



Revista Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911

v.6, n.1 (jan-abr) 2023

Uma palavra que não seja esperar (Flávio Cerqueira, 2018)



FICHA TÉCNICA V.6 N.1

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (UFMS)

AVALIADORAS(ES)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

Francisca do Nascimento Pereira Filha (Ufac)

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi
(UFPR)

Georgia Pereira Lima (Ufac)

Marina Vieira de Carvalho (Ufac)

Maritana Drescher da Cruz (UFPR)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (UFPR)

EDITORAS(ES) DE TEXTO

Ana Lúcia Gonçalves Medeiros (PUC-RJ)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Luana Xavier Vieira Goulart (UFF)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Nayara Christina Herminia Carrijo (Unifran)

Ray da Silva Santos (UFS)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

EDITOR(A) TÉCNICOS

Editor(a) de seção e diagramador(a)

Maycon David de Souza Pereira (UFMS)

Vanessa Carmo Pires (Ufac)

EDITOR DE ARTE

Wálisson Clister Lima Martins (SEE/AC)

SUMÁRIO

Uma palavra que não seja esperar (Apresentação da capa)01
Wálisson Clister Lima Martins

Editorial04
Tânia Mara Pacífico Hreisemnou

ARTIGOS

Entre chuteiras e racismo no futebol brasileiro: uma luta antirracista para além do campo de futebol07
France Willian Ávila do Nascimento e Andréa Araújo dos Santos

Consciência Negra através da linguagem iconográfica no Ensino de História18
Francisca Cibele da Silva Gomes

Rupturas nos paradigmas da branquitude: a atuação de pessoas brancas na luta antirracista no século XXI28
Geovanna Moraes de Almeida e Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Um olhar sobre raça e feminismo: uma etnografia do terreiro de Mãe Oxum42
João Paulo Costa Franco Muniz

Ensinando História através de cordel na Educação Básica: a escravização de gentes africanas no Brasil colonial52
José Ferreira Júnior

Lei 12.711/2012 na Ufac: estudo de impacto das ações afirmativas étnico-raciais nos cursos de graduação e programas de pós-graduação do CCSD E CCBN do Campus Sede entre 2012 a 202067
Lucas Nascimento Asséf de Carvalho, Kennedy Felipe Alves da Silva e Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque

Estados e Terreiros: puxando para a gira conversas com quem sonha com uma sociedade plural79
Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado

O Programa *Leia para uma criança*: uma ferramenta para a Educação das Relações Étnico-Raciais91
Raiele Souza Moura e Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Corpo Negro: possibilidades dramáticas dos teatros negros106
Ray Ariana

Educação Escolar Quilombola: desafiando o ensino regular121
Silvia Géssica da Conceição dos Santos e Mônica Regina Nascimento dos Santos

RESENHAS

Quem quer (pode) ser negro no Brasil?	136
<i>Maycon David de Souza Pereira</i>	
Afroconveniência nas Eleições 2022, uma das faces do pacto da branquitude	146
<i>Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque</i>	
Repensando o protagonismo originário na obra “Falas da Terra, 2021”	152
<i>Rafaela Oliveira Areal e Ana Laura de Moraes Uba e Barbosa</i>	
Hotel Ruanda (2004)	157
<i>Viviane Costa Santos</i>	

UMA PALAVRA QUE NÃO SEJA ESPERAR

ANY WORD EXCEPT WAIT

Se nos últimos dois anos as capas da Revista Em Favor de Igualdade Racial fizeram uso da colagem para a construção de significados através do uso de diferentes elementos visuais, desta vez as técnicas empregadas foram outras. Na presente edição, a imagem que ilustra a capa é uma fotografia editada da escultura “Uma palavra que não seja esperar” (2018), concebida pelo artista brasileiro Flávio Cerqueira. A imagem captura, através de um ângulo baixo, a face da estátua: uma criança negra, que tem uma pilha de livros sobre a cabeça.

O autor Flávio Cerqueira apresenta uma grande experiência com a construção de obras de arte do tipo. Mestre em artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Cerqueira faz uso da fundição em bronze em suas esculturas, retratando corpos humanos em diálogo com objetos ou intervenções nos espaços à sua volta, investigando narrativas pessoais, ficcionais ou históricas atravessadas pelos recortes de identidade, classe, raça e gênero, criando diálogos com o espectador e propondo formas de significar as obras que sejam construídas pelas experiências e questionamentos do próprio espectador, sempre atravessadas por aqueles marcadores.

A exemplo, a escultura Amnésia, de 2015, retrata um menino branco se banhando com uma tinta branca, insuficiente para cobrir seu corpo. A significação elaborada não deve deixar de trazer para a cena a categoria de raça, que, relacionada ao contexto em que foi produzida a obra, traz questionamentos sobre a identidade negra e o processo de embranquecimento da população negra no Brasil. De acordo com o artista, o menino seria o último a sofrer o processo de embranquecimento, já que a tinta teria acabado e seria insuficiente para cobri-lo por completo, trazendo para pauta a resistência da população negra ao processo de embranquecimento tão marcado na história brasileira.

A própria estatueta que dá título à capa, exposta no campus da Universidade de Missouri – Kansas City, nos EUA, dada como presente aos cidadãos do Kansas, traz uma reflexão para a visão da educação enquanto saída para enfrentamento das desigualdades sociais e do racismo na sociedade. O carregar o livro na cabeça traz para a cena a ação de estudo por parte da menina negra, que, de alguma forma, necessita e aposta nos estudos para construir um futuro melhor para si e para os outros, ação que, como falado amplamente no espaço dessa revista, foi largamente adotada

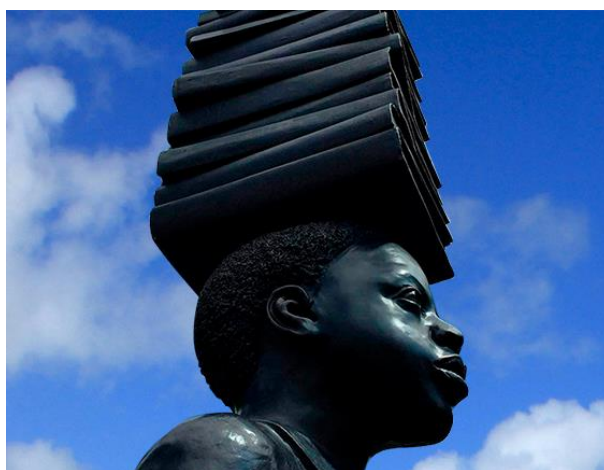
pelos movimentos sociais negros e indígenas na construção de probabilidades de esperança sobre as tendências do futuro (GOMES, 2017).



Uma palavra que não seja esperar (Flávio Cerqueira, 2018, bronze - 175 x 38 x 49 cm; edição de 5 + 2 P. A.; foto © E. G. Schempf)



Amnésia (Flávio Cerqueira, 2015, látex sobre bronze - 137 x 30 x 26 cm; edição de 5 + 2 P.A.; foto: Romulo Fialdini)



Uma palavra que não seja esperar (Flávio Cerqueira, 2018, bronze - 175 x 38 x 49 cm; edição de 5 + 2 P. A.; foto: Blog Bemglô)

Aponta, portanto, ao mesmo sentido indicado por Nilma Lino Gomes, de atuação coletiva – ou até mesmo individual – para criação de possibilidades, de futuros que não existem, mas que são criados através da atuação de indivíduos engajados:

O movimento negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2017, p. 38).

A (re)educação, assim, deve caminhar ao lado do antirracismo para se contrapor ao epistemicídio dos conhecimentos não-eurocêntricos.

Assim como abordado anteriormente nas duas últimas capas da edição, aqui também é lembrado que a educação é uma das principais alternativas escolhidas para combater o racismo. É necessário continuar investindo nela, na difusão de conhecimentos e na produção de novos, aliada a outras esferas de combate ao racismo – principalmente as de repressão e de reparação.

Wálisson Clister Lima Martins

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (Ufac)
Professor de História da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC)
Editor de Arte da Revista Em Favor da Igualdade Racial (Refir)

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: sabres construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

EDITORIAL

Ainda assim eu me levanto

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Mídas.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.

Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Por que eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?

Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade

Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.

(ANGELOU, Maya, 1978)¹

Durante 4 anos vivemos um período político, no qual o ato de levantar todos os dias, como expressa o poema de Maya Angelou, era um ato de resistência e existência. Ainda assim eu me levantei, em um país onde a ciência foi questionada e menosprezada, as universidades e o conhecimento historicamente produzidos por mulheres e homens ao longo da história do nosso Brasil e do mundo, foi desqualificada. Levantar todos os dias, com a certeza de que esperar era o verbo, o que significava que novos tempos estavam por vir. Esse tempo parece que finalmente chegou. A lei nº 10.639/03, fez 20 anos, embora pesquisadoras/es e movimento de mulheres e homens negras/os ainda convivem com o racismo cotidiano e com escolas em que direção, equipe pedagógica e professoras/es ainda não conhecem essa lei tão importante. Essa edição da revista contendo 10 artigos e 4 resenhas, celebra esse novo tempo.

Em lágrimas revivi, através do artigo “*Entre chuteiras e racismo no futebol brasileiro: uma luta antirracista para além do campo de futebol*”, a dureza do racismo sofrido por meu pai, no período em que foi um goleador no futebol paranaense; o clube de futebol no qual jogava, mesmo quando era vitorioso com os gols dele, não celebrava suas conquistas com ele próprio, pois, sendo homem negro, era impedido de entrar nos clubes sociais para comemorar as vitórias do qual foi protagonista.

Essa edição da *Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir)* também valoriza os povos originários e as religiões de matrizes africanas. Em 2023, foi instituído o Ministério dos Povos Indígenas no Brasil, que tem como Ministra a ativista indígena Sônia Guajajara. A resenha (Re)pensando o protagonismo originário na obra “*Falas da Terra, 2021*”, discute com seriedade a participação dessa população para produções cinematográficas e sua importância para a discussão da temática, contemplando assim a Lei nº 11.645/08.

¹ ANGELOU, Maya. Still I Rise. In: **And Still I Rise**: a book of poems. EUA: Random House, 1978.

Na resenha “*Afroconveniência nas eleições 2022: uma das faces do pacto da branquitude*”, ao resenhar o livro de Cida Bento, *O Pacto da Branquitude*, a autora propôs um importante debate para o movimento negro e a sociedade brasileira, a afroconveniência nas eleições de 2022. Na cidade de Salvador, por exemplo, detentora da população com maior quantidade de negras e negros do país, houve candidaturas de postulantes brancos, que se declararam pardos, com a intenção de preencher as cotas dos partidos políticos e conquistar votos da população negra.

No artigo “*Ensinando História através de cordel na Educação Básica: a escravização de gentes africanas no Brasil colonial*”, a cultura brasileira, através do uso do cordel, foi destacada, ao ser utilizada como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, em que ao narrar Histórias de gentes africanas no Brasil colonial imprime uma perspectiva progressista inovadora e inclusiva. O uso da literatura de cordel demonstrou que as aulas se tornam mais dinâmicas e aprazíveis aos olhos de estudantes da educação básica.

Nessa edição da Refir, Volume 6, Número 1, outros temas são abordados, como: educação escolar quilombola; consciência negra através da linguagem iconográfica no ensino de história; as Comissões de Heteroidentificação; Análises dos impactos da Lei Nº12.711/2012 na UFAC; corpo negro e as possibilidades dramaturgias dos teatros negros, entre outros.

Ao brindar os novos tempos, em que se estabelecem políticas públicas antirracistas, respeito aos povos originários, religiões de matrizes africanas e as diferentes infâncias, conluo convidando a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo a degustarem com carinho essa nova edição da *Revista Em Favor de Igualdade Racial*. Com certeza, a experiência será de muita emoção e conhecimento.

Tânia Mara Pacifico Hreisemnou

Pedagoga da Rede Pública Estadual do Paraná

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)

Secretária de Combate ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial do Núcleo Sindical Curitiba Sul da Associação de Professores do Paraná (APP – Sindicato/PR)

Coordenadora Nacional do Fórum Permanente da Educação Básica para Educação das Relações Étnico-Raciais da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)

ENTRE CHUTEIRAS E RACISMO NO FUTEBOL BRASILEIRO: UMA LUTA ANTIRRACISTA PARA ALÉM DO CAMPO DE FUTEBOL

BETWEEN SOCCER CLEATS AND RACISM IN BRAZILIAN SOCCER: AN ANTI-RACIST FIGHT BEYOND THE SOCCER FIELD

France Willian Ávila do Nascimento¹
Andréa Araújo dos Santos²

RESUMO

O racismo é uma forma de segregação das pessoas através da cor da sua pele. Isso ocorre diariamente afetando a vida de milhões de pessoas pelo mundo e, como não existem leis rigorosas ou punições que desestimulam a sua prática, segue um entendimento ultrapassado em que a vítima deve superar o trauma sem nenhum apoio. Hoje o futebol é um dos esportes mais praticados e assistidos no Brasil. No entanto, mesmo sendo jogado por pessoas de diferentes meios sociais e mistura de povos, o racismo sempre esteve presente. Diariamente a mídia divulga incidentes de discriminação racial nos estádios de futebol, além disso, estatísticas expõem os casos de racismo que vêm crescendo cada vez mais. Posto isso, esta pesquisa se justifica devido ao crescimento de casos de racismo no futebol brasileiro, abrindo uma discussão que dura há anos e que precisa de resolução. O objetivo deste estudo foi expor o sentimento de pessoas vítimas do racismo dentro do futebol brasileiro. Em vista disso, trata-se de uma revisão de literatura que utilizou livros, artigos e depoimentos de jogadores profissionais. Para a fundamentação, utilizou-se as contribuições de Jesus (2014), Maestri (2022), Observatório da Discriminação Racial no Futebol (2020), e dentre outros, os quais discorrem teoricamente sobre o racismo no futebol. Conclui-se que o racismo no futebol é uma discussão bastante ampla e que deve ser abordado com muita responsabilidade pelas autoridades competentes para que os casos não voltem a repetir e que seus praticantes sejam punidos.

PALAVRAS-CHAVE: Futebol. Preconceito. Racismo.

ABSTRACT

Racism is a form of segregation of people based on the color of their skin and this occurs daily, affecting the lives of millions of people around the world and, as there are no strict laws or punishments that discourage its practice, it follows an outdated understanding in which the victim must overcome the trauma without any support. Today soccer is one of the most played and watched sports in Brazil, even though it is played by people from different social backgrounds and a mixture of peoples, racism has always been present. Daily the media reports incidents of racial discrimination in soccer stadiums, statistics expose cases of racism that are growing more and more. The research is justified due to the growth of cases of racism in Brazilian soccer, opening a discussion that lasts for years on how long racism will be present among us. The objective of this study was to expose the feelings of people who are victims of racism within Brazilian soccer. This is a literature review that used books, articles, and testimonials from professional players. For the foundation, the contributions of Jesus (2014), Maestri (2022), Observatory of racial discrimination in soccer (2020) among others which theoretically discuss racism in soccer, were used. It is concluded that racism in soccer is a very broad discussion and that it must be approached with great responsibility by the competent authorities so that cases do not happen again and that its practitioners are punished.

KEYWORDS: Football. Prejudice. Racism.

¹ Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Pós-graduado em Fisiologia do Exercício pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). E-mail: franceacre@hotmail.com

² Bacharela em Enfermagem pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Acadêmica de Medicina na Universidad Privada Abierta Latinoamericana (Upal). E-mail: deadebray_araujo@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O racismo é abordado como um dos principais males da modernidade, as suas causas e as consequências são temas de diversas discussões sociais e que ainda esbarram em obstáculos metodológicos e teóricos. Jesus (2014, p. 31), em sua obra, expõem que:

[...] As ideias racistas contemporâneas, que remontam aos primórdios do capitalismo mercantilista, foram primeiramente teorizadas na Europa da época das grandes navegações, que posteriormente se tornou a dos grandes impérios colonialistas, sob uma aparência de rigor científico que se apropriava dos progressos da Biologia, Antropologia e Linguística da época. Anteriormente, o que fundamentava o racismo eram crenças populares e religiosas sem o respaldo de teorias científicas.

A literatura continua buscando uma definição conceitual capaz de transformar seus significados em uma categoria analítica que permita investigá-lo quando ocorre. Nesse sentido, três abordagens se destacam, sendo a primeira delas compreendendo o racismo como um fenômeno que surgiu através de ideologias ou doutrinas que causa uma inferioridade natural a determinados grupos. A segunda abordagem é uma precedência relacionada às ações, às práticas ou aos comportamentos preconceituosos na reprodução do racismo - as práticas deixam de ser apenas ideias e torna-se atitudes violentas. A terceira abordagem explica que o racismo teria assumido características institucionais ou estruturais (CAMPOS, 2017).

Esse é um mal que afeta a vida de milhões de pessoas pelo mundo e, como não existe leis rigorosas ou punições que desestimulam a sua prática, segue um entendimento ultrapassado em que a vítima deve superar o trauma sem nenhum apoio, tornando-se uma forma de preconceito cruel. Para Wieviorka (2007, p. 9):

[...] o racismo consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e de exclusão.

É importante destacar que o preconceito racial motiva agressões físicas, verbais, além de causar até prisões injustas de pessoas negras inocentes por conta da cor da sua pele. Segundo Almeida (2019, p. 32):

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem raça como fundamento, e que se manifesta por meios práticos conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Diante disto, o racismo, de uma maneira ampla, é uma forma de segregação das pessoas através da cor da sua pele, e isso ocorre diariamente em situações nas quais se exige avaliações subjetivas. Pode-se citar que, como exemplo, em uma disputa de vaga de emprego, a supremacia de pessoas brancas é muito superior, por consequência, por mais que a pessoa negra tenha um currículo perfeito, ela não será a selecionada na seleção.

No futebol brasileiro, a história não é muito diferente, visto que, após a abolição da escravatura no Brasil em 1888 (BRASIL, 1888), a presença de homens negros que jogavam futebol era praticamente nula por conta da falta de dinheiro e de terras para plantar. Isso se deve ao fato da população negra ter sido libertada sem emprego, o que dificultava sua sobrevivência, deixando-a sem poder aquisitivo para se associar aos clubes de futebol.

No decorrer desse período, o futebol era praticado, em sua maioria, por europeus, mas rapidamente alcançou todas as camadas da sociedade. Após alguns anos, os negros foram conquistando o seu espaço socialmente e encontrando empregos remunerados. Após esse avanço, eles começaram a praticar a modalidade (SILVA, 2021).

Mesmo com importantes conquistas, os negros ainda jogavam futebol seguindo algumas recomendações e condições, como usar toucas para esconder o cabelo crespo ou passar pó de arroz na pele. Jogadores históricos como Carlos Alberto, Robson e Friedenreich, além de usarem pó de arroz, alisavam o cabelo antes das partidas. Durante o processo de democratização do futebol, o momento mais importante foi a inserção do negro em grandes clubes e nos principais campeonatos nacionais (PIMENTA, 2021).

Percebe-se que, de qualquer modo, os negros eram prejudicados e nunca tinham voz dentro da sociedade. Após vários anos de muita persistência, os jogadores negros e pardos começaram a conquistar seu espaço dentro do futebol. Contudo, novas formas de racismo são noticiadas até os dias atuais ainda dentro desse esporte tão popular no Brasil.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O INÍCIO DA SUPREMACIA BRANCA

Na história da humanidade, a Europa desenvolveu-se através de outros continentes, uma vez que os povos europeus iniciaram as navegações, no século XV, tendo contato com asiáticos e africanos. Nessa época existia o modo de tratar os povos não brancos e de cultura não europeia como inferiores (MAESTRI, 2022).

Chegando ao continente americano, os europeus se apropriaram do território e forçaram a aculturação aos nativos, impondo-lhes a sua língua e a sua cultura europeia. Após esses

acontecimentos, os europeus iniciaram a captura de africanos para trabalharem como escravos (OLIVEIRA, 2021).

Esse primeiro movimento na Europa ficou conhecido como colonialismo. Para justificar a dominação dos povos negros e pardos, os europeus pregavam a concepção de que os povos daquelas etnias viviam no pecado e precisavam da religião europeia para se converter espiritualmente (NASCIMENTO, 2021).

No século XIX, a Europa iniciou o segundo movimento de imposição chamado de neocolonialismo. Nesse período, a mentalidade religiosa não era suficiente para justificar a supremacia, com isso a antropologia surge como uma justificativa de dominação cultural e territorial (JUNIOR, 2021).

De acordo com o neocolonialista, existia uma cultura superior e culturas inferiores, por conta disso, foi imposta uma hierarquia entre raças e que poderia ser estabelecida pela cultura. Dessa maneira, a cultura e a raça europeia sempre foram vistas como superiores (NASCIMENTO, 2021).

