142, 149
Perspectivas decoloniais	230
Pesquisa	151, 154, 164, 165, 167, 171, 172, 190, 202, 211, 275, 277, 280, 296, 360, 373, 380, 394, 397, 454, 478, 480, 481, 482, 484, 488, 489
Pessoas não-brancas	328
Planos de Gestão Escolar	459
Plataforma	425
Pluralismo	15
Poder	159, 171, 243, 340, 351, 375, 454
Política	10, 16, 39, 47, 108, 110, 135, 150, 172, 185, 190, 214, 250, 258, 271, 275, 402
Políticas	10, 169, 219, 221, 222, 250, 295, 296, 393, 454, 465, 480
Políticas de Ações Afirmativas	169, 219
Pós-coloniais	435
Pós-colonial	122, 161, 229, 477
Posição	410, 412
Povo	224, 308, 314, 385, 423
Povos	430
Prática	454
Práticas	48, 172, 258, 385, 420
Preconceito	346

Presente	222, 266, 482
Pretuguês	59
Privilégio	127
Produção	151, 160, 273, 274, 487
Professor	37, 152, 388, 460, 480, 482, 486, 488, 489
Professores	152, 485
Profhistória	141, 142, 148, 352, 476, 482, 489

Q

Quilombola	16, 19
Quilombos	194, 349, 448, 453

R

Raça	68, 108, 135, 185, 351, 401
Racial	83, 135, 452
Racismo	50, 57, 68, 83, 168, 171, 187, 191, 202, 214, 216, 217, 221, 222, 249, 346, 352, 401, 426
Racismo à brasileira	171, 216
Racismo estrutural	83, 221
Racismos	170
Ramunha	413
Rap	68, 79, 84, 149, 153
Reflexões	197, 325, 385, 420
Religião	337, 345, 347, 478
Religioso	45
Representação	36, 119, 278, 401, 410, 411
Resistência	83, 342, 454
Resistências	143, 145, 153
Revista do IHGB	174, 175
Rua	40, 150, 277, 345, 375

S

Saber	102, 244, 446
Saberes	94, 355, 356, 360, 362, 407, 479, 485
Samba	250, 307, 316, 337, 341, 344, 345, 346, 349, 413, 452, 484
Santa Catarina	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 138, 148, 170, 176, 177, 178, 179, 204, 280, 282, 330, 399, 420, 453, 476, 477, 478, 481, 482, 483, 484, 489
São José	255, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 292, 335
Schwartz	440
Senzala	135
Sexualidade	484
Silêncio	277
Sincretismos	113
Sistema Educacional	486
Social	10, 23, 55, 103, 162, 181, 250, 271, 384, 478, 480, 481, 482, 483, 484, 485
Sociedade	10, 17, 56, 108, 135, 151, 171, 176, 192, 201, 221, 273, 278, 296, 313, 440, 453, 464
Sociologia	10, 16, 45, 145, 204, 280, 434, 477, 480
Sonora	240, 241
Subalternos	42
Subjetividade	454
Sujeitos	266, 454
Supremacia	50

T

Tecnologia	479, 483
Tecnologias	374, 386, 485, 487
Tele-colonialidade	302
Tempo	40, 119, 136, 152, 163, 211, 221, 222, 230, 250, 266, 276, 277, 278, 301, 482

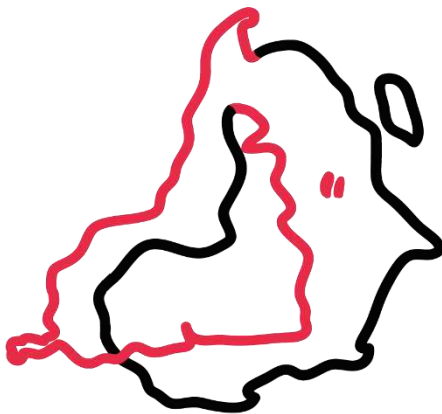
- Terra 73, 83, 96, 105, 108, 109, 119, 221, 225, 252, 254, 257, 275,
308, 312, 385, 420, 435, 464
- Território 181, 276, 452, 453, 481
- Tortura 272
- Trans 156, 159, 480
- Tupinambá 58, 59, 63
- U**
- Unesco 457
- Unidos de Vila Maria 308, 314, 315
- Universidade 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 35,
36, 39, 40, 50, 56, 83, 84, 94, 95, 119, 138, 142, 143, 152, 153,
169, 170, 171, 181, 182, 184, 185, 196, 204, 210, 211, 213, 221,
249, 250, 258, 275, 276, 277, 278, 280, 335, 352, 361, 363, 364,
371, 385, 388, 403, 420, 434, 438, 439, 440, 451, 452, 453, 464,
476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488,
489
- Universidades 16
- V**
- Valores 353
- Vassi 413
- Violência 54, 394
- Violências 190
- Vivências 440, 452
- Voz 153
- Vozes 37, 83, 108, 221, 294, 435, 464
- Y**
- Yoruba 413
- Youtube 44, 110, 319, 320, 379, 383, 390, 391, 393, 394

Z

Zumbi

282, 283, 285, 286, 287, 290, 292, 341, 346, 349

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



POVOS QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA: A DECOLONIALIDADE POR MEIO DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS ESCOLARES

Ana Beatriz Araújo Schmitt é graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista de Iniciação Científica UFSC - CNPq. Orientada pelo prof. Dr. Elison Antonio Paim, sua pesquisa é direcionada à perspectiva decolonial presente em teses e dissertações sobre povos quilombolas no Estado de Santa Catarina. Contato: araujoanasc1970@gmail.com

Elison Antonio Paim é graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), possui mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É pós doutor pelo programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED) em Angola (2020). Presentemente é professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq PQ – 2020. Também é líder do grupo de pesquisa Pameduc (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). Contato: elison0406@gmail.com

“E SE CHOVESSE AQUI EM ANGOLA TODA?”:
LITERATURA E HISTÓRIA

Ana Paula Wagner

Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati (Paraná). E-mail: anapwagner@gmail.com

O ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DECOLONIAL:
INTERCULTURALIDADE E INTERSECCIONALIDADE
COMO EIXOS ESTRUTURANTES

Caroline Machado Costa, mulher branca, mãe de duas meninas. Formada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Sociologia de História da Educação. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4410869002755117>

Giovanna Santana, mulher branca, formada em História e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Sociologia de História da Educação. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4875538836006254>

LÉLIA GONZALEZ E A GÊNESE DA INTERSCECCIONALIDADE

Daniela Scheifler é graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFRGS e Mestra em Estudos de Literaturas Pós-Coloniais pela mesma Universidade. É professora de literatura e de italiano.

e-mail: danischeifler@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361651912370479>

DECOLONIALIDADE DE AFETOS: A FRONTEIRA E O TERCEIRO GÊNERO EM GLORIA ANZALDÚA E TYBYRA, DE JUÃO NYN

Diego Bonatti - doutorando e mestre em Estudos Literários, linha de pesquisa Pós-colonialismo e Identidades, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduado em Letras - Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões - URI Campus Frederico Westphalen - RS. Bolsista CAPES. d.bonatti22@gmail.com

A NEGRITUDE E O RAP: FORÇAS ESTRATÉGICAS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM SEU COTIDIANO VIOLENTO

Edson Linhares da Silva é mestrando em Sociologia pela UFRGS, bolsista Capes e cotista étnico-racial. Desenvolve pesquisa sobre o gênero musical rap em que visa comprovar ser uma ferramenta estratégica da negritude no enfrentamento ao racismo, além de um produtor válido de conhecimento marginalizado. Formado em Ciências Sociais (2019), no Centro

Universitário da Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU. Possui também outra graduação em Comércio Exterior (2011) e um MBA em Marketing Internacional e Formação de Traders (2014) ambos na Universidade Paulista - UNIP.

Amante da música negra, são paulino apaixonado, sneakerhead, cinéfilo e mochileiro. Militante engajado nos eventos ligados ao Movimento Negro da cidade de São Paulo. Sempre participativo em palestras, atos, cursos e encontros relacionados aos Direitos Humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9798327066785568>

Contato e-mail: linhares.edson@yahoo.com.br

CIÊNCIA E PEDAGOGIA KAINGANG NAS TRILHAS DA PEDAGOGIA DA RETOMADA

Elisabete Cristina Hammes é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), e no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza/UFFS, acadêmica do curso de História (UFFS), Mestra Interdisciplinar em Ciências Humanas PPGICH/UFFS (2020). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco (2005), e em Saúde Coletiva: Ênfase em Saúde Mental, pela Escola de Saúde Pública/RS (2009). Inicia seus estudos sobre o modelo científico hegemônico, analisando os efeitos da cisão corpo-mente, suas consequências para a saúde, para o equilíbrio do ser humano e dos ecossistemas. Atualmente o foco está voltado à análise dos efeitos da colonialidade sobre a vida e a produção do conhecimento dos povos originários, e do registro das contribuições e formas de produção de conhecimento e de vida por estas populações, subalternizadas pelo modelo econômico, político, cultural e epistêmico vigente.

Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Erechim.

Contato: elisabetehammes@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/0780574657729342>

UM POVO SEM LEI, SEM REI E SEMM ALMA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS PARA REPENSAR SOBRE O COLONIALISMO NA AMÉRICA LATINA

Gabriel da Cunha Melo nasceu no dia 13 de dezembro de 2002 na cidade de Castanhal no Estado do Pará. Atualmente é graduando em licenciatura plena em ciências sociais na Universidade do Estado do Pará (UEPA), também é membro dos grupos de pesquisa Grupo Movimentos Sociais, Educação e Cidadania na Amazônia (GMSECA/UEPA) auxiliando na linha de pesquisa “Movimentos Sociais e Religião: Memória e História das Organizações Religiosas” e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento social e Educacional das Margens Amazônidas (GEPPSEMA/UEPA) contribuindo na linha de pesquisa “Pensamento Social e Educacional no Brasil”.