A escala de hierarquia seguia o seguinte modelo: em primeiro lugar, estavam os europeus; em segundo lugar, as raças orientais; em terceiro, os indígenas americanos; e, por último, os negros africanos. Essas teorias foram utilizadas por várias décadas sempre para manter o controle da raça branca sobre outros territórios e populações. Além disso, como herança desse período, há o racismo que ainda está presente na nossa sociedade (MARQUES, 2000).

Após a abolição da escravatura, as pessoas negras e pardas ficaram sem moradia e alimentação, resultando, como única alternativa, entrar na marginalização para sobreviver. Tal fato promoveu a segregação e o preconceito que levam ao racismo dos dias atuais sofrido por pessoal que moram em favelas, morros ou em bairros mais afastados dos grandes centros e das metrópoles.

3 A CHEGADA DO FUTEBOL AO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE

O futebol chegou ao Brasil com status de esporte praticado somente pela classe média. Na Inglaterra, já era jogado por operários de fábricas, a sua chegada se deu por meio de estudantes que voltavam do Reino Unido com várias bolas e chuteiras. No Brasil, os pioneiros são os estudantes Charles Miller e Oscar Cox (MACKEDANZ, 2021).

O futebol surge como uma oportunidade de restabelecer a ordem social causada pela abolição em 1888 e pela proclamação da República em 1889. A formação dos clubes tinha forte

orientação racial e eram seletivos por intermédio dos preços de mensalidade e título (PEREIRA, 2021).

Historicamente há uma imprecisão sobre o primeiro clube brasileiro a admitir negros em sua equipe. Neste sentido, destaca-se três clubes do futebol brasileiro, os quais são Bangu Atlético Clube, Associação Atlética Ponte Preta e o Vasco da Gama. Esse último é considerado o protagonista na inclusão do negro no futebol nos anos de 1923 e 1924, com 12 atletas negros conquistando o título carioca em 1923 (SOARES, 2014).

A primeira década do século XX termina na transição entre o futebol amador e profissional, entre a supremacia dos jogadores brancos e a introdução do atleta negro que mudaria o cenário do esporte no Brasil (HAAG, 2021).

Hoje o futebol é um dos esportes mais praticados e assistidos no Brasil, além de ser jogado por pessoas de origens sociais distintas. Entretanto, o que pouco mudou, ao longo dos séculos, foi o racismo. Diariamente a mídia divulga incidentes de discriminação racial nos estádios (SOUSA, 2020).

Após o futebol conquistar a popularidade, os clubes passaram a se profissionalizar e a fazer investimento tanto na estrutura física quanto em seus jogadores. Neste sentido, Guterman (2009) descreve sobre a retrospectiva histórica do ingresso do negro no futebol brasileiro, passando pela década de 20, com destaque para os times do Vasco da Gama e Ponte Preta por serem os primeiros times de elite do futebol brasileiro a incluir negros nas suas equipes.

A transição para o profissionalismo no futebol brasileiro também é uma passagem importante na inserção do negro no futebol. No entanto, nas Copas do Mundo ocorridas em 1950 e 1954, as derrotas da seleção brasileira foram atribuídas por erros de jogadores de origem negra. Além disso, mesmo com a globalização da modalidade, há ainda muita diferença no tratamento entre jogadores negros e brancos no futebol (SILVA, 2021).

Entende-se por racismo no futebol qualquer prática racista que envolva xingamentos ou gestos realizados por jogadores ou por torcedores durante a partida. Isso acontece com muita frequência mesmo havendo a pressão da mídia e da sociedade contra esses casos (SILVA, 2021).

Quando há casos de racismo em competições nacionais, o órgão responsável por analisar a situação é o Superior Tribunal de Justiça Desportiva, que vai formalizar a abertura de um inquérito para apurar se houve infração, antes da formalização de uma denúncia que leve ao julgamento e possivelmente à punição (LACERDA, 2021).

Para iniciar o inquérito, a presidência do Superior Tribunal de Justiça Desportiva precisa aceitar o pedido da procuradoria, e um dos auditores do pleno é encarregado como relator. Ele é responsável por presidir os depoimentos de ambas as partes e receber provas que embasarão a

denúncia; em casos de injúria racial, é importante que haja laudos de leitura labial feitos por especialistas. O objetivo é investigar se o jogador ou o clube vão ser enquadrados no seguinte Artigo, do Código Brasileiro de Justiça Desportiva (BRASIL, 2009, p. 88):

Art. 243-G. Praticar ato discriminatório, desdenhoso ou ultrajante, relacionado a preconceito em razão de origem étnica, raça, sexo, cor, idade, condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Incluído pela Resolução CNE nº 29 de 2009).

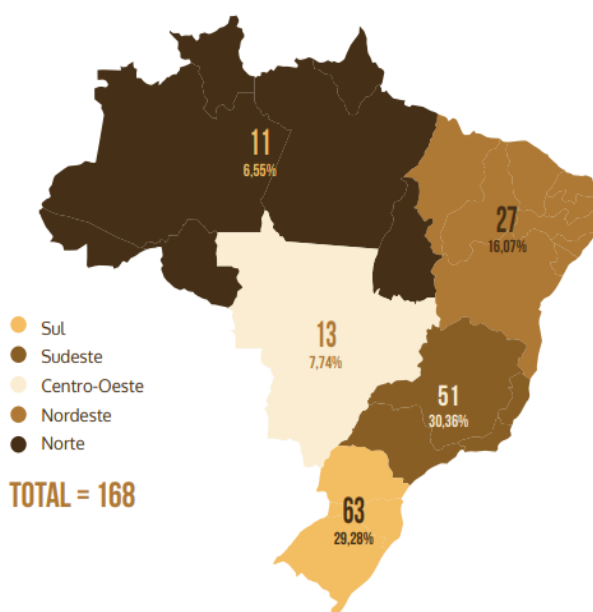
PENA: suspensão de cinco a dez partidas, se praticada por atleta, mesmo se suplente, treinador, médico ou membro da comissão técnica, e suspensão pelo prazo de cento e vinte a trezentos e sessenta dias, se praticada por qualquer outra pessoa natural submetida a este Código, além de multa, de R\$ 100,00 (cem reais) a R\$ 100.000,00 (cem mil reais). (Incluído pela Resolução CNE nº 29 de 2009).

4 OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL 2020

É um projeto importante que cataloga e monitora atos de racismo no futebol e em outras modalidades mundialmente, produz relatórios anuais e observa se houve aumento ou redução de casos, através de uma análise comparativa entre os anos e as temporadas. Esse projeto luta contra a violência e a discriminação racial e tem um papel muito importante de divulgação, além de promover campanhas de conscientização (OLIVEIRA, 2021).

Para a produção dos relatórios, é utilizado a mídia nacional e internacional por meio de sistemas de monitoramento noticiados nos veículos de comunicação. Seguem alguns dados do relatório de 2020, correspondentes ao momento de paralização do futebol por conta da pandemia de COVID-19:

Figura 1 - Histórico de casos de racismo por região



Fonte: Observatório da Discriminação Racial no Futebol (2020).

Esses números são uma pequena parcela de um problema ainda maior, visto que nem todos os casos são denunciados. Os últimos dados são no Relatório Anual de 2020, os quais têm como foco o histórico de casos de racismo em cada estado do Brasil:

Figura 2 - Quadro com o histórico de casos de racismo por estado

ESTADO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
RS	6	9	2	10	1	17	4	49
SP	3	3	5	2	4	5	2	24
RJ	2	0	0	3	2	6	1	14
MG	2	3	1	2	1	1	2	12
PR	2	2	3	0	1	1	0	9
SC	1	3	3	0	0	1	0	8
GO	1	0	1	1	0	3	1	7
CE	0	0	1	1	1	1	1	5
PB	1	2	0	0	0	1	0	4
PE	0	1	1	0	0	2	0	4
AM	0	0	0	1	1	2	0	4
BA	0	0	0	3	0	0	0	3
MT	0	0	0	0	2	0	0	2
MA	0	0	0	1	0	0	0	1
PI	0	0	0	0	0	3	0	3
RN	1	0	0	0	0	1	1	3
MS	0	1	0	1	0	1	0	3
TO	0	1	0	0	1	0	0	2
AC	0	0	1	0	0	1	0	2
SE	1	0	0	0	0	0	1	2
PA	0	0	0	0	1	0	1	2
AL	0	0	0	0	0	1	1	2
ES	1	0	0	0	0	0	0	1
RO	0	0	0	0	1	0	0	1
DF	0	0	0	0	0	1	0	1
TOTAL	21	25	18	25	16	48	15	168

Fonte: Observatório da Discriminação Racial no Futebol (2020)

Na imagem 3, podemos observar o crescimento de casos registrados ao passar dos anos, sendo o ano de 2019 com maior número de registros e o ano de 2014 com o menor número de registro.

Figura 3 - Quadro com o histórico de casos de racismo por anos

LOCAIS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
ESTÁDIOS	21	25	19	29	29	55	17	195
INTERNET	4	11	6	11	14	8	10	64
OUTROS ESP.	*	*	*	3	4	7	4	18
TOTAL	25	36	25	43	47	70	31	277

*Não contabilizados na análise da época.

Fonte: Observatório da Discriminação Racial no Futebol (2020)

De acordo com a figura 3, que relata os casos de racismo ocorridos no período de 2014 até 2020, observa-se que, no ano de 2019, houve o maior número de casos registrados, sendo eles ocorridos nos estádios de futebol. No ano de 2017, reduziu-se a quantidade de casos, totalizando 17 ocorrências.

Ao observar a incidência de racismo que se deu através da internet, constata-se o menor índice no ano de 2014 e o maior no ano de 2018. Já ao verificar os dados ocorridos em outros espaços, como praças de alimentação, escolas, lojas e dentre outros, verifica-se um baixo índice de casos registrados. Por fim, em relação aos três locais registrados pelo observatório, o ano que mais ocorreu casos de racismo foi 2019, e os anos com menos casos registrados foi de 2014 e 2016.

5 DEPOIMENTO DE JOGADORES QUE SOFRERAM RACISMO NA CARREIRA

No estudo realizado por Pereira (2021), no qual relata os depoimentos de jogadores brasileiros que foram vítimas de racismo, destaca-se que, no dia 20/ de dezembro de 2020, no jogo pela 26ª rodada do Campeonato Brasileiro entre o Clube de Regatas do Flamengo contra o Esporte Clube Bahia, após o gol do Bahia, houve uma breve discussão entre o jogador Gerson, da equipe do Flamengo, e o jogador Ramírez, do Bahia, mas o jogo continuou normalmente até o fim (PEREIRA, 2021). Na entrevista final, o esportista Gerson fez a seguinte declaração:

Quero falar uma coisa: tenho muitos jogos como profissional e nunca vim falar nada porque nunca sofri esse preconceito. Quando tomamos um gol, o Bruno Henrique ia chutar uma bola, o Ramirez reclamou e fui falar com ele, que disse: "Cala a boca, negro". E o Mano precisa aprender a respeitar as pessoas (PEREIRA, 2021, p. 69).

Após o ocorrido, Gerson publicou, em suas redes sociais, a seguinte mensagem:

"Amo minha raça e luto pela cor. "O "cala boca, negro" é justamente o que não vai mais acontecer. Seguiremos lutando por igualdade e respeito no futebol - o que faltou hoje do lado contrário. Desde os meus 8 anos, quando iniciei minha trajetória no futebol, ouço, as vezes só por olhares, o "cala a boca, negro". E eles não conseguiram. Não será agora[...]. "Não vou "calar a minha boca". A minha luta, a luta dos negros, não vai parar. E repito: é chato sempre termos que falar sobre racismo e nada ser feito pelas autoridades. Racismo é crime. E deve ser tratado desta maneira em todos os ambientes, inclusive no futebol. Não me calaram na vida, não me calaram em campo e jamais vão diminuir a nossa cor" (PEREIRA, 2021, p. 69-70).

Ainda no estudo realizado por Pereira (2021), destaca-se outro caso: o jogador Marinho, ex-Santos Futebol Clube, ao ser expulso de campo, em jogo contra a equipe da Associação Atlética

Ponte Preta pelo Campeonato Paulista de 2020, foi vítima de racismo por um comentarista. O jogador gravou um vídeo se pronunciando dizendo:

Passo por isso na pele. A gente não pode deixar passar isso. É horrível”. “Eu sei o que eu sou. Sei o valor que eu tenho. Eu brigo pela causa porque tenho voz. E isso só mostra que quem não tem voz passa por coisa pior. A gente tem aceitado muito ainda. Justiça não pune os preconceituosos, vermes. Mas Deus perdoa, cara. Fica em paz (PEREIRA, 2021, p. 68).

Esses são alguns dos inúmeros casos que ocorreram. Os episódios aqui relatados indicam que os clubes, quando se deparam com algum caso de racismo, prontamente lançam notas de repúdio ao ocorrido. Entretanto, quando a punição os atinge, os clubes não a aceitam e recorrem às sanções definidas pela justiça, conseguindo a diminuição da pena. Constata-se a fragilidade das ações de combate ao racismo no futebol tomadas pelos clubes. A verdadeira mensagem deixada por eles é “ser contra o racismo até o momento que ele não me prejudique”.

6 CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebem-se as lutas históricas dos negros pela igualdade dentro dos diversos contextos históricos. Com o futebol não poderia ser diferente, a bravura e a persistência sempre estão presentes no dia a dia dessas pessoas e, mesmo sobre condições absurdas, como passar pó branco no rosto para poder jogar futebol, eles nunca deixaram de ser o que eles eram e representavam. Contudo, infelizmente os casos de racismo no futebol vêm crescendo cada vez mais, por conta disso, movimentos e campanhas contra essa desumanidade é de suma importância para tentar mudar o cenário e alertar as autoridades para criações de leis mais rigorosas que de fato punam seus praticantes.

Recomendam-se novos trabalhos e estudos relacionados às outras áreas esportivas que não possuem tanta visibilidade como o futebol tem, os quais debatam sobre esse tema abordando depoimentos de quem passou e passa até os dias atuais por essa situação constrangedora. Ademais, seria importante também ouvir pessoas brancas que veem os seus amigos negros passando por isso e qual é o sentimento dele presenciando o racismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019 .

BRASIL. LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. **Declara extinta a escravidão no Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm.

BRASIL. Resolução Nº 29, de 31 de dezembro de 2009. **Código Brasileiro de Justiça Desportiva**. Brasília: D.O.U., dez. 2009.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

HAAG, Fernanda Ribeiro. Mario Filho e O negro no futebol brasileiro: uma análise histórica sobre a produção do livro. **Esporte e Sociedade**, n. 23, 2021.

JAIME, Pedro. **Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**. Edusp, 2022.

JESUS, Jaqueline de; DIOGO, Rosália; GRANJO, Paulo. **O que é o racismo**. Escolar Editora, 2014.

JUNIOR, Joilson Santana Marques. Racismo no Brasil e racismo à brasileira: traços originários. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 63-82, 2021.

LACERDA, Nayara Ferreira. Pensamento racista no Brasil pós abolição: breve reflexão sobre racismo estrutural. **Mosaico**, v. 13, n. 21, 2021.

MACKEDANZ, Christian Ferreira. **Histórias de racismo no futebol do interior do RS**. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

MAESTRI, Mário. **História da África negra pré-colonial**. Clube de Autores, 2022.

MANERA, Débora Macedo da Silveira; et al. **Relatório anual da discriminação racial no futebol 2022**. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

MARQUES, João Filipe. O neo-racismo europeu e as responsabilidades da Antropologia. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 56, p. 35-60, 2000.

MEDEIROS, Franciely Prado. **Os princípios da razoabilidade e proporcionalidade aplicados na justiça desportiva: uma análise da exclusão do Grêmio na Copa do Brasil de 2014**. TCC (Graduação em Direito) - Faculdade Antonio Meneghetti, 2020.

MONSMA, Karl. Como pensar o racismo: o paradigma colonial e a abordagem da sociologia histórica. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, v. 48, n. 2, p. 53-82, 2017.

NASCIMENTO, Ary Fernando Rodrigues; GOMES, Deysiane Cristina. O retrato do racismo no Brasil. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 8, n. 01, p. e311-e311, 2021.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL. **Relatório anual da discriminação racial no futebol 2022**. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2022.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigues de. **Imagens da América: os gigantes e o corpo gigantesco no imaginário dos séculos XVI e XVII.** Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, 2021.

OLIVEIRA, George Roque Braga et al. O Que Dizem as Denúncias de Discriminação Racial no Futebol Brasileiro?. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 4, p. 238-261, 2021.

PEREIRA, Igor Moreira Dias. **Racismo no futebol brasileiro: a ótica do jogador negro.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2021.

PIMENTA, Izadora Silva. Racismo no futebol: O que a linguagem do discurso midiático pode nos dizer?. **Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo**, v. 10, n. 2, p. 152-165, 2021.

SILVA, Fábio Henrique Alves da; PAULA, Paula Ângela de Figueiredo. Os Impactos do Racismo na Subjetividade do Jogador de Futebol Negro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2021.

SOARES, Antonio Jorge. O racismo no futebol do rio de janeiro nos anos 20: uma história de identidade. **Revista Paulista De Educação Física**, 13(1), 119-129, 1999.

SOUSA, Joanna de Ângelis Barbosa de. **Mídia e racismo no futebol brasileiro.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

Enviado em: 22/06/2022

Aceito em: 02/02/2023

CONSCIÊNCIA NEGRA ATRAVÉS DA LINGUAGEM ICONOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

BLACK AWARENESS THROUGH ICONOGRAPHIC LANGUAGE IN HISTORY TEACHING

Francisca Cibele da Silva Gomes¹
Evaniele Pereira Lages²
Elida Maria Dias Pereira³

RESUMO

Este artigo, intitulado *Consciência Negra Através da Linguagem Iconográfica no Ensino de História*, é o resultado do Projeto *Consciência Negra através da Linguagem Iconográfica*, que surgiu por meio da análise das atividades realizadas pelos discentes das turmas de 7º, 8º e 9º ano da Escola Municipal Desembargador Arimathéia Tito, localizada em Barras-Piauí, em 2019. O presente estudo aborda a importância de se utilizar um ensino dinâmico através das representações iconográficas no ensino de História, com o intuito de refletir e pensar criticamente sobre o dia alusivo à Consciência Negra e a importância de combater o racismo e reconhecer a identidade étnico-racial brasileira. A metodologia teve como proposta o trabalho com a linguagem iconográfica como representação do olhar do alunado sobre a luta contra o preconceito e o significado do Dia da Consciência Negra como símbolo de ampliação de espaço para discutir e promover o combate à marginalização do negro no meio social, cultural e histórico, estabelecendo um diálogo com obras que abordam o tema como artigos e livros encontrados em sites de busca. O referencial teórico utilizado aborda o Ensino de História, Linguagem Iconográfica e o Dia da Consciência Negra, sendo que a principal referência foi a obra *O uso da imagem no ensino de História*, da autora Valesca Giorgiano Litz (2009). É notável que o Ensino de História voltado para a iconografia do negro contribui para a formação dos alunos, enriquecendo o contexto em que estão inseridos, dentro ou fora do ambiente escolar, social e familiar, pois o aluno passa a ter um pensamento crítico sobre os fatos estudados por meio de uma visão autônoma no que tange à identidade étnico-racial brasileira, fugindo da memorização de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Barras-PI. Consciência Negra. Linguagem Iconográfica.

ABSTRACT

This article, entitled *Black Awareness through Iconographic Language in History Teaching*, is the result of the Project *Black Consciousness through Iconographic Language*, which emerged through the analysis of the activities carried out by the students of the 7th, 8th and 9th grade classes of the Desembargador Arimathéia Tito Municipal School, located in Barras-Piauí, in 2019. The present study addresses the importance of using dynamic teaching through iconographic representations in History teaching, in order to reflect and think critically about the day alluding to Black Consciousness and the importance of combating racism and recognizing the Brazilian ethno-racial identity. The methodology proposed working with iconographic language as a representation of the students' view of the fight against prejudice and the meaning of Black Consciousness Day as a symbol of expanding the space to discuss and promote the fight against marginalization of black people in the social, cultural and historical environment, establishing a dialogue with works that address the issue as articles and books found in search engines. The theoretical referential used approaches History Teaching, Iconographic Language and the Black Consciousness Day, and the main reference was the work *The use of image in History Teaching*, by Valesca Giorgiano Litz (2009). It is remarkable that the History Teaching focused on black iconography contributes to the students' education, enriching the context in which they are inserted, inside or outside the school, social and family environment, because the student starts to have a critical thinking about the studied facts through an autonomous vision regarding the Brazilian ethno-racial identity, escaping from the memorization of contents.

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Acadêmica o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: cs6445758@gmail.com.

² Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). E-mail: evanielelages@gmail.com.

³ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). E-mail: 0309elidamariadias@gmail.com.