Além disso, foi monitor bolsista de sociologia (2021-2022) pela UEPA, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS), hoje está como estagiário de sociologia na equipe de ciências da The Nature Conservancy Brasil e representante discente no colegiado do curso de ciências sociais. Gabriel desde seu ensino médio se interessava por política e buscava compreender a maneira em que a sociedade se organizava. Nesse sentido, teve a oportunidade de militar no movimento secundarista e posteriormente no movimento estudantil dentro da universidade. Seu primeiro contato com um livro das ciências sociais foi o clássico “Manifesto do partido

Comunista” de Karl Marx (1818-1883) e ele foi um divisor de águas para analisar a realidade do sistema capitalista e a luta de classes existente no Brasil, sobretudo na Amazônia, a partir de então buscou ler com maior frequência autores marxistas, autoras feministas e pensadores negros. Já dentro da graduação de ciências sociais na UEPA, foi apresentado um leque de temáticas que atravessavam a realidade amazônica em diálogo com conceitos do marxismo e etc. Os grupos de pesquisa foram essenciais para aprofundar sobre o tema nesse debate, em certo momento foi-lhe apresentado o pensamento decolonial e o conceito de “modernidade-colonialidade” para além de colocar o debate pós-estruturalista no contexto colonialista, a decolonialidade propõe centralizar na raça e enfatizar na produção de teorias genuinamente latino americanas como a Teoria da Dependência e a Teologia da Libertação, que se acoplam ao contexto social e explicam a realidade local a partir dos mecanismos desenvolvidos internamente. Dito tudo isto para contextualizar a vivência acadêmica do autor, o pensamento decolonial e a teoria marxista da dependência tem feito parte dos trabalhos acadêmicos e das discussões dentro e fora da universidade, como por exemplo acerca da militância nos movimentos sociais, precarização das relações de trabalho, conflitos agrários no território amazônico, antropologia da religião e por diante. Logo, este presente texto muito dialoga com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do autor e a tentativa de elucidar determinado fenômeno social a partir majoritariamente, de pensadores e teorias contra-hegemônicas e não ocidentais.

Contato: Gabriel.melo@aluno.uepa.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6911954954804292>

VOZ E SUBJETIVIDADE NEGRAS NA POESIA DE NANCY MOREJÓN

Giselle Maria Santos de Araujo é professora EBTT do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), câmpus Alvorada.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6899806916325781>
E-mail: giselle.araujo@alvorada.ifrs.edu.br

O “MITO DA DEMOCRACIA RACIAL” À SOMBRA DAS MÁSCARAS DO PACTO COLONIAL: DESCONSTRUINDO ESSA VISÃO POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Luciene Barbosa Teixeira: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará- UEPA, na linha de Saberes Culturais na Amazônia. Bolsista de Mestrado CAPES-coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. Especialista em Ensino de Geografia pelo IFPA-Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Pará campus Belém de 2019-2021. Graduação em Licenciatura em Geografia pelo IFPA-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Belém de 2015-2018.

E-mail: jsluciene@gmail.com;

Endereço para acessar este CV:
<http://lattes.cnpq.br/9242715710925983>
ID Lattes: 9242715710925983

Sérgio Roberto Moraes Corrêa: Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (PPGED-UFRN), por meio do PROCAD-Amazônia. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG) com Doutorado Sanduiche pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA). Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. Pesquisador-colaborador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao ICED-UFPA e pesquisador-colaborador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas do PPGCS-UFCG. Integra a Rede Nacional e Internacional de Pesquisa Mover. Preferencialmente, o referido pesquisador vem orientando seus estudos sobre: Pensamento social e educacional crítico Latino-Americano, com ênfase no Pensamento Brasileiro/Amazônico; Estudos pós(de)coloniais e educação; Movimento Sociais e Educação na Amazônia; Democracia e Educação do Campo/Educação Popular; Sociologia da Educação etc.
E-mail: sergio.correa@uepa.br;
Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1347947243469780>

PEDAGOGIAS DECOLONIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES PERIFÉRICAS POR MEIO DO RAP

Lurian Endo Gonzaga é Bacharel e Licenciado em História pela UNIRIO. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Contemporâneo. Graduando do Curso de Licenciatura de Artes da UFPR Litoral. Especialista em Educação do Campo pela Faculdade São Braz. Especialista em

Alternativas para uma Nova Educação pela UFPR Litoral. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFSC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0386470558640046>

MAPEANDO PRODUÇÕES SOBRE NÃO-BINARIEDADE DE GÊNERO

Morgan Franzoni Caetano é uma pessoa trans não-binária (pronomes elu/ile), branca e sem deficiências. Mestrando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, formado em Ciências Sociais pela mesma universidade, tem interesse nas áreas de Estudos Trans, performance, sexualidade e antropologia do corpo. Sempre buscando por perspectivas e práticas anticoloniais, procura se inserir em espaços horizontais e coletivos que se atentem para denunciar todas as formas de opressão. Email: morgancaetano@usp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3223025530547481>.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ARTES CÊNICAS: DISPUTAS POLÍTICAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Dra em Antropologia Social, professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGAC/UDESC.