KEYWORDS: Barras-PI. Black Consciousness. Iconographic Language.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, que é decorrente do projeto *Consciência Negra através da Linguagem Iconográfica*, nas turmas de 7º, 8º e 9º ano da Escola Municipal Desembargador Arimathéia Tito em Barras(PI), em 2019, surgiu necessidade da promoção de um ensino de História mais dinâmico, por meio da utilização das representações iconográficas, com o intuito de refletir e pensar criticamente sobre o dia alusivo à Consciência Negra, pois o seu significado perpassa a ideia de ser apenas uma data comemorativa e se fundamenta em questões históricas referentes aos movimentos de resistência e identidade dos povos afrodescendentes.

Além do mais, destaca-se a contribuição do negro na construção social e histórica da nação brasileira, de forma a construir um sentimento humanitário de que todos, mesmo com as diferenças, possuem os mesmos direitos e devem ser respeitados, superando os velhos dogmas implantados e comercializados através de uma cultura preconceituosa baseada em um pensamento eurocêntrico e etnocêntrico.

Desta forma, uso de imagens promove uma maior aproximação entre o locutor e o interlocutor pela simplicidade da mensagem ao criar um olhar analítico-reflexivo traduzido a partir dos traços dos artistas por meio de sua imaginação e suas manifestações ideológicas. Aliado a isso, a proposta busca estimular os discentes a uma tomada de consciência na representação de uma linguagem iconográfica.

Diante do exposto, partimos do seguinte problema: Como representar o dia da Consciência Negra a partir da utilização da linguagem iconográfica? Neste estudo, os objetivos se constituíram em: 1) destacar a relevância da discussão envolvendo a temática da Consciência Negra no dia a dia escolar, em união com o viés de promoção do reconhecimento da cultura e história dos afrodescendentes como contribuintes para a formação identitária da sociedade brasileira; 2) valorizar as origens históricas dos afrodescendentes; 3) promover uma conscientização do sentido do Dia da Consciência Negra; 4) exercitar a criatividade dos alunos através da produção da linguagem iconográfica para transpor um olhar que transita do imaginário para a construção de um sentido real do que é a Consciência Negra.

A metodologia, em um primeiro momento, foi baseada na proposta de analisar os resultados das atividades realizadas pelas turmas: 7º “E”; 8º “F”; 8º “G”; 8º “H”; 9º “A” e 9º “I”,

cujos objetivos foram: trabalhar o uso da linguagem iconográfica como representação de um olhar do alunado sobre a luta contra o preconceito e trabalhar o significado do Dia da Consciência Negra como símbolo de ampliação de espaço para discutir e promover o combate à marginalização do negro no meio social, cultural e histórico, estabelecendo um diálogo com obras que abordam o tema como artigos e livros encontrados em sites de busca.

Desta maneira, a disciplina de História, associada ao campo das Artes, possibilitou que os discentes criassem desenhos livres, caricaturas, arte corporal e caracterizações que remetesse à ideia central do que representa o dia simbólico da Consciência Negra. Em um segundo momento, as obras produzidas pelos alunos foram expostas no pátio da escola e analisadas por uma banca composta por três jurados neutros que não possuíam vínculo com os competidores. Foi possível perceber que os alunos, enquanto brincavam, estavam adquirindo conhecimento histórico, pois as turmas realizavam a exposição por meio de uma breve contextualização das obras criadas.

Para sustentar as discussões mencionadas anteriormente, o artigo teve como principal referencial teórico para construção de sua escrita a obra *O uso da imagem no ensino de História*, da autora Valesca Giogiano Litz (2009).

2 ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DEVE SER?

O ensino de História ainda está atrelado ao tradicionalismo pautado na memorização, como se os conteúdos históricos fossem apenas um “texto” que se deve decorar para responder uma prova e, conseqüentemente, tirar nota suficiente para ser aprovado no final do ano letivo. Contudo, sabemos que a História não se limita a isso, indo muito além desse papel superficial. Para o homem contemporâneo, a História é um meio de se conhecer a própria origem, seja, cultural, política, étnica, etc., e de compreender, de forma crítica, o mundo que o cerca, fugindo assim da alienação, doença que leva à ignorância, ao preconceito e a julgamentos precipitados.

Além do mais, enquanto disciplina do currículo escolar, a História deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento do senso crítico. O professor não deve, portanto, limitar-se à exposição do contexto histórico, sem instigar, sensibilizar e nem estimular o aluno a ter um posicionamento crítico diante dos problemas socioeconômicos e políticos que o cerca e que têm uma origem histórica. O conhecimento da História, portanto, deve contribuir para a conscientização do aluno quanto a seu papel de cidadão e, principalmente, conhecedor de seus direitos constitucionais. A História, portanto, faz-se necessária, pois conhecer o passado leva o homem a compreender o seu presente, relacionando os acontecimentos passados aos problemas e situações contemporâneas.

Ao descrever sobre o ensino de História, há a necessidade de uma certa abrangência em

relação às suas mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, ela foi retratada por meio de visões positivistas, onde tratavam apenas dos grandes personagens, provocando deficiência e criando uma história elitista. No entanto, a partir dos *Annales* surge a intitulada história problema, trazendo para o ambiente escolar um estudo engajado em questionamentos e formulador de uma consciência crítica e social. Pensando no que representa a disciplina de História, a pesquisadora Sandra Matos (2008, p. 216) diz que:

Disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando (MATOS, 2008, p. 216).

Trata-se de uma disciplina de papel social indispensável, pois acarreta nos educandos uma percepção da ligação entre os tempos e origina novas indagações sobre problemas de seu próprio tempo, possibilitando que eles observem a realidade de forma mais íntegra e em constante mudança. Além disso, possibilita compreender a importância da função atribuída ao cidadão na permanência e manutenção de uma sociedade, bem como aprender a pensar historicamente, ou seja, aprender a “[...] analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 55).

Ademais, a educação não é para implantar ideias dentro da mente do aluno, mas para estimular que, por si mesmo, ele desenvolva pontos de vista sobre o assunto trabalhado. A História, nesse sentido, tem por objetivo proporcionar aos discentes o conhecimento do passado da sociedade em que vivem e dela fazer uma análise que remeta aos problemas que a afetam a atualidade, uma espécie de “ponte” entre o passado e o presente para que não se limitem a estocar pensamentos dos outros, mas que tenham um próprio.

Desta forma, o ensino-aprendizagem de História e das demais áreas das Ciências Humanas e Sociais exige do professor uma metodologia diferenciada e inovadora, a qual acompanhe o ritmo do aluno moderno, ou seja, uma educação que esteja próxima da realidade dos discentes e que seja significativa a ponto de torná-los familiarizados com o meio escolar em que estão inseridos.

3 LINGUAGEM ICONOGRÁFICA E CONSCIÊNCIA NEGRA

Segundo Ilza Oliveira (2016), pensar a importância da iconografia nos faz refletir acerca da potencialidade do uso de imagens como suporte pedagógico ao ensino de História, visto que ela

faz o ensino ser potencializado, permitindo “analisar seus silêncios e decifrar seus códigos, vistos que a mesma não reproduz a realidade, mas a reconstrói a partir de uma linguagem própria” (OLIVEIRA, 2016, p. 3). O conceito preestabelecido de imagem nos remete, geralmente, a algo parado e estático, como fotografias e desenhos. Porém, seu sentido é amplo. As imagens, na perspectiva de Lúcia Santaella e Winfried Noth (1998, p. 237),

[...] se dividem em dois domínios: o das representações visuais e o imaterial. O primeiro diz respeito às imagens estáticas (fotografias, desenhos) e em movimento (cinema). O segundo corresponde às representações mentais. Lembremo-nos de que antes das imagens serem produzidas materialmente, foram constituídas pelo pensamento e imaginação (SANTAELLA; NOTT, 1998, p. 237).

Conforme observado na afirmação apresentada pelos autores, a palavra imagem tem um sentido vasto. Ela faz parte do cotidiano de cada indivíduo no mundo contemporâneo e está nas propagandas publicitárias, nas ruas, na internet, na televisão, nas artes pintadas nos muros que compõem a urbe brasileira, nas revistas e livros, nas iconografias que compõem os museus, entre outros. Portanto, as representações icônicas estão intimamente ligadas ao avanço da tecnologia em consonância com as mudanças das mentalidades, as alterações culturais, sendo também objetos de reflexão e centros de desenvolvimentos imagéticos. Conforme afirmado por Roseane Amorim e Cintia Gomes da Silva (2016, p. 9):

[...] é relevante pensar como a iconografia vem sendo trabalhada no contexto geral e, propriamente, na sala de aula. Sobretudo, o ensino de História tem buscado ferramentas para auxiliar na aprendizagem do aluno (a), mas é necessário que se tenha elementos que designem significado e compreensão para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, o estudo com imagens em História traz a reflexão de que essa é uma ferramenta que viabiliza o (a) aluno (a) a compreender os conteúdos, despertando nele e nela o senso crítico e o interesse por novas leituras a respeito de diversos assuntos (AMORIM; SILVA, 2016, p. 9).

As imagens são manifestações dos modos de ver o mundo de uma sociedade ou grupo social em determinado período da História e, portanto, não se configuram apenas como ilustrações, pois são carregadas de significados, aspirações e questionamentos de um povo, que se incorporam na personalidade do artista, o qual externa na obra de arte.

No ensino de História, as imagens configuram-se como importante meios para interpretar, conhecer e analisar aspirações e particularidades de um período histórico, tornando-se também fontes para a pesquisa historiográfica ao investigar as peculiaridades que envolvem a elaboração, as inspirações para a obra, o contexto sociocultural em que foram feitas, para quem e porque foram feitas. Para a pesquisadora Valesca Giordano Litz (2009, p. 6):

Em métodos que integram as questões pedagógicas e historiográficas, o uso de imagens possibilita a interpretação da história, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes, sendo, portanto, uma excelente fonte de pesquisa para o ensino de história na atualidade. As fontes imagéticas podem, também, colaborar para desenvolver o imaginário popular sobre história, uma vez que, muitas dessas ferramentas trabalham também o ficcional como recurso para motivar o aluno acostumado com uma infinidade de imagens e sons do mundo atual (LITZ, 2009, p. 6).

Dessa forma, as representações iconográficas podem ser um potencializador da aprendizagem ao interagirem em um mesmo plano com o mundo das ideias, presentes na composição pictórica, instigam a criatividade, despertam a imaginação, além de unir distintas temporalidades, as inquietações contemporâneas e a interação como o conteúdo histórico presente na imagem, despertando concomitantemente o próprio senso crítico. Na perspectiva de Silmara Guedes e Maria Menegazzo (2017, p.3), “[...] o uso da imagem no contexto da sala de aula implica na melhoria do ensino e para que os educandos tenham a possibilidade de conhecer a diversidade da história, tornando as aulas mais dinâmicas.” Além disso, elas permitem fazer com que o aluno possa assumir o papel de historiador, imaginativamente, ao analisar a imagem e problematizá-la.

Além do mais, o conhecimento histórico não deve ser resumido apenas em aulas expositivas, sem nenhuma tentativa de interpretar e analisar a História de forma crítica, pois estaria minando a potência da disciplina enquanto instigadora da sensibilidade interpretativa. A educação contemporânea espera muito mais do que uma banalização da ação e análise historiográfica. Ainda na perspectiva de Valesca Giordano Litz (2009, p. 9):

No processo de ensino e aprendizagem, busca-se um desenvolvimento e aprofundamento da criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e veiculada. O estudo dos processos históricos deve ter uma significação maior do que a mera acumulação de informações. Para poder pensar de maneira mais significativa o uso da imagem no ensino de história, faz-se necessário refletir, primeiro, sobre como o aluno constrói seu conhecimento histórico, lembrando que, tal conhecimento e sua apreensão, estarão diretamente ligados à maneira como ele o recebe e o articula, nesse caso, por meio da escola. Adquirir conhecimento histórico implica em se ter domínio do próprio conteúdo histórico bem como na reflexão e análise das formas de como ele foi elaborado, veiculado e preservado até nossos dias (LITZ, 2009, p. 9).

Interpretar a História vai além de decorar e acumular conhecimentos, é preciso interagir com os fatos históricos, analisá-los e refletir sobre eles. O conhecimento não é mera exposição do conteúdo, nem apenas algo que deve ser decorado para responder uma prova objetiva. Ele vai além dessa concepção retrógrada e obsoleta que visa apenas a memorização, sem fazer uma reflexão crítica e sem utilizar o passado para interpretar a contemporaneidade. Dessa forma, Valesca Giordano Litz (2009, p. 9) analisa, da seguinte forma, o conhecimento:

Conhecer é ter capacidade de estruturar, relacionar, organizar, sistematizar as informações que se tem e perceber como essas relações estruturam a realidade. As atividades de aprendizagem, assim como os objetivos das aulas, não podem se resumir a reproduzir conhecimentos para apenas memorizar e depois repetir. Todo conhecimento deve ser pensado no sentido de sua redescoberta ou redefinição. Para isso, faz-se necessário trabalhar dialeticamente, construindo o conhecimento numa relação entre professor, aluno, objeto e realidade (LITZ, 2009, p. 9).

Sendo assim, uma aula expositiva e sem interação com o aluno, no qual apenas o professor fala, não se configura como uma alternativa para despertar o senso crítico e produzir conhecimento sobre a História. O professor deve ser o mediador entre o conhecimento científico, possibilitando a interação entre o objeto histórico e o aluno e indo além do senso comum, de forma que o discente possa posicionar-se diante da realidade, relacionando-a com o passado e questionando-a, quando necessário. Sendo assim, para Valesca Giordano Litz (2009, p. 11):

Estudar o passado simplesmente pelo passado, não faz sentido. O aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e sobre a consequência de suas ações. Naturalmente, que cada época tem sua própria maneira de ver o mundo e que cada grupo social tem seu próprio modo de interpretar a realidade. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade (LITZ, 2009, p. 11).

O estudo precisa ser instigante para despertar a atenção do aluno e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento do senso crítico. Além disso, interpretar e analisar um período histórico implica esmiuçar os acontecimentos e as características que o compõem, indo além da memorização, por meio de uma reflexão profunda e atenta para que se possa compreender fatos e opiniões de épocas distantes sem a utilização de preconceitos e anacronismos. Para tanto, as imagens são ferramentas inovadoras que permitem dinamizar as aulas de História.

É perceptível que diversas fontes podem ser utilizadas nas aulas de História e os alunos podem viajar no tempo através delas. Os usos dessas ferramentas, em especial nas disciplinas das Ciências Sociais e Humanas, dão aos alunos a oportunidade de analisar, refletir, fazer observações e solucionar problemas. De acordo com Ilza Oliveira (2016), “em sala de aula o uso de imagens para o estudo dos conteúdos se torna instigante por proporcionar o contato direto com fontes documentais e possibilitar acesso a construção do conhecimento. Ler imagens é ampliar a percepção do passado” (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Ao levar essas fontes para a sala de aula, o professor oportuniza aos alunos a reconstrução do passado. Essa integração permite uma que os conteúdos sejam assimilados de forma dinâmica e prazerosa, fazendo com que os alunos atuem de forma ativa no processo de construção do

conhecimento. Na atualidade, é impossível pensar o ensino de História sem a integração das tecnologias, visto que a educação e o fazer educacional precisam acompanhar o desenvolvimento da sociedade vigente de modo que haja uma melhor formação histórica do aluno. Nessa escola moderna o professor não pode ficar esquecido, conforme salientado por Oliveira (2016, p. 8): “o professor fica como mediador entre o objeto a ser conhecido e o aluno e este assume papel ativo e participante”.

A celebração do Dia da Consciência Negra remete às memórias e às heranças de luta do povo negro por um espaço social, político e econômico. Sendo data comemorado em 20 de novembro, em homenagem à grande personagem histórica Zumbi dos Palmares, ela carrega sobretudo uma busca de sensibilidade pelas lutas e conquistas da população negra brasileira, dando espaço ao debate em favor do combate ao racismo, tão vivo e enraizado no seio social de cada região do país.

A efetivação de um dia em prol da tomada de consciência negra expressa a construção de uma nova narrativa, se contrapondo a um discurso de favorecimento do branco em detrimento ao negro e promovendo espaços de discussão para as mudanças que garantam a integridade e a cidadania de afrodescendentes. Além do mais, é um processo constante e complexo que incorpora uma teia de valores civilizatórios e, principalmente, expõe um olhar para o debate em torno da identidade étnico-racial.

Em suma, a data proclama um desejo do fim de uma sociedade que exclui negros e negras e os mantém marginalizados, acarretando uma vida precária e à margem dos próprios direitos. Apesar de séculos depois da escravidão, ainda prevalece nas camadas globais ações preconceituosas, discriminatórias e racistas construídas pelo imaginário e ideal branco, que continuam levantando velhas bandeiras de uma imagem atrelada à inferioridade, quando se fala do negro. Faz-se necessário, portanto, derrubar essas barreiras diariamente, para construção de uma sociedade mais igualitária.

Dessa forma, o ensino de História possui um papel fundamental na quebra de velhas estruturas ao trazer para sala de aula problemas recorrentes do dia a dia e ensinando as novas gerações a olhar para o passado e não querer repetir os mesmos erros. Por isso, é importante refletir sobre o tema da Consciência Negra no ambiente escolar, lembrando que ainda existem livros que tratam a princesa Isabel como redentora ou salvadora dos negros escravizados desde o período colonial, esquecendo da história de sofrimento e resistência desses povos, desde o momento da sua vinda para o Novo Mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi resultado do projeto de intervenção *A Consciência Negra através da Linguagem Iconográfica*, uma ação coletiva realizada por seis estagiárias da Escola Municipal Desembargador Arimathéia Tito e que fez parte do encerramento da disciplina de Estágio Supervisionado VI do curso de Licenciatura Plena em História ministrado no Núcleo Rio Marataoan, em Barras (PI), no ano de 2019. O plano interventivo é extremamente importante para a formação acadêmica, pois associa a teoria estudada na Universidade à prática em sala de aula.

O referido projeto de intervenção foi realizado nas turmas do 7º “E”; 8º “F”; 8º “G”; 8º “H”; 9º “A” e 9º “T” e as ações foram subdivididas entre os turnos da manhã e da tarde. As atividades propostas em sala de aula foram mediadas de forma individual por cada estagiária em suas respectivas turmas, dispensando encontros fora da sala de aula.

As ações estratégicas para execução do projeto foram divididas em duas fases, sendo que a primeira consistiu na elaboração do projeto escrito e a segunda em sua socialização no pátio da escola. Durante a culminância do plano interventivo, cada turma expôs um trabalho que representasse o respeito, a valorização da beleza e da cultura afrodescendente por meio de textos, imagens, pinturas em tela, desfiles étnicos, vídeos e paródias.

Os trabalhos foram avaliados por um corpo de três jurados que não possuíam vínculo com os envolvidos e a melhor apresentação ganhou uma cesta de presentes, incluindo livros e doces. Os ganhadores foram os alunos da turma do 8º ano “F”, que fizeram uma pintura criativa utilizando papel crepom e raspas de madeira de lápis, valorizando e mostrando a beleza dos cabelos *Black Power*.

A temática da Consciência Negra no dia a dia escolar promove o reconhecimento da cultura e história dos afrodescendentes como marco originário da formação identitária da sociedade brasileira, pois os sujeitos envolvidos no projeto desconstruíram a visão sobre o dia alusivo à Consciência Negra, que geralmente é reduzido a uma data comemorativa simplesmente.

A partir das discussões construídas ao longo da fundamentação teórica desse artigo, foi possível observar que o ensino-aprendizagem de História foi potencializado, pois os alunos desenvolveram o senso crítico e ultrapassaram o paradigma de uma visão positivista. Desse modo, é perceptível que o uso da iconografia dá o suporte necessário para o aluno desenvolver uma aprendizagem significativa próxima do contexto social em que está inserido, pois o uso da imagem e das representações ativam sua capacidade de percepção. Assim sendo, o aluno cria um olhar aguçado para combater o racismo e reconhecer a identidade étnico-racial brasileira e construir uma visão própria sobre o real significado do Dia da Consciência Negra.

Os docentes e discentes rompem com o viés destinado exclusivamente às aulas expositivas e vivenciam uma metodologia de ensino inovadora e prazerosa, trabalhando o ensino de História e Cultura Afro-brasileira com o uso de imagens e interpretando-as de acordo com o seu conhecimento, pois o papel da História é formar cidadãos com senso crítico, capazes de agir como sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cíntia Gomes da. O uso das imagens no ensino de História: reflexões sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & ensino**, Londrina, v. 22, n.2, p. 165-187, jul./dez.2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Cibele%20Gomes/Downloads/26263-127575-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

GUEDES, Silmara Regina; MENEGAZZO, Maria Fatima. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. **Reltr. Inov. Tecnol., Medianeira**, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/4724/pdf> . Acesso em: 21 abr. 2019.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MATOS, Sandra Maria Nascimento. A efetividade em favor da inclusão escolar. **Anais CIC**. v.9.n 18, 2008. Disponível em: <https://cic.unifio.edu.br/anaisCIC/anais2014/pdf/psi009.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, Ilza Maria Ribeiro Bonacin. O uso de fontes iconográficas para ensinar história antiga aos alunos do 6º ano. Artigos. **Cadernos PDF**.vol.1. Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pv.gov.br/portals/cadernospdf/pdebusca/produções_pde/2016/_artigo_hist_uenp_ilzamariaribeirobonacindeoliveira.pdf . Acesso em: 26 mar. 2019.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras,1988.

Enviado em: 22/05/2023

Aceito em: 19/09/2023

RUPTURAS NOS PARADIGMAS DA BRANQUITUDE: A ATUAÇÃO DE PESSOAS BRANCAS NA LUTA ANTIRRACISTA NO SÉCULO XXI

BREAKING PARADIGMAS OF WHITENESS: THE ROLE OF WHITE PEOPLE IN THE ANTI-RACIST STRUGGLE IN THE 21ST CENTURY

Geovanna Moraes de Almeida¹
Flávia Rodrigues Lima da Rocha²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo socializar uma análise sobre a inferência da branquitude no processo de construção histórica do racismo na sociedade brasileira, rememorando o período de colonização, bem como elencar através de um diálogo entre as fontes, as possibilidades e viabilidades que os brancos possuem para romper com paradigmas colonialistas impostos. Como subsídio para a discussão proposta, buscou-se corroborar em Bento (2002), Carreira (2018), Cardoso e Muller (2017), sobretudo em Cardoso (2010) e (2008) com sua importante postulação sobre o conceito de branquitude e suas duas categorizações: crítica e acrítica. A metodologia adotada fora uma pesquisa exploratória e descritiva para o levantamento de dados acerca da problemática. Além disso, esta pesquisa apresenta uma análise de dados obtidos por intermédio de entrevistas orais com mulheres brancas ativas na luta antirracista. Como resultado destas entrevistas, constatou-se que pessoas brancas que se reconhecem como sujeitos dotados de privilégios advindos do racismo estrutural, questionam essa realidade e buscam conhecimento sobre a temática étnico-racial possuem um papel fundamental na luta por igualdade racial.

PALAVRAS-CHAVE: Branquitude. Racismo. Antirracismo. Luta contra o racismo. História.

ABSTRACT

The present work aims at socializing an analysis about the inference of whiteness in the process of historical construction of racism in Brazilian society, going back to the colonization period, as well as listing through a dialogue between sources the possibilities and viabilities that white people must break with imposed colonialist paradigms. Bento (2002), Carreira (2018), and Cardoso and Muller (2017) were used as subsidies for the proposed discussion, especially Cardoso (2010) and (2008) with his important postulation on the concept of whiteness and its two categories: critical and uncritical. The methodology used was exploratory and descriptive research to collect data on the problem. In addition, this work will expose an analysis of data obtained through oral interviews with white women active in the anti-racist struggle. As a result of these interviews, it was found that white people who recognize themselves as subjects endowed with privileges resulting from structural racism, question this reality and seek knowledge about the ethno-racial theme, have a fundamental role in the struggle for racial equality. (Fonte 10).

KEYWORDS: Whiteness; Racism; Anti-racism; Fight against racism; History.

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Acadêmica de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Ufac (PPGLI/Ufac). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). E-mail: almeidag12moraes@gmail.com.

² Professora Adjunta de História no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/Ufac). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). E-mail: flavia.rocha@ufac.br.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com José de Assunção Barros (2008) em um projeto de pesquisa faz-se necessário estabelecer “um problema investigado” (BARROS, 2008, p.6). Nesse sentido, a pauta a ser trabalhada nesta pesquisa está intrínseca a questão da atuação de pessoas brancas na luta antirracista no século XXI, problemática de extrema relevância como se verá a posteriori.

É inquestionável que existe racismo no Brasil, considerando que fora construído sob um cerne racista. Desde o século XVI, principalmente, se constituíram intensos e permanentes movimentos de resistência negra em todo o percurso da história. Apesar disso os reflexos e manifestações da discriminação racial ainda são presentes hodiernamente - mesmo que em alguns casos sejam de forma velada.

Pesquisas recentes, realizadas pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), demonstram que a população negra enfrenta os piores índices sociais, sendo ela a protagonista das condições mais precárias de subsistência. As taxas de desemprego, mortalidade, pobreza e encarceramento são elevadas para pessoas negras. Diante do que foi exposto, verifica-se que o fato da nação possui em suas entranhas o racismo advindo do olhar de superioridade do colonizador europeu ao deparar-se com o “outro” (nesse contexto, leia-se negros africanos escravizados), julgando o que via como sendo sua antítese, aquele que precisava ser combatido ou até mesmo “purificado”.

Conforme Kátia de Queirós Mattoso (2003) reverbera, os colonizadores anglo-europeus tentavam a todo custo apagar a cultura e identidade dos africanos escravizados, promovendo rivalidade entre eles para impedir o surgimento de posteriores insurreições. Além disso, ainda de acordo com os escritos de Kátia de Queirós Mattoso (2003), estas pessoas trazidas para o Brasil eram tidas como propriedade, comprada e negociada por “seu senhor”, onde se equivalia a uma mercadoria de preço alto. Em outras palavras, eram rebaixados da condição humana para a de relés objetos.

Sendo assim, resultante de uma estrutura colonialista, desde o princípio os brancos foram postos no topo da hierarquia do poder, restando aos negros e negras a subalternidade. Parte daqui o princípio da branquitude como um lugar de privilégios de pessoas brancas. Ademais, Lourenço Cardoso (2008; 2010) vai dizer que a branquitude reporta-se à identidade racial branca, em outras palavras, a raça a qual os brancos são pertencentes.

No entanto, o racismo construído historicamente também pode ser desconstruído de igual forma. Para isso, é necessário que não só os negros se posicionem contra, como também os brancos tomem ciência de sua posição de regalias e colaborem com a luta antirracista.

A proposta de pesquisa parte da relevância social do debate acerca do papel de pessoas brancas na luta antirracista. Convém destacar que a pesquisadora deste projeto identifica-se como mulher branca que, embora não tenha dimensões e vivências do racismo em sua pele, compreende que o debate sobre as questões raciais é intrínseco ao estado democrático de direito, uma vez que onde houver racismo a democracia não encontrará espaço para imperar. Ademais, os brancos do século XXI também são reféns do legado colonialista, embora não sejam vitimados por ele. Portanto, podem (e devem) romper com paradigmas criados por seus antepassados, se engajando à luta pela igualdade racial por meio de posturas, estudos e pesquisas voltadas à epistemologia antirracista, pois como pondera Grada Kilomba “escrever é um ato de descolonização no qual se opõe a posições coloniais tornando-se escritor(a) validada(o), legitimada(o) e, ao reinventar a si mesma(o) nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada”. (KILOMBA, 2019, p. 28).

Outrossim, é essencial que se entenda que brancos possuem atuação efetiva na luta contra o racismo (ainda que não sofram em suas peles o peso dessa mazela) no momento que deixam de lado o mito da democracia racial e reconhecem a existência de desigualdades inerentes da estrutura social racista do país.

Semelhantemente, torna-se imprescindível que brancos se entendam como raça para que reconheçam, questionem e reflitam sobre o seu lugar na sociedade, pois em alguns casos, encontram-se tão absortos no racismo estrutural, que não conseguem enxergar suas prerrogativas validadas por causa de sua cor não retinta.

Por fim, é fundamental que se compreenda que é na branquitude onde reside o racismo em sua forma embrionária. Aqui se expressa a relevância acadêmica dessa proposta, porquanto através dela se obterá um prisma alicerçado na visão daqueles que se beneficiam da estrutura vigente. Sob esse viés tem-se aqui a necessidade de estudos acerca da branquitude em virtude da escassez de pesquisas em torno desse campo, o que é crucial ao se falar de relações raciais.

A pesquisa em questão apresenta como problemática: Qual o impacto da Branquitude crítica e acrílica na sociedade? E como questões de estudo as seguintes perguntas: O que é Branquitude? Como ela se construiu no processo de colonização? E quais práticas e posturas podem ser adotadas por pessoas brancas na luta contra o racismo?

Problemática essa que leva ao objetivo geral: analisar o impacto da Branquitude crítica e acrílica na sociedade. E como objetivos específicos: identificar o que é Branquitude, como ela se

construiu no processo de colonização, e compreender quais práticas e posturas podem ser adotadas por pessoas brancas na luta contra o racismo.

Para dar suporte estrutural ao projeto, recorre-se aos escritos de José de Assunção Barros (2008), “O projeto de pesquisa – aspectos introdutórios”, e de Loiva Otero Félix (1998), com o texto “História e Memória: a problemática da pesquisa”.

Em segundo momento, obras como “Ser Escravo No Brasil”, de Kátia de Queirós Mattoso (2003), “Memórias ancoradas em corpos negros”, de Maria Antonieta Antonacci (2014), bem como “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”, de Grada Kilomba (2019), contribuíram para corroborar as práticas racistas apresentadas, do mesmo modo evidenciar as lutas e resistências de pessoas negras no Brasil.

No que diz respeito aos estudos acerca da Branquitude, os escritos de Lourenço Cardoso (2008; 2010) colaboram com o pressuposto apresentado pela presente pesquisadora sobre a irrefutável necessidade de estudos referentes à branquitude em vista da carência de pesquisas em torno desse campo, fato prejudicial para o debate concernente à temática étnico-racial. O autor pondera que “as pesquisas sobre a branquitude ao focar o branco em suas pesquisas, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim, chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais”. (CARDOSO, 2010, p. 610)

Seguindo essa mesma perspectiva Maria Aparecida Bento (2002) vai dizer que:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p. 6).

Retomando Lourenço Cardoso (2008; 2010), sua teoria de divisão da branquitude contribui generosamente para o embasamento desta pesquisa. Ao postular que “a identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea” (CARDOSO, 2008, p. 204-210), ele a divide em crítica e acrítica, escancarando a viabilidade da atuação de pessoas brancas na luta pelo fim da nossa sociedade racista quando se posicionam no lado crítico.

Dialogando com Cardoso (2008; 2010), Denise Carreira (2018) abordam especificamente sobre o lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista ao ponderar que “os corpos brancos na luta antirracista importam – como sujeitos e parceiros políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles que sofrem as consequências do racismo” (CARREIRA, 2018, p.135). Sobre isso Lourenço Cardoso (2008) consente ao afirmar que:

O negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude (Munanga, 1988: 57-79). O branco poderia agir de forma semelhante, ao reconstruir sua branquitude, expurgar o traço de superioridade. Considero que mais importante do que a abolição da raça é a supressão do racismo (CARDOSO, 2008, p.175).

Por fim, e não menos importante, as contribuições de Lourenço Cardoso e Tânia Mara Pedroso Muller (2017) a partir da obra “Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil”, para compor e enriquecer o diálogo entre os autores.

A presente pesquisa que dá forma a este artigo adota como metodologia a pesquisa exploratória e descritiva para o levantamento de dados sobre a problemática, bem como a apresentação dos dados obtidos. Além disso, busca-se fazer uma análise de dados obtidos por intermédio de entrevistas orais com mulheres brancas ativas na luta antirracista.

Para a realização dessa metodologia, tem-se aqui o roteiro: 1) Levantamento bibliográfico geral sobre o tema; 2) Análise das bibliografias por temas; e 3) Levantamento de dados por intermédio de um formulário enviado via rede social às pessoas brancas atuantes na luta antirracista.

2 O QUE É BRANQUITUDE? COMO ELA SE CONSTRUIU NO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO?

Para compreender o que é Branquitude e seus impactos, faz-se necessário apresentar uma breve contextualização da trajetória do negro em terras brasileiras, remontando o período de colonização, perpassando a história até a suposta abolição da escravatura e seus desdobramentos, levando em consideração a indissociabilidade de branquitude e racismo desde sua forma embrionária à sua forma sistêmica.

Segundo os escritos de Kátia de Queirós Mattoso (2003), no início do século XVI, o tráfico negreiro, fenômeno de estrondoso atraso para o desenvolvimento da Região Africana, se configurou como um ato criminoso, apoiando-se na retirada de povos africanos de suas terras e os colocando na condição de cativos com destino à escravidão no Brasil, nesse contexto. Esse traslado se dava por meio de navios que não ofereciam boas condições aos tripulantes: faltavam alimentos, água e o espaço era mínimo. Os longos e exaustivos dias com as míseras condições sanitárias causavam um aumento significativo na taxa de mortalidade das pessoas traficadas.

Para o colonizador branco e europeu que se julgava superior, os indivíduos negros não tinham outra função se não a de servir de mão de obra, por isso tentavam fazer com que eles se esquecessem de quem eram, suas culturas e de seus próprios nomes. Ainda, os submetiam a rivalidades contra gente do seu próprio continente para promover o seu controle sobre eles, pois

havia o temor de uma rebelião e uma fuga em massa, caso se unissem. Sobre esse fato, vemos um evidente traço da branquitude desde o início do que se entende por colonização: o medo daquele que o branco vê como sendo sua antítese o superar. Maria Aparecida Bento (2002) disserta “talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios”. (BENTO, 2002, p. 20).

Além disso, os africanos “sequestrados” eram tratados como produtos vendidos em prateleira, sendo muitas vezes animalizados, já que eram alimentados para parecerem mais “formosos” ao comprador, como se uma vida humana pudesse ser reduzida a um valor monetário. Também eram marcados com chagas na pele, como descreve Kátia de Queirós Mattoso (2003), assim poderiam carregar consigo o “carimbo” que lhe atribuía propriedade a outrem, semelhante à forma conduzida por um fazendeiro ao marcar seu rebanho de gado.

Outrossim, é importante pontuar que o motor para o sistema econômico vigente em meados da década de 1500 até, oficialmente, 1888 era o escravagismo (GORENDER, 1985). Portanto, a presença dos negros em condições escravas era o que movia a economia, fazendo com que o império resistisse à libertação dos escravizados até quando puderam, transformando o Brasil no último país americano a abolir com a escravatura.

Ao contrário do que se propaga, a abolição legal da escravatura em 1888 não foi um ato altruísta de uma monarquia benevolente, posto que após o feito os ex-escravizados não tiveram uma inserção efetiva na sociedade, sendo jogados à marginalidade. A adoção da Lei Áurea pela princesa Isabel foi literalmente o ditado “lei para inglês ver”, considerando a pressão da Inglaterra sobre o Brasil para a tomada desta decisão.

É relevante pontuar que somado à pressão da Inglaterra, haviam os intensos movimentos abolicionistas nascidos desde o primeiro negro que resistiu à escravidão, demonstrando que a negritude, em todo esse decurso, não se curvou subalternamente, houve resistência e muita luta. Os escravizados, apesar de serem submetidos ao esquecimento forçado de suas raízes, não se esqueceram de sua essência – humanos que mereciam dignidade. Sagazmente surgiram os capoeiras treinando a luta defensiva inteligentemente disfarçada de dança, e também houve a formação de quilombos³. Os quilombos dos Palmares, localizados na Serra da Barriga, então Capitania de Pernambuco, e do Quariterê, situado na fronteira do Mato Grosso com a Bolívia, foram exemplos dessa modalidade, Zumbi, e Teresa de Benguela, grandes líderes, deram suas vidas em prol dos quilombolas.

³ Esconderijo constituído por escravizados fugitivos da escravidão, formando o que seria uma “resistência coletiva” (MATTOSO, 2003, p, 25) contra o colonizador.

Mas onde se encaixa a branquitude neste processo? Ela está personificada no colonizador branco europeu em cada segmento e desdobramento dos períodos aqui descritos, se utilizando das prerrogativas inerentes das estruturas sociais escravistas. Lourenço Cardoso, importante teórico da área, afirma que “[...] a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global” (CARDOSO, 2010, p. 610-611). Sendo também “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611).

Seguindo a mesma perspectiva supracitada, Joyce Souza Lopes (2013) versa que:

[...] a branquitude é um lugar de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas na dominação racial, é a concessão de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, e o/a branco/a, ainda que antirracista, não se isenta deste processo (LOPES, 2013, p.140).

O conceito de branquitude compreende-se, portanto, como um lugar de privilégios de pessoas brancas, legado de uma estrutura colonialista escravocrata, na qual desde os primórdios hierarquizou-se as raças, sobrepondo as pessoas brancas em detrimento das negras.

Sob esse viés, ao propor um conceito concreto acerca da branquitude e os sujeitos que a ela pertence, Lourenço Cardoso e Tânia Mara Pedroso Muller (2017), enfatizam o que foi anteriormente citado, afirmam que “ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais” (CARDOSO; MULLER, 2017, p.18).

Salientando os traços da identidade racial dos sujeitos brancos, ao ratificar as prerrogativas legadas da herança cultural racista do país, se expõe que:

Embora sejam esses os traços gerais desse conceito, adverte-se que ele não é homogêneo, podendo receber novas conformações. Dessa forma, é apropriado recorrer a estudos realizados no contexto brasileiro a fim de perceber como esse conceito tem se conformado em nossa sociedade. (CARDOSO; MULLER, 2017, p. 33).

Ainda, de acordo com Lourenço Cardoso (2008; 2010), em sua dissertação intitulada: *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007)*, outro traço da branquitude é a diversidade em sua composição, pois ela: “não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode significar ser poder e estar no poder” (CARDOSO, 2008, p. 204-210).

Ao se afirmar que a identidade dos sujeitos brancos não é generalista, Lourenço Cardoso

(2008; 2010) propõe a divisão dessa em crítica e acrítica. Vai dizer que a acrítica diz respeito à Branquitude que não se importa e nem se constrange em ser racista, caso de grupos extremistas como a Ku Klux Klan, ao passo que a crítica busca se reconstruir dentro do que a história de seus ancestrais lhe impôs enquanto sujeito construído sobre uma herança de sangue e exploração de pessoas negras. Lourenço Cardoso (2010) ainda salienta que:

Como foi mencionado, a branquitude se expressa tanto desaprovando os privilégios obtidos com sua identidade racial quanto argumentando em favor da superioridade racial e pureza nacional. Se por um lado, a branquitude crítica não se preocupa com a reflexão de que possuem identidade racial, por outro lado, a branquitude acrítica propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca (CARDOSO, 2010, p. 613-614).

O autor reitera a importância das categorias acima citadas na medida que expõe que dá mesma forma como é primordial pontuar-se diferentes práticas de racismo, também é de suma importância distinguir as pessoas dentro da própria Branquitude, sendo essa "uma das razões da nomeação da branquitude de forma distinta como branquitude crítica e branquitude acrítica" (CARDOSO, 2010, p. 613).

3 QUAIS PRÁTICAS E POSTURAS PODEM SER ADOTADAS POR PESSOAS BRANCAS NA LUTA CONTRA O RACISMO?

A questão da presença de brancos na luta por igualdade racial na atualidade é alvo de debates e olhares desconfiados. Não é para menos, levando em consideração que “embora um sujeito branco construa-se em processo político antirracista, ele goza dos mesmos privilégios raciais do branco racista” (LOPES, 2013, p. 140), mencionando também algo bastante explicitado neste artigo: o racismo só existe porque os ancestrais dos sujeitos brancos hodiernos o criaram. Porém é relevante ponderar que “se não entendemos a possibilidade do branco ser antirracista, não reconhecemos, na prática política antirracista em geral, o foco de superação ao racismo” (LOPES, 2013, p.143), desse modo, a inferência desses sujeitos nos movimentos contra a discriminação racial é fundamental para seu êxito efetivo.

Mas afinal, quais práticas e posturas podem ser adotadas por pessoas brancas na luta contra o racismo? Para responder esse ponto, além do diálogo entre as fontes, utilizou-se entrevistas orais como método de investigação e técnica para a coleta de dados. Segundo José de Assunção Barros (2008) esse método é um importante instrumento para novas postulações, pois, por meio dele “o historiador produz as suas próprias fontes, provocando, através de entrevistas direcionadas ou

livres, o depoimento dos agentes sociais a serem examinados (indivíduos singularizados ou indivíduos que representem grupos ou classes)” (BARROS, 2008, p. 8).

Importa destacar, essas entrevistas se deram sob o formato remoto, via *Google Meet*, em decorrência não só do período pandêmico, como também da distância geográfica da pesquisadora e suas entrevistadas, como se verá a posteriori.

A primeira a ser entrevistada foi Irizane Clementino de Lima Vieira, domiciliada no estado do Acre, mulher cisgênero, heteroidentificada branca, graduada em Letras, com especialização em Gestão de Projetos Sociais e Políticas Públicas, Irizane ocupa o cargo de chefe da Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre, órgão cujo objetivo é o de garantir uma educação que promova o respeito à diversidade por meio de trabalhos com estatutos (da Pessoa Idosa e o da Criança e Adolescente), oportunizando aos alunos das redes pública e privada discussões sobre gravidez na adolescência e palestras voltadas à violência contra a mulher. Dentro desses trabalhos, se menciona o cumprimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁴, e da Lei nº 11.645, de março de 2008⁵.