E-mail: tfranzoni@gmail.com;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0807711190645838>

OS SAMBAQUIS NA PAISAGEM: DO DEBATE INTELECTUAL AO PÚBLICO

Natural de Florianópolis-SC, graduada em História pela UDESC em 2018. Atualmente bolsista FAPESP no mestrado em História realizado na Unifesp sob orientação da Dra. Claudia R. Plens. Integrante do grupo de pesquisa Território e Direitos Humanos – CNPq e participante do Laboratório de Estudos Arqueológicos - LEA. Além da pesquisa, atua em projetos do Museu da Pessoa como educadora, desde 2021.

Email: dias.stefani@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2695282590064143>

“COMO QUE EU FAÇO PRA NÃO SER BARRADA NA CATRACA?”: CENAS DO RACISMO COTIDIANO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Dinaê Espíndola Martins - Psicóloga e Doutoranda em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: dinaemartins@gmail.com Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4143757510991732>

Tanise Baptista de Medeiros - Licenciada em História e Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: tanise.medeiros@gmail.com Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0373959031967956>

Aline Aver Vanin - linguista e professora de Língua Portuguesa do Departamento de Educação e Humanidades da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. E-mail de contato: alinevanin@ufcspa.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7639784707152839>

MILICO ASQUEROSO: NOTAS SOBRE FABULAR O IRREVELÁVEL A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL DECOLONIAL

Doutoranda em História (UFRGS); Mestre em Educação (UFRGS) pela linha de pesquisa em Educação e Relações de Gênero; Licenciada em História (UFRGS). Pesquisa questões relacionadas a fronteiras binacionais e corpos clandestinos através dos aportes lesbofeministas decoloniais; assim como, gêneros, sexualidades e práticas dissidentes de existência. Acredita que a escrita é uma das ferramentas que revoluciona mundos, pessoas e afetos. Na mescla da vida também gosta de chimarrão, sinuca e cumbia villera.

email: Hariagibn@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0613204935371572>

UM MINUTO DE SILÊNCIO: A MULHER NEGRA GUERREIRA ESTÁ MORTA!

Juliana da Rosa Brochado da Luz. Negra, batuqueira, mãe, avó e professora da rede municipal de ensino de Pelotas e Rio Grande/RS, na educação infantil e no curso normal. Pedagoga (UCPEL), Especialista em educação infantil (UFPEL), Mestre em Educação (UNIPAMPA), integrante do coletivo Atinukés, Afronteadoras Negras e Neabi Mocinha (UNIPAMPA) e idealizadora do grupo Negrexistências. Ex-integrante da assessoria da diversidade da 5ª coordenadoria de educação de Pelotas (2014-2015), Tutora e professora (UAB/EAD) dos cursos de Pedagogia e técnicos (UFPEL/IFSUL/UNIPAMPA), Diretora da escola pública, Coordenadora da EJA e Anos Finais (EMEF Olavo Bilac). Atualmente doutoranda em Educação (UFSC) e integrante do grupo de pesquisa Pameduc (UFSC).

e-mail: brochadodaluz@gmail.com

Elison Antonio Paim. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). Doutor em Educação (Unicamp), Mestre em História (PUC-SP), Graduado em História (UFSM). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Membro da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala) e dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP).

e-mail: elison0406@gmail.com

RACISMO NA UNIVERSIDADE: REINVIDICAÇÕES DA BRANQUITUDE E AS LUTAS ANTIRRACISTAS DOS MOVIMENTOS NEGROS

Pedro Henrique Machado: Bolsista CAPES. Psicólogo, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: machado_ph@outlook.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5506528993839321>

Rosemarie Gartner Tschiedel: Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rosetschiedel@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1855439680285398>

ONDE O ANIMAL ENTRA NA HISTÓRIA: NOTAS CONTRA-COLONIAIS DE UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM O SUL DO BRASIL (1985-2020)

Rame Ferreira (elu, pessoa branca não binária sem deficiências) é doutorande em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em História do Tempo Presente pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e licenciade em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Ativista anticolonial, busca construir e fortalecer lutas coletivas e horizontais contra toda forma de opressão. Produções disponíveis em: <https://linktr.ee/ramenid>. E-mail rameferreira@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794725761901379>.