A segunda entrevista foi realizada com Cristiane Ostermann, residente no estado do Rio Grande do Sul, mulher cisgênero, autodeclarada branca, jornalista, formada pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-graduada em Gestão da Responsabilidade Social e Empresarial, pela Faculdade de Fátima, em Caxias do Sul. Atualmente trabalha com Produção Cultural e coordena o Projeto “MudaMundo” para incentivar o resgate de valores à cidadania, auxiliando professores e alunos de escolas públicas. Nesse Projeto, há a produção de livros nos quais o protagonista é uma criança negra, dotada de uma consciência social impecável, o que traz representatividade e positiva a imagem dos negros.

Ao compartilhar um pouco da sua história, Ostermann (2022), conta que seu primeiro contato com o racismo se deu através de sua criação, pois embora seja descendente direta de alemão, tendo uma família majoritariamente branca, ela foi criada com auxílio de uma mulher negra, contratada por sua mãe biológica para trabalhar em sua casa, sob a “exigência” de manter os estudos. A então funcionária, a quem Ostermann passou a considerar como mãe, concluiu o Ensino Médio, graduando-se em uma Universidade. Conforme relato da jornalista durante viagens e em saídas com a família, presenciou várias situações racistas contra aquela mulher a quem tanto

⁴ Lei que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino.

⁵ Lei que estabelece a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

considerava, situações que construíram a sua mentalidade antirracista, dada a indignação que sentia ao testemunhar tais coisas.

E para fechar a amostra, a terceira e última entrevistada foi Ana Cláudia Magnani Piagge, domiciliada no estado de São Paulo, mulher cisgênero, autodeclarada branca, artista, bonequeira, graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, com a dissertação cujo tema é "Corpografia de Afetos: corpos, poder e relações sociais", defendida no ano de 2022, e com especialização em andamento em Programa de Formação Didático-Pedagógica Univesp/Unesp.

De acordo com relato de Piagge (2022) em seu ofício de bonequeira, observou que suas encomendas eram preponderantemente de bonecas brancas, fato que a incomodou. Com intuito de mudar essa realidade, decidiu cursar Licenciatura em Pedagogia para ter a oportunidade de se adentrar em outras perspectivas de trabalho com brinquedos. Nesse contexto, ao ir para campo se deparou com uma realidade dura, por vezes, violenta vivenciada pelos alunos do ensino infantil. Somado a esses fatos, participou de três iniciações científicas, nas quais teve contato com duas orientadoras negras que estimulavam-na a repensar a questão racial.

Seguindo com o relato Piagge (2022), afirma que em sua trajetória acadêmico-científica observou que as crianças negras negavam as suas raízes e não gostavam da sua cor. Em contrapartida constatou que as crianças brancas da periferia de São Paulo não tinham consciência do racismo, observando também que havia uma hierarquia entre as crianças, pois “todas as violências ligadas a gênero e classe eram sempre sobre as crianças negras, enquanto as crianças brancas não tinham esses mesmos problemas” (PIAGGE, s.p, 2022.).

Todas as entrevistas foram a priori semiestruturadas através do *Google Formulários*, contendo as seguintes perguntas como cerne: 1) Nome? 2) Gênero? 3) Pertencimento étnico-racial? 4) Titulação? 5) Atuação Profissional? 6) Área de formação? 7) Área de Especialização? 8) Histórico de luta na Educação Antirracista? 9) Como pessoas heteroidentificadas brancas podem contribuir com a luta antirracista?

Ao serem indagadas com a última pergunta acima listada, é unânime entre as entrevistadas que o primeiro passo para a atuação de pessoas brancas na luta antirracista se apoia no reconhecimento da existência do racismo e das prerrogativas que brancos possuem em detrimento dos negros. Irizane Vieira é enfática ao dizer que é imprescindível que o sujeito não negro “se enxergue enquanto ser pertencente da raça privilegiada desse sistema” (VIEIRA, s. p., 2022). Tais respostas dialogam com os escritos de Denise Carreira (2018):

(...) ser sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições. Reconhecer que fomos educadas e educados para não nos reconhecermos como pessoas brancas, mas como seres humanos que representam a universalidade humana descorporificada, o padrão, a norma como lugar de poder. (CARREIRA, 2018, p. 134).

Outrossim, Ostermann (2022) e Vieira (2022) ressaltam mais duas posturas basilares para que brancos assumam a fim de contribuir com a luta contra o racismo, sendo elas a busca por conhecimento sobre as relações étnico-raciais e por referências positivas de negros, seja na mídia, na política ou em qualquer outro setor da sociedade. Sobre isso, Denise Carreira (2018) escreve que uma forma de reeducar-se como ser antirracista é ter “contato com a literatura, com o cinema, com a música, com a produção cultural, com a experiência de vida das pessoas negras” (CARREIRA, 2018, p. 134), pois são tão importantes “quanto o acesso às pesquisas e aos estudos, às matérias jornalísticas e às estatísticas que escancaram os números das desigualdades raciais como fenômeno social” (CARREIRA, 2018, p.134).

Ostermann (2022) acrescenta que além de buscar por referências positivas de negros e difundi-las, é essencial que brancos consumam produtos confeccionados ou vendidos por negras, como também ofereçam, se for o caso, empregos para negros e negras, até mesmo para reparar o dano advindo do racismo.

Piagge (2022) destaca que é preciso ter firmeza nos ideais da luta em favor da igualdade racial, haja vista a questão do “não-lugar de fala”, já que os brancos antirracistas “vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão” (CARDOSO, 2010, p.623). Esse é um ponto que precisa ser trabalhado na mentalidade da sociedade em geral, porque quando se postula que “branco não tem espaço no combate ao racismo”, se perpetua ainda mais essa patologia social, sobrecarregando, inclusive, os negros, presumindo que essa pauta é de responsabilidade exclusivamente deles, quando se sabe que brancos podem ser aliados e possuem sim papel fundamental enquanto sujeitos que se posicionam em oposição à herança racista de seus antepassados. Sobre isso Maria Aparecida Bento (2002) descreve: “A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (BENTO, 2002, p. 6).

Por fim, a presente pesquisadora acreana, fazendo uso de suas atribuições enquanto mulher branca, componente do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) e egressa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no projeto "Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do

estado do Acre”, sob orientação da Prof^a. Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, compactua com todos os posicionamentos aqui apresentados, acrescentando a importância da produção científica com foco na área com forma de descolonizar-se. Outrossim, reforça que uma postura essencial no combate ao racismo é o letramento racial, abolindo palavras e expressões de cunho racistas, como é o exemplo de “criado-mudo”, “escravo”, “ovelha negra”, “denegrir” e tantos outros exemplos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inferência de pessoas brancas na luta antirracista, ainda que árdua no sentido de reconstrução individual e coletiva dos indivíduos engajados, se compõe como importante aliada nas ações de enfrentamento ao racismo. Lourenço Cardoso (2008; 2010) cita que essa é uma tarefa a ser realizada cotidianamente, ou seja, todos os dias, seja com o simples letramento racial, seja com reflexões mais profundas.

Em conformidade, Denise Carreira (2018) versa que é preciso enfrentar o desconforto e se expor aos debates concernentes às questões étnico-raciais, ainda que nos confronte e nos tire da zona de conforto que a branquitude nos colocou.

Conclui-se, portanto, que os resultados desta pesquisa escancaram a viabilidade da atuação de sujeitos brancos na luta por uma sociedade justa e sem racismo, ao passo que se reconhecem como sujeitos dotados de privilégios advindos do racismo estrutural, questionam essa realidade e buscam conhecimento sobre a temática étnico-racial. Mostram também que racismo não é um “problema do negro”, mas sim das instituições públicas e da sociedade como um todo, incluindo os descendentes daqueles que o criou: os brancos. Somente através desse esforço mútuo que enfim e gradualmente essa herança pútrida racista findará.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2014.

BARROS, José D’ Assunção. O projeto de pesquisa – aspectos introdutórios. **Revista Travessias**, v. 2, n. 1, 2008.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: a supremacia racial e o branco anti-racista. Ver.latinam.cienc.soc.niñez juv [online], v. 8, n.1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2010000100028&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). 2008. 231fls. Dissertação (Mestrado em Pós-Colonialismo e Cidadania Global). - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal, 2008.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Revista Internacional de Direitos Humanos** – v.15 n. 28, p. 127-137, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=Branquitude+antirracista&btnG=#d=gs_qabs&t=1650058126371&u=%23p%3DY7klvMPkLZAJ. Acesso em: 15 abr. 2022.

FÉLIX, Loiva Otero. Pesquisando memórias, construindo História. In: FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória**. A problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998, p. 63-98.

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

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. 4.ed.rev.amp. São Paulo: Editora Ática, 1985.

LOPES, Joyce Souza. Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude. V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina. **Anais** [...]. Paraná, p. 134-150, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=Branquitude+antirracista&btnG=#d=gs_qabs&t=1650058479842&u=%23p%3DdSWwS6jW1LcJ. Acesso em: 15 abr. 2022.

LOPES, Joyce Souza. **Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”**: representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. 255 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia) —Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

IBGE. Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas. n. 41, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-porcor-ou-raca.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

OSTERMANN, Cristiane. Entrevista concedida a Geovanna Moraes de Almeida. Rio Branco - Porto Alegre, 21 maio. 2022.

PIAGGE. Ana Cláudia Magnani. Entrevista concedida a Geovanna Moraes de Almeida. Rio Branco - São Paulo, 21 maio. 2022.

VIEIRA. Irizane Clementino de Lima. Entrevista concedida a Geovanna Moraes de Almeida. Rio Branco, 20 maio. 2022.

Enviado em: 17/02/2023
Aceito em: 22/02/2023

UM OLHAR SOBRE RAÇA E FEMINISMO: UMA ETNOGRAFIA DO TERREIRO DE MÃE OXUM

A LOOK AT RACE AND FEMINISM: AN ETHNOGRAPHY OF MOTHER OSHUN TEMPLE

João Paulo Costa Franco Muniz¹

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pequena etnografia de uma visita a um terreiro de candomblé na cidade de Maceió-AL, casa de Oxum, com a proposta de elaboração de um diário de campo com fins de construção de um ensaio final de uma disciplina de mestrado no programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas. Na proposta de fazer uma análise sobre as relações raciais e de figuras femininas nas tradições de candomblé na cidade de Maceió, foram analisadas as vivências de mulheres religiosas do terreiro, de modo particular a trajetória de uma sacerdotisa do terreiro, mulher preta, ocupante de um cargo direcionado à figura feminina na religião, assim como as categorias étnicas na distribuição dos cargos na hierarquia do terreiro. Diante da análise etnográfica deste artigo, conclui-se que as tradições afro-alagoanas instituídas e preservadas nos terreiros de candomblé de Maceió-AL mantêm fortes heranças colonialistas camufladas pelo termo “tradição”, fortemente dissipadas das práticas da oralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Candomblé. Etnografia.

ABSTRACT

The present article is a short ethnography of a visit to a candomblé ceremony temple in the city of Maceió-AL, Oshun's house, with the proposal of elaborating a field diary with the purpose of building a final essay for a master's degree course in the post-graduation program in Social Anthropology at the Federal University of Alagoas. In the proposal of making an analysis about race relations and female figures in the traditions of candomblé in the city of Maceió, the experiences of religious women of the temple were analyzed, particularly the trajectory of a priestess of the temple, a black woman, occupying a position directed to the female figure in the religion, as well as the ethnic categories in the distribution of positions in the hierarchy of the temple. In light of the ethnographic analysis of the following article, we conclude that the Afro-Alagoan traditions instituted and preserved in the candomblé temples of Maceió-AL, maintain strong colonialist heritages camouflaged by the term tradition, strongly dissipated from the practices of orality.

KEYWORDS: Anthropology. Candomblé. Ethnography.

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Acadêmico de mestrado no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFAL (PPGAS/UFAL). Professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (Seduc/AL). E-mail: jpcfmuniz@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O fazer científico no universo das ciências sociais nos propõe uma bagagem exaustiva de leitura e reflexões, desafiando-nos a relacionar, a cada tempo, as nossas perspectivas de estudo com os referenciais teóricos, como objetivo de embasamento cognitivo; é um exercício árduo, desgastante, cheio de métodos e padrões que, na maioria das vezes, leva-nos a desenvolver atividades de estudo mecanizadas pelos hábitos de pesquisa. A Antropologia é a ciência do campo, das vivências de grupos, das relações pessoais, o laboratório do antropólogo é o campo e seus objetos de estudos giram em torno das relações entre seus interlocutores. Proponho inicialmente o entendimento da etnografia como propriedade da Antropologia que nos dá dimensões às diferentes relações de nossos interlocutores no meio em que estão inseridos, a etnografia é sem dúvidas um presente das Ciências Sociais para o pesquisador.

As vivências de campo nos propõem, de acordo com a análise das relações de nossos interlocutores, manter um entendimento além do contexto dimensional do grupo, olhando para as vivências como particularidades e objetificando-as como elemento crucial para a Antropologia. De acordo com antropologia interpretativa de Geertz (2012, p. 11), “Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhança...), eles estudam *nas aldeias*”, destacando-se assim uma necessidade de vivência de campo, com a construção de seu diário de campo, relacionando-se assim com as diferentes culturas nas vivências de seus interlocutores.

Estar para o campo inteiramente desprovido de seu entendimento de mundo é um exercício complexo para o antropólogo, haja vista que para a construção de seu diário de campo é necessário sustentar uma análise baseada na observação do diferente, do novo, que de certa forma confronta as diferentes perspectivas sociais que foram adquiridas no decorrer da vida do pesquisador. Segundo Roberto da Matta (1978, p. 23-35) “vestir a capa do etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico.” Em um contexto mais amplo, o grande desafio do antropólogo é manter o exótico e o familiar dentro dos mesmos espaços de atuação, sabendo assim lidar com ambos.

O familiar e exótico caminham com minha vivência há tempo, faz parte de meu campo de estudos desde o ano de 2012 quando passei a vivenciar o candomblé, ao me iniciar na religião e atribuir uma dupla relação com os terreiros em Alagoas: a de religioso e a de pesquisador. Como pesquisador sempre analisei as tradições herdadas pelas religiões afro-alagoanas, sobretudo o candomblé, a que tenho pesquisado.

2 DIA DE FESTA NA CASA DE OXUM

Era dia de festividade na casa de Oxum, era festa de *erê*² na tradição do candomblé, estavam todos ansiosos, os filhos da casa organizavam o terreiro para a festa, havia toda uma preparação das vestimentas a serem usadas pelos orixás, decoração da parte externa do terreiro e preparo dos alimentos a serem servidos na festa. Tradicionalmente, quando há festa no terreiro, todo mundo se empenha e alguns filhos de santo dormem no terreiro para garantir pontualidade do início do ritual. Como rito popular, na época da festa de *erê*, mais especificamente no dia 27 de setembro, são festejados dois santos católicos: São Cosme e São Damião, dois irmãos gêmeos, sírios, que no sincretismo religioso³ católico representavam os *orixás ibejis*⁴, divindades de tradições afro-brasileiras.

A festa se iniciaria às 10h da manhã, mas às 8h da manhã já havia várias crianças na porta do terreiro querendo participar. Era uma festa regada a muitos doces, bolos, refrigerantes, tudo o que criança gosta. No canto direito do salão, havia uma mesa repleta de frutas, doces, bolos e refrigerantes, havia uma decoração com balões coloridos, bastante temáticos; no *ronkô*⁵ estavam as quitandas de doces dos *erês* dos filhos de santo da casa que vestiriam suas roupas para a festividade. Os filhos da casa se dividem em equipes para dar conta dos serviços pré-festa; os mais velhos e os que possuem cargos importantes na casa se responsabilizam por montar suas equipes e fiscalizar o que tem sido feito.

Ana, pseudônimo de minha interlocutora por preferir manter sua identidade preservada, uma jovem *Yalorixá*⁶ que carrega, diferente dos demais sacerdotes da casa, uma responsabilidade muito grande, foi apontada em seu primeiro cuidado espiritual no candomblé, como *Yabassê*⁷, cargo, apenas feminino, de responsável pela *bassê*⁸ na tradição afro-brasileira. A ela foi dada a responsabilidade de cozinhar para as divindades e para o público. Ana é uma jovem negra, tem 26 anos de idade, com pouco tempo de iniciada para seu cargo, mas cheia de fé. Ela relata que chegou ao terreiro no intuito de se cuidar apenas e foi bombardeada com as funções que lhe estavam sendo

² Divindade criança nas religiões afro-brasileiras, no Candomblé são mensageiros de Orixás.

³ As correntes de resistência dos povos de terreiro mantêm fortes as relações de práticas católicas atreladas às tradições de religiões afro-brasileiras, é comum se encontrar imagens católicas e símbolos católicos nos rituais.

⁴ É a divindade que rege a alegria, a inocência, a ingenuidade das crianças. Ele toma conta dos bebês até a fase da adolescência, independente do Orixá que uma criança carrega.

⁵ Quarto reservado para a iniciação dos adeptos no Candomblé e Umbanda, também conhecido como camarinha.

⁶ Figura feminina de sacerdócio no candomblé, responsável pela iniciação de novos adeptos na religião e pelos cuidados espirituais.

⁷ Sacerdotisa responsável pelo preparo dos alimentos sagrados a serem ofertados aos orixás.

⁸ Cozinha sagrada do terreiro onde é preparado o alimento a ser sacralizado e os demais alimentos a serem consumidos pelos adeptos da religião.

delegadas, ela foi ensinada que seria uma dádiva dos ancestrais, que seria uma consagração dela à cozinha do terreiro.

Pelo pouco entendimento de suas funções, Ana foi direcionada a exercer muito cedo os preparos dos alimentos sagrados, foi direcionada pela *Yalorixá* maior da casa aos preparos dos alimentos a serem sacralizados. Nas práticas religiosas, há um ritual sagrado para o preparo do alimento que será ofertado aos orixás e demais divindades cultuadas e somente a *Yabassé* é digna de conhecer o ritual e executá-lo. Em dias de festa, Ana, além de preparar os alimentos sagrados aos orixás, é a grande responsável pelo preparo do alimento a ser consumido pela comunidade religiosa, tanto de filhos de santo do terreiro, quanto de visitantes que virão prestigiar a festividade.

No candomblé, as mãos sagradas que cozinham para os ancestrais são respeitadas por todos os filhos da casa. Um questionamento que fiz à sacerdotisa maior da casa foi o porquê desse cargo não poder ser exercido por homens e fui respondido que a cozinha do terreiro é consagrada às *Yabás*⁹, por esse motivo somente mulheres são dignas do conhecimento da magia e da sacralização no preparo dos alimentos. Sobre o contexto religioso da mulher na cozinha, destaco Alvarenga: “Às mulheres mais habilidosas é dado o cargo de *Yabassé*, a notável encarregada pela comida ritual. Um cargo concedido unicamente a mulheres, pois se considera o espaço da cozinha como dimensão simbolicamente pertencente e atrelada ao poder feminino” (ALVARENGA, 2016, p.2).

No decorrer de minhas observações, percebi que o espaço era um pouco fechado para o diálogo com a pesquisa, era proibido tirar fotos, e confesso que o fato de ser proibido e de ter informações muito restritas, despertou em mim um enorme interesse de pesquisa.

O meu primeiro contato com o ritual já me abriu universo de possibilidades de observação. O primeiro ponto a ser observado foi o branqueamento da tradição, pois o terreiro tinha muitos filhos de santo brancos, inclusive que possuíam os mais importantes cargos na casa, ou seja, ocupavam na hierarquia o melhor posto. O candomblé, religião afro-brasileira, surgida no Brasil com base em tradições trazidas na diáspora negra, era considerado uma religião de pretos, com tradições mantidas por pretos, lideradas por pretos. O embranquecimento das religiões afro-brasileiras se deu com o surgimento da umbanda, assim como observa Roger Bastide, quando já observava a presença de brancos no candomblé no final da década de 1940, antecipando a transformação do candomblé e congêneres em religiões de caráter universal (BASTIDE, 1945, 1971, 1978). De lá para cá, muita coisa mudou, desprendendo essas religiões das amarras étnicas, raciais, geográficas e de classes sociais.

⁹ Orixás mulheres, rainhas africanas que foram divinizadas como guardiãs de elementos da natureza.

É nítido que existem bases coloniais nas tradições religiosas do candomblé, assim como na distribuição dos cargos nos terreiros. Como se desprender das bases conceituais coloniais maquiadas pelas tradições existentes nas religiões afro-brasileiras, sobretudo afro-alagoanas? E sobre a figura feminina no candomblé, sendo o candomblé uma religião de origem matriarcal, como se dá a submissão da figura feminina nas funções e na distribuição de cargos nas tradições? São questionamentos que pretendo abordar no decorrer do ensaio.

3 A CHEGADA DE MÃE LÚCIA

O *xirê*¹⁰ estava prestes a começar, todos aparamentados, posicionando-se para o início do ritual. Ana, a *Yabassé* já citada, ainda não havia se preparado para a festa, estava finalizando suas funções na cozinha. A sacerdotisa maior da casa lhe deu o direito de montar uma equipe que seria autorizada a entrar na cozinha da casa durante a festividade, os demais filhos estariam proibidos de circular pela cozinha. A cozinha do terreiro é enorme, tem espaço para muita gente trabalhar, mas o cargo de *Yabassé* só é ocupado por Ana. A equipe escolhida para os trabalhos na cozinha já havia se ausentado das funções, todos já estavam com suas roupas bem alinhadas, suas *contas*¹¹ penduradas no pescoço, só Ana que ainda trajava suas vestes sujas das funções.

Foi formada a fila de entrada no salão, essa fila é montada de acordo com a hierarquia dos cargos, o tempo de iniciação na religião de cada um. A sacerdotisa maior da casa era a primeira da fila e estava no aguardo dos ajustes dos *atabaques*¹², aguardando os comandos dos *alagbês*¹³ para iniciar o ritual. O ritual foi iniciado e Ana não estava presente para a entrada, pois ainda não estava preparada para a festa. Durante o ritual religioso, eram dados alguns intervalos de tempo para tomar um suco e comer frutas e, em boa parte do ritual, percebi a ausência de Ana, ela estava na cozinha esquentando a comida ou cortando as frutas a serem servidas, ela não participava do ritual integralmente.

Iniciado o ritual religioso, chegou Mãe Lúcia, toda retardatária, com uma sacola de plástico nas mãos, com uma roupinha velha, foi logo se trocar às pressas. Mãe Lúcia não era filha da casa, era uma sacerdotisa antiga, da Umbanda das Almas, trazida para Maceió por Mãe Jurema, uma *Yalorixá* nascida no Rio de Janeiro, ícone da umbanda em Alagoas. Mãe Lúcia é uma negra retinta

¹⁰ Festividade religiosa ritualística para louvação aos orixás, também chamado de toque. Geralmente festividade profana, pública do candomblé.

¹¹ Guias feitas de missangas com cores específicas dos ancestrais de cada filho, usadas por membros das religiões afro-brasileiras.

¹² Tambor cilíndrico baixo, de caixa metálica, revestido de couro animal, utilizado para chamar os ancestrais e fazê-los dançar.

¹³ Tipo de ogã, cargo religioso de homens que tocam atabaques para se chamar os orixás e fazê-los dançar.

e chamou muita atenção dos filhos da casa, em sua maioria brancos, todos olhavam para ela com um olhar de espanto, sua chegada soou como um acontecimento no momento.

Enquanto todos dançavam, Mãe Lúcia entrou na roda. Ela pertencia a outro culto e se vestia com roupas mais simples, dançava cheia de limitações em relação aos cânticos entoados, era nítido que ela estava meio perdida, desnortada. Os olhares intimidadores continuavam a existir, Mãe Lúcia ficou à vontade, dançou como sabia, mas era considerada muito diferente pelos demais. De repente, no cântico para Oxum¹⁴, Mãe Lúcia leva um tombo e incorpora seu orixá. Os olhares de julgamento ao diferente foram notados imediatamente. A sacerdotisa maior da casa pediu que o orixá da umbanda fosse cortejado tal qual um orixá do candomblé seria¹⁵, porque sentiu um certo desprezo da parte de alguns filhos. O estranhamento dos filhos de santo da casa era devido à presença de um orixá de um culto distinto, destacando assim as categorias religiosas que existem nos diferentes cultos afro-brasileiros no Brasil. A Oxum de Mãe Lúcia foi cortejada pela sacerdotisa maior da casa, cortejada como uma rainha e aclamada pelos demais filhos que entenderam a magia do orixá através de leves passos do corpo utilizado de uma anciã.

Acompanhei durante algum tempo os rituais internos do terreiro de Oxum, como membro da casa, tive acesso aos segredos ritualísticos que não me deterei neste ensaio, porém destaco minhas inquietações sobre as divisões de cargos a serem ocupados por figuras específicas no terreiro. No decorrer de minhas pesquisas desde o ano de 2012, em diversos terreiros de Maceió, pude enxergar uma grande semelhança nos cultos dos templos na cidade. Na tradição da casa de Oxum, mulher não pode realizar sacrifícios, apenas os homens, dessa forma, as mulheres ficam dependentes da disponibilidade dos homens para realizar tal feito. Para se ter sacrifício animal, a única condição a ser realizada pela *Yalorixá* seria preparando um *axogum*¹⁶ para tal feito.

Numa conjuntura atual, podemos atribuir algumas tradições do terreiro estudado a uma herança colonial da figura de mulheres, na qual tais feitos de servidão eram direcionados às mulheres negras, assim como as estruturas sociais machistas limitam a atuação da figura feminina à figura masculina. Na cozinha da casa grande, quem trabalhavam eram mulheres pretas, cuidando dos filhos de seus senhores. Seguindo essa reprodução, podemos dizer que “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta.” (GONZALEZ, 1984, p. 223-244), tendo as piores funções nas tradições coloniais e enraizadas na cultura brasileira de um modo geral.

¹⁴ Orixá feminina, senhora da fertilidade, encanto dos rios, rainha do ouro, do amor.

¹⁵ Orixás de candomblé e umbanda, além de serem cultuados de formas diferentes, dançam de formas diferentes e se comportam de formas diferentes nos rituais religiosos.

¹⁶ Cargo masculino de sacerdote responsável por realizar sacrifícios animais utilizados em diversos rituais de consagração no candomblé.

O candomblé é uma religião de tradições matriarcais, os mais tradicionais terreiros do Brasil possuem lideranças femininas, mantidas desde suas origens, o que não é diferente no terreiro de Oxum. A autonomia feminina dentro das tradições afro-brasileiras é nítida, mas podemos observar que o colonialismo e a supremacia da figura masculina invadem as tradições afro-alagoanas, penetrando nos fundamentos religiosos, principalmente nos terreiros que são ramificações de raízes lideradas por homens, como é o caso do terreiro de Oxum. O terreiro de Oxum é uma ramificação religiosa do Ilê Axé Legionirê¹⁷, terreiro de candomblé de Maceió liderado por uma figura masculina importante na cidade, considerado o terreiro que mais se expandiu durante os últimos anos em Alagoas.

Como observa Gonzalez (1984, p. 223-244):

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

As religiões afro-brasileiras vêm ganhando espaços na discussão da militância negra, no sentido de preservação da identidade religiosa como reflexo da imponência das tradições ancestrais, justificando as origens dos povos pretos na herança ancestral de seus cultos, sobretudo na consagração de seus orixás; conseguimos enxergar atualmente que existe uma autoafirmação muito mais forte de povos ao serem religiosos. Tem sido bonito vestir a camisa das religiões afro-brasileiras, é sinônimo de desconstrução num mundo de militâncias. No geral o discurso já vem pronto, se autoafirmar preto é também abraçar as tradições religiosas, é necessário se mostrar desconstruído para compor um pacote completo de uma “suposta militância”, é penetrar como observador no espaço e ser muito bem servido, muito bem recebido; é ter um lugar de privilégio, principalmente quando se é branco, é chegar no terreiro para prestigiar a festa e não ter ideia de como ela foi preparada, é sobretudo se encantar.

As práticas religiosas do candomblé sobrevivem, especialmente pela oralidade; essas nuances coloniais dão ênfase, principalmente, ao machismo implantado na sociedade brasileira e ao racismo estrutural difundido desde o período colonial no país e perpetuado em tempos atuais. Mignolo, em *Desafios Coloniais Hoje*, destaca: “Descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.” (MIGNOLO, 2017, p. 13). É importante pensarmos em

¹⁷ Importante terreiro de candomblé de Maceió, liderado pelo babalorixá (pai de santo) Manoel do Xoroquê, figura muito conhecida no estado de Alagoas.

descolonialidade como necessária à desconstrução de heranças coloniais mantidas nas tradições afro-brasileiras, heranças essas camufladas pelo termo “tradição”.

4 RELIGIÃO DE QUEM? PARA QUEM?

Tomei, como protagonista deste enredo, Ana, a *Yabassé* já citada algumas vezes neste ensaio. A minha relação com a casa de Oxum se mantém além da festa citada no início do ensaio, eu sou iniciado na casa há alguns anos e tenho acompanhado de perto a trajetória de alguns adeptos, filhos de santo do terreiro, assim como aconteceu com Ana, a *Yabassé*.

Ana foi levada ao terreiro por algumas amigas que já frequentavam o espaço, marcou um jogo de búzios e logo descobriu sua ancestralidade com supostas cobranças de fortalecimento espiritual. Ana é uma moça pobre, um pouco fora das estatísticas da maioria dos jovens pretos, pobres, de periferia, pois chegou a cursar uma graduação, mas encontra-se sem emprego, sempre que possível ela está no terreiro para as funções e para exercer o seu cargo.

No procedimento de sua primeira obrigação, quando descobriu o seu cargo na casa, foi informada que logo precisaria passar pela iniciação completa na religião, em que estaria recolhida durante dias, teria sua cabeça raspada e seria dada uma festa para o seu renascimento religioso, porém, para isso acontecer, seria necessário um investimento financeiro. Os rituais religiosos do candomblé exigem gastos financeiros exorbitantes, que no geral, pessoas pobres, desempregadas não têm condições de arcar, como é o caso de Ana. São animais a serem sacrificados, alimentos, despesas com o espaço físico, contribuição financeira com os trabalhos realizados, que a maioria dos adeptos da religião não tem como pagar. Ana relata que, desde sua chegada ao terreiro, vem juntando parte do dinheiro que consegue para arcar com sua obrigação.

A mercantilização da fé no candomblé reflete uma grande problemática que envolve a segregação dos adeptos e nos faz indagar: seria o candomblé uma religião apenas para pessoas com alto poder aquisitivo? E os adeptos pobres não teriam seus cuidados espirituais realizados por não ter como arcar com as despesas? E suas necessidades espirituais, como seriam solucionadas? Veja, Ana cozinha para vários irmãos de santo, exercendo seu cargo de consagração e, mesmo sabendo que precisaria se iniciar como necessidade espiritual, precisou juntar dinheiro com bastante esforço de suas atividades informais como gastróloga para se iniciar. Ana esteve nas principais funções dos terreiros preparando os alimentos sagrados e, em troca de sua entrega, foi ajudada por alguns irmãos de santo em sua iniciação.

É importante ressaltar as relações de encarceramento que são mantidas na vivência de adeptos da religião, quando boa parte dos iniciados vivem em função das necessidades espirituais

dos terreiros e das que lhe são atribuídas individualmente. Em destaque ao encarceramento de Ana ao seu lugar, cito Appadurai (1992, p. 03), quando ele diz que os nativos, “eles estão presos pelo que sabem, sentem e acreditam, são prisioneiros de seu modo de pensar.” Ana está aprisionada ao terreiro pelo que sabe, sente e acredita e esse encarceramento se deve sobretudo pela tradição oral que lhe foi atribuída de acordo com o cargo que lhe foi destinado pelo sagrado por meio de uma interpretação de sua sacerdotisa.

De maneira mais profunda, poderíamos dizer que a iniciação de Ana como *Yabassé* esteve durante algum tempo condicionada às suas atividades religiosas, em que a ajuda para sua iniciação viria de seus esforços sagrados no exercício de seu cargo, mesmo sem ter ainda se iniciado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser negro na sociedade brasileira requer diversas reflexões, dentre elas a do autorreconhecimento que nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossa capacidade de existir, de ser; faz-nos buscar respostas para as projeções que fazem de nós comparadas às projeções de nossas próprias necessidades, assim como diz Frantz Fanon no fim de *Pele negra, máscaras brancas* com uma prece: “Oh corpo meu, faz de mim, sempre, um homem que se interrogue!” (1973, p. 192).

Os questionamentos a mim atribuídos de meus próprios fantasmas intrínsecos soam como gritantes vozes que exigem de mim reflexões e me obrigam a escrevê-las como forma de obter respostas aos carmas incontestáveis, heranças de dogmas depositados na sociedade pelas práticas religiosas em que eu mesmo vivo. Refletir sobre o negro e sua posição e inserção na sociedade, assim como a figura de mulheres pretas, destaca-se como necessidade de militância ostensiva, sobretudo numa sociedade em que o machismo e o racismo estrutural se difundem diariamente nos pilares sociais como é o caso do Brasil.

Por fim, faz-se necessária a legitimidade da análise de práticas de vertentes religiosas, como nas religiões afro-alagoanas, que mantêm em suas doutrinas fortes heranças coloniais estruturadas no machismo e na submissão da figura feminina camuflados pelo termo “tradição”.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcos. **“Candomblé se aprende na cozinha”**: conhecimento, alimentação e a cozinha dos terreiros de Candomblé. 30ª Reunião Brasileira de Antropologia. Novembro. 2016.

APPADURAI, Arjun. 1992. **“Colocando a hierarquia no seu lugar”**. Tradução por Claudia Barcellos Rezende do original: “Putting hierarchy in its place”. In MARCUS, Jorge E. (org) *Rereading culture anthropology*. Durham and London: Duke University Press.

DA MATTA, Roberto. “O Ofício do Etnólogo ou como ter ‘Anthropological Blues’”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). In: **A aventura sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira** (1980). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Coletânea organizada e editada pela UCPA União dos Coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Diáspora Africana, p. 190-214, 2018.

MIGNOLO, Walter. 2017. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32. Originalmente publicado em BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). Los desafios decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1a ed. Neuquén: EDUCO Universidad Nacional del Comahue, 2014.

VIVEROS, M. **As cores do anti-racismo**. Mundaréu Podcast – Série Conferências da RBA 2020. (Suporte audiovisual)

Enviado em: 08/09/2022
Aceito em: 06/02/2023

ENSINANDO HISTÓRIA ATRAVÉS DE CORDEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ESCRAVIZAÇÃO DE GENTES AFRICANAS NO BRASIL COLONIAL

TEACHING HISTORY THROUGH CORDEL IN BASIC EDUCATION: THE ENSLAVEMENT OF AFRICAN PEOPLE IN COLONIAL BRAZIL

José Ferreira Júnior¹

RESUMO

Este texto, que decorre de uma abordagem qualitativa, mediante uma revisão bibliográfica, discute a escravização de gentes africanas no Brasil colonial, quando da implantação da plantation açucareira, logo depois da expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza, em 1530. Mostra-se, enquanto metodologia, o uso do cordel como ferramenta pedagógica no ensino de História na Educação Básica. Objetiva-se diversificar a prática pedagógica, trazendo elemento que se faz presente no cotidiano do alunado. Justifica-se em virtude de buscar transformar dessa forma, o ensino de História perpassado de sentido para quem se destina, uma vez que, por grande parte do alunado da Educação Básica, há o entendimento de serem as aulas de História algo a ser cumprindo somente por imposição curricular. São usados, como referencial bibliográfico, autores que tratam da temática escravização de gentes africanas no Brasil, seja de maneira exclusiva ou pontualmente em seus escritos. O cordel utilizado foi escrito previamente, expostas suas estrofes, isoladas ou agrupadas, e comentados os seus conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Cordel. Escravização.

ABSTRACT

This text, which stems from a qualitative approach through a literature review, discusses the enslavement of African people in colonial Brazil, when the sugar plantation was established, soon after the colonizing expedition of Martim Afonso de Souza, in 1530. It shows, as a methodology, the use of cordel as a pedagogical tool in the teaching of history in basic education. The objective is to diversify pedagogical practice, bringing elements that are present in the students' daily lives. It is justified because it seeks to make, in this way, the Teaching of History permeated with meaning for those for whom it is intended, since, for most students in Basic Education, there is the understanding that History classes are something to be fulfilled only by curricular imposition. As a bibliographical reference, authors who deal with the theme of the enslavement of African people in Brazil are used, either exclusively or occasionally in their writings. The cordel used was previously written, its stanzas exposed, isolated or grouped, and its contents commented.

KEYWORDS: Teaching History. Cordel. Enslavement.

¹ Professor na Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET). Doutor em Ciências em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Graduado em pela Faculdade de Formação de Professores em Serra Talhada. E-mail: professorferreirajunior@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As aulas de história ainda são concebidas, por significativo percentual dos alunos da Educação Básica, como algo esvaziado de sentido e, por conseguinte, algo que se faz necessário encarar porque se trata de imposição curricular. Para tais estudantes, assistir as aulas de história é um meio que visa a um fim: aprovação e consequente evolução da caminhada escolar (BARROS, 2013).

Torna-se necessário questionar a razão da existência dessa realidade, visto que, quando questionados sobre a aversão a aulas de história, os alunos, em sua maioria, afirmam ser o ensino de História algo distante de sua realidade e, além disso, maçante, restrito a nomes, datas, lugares, cabendo-lhes anotar o que é dito pelo professor e decorar para se dar bem na prova².

Percebe-se a existência de uma prática pedagógica ancorada numa didática instrumental, que se entende como conjunto de conhecimentos técnicos “apresentados de forma universal e desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação” (CANDAUI, 2013, p.14). Nesse fazer pedagógico, o professor concentra em si o saber e o aluno, por sua vez, o imita.

No referente ao ensino de História urge abolir tal prática pedagógica, substituindo-a por outra que envolva o aluno e o professor, que permita a existência de interação dialógica e dialética no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2012) e, dessa forma, o alunado não mais conceba o ensino de História como despossuído de sentido e somente vivenciado pela imposição curricular.

É, pois, encimado nesse entendimento, que trazemos a proposta de se utilizar cordel no ensino de História. Objetiva-se com o uso dessa ferramenta pedagógica diversificar a prática pedagógica, trazendo elemento que se faz presente no cotidiano do alunado.

Justifica-se essa ação em virtude de buscar transformar, dessa forma, o ensino de História perpassado de sentido para quem se destina, o aluno, uma vez que, os conteúdos de História sendo apreendidos, proporciona-lhe a possibilidade de desenvolvimento social, cultural, científico e, principalmente a vivência de postura crítica, imprescindível ao exercício da cidadania ativa.

2 O CORDEL E O ENSINO DE HISTÓRIA

A temática aqui discutida, de forma cordelizada, é a da escravização de gentes pretas africanas, quando da colonização portuguesa no Brasil, objeto sobre o qual muito já se tem escrito.

² Essas alegações são recorrentes e ouvidas por mim, professor no Ensino Médio da rede estadual de ensino, na cidade de Serra Talhada, no Sertão de Pernambuco. Grande parte dos alunos que acessam essa modalidade de ensino da Educação Básica se queixa de terem sido vítimas desse tipo de ensino de história.

O cordel é aqui utilizado como ferramenta pedagógica³. Para que exerça tal função, é previamente escrito, levando-se em conta acontecimentos que constam na historiografia, relacionados à temporalidade colonial da História do Brasil.

Acerca da estrutura das estrofes do cordel neste texto apresentado, convém deixar claro que não existiu precisão relacionada à métrica – versos de 7 (sete) sílabas poéticas -, mas se priorizou a questão da rima, principalmente por sua sonoridade. A proposta não é ensinar o alunado a construir estruturalmente, nos moldes existentes em uma aula de Literatura, um cordel, mas, em versos trazer acontecimentos relacionados à escravização de gentes africanas no espaço brasileiro colonial, quando da implantação da *plantation* açucareira.

Desse modo considerado, o cordel “**Escravidão no Brasil Colônia**” apresenta-se escrito em forma de septilha⁴ e contém 12 (doze) estrofes. Trata do primeiro momento da exploração portuguesa em terras brasileiras, quando é implantada a *plantation* açucareira, a partir de 1530, quando ocorre a expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza.

Em primeiro plano é colocado o cordel em sua íntegra. Depois, as estrofes aparecem agrupadas, ou de maneira isolada, vindo, após sua escrita, a sua explanação histórica. São trazidos autores que, em seus escritos, tratam da temática escravização de gentes africanas, seja tratando-a com exclusividade, seja pontuando-a em suas narrativas.

ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLÔNIA

Em 1530
Começa a colonização
Plantar cana-de-açúcar
Tornou-se, pois decisão
Da Coroa portuguesa
Para arrancar riqueza
Do Brasil, vinda do chão.

E naquela ocasião
Uma resposta se cobra
A um óbvio perguntar
A terra é boa de sobra
O açúcar tem mercado
Mas, pra tê-lo fabricado
Qual seria a mão-de-obra?

A Igreja não concorda
Ao nativo escravizar
Pois queria aos da terra

³ Ferramentas pedagógicas são, em sentido amplo, instrumentos que facilitam o processo de aprendizagem. Mais que caracterizar determinado equipamento ou dispositivo, esse termo depende da intenção e da finalidade de quem o utiliza, isto é, contribuir com a educação efetiva do aluno.

⁴ Estrofe de 7 (sete) versos, cada verso contendo 7 (sete) sílabas poéticas (heptassílabos), na qual, o 2º segundo verso (segunda linha) rima com o 4º (quarto) e com o 7º (sétimo) e, o 5º (quinto) rima com o 6º (sexto), correspondendo ao seguinte esquema: X A X A B B A.

Para si arrebanhar
E certa uma coisa fica
Caberia ao jesuíta
Ao índio catequizar.