ESCREVIVÊNCIAS SONORAS: A MÚSICA PRETA BRASILEIRA COMO FERRAMENTA PARA A AUTODEFINIÇÃO DE MULHERES NEGRAS

Caroline Rodrigues Ferreira é mulher preta, psicóloga (CRP 07/32861), musicista, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Especializanda em Musicoterapia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: carolinerofe@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8190974999005644>

ARTES INDÍGENAS E AFRO-AFROAMERÍNDIAS EM ECOSISTEMAS

Gloria Alejandra Guarnizo Luna é pós-doutoranda no Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Pós-Doutorado Estratégico (PDPG-POSDOC) da Universidade da

Região de Joinville – UNIVILLE. Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2018). Possui graduação em História e Museologia. Desenvolve pesquisa nas áreas de História, Teoria e Crítica de Arte com ênfase nas temáticas: Imagens, Arte, Museus, Acervos, Coleções, Exposições, Patrimônio, Cidade, Consumo, Discursos, Subjetividades e Contemporaneidade. E-mail: aelunabrazil@hotmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0806037189617398>. Orcid: 0000-0002-5735-9108

“LA AUSÊNCIA EN LO CONDOR” A TEMÁTICA DOS PRESOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS NO CINEMA DO CONE SUL

Guilherme Lima possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018) e mestrado em História pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2022). Atualmente é doutorando pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América Latina e ditaduras militares do Cone Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6259918724841662>

COLETIVO AÇÃO ZUMBI – UMA HISTÓRIA DE (RE)EXISTÊNCIA E INSPIRAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Janaína Amorim da Silva, professora de história da educação básica, mestra em história, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Bolsista pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da

Educação Superior (UNIEDU/FUMDES).
<http://lattes.cnpq.br/4360327830806761>
E-mail: janainayemanja03@gmail.com.

O MACABRO EM ZAMA E BACURAU

Libia Alejandra Castañeda López é doutoranda do programa de Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Bolsista de Pós-graduação FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco). Possui graduação em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA (2017) e mestrado em Literatura Comparada pela UNILA (2020). Tem experiência na área de Cinema, atuando principalmente nos temas: literatura comparada, memória e decolonialidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5114886514295982>

E-mail: libia.lopez@ufpe.br

O DISCURSO MIDIÁTICO E POLÍTICO PERANTE O JESUS NO DESFILE DA GAVIÕES DA FIEL TORCIDA DE 2019 COMO CULPADO PELA PANDEMIA

Tiago Herculano da Silva é pesquisador artista. Bolsista CAPES. Doutorando do curso de Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisa o uso da imagem de Jesus no carnaval e suas diversas faces no carnaval da Mangueira em 2020, orientado pela prof^a Dra. Fátima Costa de Lima. Mestre em Artes Cênicas pela UFRN. Graduado em licenciatura em teatro pela UFPB. Artista Plástico formado em Desenho e Pintura pela UFCG. Carnavalesco da Escola de Samba Virtual Deixa de Truque no período de 2017 até 2021, fez parte da equipe artística da agremiação Virtual Morro do Esplendor em

2021 e trabalhou como carnavalesco da agremiação Virtual Beija-flor Pernambucana em 2022.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3688535576275314>.

E-mail: txchyagoserectus@hotmail.com.

BRANQUITUDE E ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Arisa Ribas Cardoso é doutoranda e mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. Bacharela em Direito e em Relações Internacionais pela UNIVALI. Especialista em Direito Constitucional. Acadêmica do curso de licenciatura em História da UDESC. Professora do curso de graduação em Direito da UNIVALI, campus Kobrasol. Contato: arisarc@gmail.com.

Currículo

lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5431773871391768>

AS MARIAS DA CONCEIÇÃO: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO, DECOLONIAL E INTERSECCIONAL – SOBRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA E PLURIEPISTÊMICA DE UM DOCUMENTÁRIO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Carla de Moura é uma mulher cis, branca de classe média, lésbica, mãe, professora de História e doutoranda no Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista CNPq. Possui graduação em História (Bacharelado) pela Universidade Luterana do Brasil (2011), graduação em História (Licenciatura) pela Universidade Luterana do Brasil (2012), Pós-graduação em Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Foi

professora de História nomeada na E.E.E.F. Santa Luzia pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de História com ênfase no campo do Ensino de História. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, Educação Patrimonial, Pedagogias Decoloniais, Estudos de Gênero e Sexualidade, Educação para as relações étnico-raciais. carlamoura78@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0969509890649732>

INVENTÁRIO ETNOBOTÂNICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS INTERCULTURAL

Cristina Beatriz Santos de Oliveira é licenciada em Ciências Biológicas, Especialização em Gestão Ambiental: Diagnóstico e adequação ambiental e em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental, Mestranda em Educação em Ciências e Matemática. Professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual e Municipal da Cidade de Uberaba – MG. Participa do grupo de pesquisas da UFTM: Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências e Matemática para o Campo. E-mail: cristina.beatriz@educacao.mg.gov.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7797055648680433>

Verônica Klepka é licenciada em Ciências com habilitação em Biologia, Mestre e Doutora em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Professora Adjunta na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFTM. Participa do grupo de pesquisas da UFTM: Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências e Matemática para o Campo. E-mail: veronica.klepka@uftm.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4387071212003329>

A DECOLONIALIDADE NA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS APROPRIAÇÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS 2000 ATÉ OS DIAS ATUAIS.

Felipe Cromack de Barros Correia é mestrando em História Social e da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Bolsista CAPES. Licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

CONHECENDO A MINHA ANCESTRALIDADE

Rita Freitas Ribeiro Pessano possui formação em Magistério (Curso Normal) de nível médio pelo Instituto Metodista União - Uruguaiana/RS. É licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica - Câmpus II de Uruguaiana. Possui especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo IBPEX/UNINTER. Atualmente é mestranda do curso PROFHISTÓRIA pela Universidade Federal do Santa Maria - RS. Bolsista CAPES. Atua na EMEB Marília Sanchotene Felice e no Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls na cidade de Uruguaiana/RS. Desenvolvendo atividades nas áreas das Ciências Humanas com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nos anos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio., e do Curso Normal. Desenvolve estudos na área das Relações Étnicas - Raciais, Multiculturalismo, Educação Antirracista, Descolonialismo, Nova BNCC e a Área das Ciências Humanas e Tecnologias Digitais.

E-mail: ritapessano1982@gmail.com

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/4276364637043779>

Geísa Goersch Guterres é educadora de História e de Geografia no ensino básico no município de Cacequi-RS nas redes municipal e particular. Mestranda do ProfHistória pela Universidade Federal do Santa Maria - RS, pesquisa sobre História das Mulheres, Educação Antirracista, Descolonialismo, Ludicidade e Multidisciplinaridade no ensino de História e de Geografia no ensino fundamental I e II. Possui licenciatura em História pela Unopar-PR e em Geografia pela Unifacvest-SC, é especialista em Metodologias do Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís-SP, e em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. E-mail: geisagoersch@gmail.com; Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6063488130566527>.

REFLETINDO A HISTÓRIA DA ESCRAVIZAÇÃO ATRAVÉS DO MUSEU MEMORIAL CEMITÉRIO DOS PRETOS NOVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Geísa Goersch Guterres é educadora de História e de Geografia no ensino básico no município de Cacequi-RS nas redes municipal e particular. Mestranda do ProfHistória pela Universidade Federal do Santa Maria - RS, pesquisa sobre História das Mulheres, Educação Antirracista, Descolonialismo, Ludicidade e Multidisciplinaridade no ensino de História e de Geografia no ensino fundamental I e II. Possui licenciatura em História pela Unopar-PR e em Geografia pela Unifacvest-SC, é especialista em Metodologias do Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís-SP, e em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. E-

mail: geisagoersch@gmail.com. Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6063488130566527>

Anderson Gonçalves Gandor possui graduação em História Licenciatura Plena pela Universidade Franciscana - UFN (2007). Participou entre 2009 e 2010 como voluntário em projeto de extensão da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), como Professor no Cursinho Pré-vestibular Práxis. Trabalhou com a EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no Sistema Educacional Galileu - SEG. Trabalhou na escola Medianeira durante sete anos. Desde 2012 é professor na Congregação das Irmãs Pallottinas - Colégio Nossa Senhora de Fátima. Desde março de 2022 frequenta o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andersongandor@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7586802370435420>

SEGUINDO O FIO INVISÍVEL: PENSANDO ANCESTRALIDADE, ORALIDADE E PATRIMÔNIO COM UMA TURMA DE 50 DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Geísa Goersch Guterres é educadora de História e de Geografia no ensino básico no município de Cacequi-RS nas redes municipal e particular. Mestranda do ProfHistória pela Universidade Federal do Santa Maria - RS, pesquisa sobre História das Mulheres, Educação Antirracista, Descolonialismo, Ludicidade e Multidisciplinaridade no ensino de História e de Geografia no ensino fundamental I e II. Possui licenciatura em História pela Unopar-PR e em Geografia pela Unifacvest-SC, é especialista em Metodologias do Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís-SP, e em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. E-

mail: geisagoersch@gmail.com. Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6063488130566527>

Rita Freitas Ribeiro Pessano possui formação em Magistério (Curso Normal) de nível médio pelo Instituto Metodista União - Uruguaiana/RS. É licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica - Câmpus II de Uruguaiana. Possui especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo IBPEX/UNINTER. Atualmente é mestranda do curso PROFHISTÓRIA pela Universidade Federal do Santa Maria - RS. Bolsista CAPES. Atua na EMEB Marília Sanchotene Felice e no Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls na cidade de Uruguaiana/RS. Desenvolvendo atividades nas áreas das Ciências Humanas com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nos anos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio., e do Curso Normal. Desenvolve estudos na área das Relações Étnicas - Raciais, Multiculturalismo, Educação Antirracista, Descolonialismo, Nova BNCC e a Área das Ciências Humanas e Tecnologias Digitais. E-mail: ritapessano1982@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4276364637043779>

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM PROJETO DE EXTENSÃO NA REDE FEDERAL BRASILEIRA

Giselle Maria Santos de Araujo é professora EBTT do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), câmpus Alvorada. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6899806916325781>
E-mail: giselle.araujo@alvorada.ifrs.edu.br

Ketelin Becker Ribeiro é aluna do Ensino Médio Técnico em Produção em Áudio e Vídeo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), câmpus Alvorada.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311100612239180>

E-mail: ketelin.ribeiro@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

IJEXÁ NA SALA DE AULA: A MUSICALIZAÇÃO COMO SUPORTE PARA RELEITURA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Leonardo Luiz Lima Goes

Professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul, lecionando para o ensino médio, no momento mestrando do PROFHistória -mestrado profissional de ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria. Morador de Vera Cruz/RS, possui graduação em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2015), especialização em Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo (2017) e especialização em Educação pela Pesquisa pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul - campus de Venâncio Aires (2020). Pai de uma menina prestes a completar 4 anos que ressignificou o sentido de aprendizagem e companheiro de uma psicóloga com a qual compartilha diversos caminhos da vida, primeiramente a música junto com um grande grupo de amigos do qual faz parte o outro autor, onde grande parte do aprendizado prático que embasa esse artigo foi compartilhado e posteriormente pelos caminhos da agroecologia e da agrofloresta. Além da paternidade, estudos e do trabalho, seja na sala de aula ou na terra, quando sobra tempo se dedica a brincar com percussões e saxofone, leituras alheias à vida de professor, filmes e séries. lattes: <http://lattes.cnpq.br/5928491299984294>

Luis Augusto Sena Queiroz-

Professor de musicalização infantil e atualmente, trabalhando como atendente de EMEI no município de Santa Cruz do Sul.

Formado em História licenciatura pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2018), com especialização em Educação pela Pesquisa, pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul - campus de Venâncio Aires (2020). Começou suas práticas docentes em 2014 com o PIBID, e desde 2015 trabalha na educação infantil. Em 2015 começou seus estudos na percussão, juntamente com o Leonardo, outros amigos e amigas e também sua companheira, e em 2017, alinhou esse processo com as práticas docentes, iniciando seus trabalhos como musicalizador. Amante da música brasileira e latinoamericana, sempre procurou consumir produções culturais populares, que ajudaram a estruturar seus objetivos enquanto músico e educador, trilhando assim, caminhos pelos quais também propiciaram o desenvolvimento deste artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0978225314769173>

ENCONTRO AFRODIGITAL: PERSPECTIVA ANTIRRACISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19.

Luciane de Oliveira Machado é mestre em Informática na Educação (IFRS), possui graduação em Pedagogia - habilitação Orientação Educacional - Universidades Integradas Ritter dos Reis, graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil e Licenciada em Educação Física- Faculdade Leonardo da Vinci. Especialista em Tutoria em EAD, Diversidade pela UFRGS, especialista em Gestão em Saúde pela UFSM, especialista em Educação pela IFRS, especialista em Educação Especial pela faculdade Leonardo da Vinci, especialista em gestão escolar pela FAFINC. Professora da rede municipal de Porto Alegre, atuou por 8 anos como tutora do curso de Pedagogia a Distância (PEAD I e II) nas disciplinas de

música, matemática, projetos, artes, Educação para as relações étnico raciais (ERER), supervisão de estágio e orientação do TCC. Atua como membro de bancas de heteroidentificação, profere formações e palestras sobre Educação para as relações étnico-raciais e Saúde da população Negra. Integrante do coletivo de professoras pretas de São Leopoldo. Principais temas de interesse: Educação para as relações étnico-raciais (ERER), Cotas raciais, Heteroidentificação, Saúde da população negra.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6045795207686434>

A LEI 11.645/2008: O PROTAGONISMO INDÍGENA EM SALA DE AULA

Michelly da Silva Fernandes

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA).
E-mail: fernandesmichelly100@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2883142360205790>

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA).

E-mail: sergio.correa@uepa.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1347947243469780>

“A VALORIZAÇÃO DE SUJEITOS NÃO-BRANCOS NA CONSTRUÇÃO DE SANTA CRUZ DO SUL/RS: COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA LOCAL PARA ALÉM DE ESTEREÓTIPO”

Yasmin Daniella D’Avila é licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2015), especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2020) e mestranda em Ensino de História - ProfHistória pela Universidade Federal de Santa Maria (atualmente). Durante os anos de graduação, participou de diversos projetos de pesquisa, destacando-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNISC e o projeto “Eugenia, Biopolítica e Educação no Brasil (1900-1950)”. Desde o ano de 2016 atua como professora de História e Filosofia em redes privadas e públicas de ensino no município de Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul. Em seus enfoques de pesquisa, encontram-se discussões sobre as Relações Étnico-raciais, História Local, Educação e Ciências Humanas, abordadas pelos viés da decolonialidade e contracolonial. E-mail para contato: yasminddavila@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5259949878876098>

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA A DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO

Zenaide Borre Kunrath

Mestra em Educação (UNOCHAPECÓ). Doutoranda em Educação pela URI. Câmpus de Frederico Westphalen (PROGRAMA DE PÓS GRADUACAO EM EDUCACAO)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0480-5856>.