Queria a Igreja fixar
Seu domínio num rompante
A fim de assim, garantir
Um fazer determinante
Pela catequização
Colocar oposição
Ao avanço protestante.

Outro fato importante
Quanto ao produto final
Mão-de-obra ser trazida
Da Europa para tal
Seria assalariada
E, para tal empreitada
Viria de Portugal.

Porém, existia um mal
A ser em conta levado
Se o trabalhador fosse
De Portugal enviado
Não seria algo prático
Pois, vazio demográfico
Seria contabilizado.

Isso tudo arazoado
Solução se fez prática
Rei, Igreja e burguesia
Pensam numa ação dramática
Para sanar o problema
Resolvem sem qualquer dilema
Traficar gentes da África.

E, para exercer tal prática
Valeram-se nessa ocasião
Dos conflitos entre tribos
Africanas de então
Para proveito tirar
E, dessa forma, instalar
A prática da escravidão.

E assim, com precisão
Agiram de forma tétrica
Gentes de várias nações
Africanas, mas assimétricas
Juntaram, em navios colocando
Cruzaram, pois, o oceano
Desembarcando-as na América.

Aqui, de forma perversa
Agiram com a gente africana
Etnias misturaram
E, pra satisfazer sua gana
Do chicote, uso fizeram
E à gente preta impuseram
Trabalhar plantando cana.

Sem lazer, roupa e cama
Doze ou mais horas, por dia
Aos africanos, trabalho
À força se imprimia
E a gente escravizada
Pelo branco maltratada
Longe da África, sofria.

Mas, o negro resistia
Dançava, cantava ponto
Pros Orixás africanos
Sorria, em meio ao pranto
Fugia e se organizava
Contra a escravidão lutava
Refugiado em quilombo.

José Ferreira Júnior
“Arremedo de Poeta”

Trinta anos após a oficialização da posse das terras brasileiras pela Coroa portuguesa, inicia-se, de fato a colonização. Entre 1500 e 1530, utilizando o sistema de estanco⁵, a Coroa portuguesa permite a comerciantes europeus a extração predatória do pau-brasil, madeira já conhecida por sua utilidade diversificada e abundante no litoral brasileiro (FAUSTO, 2004).

Em 1530
Começa a colonização
Plantar cana-de-açúcar
Tornou-se, pois decisão
Da Coroa portuguesa
Para arrancar riqueza
Do Brasil, vinda do chão.

Depois de passados trinta anos, tendo o comércio de especiarias dado sinais de esgotamento em decorrência da significativa concorrência, a Coroa portuguesa opta por efetivamente ocupar as terras brasileiras. Para dar início a essa peleja, envia para o Brasil a Expedição Colonizadora de Martim Afonso de Souza, em 1530.

Mediante as condições mesológicas brasileiras (no espaço que hoje se chama Nordeste), a experiência que os portugueses possuíam na plantação de cana e na produção de açúcar em colônias na Ilha da Madeira, somado ao fato de o açúcar ser especiaria bem aceita no mercado europeu e

⁵ Monopólio real do comércio de determinados produtos. Para esses gêneros, a Realeza aplicava restrições e regras de exportação, como quantidade máxima, preço estabelecido e necessidade de autorização régia para o comércio, às vezes realizado pela própria Coroa. Disponível em:
<https://portogente.com.br/portopedia/76571estanco#:~:text=No%20passado%2C%20estanco%20designava%20o,vezes%20realizado%20pela%20pr%C3%B3pria%20Coroa.>

haver disponibilidade de capital holandês para o empreendimento pretendido, a Coroa portuguesa define-se pela implantação da empresa açucareira no Brasil.

E naquela ocasião
Uma resposta se cobra
A um óbvio perguntar
A terra é boa de sobra
O açúcar tem mercado
Mas, pra tê-lo fabricado
Qual seria a mão-de-obra?

Diante das condições materiais favoráveis, havia um problema a ser solucionado: qual seria a força do trabalho e a relação de produção a serem utilizadas na empresa açucareira?

Estava em evidência o sistema mercantilista e nele o lucro era diretamente proporcional à produção. Assim, um grande lucro implicava ter que existir uma grande produção e esta, por sua vez, exigia braços em grande número, para satisfazer as etapas que compunham a produção em terras brasileiras: desmatamento, preparo do solo, plantar, cuidar, colher, transportar para o engenho e moer a cana.

A Igreja não concorda
Ao nativo escravizar
Pois queria aos da terra
Para si arrebanhar
E certa uma coisa fica
Caberia ao jesuíta
Ao índio catequizar.

Queria a Igreja fixar
Seu domínio num rompante
A fim de assim, garantir
Um fazer determinante
Pela catequização
Colocar oposição
Ao avanço protestante.

A utilização dos nativos, chamados índios pelos portugueses, como mão-de-obra revelava-se, segundo Maestri (1997), a mais plausível decisão a ser tomada, visto estarem esses sujeitos no mesmo espaço onde se implantaria o processo colonizador e, somado a isto, ser significativo o seu número.

Todavia, essa pretensão esbarrava na recusa da Igreja, que tinha planos outros para os da terra, que não passava pela escravização dos mesmos, mas pela catequização.⁶ O cristianismo, desde

⁶ Também havia o obstáculo cultural, visto que a cultura indígena desconhecia a prática do trabalho contínuo e, somado a isso, o trabalho diário na lavoura era desqualificado pelo indígena masculino, que o tinha como “trabalho de mulher” (Schwartz, 2018, p. 216).

1517, experimentava cisma. Com o advento do que se passou a chamar Reforma Protestante, o credo citado passou a ter dois segmentos: católicos e protestantes.

Deve-se deixar claro que a ação da Igreja Católica portuguesa estava longe de ser considerada humanista, mas se revelava perpassada por ideologia, uma vez que a intencionalidade era delimitar um espaço de influência religiosa cristã católica e fazer frente ao avanço do cristianismo protestante. Assim, catequizar se opôs a escravizar. Tratava-se de uma ação que visava a um fim previamente pensado (WEBER, 2010).

Assim, após o Concílio de Trento (1545), quando o papa Paulo III declarou a Ordem Jesuíta⁷ como pertencente ao quadro da Igreja Católica, passa a ser responsabilidade dos jesuítas a catequização dos nativos brasileiros. Dessa forma, em 1549, quando Tomé de Souza, primeiro Governador-Geral, desembarca no Brasil, com ele também o fazem os primeiros jesuítas, em número de seis e liderados pelo padre Manuel da Nóbrega (SAVIANI, 2019).

Manuel da Nóbrega comandará o processo catequético e educacional que, de acordo com Saviani (2019), tanto tinha a função de conquistar os nativos para o credo cristão católico quanto, via educação, a inculcação neles da submissão ao rei como alguém que governava segundo a vontade de Deus.

Outro fato importante
Quanto ao produto final
Mão-de-obra ser trazida
Da Europa para tal
Seria assalariada
E, para tal empreitada
Viria de Portugal.

Porém, existia um mal
A ser em conta levado
Se o trabalhador fosse
De Portugal enviado
Não seria algo prático
Pois, vazio demográfico
Seria contabilizado.

Haveria a possibilidade de se transportar mão de obra de Portugal para a colônia brasileira. Todavia, de acordo com Fausto (2004) essa possibilidade esbarrava no risco de não haver a garantia de que, chegando à colônia, essa mão de obra assalariada estivesse, de fato, disposta a trabalhar na

⁷ Fundada em 1534, pelo militar espanhol Inácio de Loyola. Caracterizava-se pela rigorosidade comportamental assemelhada a dos militares. O rigor militar assimilado pelos padres jesuíta fazia-os conhecidos como soldados de Jesus. Foram os jesuítas os responsáveis pelo ensino da religião cristã católica e da alfabetização no Brasil colônia, tanto aos nativos quanto aos filhos dos colonos portugueses. Permaneceram no Brasil de 1549 até 1759, quando foram expulsos, em decorrência das Reformas Pombalinas.

empreitada de fazer funcionar a empresa açucareira. Nada a impediria de vir a se envolver com outros tipos de atividades, visto tal mão de obra ser composta por homens livres.

Ainda dois outros fatores pesavam contra a adoção de mão de obra livre e assalariada. O primeiro dizia respeito ao inevitável vazão demográfico por qual passaria Portugal. O segundo fator dizia a respeito à questão econômica, visto que, assalariar mão de obra implicaria aumentar os custos da produção e, por conseguinte, diminuir os lucros dela advindos.

Isso tudo arazoado
Solução se pôs em prática
Rei, Igreja e burguesia
Pensam numa ação dramática
Para sanar o problema
Resolvem, sem qualquer dilema
Traficar gentes da África.

Entendendo ser iminente a solução do problema de mão-de-obra para a funcionalidade da empresa açucareira na colônia brasileira, a tríade Rei, Igreja e Burguesia age de comum acordo e se define pelo tráfico de africanos para o Brasil. Convém explicitar as razões por que a tríade citada acordou com a prática citada.

Quanto ao rei, este se mostrava satisfeito, visto que, segundo Schwartz (2018, p. 222), “só o tráfico de escravos africanos fornecia um abastecimento internacional de mão de obra em grande escala e relativamente estável, que acabou por fazer dos africanos escravizados as vítimas preferenciais”. Com essa afirmação corroboram Reis e Gomes (2012, p. 9), quando afirmam que: “não obstante o uso intensivo da mão de obra cativa indígena, foram os africanos e seus descendentes que constituíram a força de trabalho principal durante os mais de trezentos anos de escravidão” (REIS; GOMES, 2012).

No que se refere à Igreja, a opção por traficar gentes africanas satisfazia seus quereres, pois não recairia a escravização sobre os nativos – a quem objetivava catequizar e arregimentar para a fé cristã católica – mas sobre os africanos.

Tão satisfeita se mostrava a Igreja que, tomando como referência narrativa bíblica de Gênesis 9: 20 – 25 (ALMEIDA, 1994, p. 18 -19) quando o patriarca hebreu, Noé, amaldiçoou seu filho Cam e o expulsou do convívio familiar clânico, justificava seu agir. O discurso eclesiástico afirmava que os africanos eram descendentes de Cam e, a cor preta da sua pele era decorrente da maldição noélica.

Assim, a escravização das gentes africanas era necessária, porquanto, através dela se daria a purgação dos seus pecados. Corroboração com essa afirmação é vista em sermões do padre Antônio Vieira, jesuíta, que atuou no Brasil, no século XVII⁸.

Para a burguesia, esta metropolitana, o tráfico de gentes africanas para o Brasil era algo sobremodo rendoso, visto que, com a proibição da escravização indígena na colônia (1570)⁹ e a decretação real de uso de mão de obra escrava africana, isto lhe trazia a certeza de lucros com o comércio de escravizados (FAUSTO, 2004). A burguesia metropolitana acumularia capital com o significativo lucro da comercialização africanos escravizados, pois, de acordo com Schwartz (2019), o preço de um escravo indígena, chamado de negro da terra pelos portugueses, na década de 1570, girava em torno de sete mil-réis, um escravo africano tinha o custo geral de vinte mil-réis, quase o triplo a mais.

E, para exercer tal prática
Valeram-se nessa ocasião
Dos conflitos entre tribos
Africanas, de então
Para proveito tirar
E, dessa forma, instalar
A prática da escravidão

E assim, com precisão
Agiram de forma tétrica
Gentes de várias nações
Africanas, mas assimétricas
Juntaram e em navios colocando
Cruzaram, pois, o oceano,
Desembarcando-as na América.

Antes da chegada do branco português, havia diversas etnias habitando o espaço que o europeu definiu como África. A diversidade de povos, dentre outras coisas, promovia a existência de guerras étnicas e, com elas, a escravização dos derrotados pelos vencedores. Deixei-se claro que esse tipo de escravização diferenciava-se daquele que viria a ser praticado pelos portugueses na empresa açucareira americana, em forma de *plantation*¹⁰.

O português se aproveitou do fato de vencedores escravizarem vencidos, vendo nessa prática uma maneira de se conseguir cargas humanas a serem transportadas para a América. Pessoas

⁸ Assunto do presente sermão: a irmandade da Senhora do Rosário promete a todos os escravos uma carta de alforria, com que gozarão a liberdade eterna na segunda transmigração da outra vida, e com que se livrarão nesta do maior cativo da primeira. (VIEIRA, Sermão XXVII, c. 1).

⁹ Pela primeira vez, a escravidão indígena foi proibida, por meio de Carta Régia de 1570, que instituiu a “Guerra Justa” e a escravidão voluntária. Todavia, no transcorrer histórico colonial brasileiro se verificou a não observação dessa determinação real.

¹⁰ Sistema de plantação inserida pelos colonizadores europeus entre os trópicos americanos, que se constituía de latifúndio, monocultura, mão-de-obra escrava e exportação. No Brasil, a *plantation* foi o engenho de cana-de-açúcar.

eram trocadas por cachaça, por fumo, por tecidos. Em situação desumana, gentes africanas eram jogadas nos porões e forçadas a manter amistosidade durante a travessia do Atlântico para o Brasil. Gentes que historicamente mantinham relações étnicas conflituosas.

Em “Negras Raízes” (1976), Alex Haley, relata a sociabilidade forçada imposta às gentes africanas nos porões dos navios negreiros. Ali, inimizades históricas eram desconsideradas pelos traficantes de escravos (HALEY, 1976). Aquelas gentes pretas, para eles, eram somente peças comerciáveis. Importava-lhes somente desembarcá-la em solo americano - no caso aqui, brasileiro – com vida e propícia a ser comercializada. Esse tráfico, que durou mais de trezentos anos, segundo Alencastro (2018), fez desembarcar no Brasil cerca de 4,8 milhões de africanos para serem escravizados.

Aqui, de forma perversa
Agiram com a gente africana
Etnias misturaram
E, pra satisfazer sua gana
Do chicote, uso fizeram
E à gente preta impuseram
Trabalhar no plantio da cana.

Depois de desembarcados, os africanos ficavam à espera de compradores. Estes, quando da compra, tomavam determinadas precauções, visando impossibilitar a manutenção de laços afetivos e, principalmente a comunicação entre as “peças” a serem adquiridas. Tais cuidados visavam coibir possíveis rebeliões.

Assim, famílias eram separadas. Africanos de cultura e línguas diferentes eram colocados para conviver juntos. Interessava ao comprador, geralmente senhor de engenho, que as peças compradas trabalhassem nos canaviais e no fabrico do açúcar.

Sem lazer, roupa e cama
Doze ou mais horas, por dia
Aos africanos, trabalho
À força se imprimia
E a gente escravizada
Pelo branco maltratada
Longe da África, sofria.

O cotidiano das gentes africanas escravizadas no Brasil era caracterizado pela violência imposta pelo colonizador ao escravizado, principalmente com a prática do trabalho, que podia chegar a 20 (vinte) horas diárias, sendo que “o ofício no engenho era muito mais exaustivo e perigoso do que o realizado nas roças” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 93). O perigo do trabalho nas moendas estava na possibilidade recorrente de perda de mãos e braços, bem como do

experimento de queimaduras, por parte dos escravizados. Geralmente para o trabalho nas moendas dos engenhos eram destinados os escravizados tidos como rebeldes.¹¹

Depois da longa jornada de trabalho, os escravizados eram trancados na senzala. A lida no engenho durava de segunda-feira a sábado. Tendo uma alimentação muito pobre, havia escravizados que tinham a permissão do seu senhor para plantarem roças (feijão, milho, mandioca, batata, abóbora, etc.). Assim, o domingo não era sinônimo de descanso, mas dia de cuidar da roça. Em suma, somente se trabalhava, nenhum repouso e ou lazer havia.

A violência relacionada aos escravizados se mostrava diversa. Um escravizado fugado e capturado era chicoteado no tronco, perante os demais, podendo tal castigo levá-lo à morte, sendo esse o querer do seu senhor e, de acordo com Grinberg (2018) também eram diversas as formas de execução de um escravizado condenado à morte: “por envenenamento, por uso de instrumentos de ferro, queimado, na forca, no pelourinho etc.” (GRINBERG, 2018, p. 145).

Mas, o negro resistia
Dançava, cantava ponto
Pros Orixás africanos
Sorria, em meio ao pranto
Fugia e se organizava
Contra a escravidão lutava
Refugiado em quilombo.

A resistência foi prática vivenciada em toda espacialidade onde ocorreu a escravização, sendo diversificada sua maneira de se exteriorizar, pois de acordo com Reis e Gomes (2012, p. 9):

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. (REIS; GOMES, 2012, p. 9).

Percebe-se, mediante o excerto acima, que as estratégias utilizadas pelos escravizados eram diversificadas, o que remete à constatação de que resistir não se limita ao enfrentamento direto entre dominadores e dominados, mesmo que este tipo de resistência seja válida e verificada na história das interações travadas entre escravizador e escravizados, quando da colonização portuguesa no Brasil.

Todavia, ainda segundo os autores citados, existiu um tipo de resistência do qual se pode dizer ter sido o desdobramento mais típico do resistir do escravizado, em relação à imposição da

¹¹ A imposição da violência ao escravizado era algo naturalizado pelo colonizador e buscava introjetar no escravizado o temor ao senhor. Uma forma de violência recorrentemente vista era a punição do “quebra-negro”, que impunha ao escravizado sempre olhar para baixo na presença do seu senhor.

escravização, a fuga, que, de acordo com Reis e Gomes (op. cit. p. 10), “podia ser individual ou até grupal”.

Nem sempre os escravizados fugados terminavam por empreender organização em lugar de difícil acesso, que se chamavam quilombos, visto que, em não poucas vezes, “os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres, nesse caso, o destino poderia ser as cidades, onde não se estranhava a circulação de homens e mulheres de vários matizes raciais” (REIS; GOMES, Idem).

Todavia, é inegável que no referente à fuga empreendida por escravizados, o destino de grande parte dos fugados era buscar se ajuntar a algum grupo aquilombado (MOURA, 1993) ou empreender organização coletiva que lhes propiciassem sobrevivência, agora numa condição de foragidos e, conseqüentemente procurados. Necessário se faz lembrar, sobre a questão do quilombo, o dito por Mattoso (2001, p. 158-159) sobre o seu surgimento, composição e localização:

O quilombo jamais é fruto de um plano premeditado; nasce espontaneamente, pode reunir num mesmo refúgio a negros e crioulos, escravos ou homens livres, vítimas de alguma lei discriminatória [...]. Assim, uma população extremamente variada. Em geral, ela se esconde nas áreas rurais, em pontos de acesso difícil, longe das cidades, das estradas, das plantações. (MATTOSO, 2001, p. 158-159).

Uma pergunta se faz recorrente relacionada a um quilombo, principalmente quando do transcurso do ensino de História, relacionado à História da colonização portuguesa no Brasil: o que é um quilombo?¹² Justaposta a esse perguntar, geralmente se encontra, enquanto expectativa de resposta, o entendimento que a resistência quilombola residia somente no confronto direto com o colonizador. Pensamos ter sido um quilombo algo complexo, que representou mais do que somente o desejo de empreender enfrentamento direto ao opressor, enquanto forma de resistência. Diante disso, trazemos novamente Mattoso (op. cit. p. 158):

Um quilombo é um esconderijo de escravos fugidos. É preciso distingui-lo dos verdadeiros movimentos insurrecionais organizados contra o poder branco. O quilombo quer paz, somente recorre à violência se atacado [...] ou se isso for indispensável à sua sobrevivência [...] Reação contra o sistema escravista? Retorno à prática da vida africana ao da dominação dos senhores? Protesto contra as condições impostas aos escravos, mais do que contra o próprio sistema? Espaço livre para celebração religiosa? Os quilombos são tudo isso ao mesmo tempo. (MATTOSO, op. cit. p. 158):

É provável que a concepção unívoca acerca do que foi um quilombo seja derivada daquilo que Palmares representa nas representações recorrentes no senso comum. Ou seja, em decorrência

¹² Reporto-me a minha atuação como professor na Educação Básica, em turmas de Ensino Médio, em escola da rede estadual de ensino, em Serra Talhada, Pernambuco.

dos vários embates ocorridos entre as chamadas forças legais e os palmarinos¹³, imagina-se que se aquilombar tinha única e exclusiva função de confronto, de luta, de guerra contra o opressor.

Talvez essa concepção de quilombo meramente bélica seja derivada do fato de o que documentalmente existe relacionado aos quilombos brasileiros, resulte de narrativas escritas provindas da pena dos adversários dos quilombolas (MOURA, 1988), ou seja, decorra de uma visão de fora para dentro (REIS; GOMES, 2012) e, devido a isso, esse narrar esteja perpassado por lutas, fato que põe em destaque a ação dos vitoriosos. Ademais, a tradição oral das sociedades africanas talvez tenha sido elemento impeditivo à existência de uma história quilombola escrita, de autoria quilombola, ou seja, uma narrativa de dentro para fora. Assim, as histórias quilombolas teriam sido manipuladas, satisfazendo interesses das narrativas oficiais (MOURA, 1988).