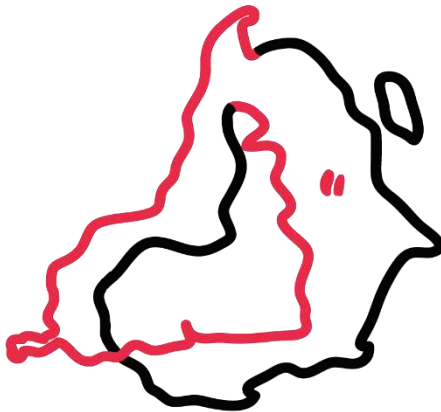
email : pzenaideborre@hotmail.com e currículo lattes. Endereço para acessar este CV: <https://lattes.cnpq.br/5550342178679325>

Elison Antonio Paim

Elison Antonio Paim. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). Doutor em Educação (Unicamp), Mestre em História (PUC-SP), Graduado em História (UFSM). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Membro da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala) e dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP).

e-mail: elison0406@gmail.com

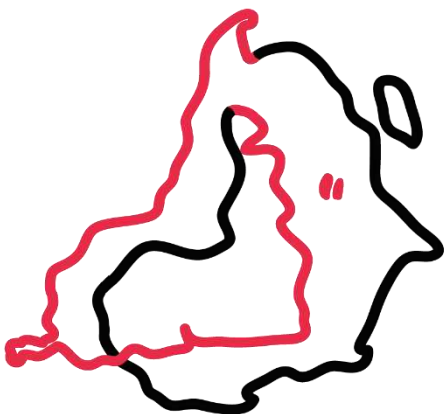
SOBRE O PREFACIADOR



FILIPE NOÉ DA SILVA

Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em sua tese de doutorado investigou as práticas de munificência cívica (evergetismo) fomentadas por libertas e libertos nas cidades romanas da Baetica. Durante o doutorado, foi pesquisador visitante no CEIPAC (Universitat de Barcelona) sob a supervisão do Prof. Dr. José Remesal Rodríguez. Possui mestrado (bolsista CAPES) em História Cultural, também pela UNICAMP, com estudos sobre sexualidade no Império Romano e teorias de gênero aplicadas à Antiguidade Clássica. Seus principais interesses são: Escravidão na Antiguidade; Teorias de Gênero Estudos Clássicos; Epigrafia Latina; Literatura Latina; Arqueologia Clássica; Arqueologia Histórica; Estudo das populações subalternas; Recepção e usos modernos da Antiguidade; História do Cristianismo: Antiguidade e Idade Média; Teoria Social Educação; Relações étnico raciais, Patrimônio Histórico e Ensino de História. É editor da Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade (UNICAMP), co-editor da Revista Heródoto (UNIFESP) e Professor de História Antiga e Medieval do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

SOBRE AS ORGANIZADORAS



CLÁUDIA MORTARI

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestrado (2000) e doutorado (2007) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora associada de História da África do Curso de Graduação em História e docente nos programas de Pós-Graduação em História (PPGH) e em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina, nas linhas de pesquisa Políticas de Memória e Narrativas Históricas e Saberes Históricos no Espaço Escolar, respectivamente. Atualmente, coordena o Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais - AYA, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC) e coordena projetos de extensão e pesquisa no campo dos Estudos Africanos. Atua principalmente nos seguintes temas: história de África, literaturas africanas pós-coloniais, ensino de história de África, diáspora africana. Desde 2019 é integrante da Comissão de Ações Afirmativas e Diversidades da UDESC - CAAD.

LUISA TOMBINI WITTMANN

Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professora Associada do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuando na Graduação e Pós-Graduação (Programa de Pós-graduação em História - PPGH - e Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória). Atualmente, é vice-coordenadora do AYA Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais e coordena o Profhistória (núcleo UDESC), além de projetos de extensão e de pesquisa no campo da História Indígena. Autora do livro *O Vapor e o Botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí (1850-1926)*, editora Letras Contemporâneas (2007), e organizadora da coletânea *Ensino (d)e História Indígena*, editora Autêntica, indicada ao Prêmio Jabuti categoria Educação e Pedagogia (2016).

TATHIANA CRISTINA DA SILVA ANIZIO CASSIANO

Graduada (bacharelado e licenciatura) em História Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PROFHISTÓRIA-UDESC), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa Políticas de Memória e Narrativas Históricas. Vinculada ao AYA -Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC), ao Grupo de Trabalho em História da África da Associação Nacional de História, seção Santa Catarina (GT África - SC) e bolsista CAPES.



Elaborado a partir dos trabalhos apresentados no âmbito do II Encontro Internacional Pós-Colonial e Decolonial (2022), o livro que ora vem a lume torna patente a amplitude e maturidade dos estudos pós-coloniais e decoloniais em nossa própria época. Para além de sua originalidade, as reviravoltas (sobretudo epistemológicas, mas não apenas) concebidas a partir dos conceitos de decolonialidade e pós-colonialidade também têm encontrado adesão em âmbitos que extrapolam os muros das universidades. Os capítulos que compõem o presente tomo, como um reflexo do próprio evento que o originou, atestam essa constatação e também manifestam os inúmeros benefícios de se produzir conhecimento de maneira coletiva, por meio do diálogo e sem marcações hierárquicas.

Filipe Noé da Silva

REALIZAÇÃO



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



rocha
soluções gráficas