Pode-se, porém, considerar um quilombo um espaço de experimento de liberdade, no referente ao exercício de práticas proibidas pelo dominador branco em concordância com a Igreja Cristã Católica, como o candomblé e a capoeira. Veja-se o dito por Souza (2012, p. 71):

Considerados absurdamente demoníacos pela Igreja, os rituais de candomblé eram vistos também como possibilidades de engendrar rebeldia coletiva, de tal forma que as manifestações dos rituais religiosos e da prática da fé de matriz africana eram expressamente condenados e reprimidos. De igual forma o era a prática da capoeira, ocorrida em matas próximas às senzalas ou mesmo nas cidades (SOUZA, 2012, p. 71).

Assim entendido, pode-se conceber um quilombo como sendo um agrupamento de pessoas, aqui consideradas as de origem africana e afro-brasileiras, que se organizavam em “estruturas sustentáveis e afrorreferenciadas, tanto em valores quanto em costumes” (SOUZA, *op.cit.* p. 74), que em seu modo de agir “reinventaram pequenas Áfricas em solo americano, preservando e passando adiante as suas tradições” (*Idem*, p. 75).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do cordel como ferramenta pedagógica no ensino de História se mostra como possibilidade de promover desconstrução do estigma que recai sobre as aulas de História: serem maçantes, esvaziadas de sentido e somente vivenciadas pelo alunado em decorrência da imposição curricular.

Fazer uso de algo que perpassa o cotidiano do alunado, aqui o cordel, ou seja, faz parte de seu universo cultural, é maneira pela qual se torna possível chamar a atenção dos discentes e

¹³ Referente aos habitantes do quilombo dos Palmares.

também lhes facultar a possibilidade de eles mesmos, construírem seus próprios cordéis, a partir de temáticas sugeridas pelo professor.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. In.: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALMEIDA, Antônio Ferreira. **A Bíblia Anotada**. São Paulo: Mundo Cristão, 1994.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GRINBERG, Keila. Castigos físicos e legislação. In.: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HALEY, Alex. **Negras raízes**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

MAESTRI, Mário. **Uma história do Brasil: colônia**. São Paulo: Contexto, 1997.

MATTOSO, Kátia de Queiróz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. **Quilombo, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 216.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

VIEIRA, Padre Antônio. 1633. **Sermão Vigésimo Sétimo do Santíssimo Sacramento Exposto**. Disponível em: <https://nupill.ufsc.br/literatura/BT2803039.html>. Acesso em:

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UNB, 2010.

Enviado em: 28/04/2022
Aceito em: 19/09/2022

LEI 12.711/2012 NA UFAC: ESTUDO DO IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CCSD E CCBN DO CAMPOS SEDE ENTRE 2012 A 2020

LAW 12711/2012 AT UFAC: STUDY OF THE IMPACT OF RACIAL-ETHNIC AFFIRMATIVE ACTION IN UNDERGRADUATE COURSES AND GRADUATE PROGRAMS OF CCSD AND CCBN OF THE MAIN CAMPUS FROM 2012 TO 2020

Lucas Nascimento Assef de Carvalho¹
Kennedy Felipe Alves da Silva²
Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque³

RESUMO

Este artigo tem por intenção apresentar os resultados obtidos durante a execução do projeto PIBIC/PIVIC de iniciação científica da “Lei nº 12711/2012 na UFAC: estudo do impacto das Ações Afirmativas étnico-raciais sobre a produção acadêmica científica do Campus Sede entre 2012 a 2020”, orientado pela professora Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque. O que se apresenta neste trabalho se refere às ações afirmativas dos cursos lotados no Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN) e no Centro de Ciência, Saúde e Desporto (CCSD). A pesquisa visou contribuir com a revisão da Lei nº 12711/2012, tendo como recorte a Universidade Federal do Acre. Para tanto, o projeto foi dividido em dois anos, sendo o primeiro assentado em cinco etapas em que foram realizados encontros de orientação e debates da bibliografia, levantamento de informações junto ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico e divisão dos bolsistas em equipes de trabalhos para coleta de dados e sua tabulação. Já no segundo ano, realizou-se os registros constituídos das informações coletadas e listadas em planilhas Excel em que se contabiliza um total de 1604 cotistas ingressantes nos cursos do CCBN e 1440 nas graduações do CCSD. Posteriormente, foi realizada a organização dos discentes para apresentação dos resultados obtidos em eventos acadêmicos internos e externos. A metodologia de trabalho parte de uma investigação interdisciplinar, documental e descritiva, tendo como referencial teórico o que foi construído a partir de Munanga (2015), Silva e Borba (2018), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 12711/2012. Cotas. Étnico-racial.

¹ Acadêmico do Curso de Bacharelado em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Técnico em Segurança do Trabalho pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) (2020-2022). E-mail: lucasamazonia19@gmail.com.

² Acadêmico do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Voluntário do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic) (2020-2022). E-mail: kennedyfeliph@gmail.com.

³ Professora Associada 1 no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/Ufac). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Orientadora da pesquisa. E-mail: biancaalbuquerque@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to present the results obtained during the implementation of the project PIBIC/PIVIC of scientific initiation "Law 12711/2012 in UFAC: study of the impact of ethno-racial Affirmative Action on the scientific academic production of the Headquarters Campus between 2012 and 2020", guided by Professor Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque. However, what is presented here refers to the affirmative actions of the courses located in the Center for Biological Sciences and Nature (CCBN), and the Center for Science, Health and Sports (CCSD). The research aimed to contribute to the review of Law 12711/2012, taking the Federal University of Acre as a cut, and for this, the project was divided into two years, the first being based on five stages where orientation meetings and discussions of the bibliography were held, information gathering from the Center for Academic Registration and Control (Nurca) and division of scholars into work teams for data collection and tabulation. In the second year, the collected information was recorded and listed in Excel spreadsheets, where we counted a total of 1604 quota holders entering the CCBN's courses and 1440 in the CCSD's undergraduate courses. After that, we organized the students to present the results obtained in internal and external academic events. The methodology of the work is based on an interdisciplinary, documental and descriptive research, with the theoretical framework built from Munanga (2015), Silva and Borba (2018), Silva and Moreira (2019), among others.

KEYWORDS: Law 12711/2012. Quotas. Ethnic and racial.

1 INTRODUÇÃO

As cotas étnico-raciais se disseminaram para a pós-graduação nas instituições federais de ensino com a Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016, do Ministério de Educação e Cultura (MEC) cujo texto trazia previsões de continuidade e aprimoramento das ações afirmativas, realização de acompanhamento por meio de Grupo de Trabalho organizado pelo MEC e censo dos discentes de pós-graduação a ser feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Todavia, no caso da pós-graduação, recente polêmica demonstra a fragilidade das conquistas, visto a revogação e invalidação da revogação da Portaria Normativa nº 13 de 2016 do MEC, ocorridas, respectivamente, nas Portaria nº 545 de 16 de junho de 2020 e Portaria nº 559 de 22 de junho de 2020.

Face a esse breve histórico, considerando ainda a assinatura do Termo de Execução Descentralizada (TED) nº 2/2019 entre a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), que compõe o organograma do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), de maneira a efetivar a “Pesquisa e avaliação sobre a implementação da Lei nº 12.990/2014 e elaboração de metodologia de avaliação da Lei nº 12.711/2012” faz-se a propositura do presente projeto de iniciação científica, vinculado ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), com foco no mapeamento dos impactos na Lei de Cotas na produção acadêmica científica no Campus Sede da Universidade Federal do Acre (UFAC) entre 2012 a 2020.

Compreendendo dentro do conjunto de produção acadêmica científica os trabalhos monográficos, dissertações, teses, projetos de pesquisa e extensão, relatórios de pesquisa e de extensão, bem como os artigos produzidos pelos cotistas (SILVA; BORBA, 2018).

Vale ressaltar que o projeto de iniciação científica teve por intuito conhecer os impactos das políticas de ações afirmativas étnico-raciais entre 2012 a 2020 no *campus* sede da UFAC por meio da produção científica dos alunos cotistas e voluntários a fim de fornecer dados para atender as exigências de acompanhamento e avaliação estipulados no artigo 6º da Lei nº 12711/2016, bem como subsidiar as atividades das comissões de discussão e aperfeiçoamento dessas medidas em âmbito de pós-graduação previstos nos artigos 2º, 3º e 4º da Portaria Normativa nº 13 de 2016 do Ministério da Educação e Cultura e, em especificidade, identificar de modo quantitativo e qualitativo o universo de cotistas que ingressaram nos cursos de graduação e pós-graduação da UFAC entre 2012 e 2020.

Portanto, esta investigação se constituirá um estudo do estado da arte (GUARNIERI, MELO-SILVA, 2017) e para tanto será empregada pesquisa interdisciplinar quantitativa descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2017), entendendo como baliza cronológica de 2012 a 2020, estudamos os impactos das políticas de ações afirmativas (FREITAS *et al.*, 2020) na UFAC pelo Centro de Ciência Saúde e Desporto (CCSD) e Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN).

Investigamos esses materiais junto às coordenações de cursos de graduações e pós-graduações em seus bancos monográficos, a Biblioteca Central e Portal de Periódicos Eletrônicos da UFAC, bem como o registro de projetos de extensão e pesquisa, associados aos seus relatórios de desenvolvimentos e finais junto à Diretoria de Pesquisa (DPQ) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) e Diretoria de Ações de Extensão (DAEX) da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX).

2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A chegada em 1500 de Cabral e das embarcações portuguesas a costa baiana passou aos livros como a “descoberta do Brasil” e a expedição de Martin Afonso de Souza em 1531 como o “início da colonização”. Essas datas foram utilizadas como marcadores da fundação da História do Brasil (FAUSTO, 2001). Entretanto, hoje são dessacralizadas, pois significam a síntese de um projeto negatório da existência de populações nativas que habitavam o Brasil antes de 1500, além de tornarem a ocupação como processo pacífico e sem problematizar as violências ocasionadas.

Atualmente, a historiografia brasileira interpreta o “descobrimento” e a “colonização” enquanto invasão territorial, produtora de conflitos entre europeus e nativos, escravização e

extermínio populacional das sociedades indígenas, introdução de culturas agrícolas e animais, estabelecimento do longo tráfico transatlântico de africanos capturados e trazidos da colônia lusitana (MESGRAVIS, 2016) que se intensificou de 1500 até 1850 (quando ocorreu a vedação com Lei Eusébio de Queiroz).

Nesse período, Brasil recebeu 4,9 milhões de pessoas, aproximadamente 47% do total de homens, mulheres e crianças que foram aprisionados no continente africano e vendidos nas Américas. Portugueses e brasileiros foram responsáveis pelo tráfico de 5,8 milhões de pessoas, representando metade do contingente de 12,5 milhões de escravizados, segundo dados contidos no The Transatlantic Slave Trade Database (disponíveis no *site* da Slave Voyagers, que expõe documentos relativos ao comércio transatlântico de escravos).

A abolição da escravidão, em 1888, no Brasil e a passagem ao governo republicano em 1889 não asseguraram as populações outrora escravizadas a integração e cidadania, deixando-os desamparados socialmente, politicamente e economicamente. Porém, a luta da comunidade negra por políticas de ações afirmativas não é recente, pois o projeto de Lei nº 1.332 de 7 de junho de 1983, elaborada por Abdias Nascimento, dispõe sobre uma ação compensatória, visando a implementação da isonomia social do negro. Em outras palavras, igualdade e inserção da população negra nos segmentos étnicos da sociedade brasileira.

Contudo, as políticas de reparação e inclusão se tornaram pauta de legislação mais intensa em âmbito educacional após a participação do Brasil na Conferência de Durban na África do Sul em 2001, que foi a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas.

Nilma Lino Gomes, em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, destaca datas e acontecimentos importantes que refletirão diretamente na luta pelas ações afirmativas. São elas: a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, a Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2010 e 2014, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ano de 2009.

A Lei Federal nº 12.288 de 2010 para instituir o Estatuto de Igualdade Racial e, no dia 26 de abril de 2012, mesmo ano em que a Lei nº 12.711 foi sancionada pela então presidente da época, Dilma Rousseff, aprovada pelo Supremo Tribunal Federal o princípio constitucional da ação afirmativa.

Essa rápida retrospectiva das demandas e realizações do Movimento Negro em prol da educação no Brasil e a sua transformação em resposta do Estado por meio de políticas públicas e demais ações institucionais revelam o protagonismo desse movimento social como um ator político e um educador. Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos. (GOMES, 2017, p. 37-38).

Contexto esse que resultou na criação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promovendo a inserção obrigatória, no currículo escolar, do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ao que se somou a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial com a Lei nº 12. 288/2010.

Quijano (2005) desenvolve o conceito de colonialidade e, dialogando com a tradição marxista, procura uma interpretação epistemológica da dominação do Norte global sobre o Sul, aqui considerado como América Latina. A colonialidade é constitutiva do poder capitalista, operando, quer nos domínios da vida social, quer nos âmbitos da subjetividade e intersubjetividade, por meio de instrumentos de coerção, tendo em vista a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação. (BERTAGNOLLI, 2016, p. 232).

Essas medidas complementaram a Lei nº 12.711/2012 determinando as cotas sociais e étnico-raciais para ingresso no ensino público federal de nível superior e médio, endossada pela Declaração de Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal ainda em 2012 na Ação por Descumprimento de Preceito Fundamental Nº 186 (DUARTE, 2007).

De tal modo, expandiu-se o critério de cotas raciais para concursos públicos pela Lei Federal nº 12.990/2014, que possibilitou o aumento do acesso de populações negras e indígenas aos cargos do serviço estatal brasileiro, além de ratificar tais ações em nível de graduação pela Lei Federal nº 13409/2016, instituinte da proporcionalidade dentro do universo de cotas aos dados étnico- populacionais e de deficientes registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na unidade federativa onde a instituição de ensino funcione.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de trabalho/pesquisa foi interdisciplinar, quantitativa, documental e descritiva. Interdisciplinar e quantitativa posto a necessidade de identificação e mapeamento dos dados relativos ao todo de cotistas quanto ao inventário de produção. Ao passo que é documental e descritiva à medida em que se procederá reunião e caracterização desses materiais por meio dos

instrumentos de inquirição, possibilitando a construção dos dossiês com reunião de produção bibliográfica e hemerográfica.

Também é importante ressaltar que utilizamos como referencial teórico para trabalhar a pesquisa quantitativa Marconi e Lakatos (2017), enquanto para estudar os impactos das ações afirmativas, e depois realizar um recorte voltado para a UFAC, lemos Freitas *et al.*, 2020.

Ao que se refere aos materiais e métodos de trabalho que compuseram o projeto de iniciação científica em seu primeiro ano, de 2020 a 2021, foi marcado por duas etapas interdependentes. Em 2020 a 2021 foi realizada a fase inicial em que ocorreram encontros em ambiente virtual, Google Meet, para orientação, leituras e debates a partir da bibliografia indicada no corpo do projeto.

A segunda etapa seguiu o levantamento de informações junto ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA) quanto ao ingresso, permanência, retenção, conclusão e evasão dos cotistas no período de 2012 a 2020, fase mais demorada e já concluída pelos discentes, que utilizaram do programa Excel, para organizar os dados quantitativos, e do Word, para montar a listagem qualitativa.

Referente essa questão Sandra Ferreira traz uma explicação mais aprofundada.

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. (FERREIRA, 2002, p. 265).

Então, no período de vigência do presente edital nº 010/2021 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2021 a 2022, demos a continuidade ao projeto a partir da terceira etapa. Assim, entre setembro e outubro foi feita a divisão dos bolsistas em equipes de trabalho por centro para coleta de dados na Biblioteca Central e coordenações de cursos (de graduações e programas de pós-graduações), e na plataforma de periódicos da UFAC.

Na quarta etapa, de novembro a dezembro de 2021, realizamos apresentações em eventos acadêmicos promovidos pela Instituição de Ensino Superior, na VII Semana em Favor da Igualdade Racial e o III Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, com o material que foi coletado durante a etapa anterior.

Por fim, na quinta etapa, de janeiro a fevereiro de 2022, procedeu-se uma nova catalogação e tabulação dos dados, pois foi necessário organizar a partir das categorias/situações acadêmicas que os cotistas se encontravam. Na sexta etapa, em março de 2022, prestamos contas a Diretoria

de Pesquisa (DPQ) através das escritas dos relatórios semestrais. E dando segmento as atividades, entre abril e maio de 2022, foi feito o delineamento do perfil de produção dos cotistas.

E na última etapa, entre junho a agosto de 2022, a professora orientadora do projeto, dedicou-se a organizar os discentes da iniciação científica, não somente no incentivo e na escrita de artigos para apresentações em futuros eventos acadêmicos, mas o incentivo na participação de outras atividades que estivessem aceitando artigos, resenhas ou resumos, assim como a elaboração dos relatórios finais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tudo o que já foi construído até o presente momento da escrita deste texto, fruto desses dois anos de iniciação científica, permitiu que tivéssemos a oportunidade de amadurecer, não somente como alunos de História, mas como futuros pesquisadores. E apesar de todos os contratemplos, sejam eles a rotina corrida de trabalho e faculdade, como também o retorno das atividades presenciais, após pandemia do novo coronavírus, a nossa dedicação como bolsistas, e, não menos importante, da nossa professora orientadora, permitiu que alcançássemos consideravelmente e com precisão nossos objetivos, que serão apresentados logo abaixo.

Concernente aos nossos resultados após as fases de preparação do aporte teórico no primeiro ano, buscou-se conhecer os impactos das políticas de ações afirmativas étnico-raciais entre 2012 a 2020 no campus sede da UFAC, de modo a contribuir com a revisão da Lei nº 12711/2012, tendo como recorte nossa instituição de ensino superior.

Catalogar o ingresso e a saída dos cotistas étnico-raciais no *campus* sede da UFAC com o intuito de fornecer subsídios para as avaliações previstas nos artigos 6º e 7º da Lei nº 12.711/2012 e no artigo 2º da Portaria Normativa nº 13/2016 do Ministério da Educação e exigidas pelo governo federal e também em relação as IFES no que concerne o acompanhamento do desenvolvimento das políticas de ações afirmativas. Esta pesquisa também corrobora com dados para demais pesquisadores que têm seu trabalho voltado para a lei de cotas.

Identificar de modo quantitativo e qualitativo o universo de cotistas que ingressaram nos cursos de graduação e pós-graduação do CCBN e CCSD durante o período de 2012 a 2020, e verificamos o índice de conclusão de cursos e evasão desses cotistas.

Identificamos dentre os **6** cursos de graduação do **CCBN**, no período de 2012 a 2020, o ingresso de **1604** cotistas, sendo que desses apenas **87** concluíram o nível superior e **619** foram jubilados ou são desistentes. Já nos **6** cursos do **CCSD**, no mesmo período, ingressaram na

universidade **1440** cotistas, sendo que desses **118** concluíram a graduação e **311** foram jubilados ou são desistentes. É importante destacar que do número total de cotistas matriculados nos cursos dos dois centros, somando ambos, na situação sem evasão tem-se **2000** discentes cotistas com a graduação em andamento.

Notamos que apesar dos cursos de ciências biológicas e da natureza (Biologia Licenciatura, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Física Licenciatura, Medicina Veterinária e Química Licenciatura) terem um número maior de pessoas que ingressam com cotas. Percebemos também que o quantitativo de formandos é muito menor que o de desistentes ou jubilados.

No entanto, nos cursos de saúde e desporto (Educação Física Bacharel, Educação Física Licenciatura, Nutrição, Saúde Coletiva, Enfermagem e Medicina), a quantidade de cotistas raciais é um pouco menor. Porém, nota-se que os formandos desses cursos são um quantitativo maior em comparação ao do primeiro centro acadêmico citado. Apesar do número de desistentes ou jubilados ser maior do que o número de formandos, a diferença não é tão grande.

Este trabalho abre possibilidades para novas pesquisas e questionamentos. Aqui se desenvolve a base de dados e um modelo de pesquisa, inclusive de método, considerando as listagens e planilhas produzidas para as demais IFES, desde o referencial teórico até a parte prática, além das indagações que podem ser feitas, por centro ou mesmo por curso.

Como exemplos de indagações a serem feitas, apresentaremos os dados situacionais dos cotistas raciais (pretos, pardos e indígenas) de um curso de cada centro dentro do recorte temporal trabalhado na pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1: Números de cotistas raciais divididos por situação acadêmica (2012 a 2020)

Engenharia Agrônômica (Código 11)	Saúde Coletiva (Código 178)
18 Formados	19 Formados
27 Jubilados	19 Jubilados
62 Desistentes	50 Desistentes
128 Sem Evasão	136 Sem Evasão
Total: 235	Total: 224

Fonte: Pesquisa dos autores, 2022.

Esses dados refletem o quadro geral em que Engenharia Agrônômica, representando o CCBN, tem uma quantidade maior de ingressantes por cotas do que o de Saúde Coletiva que representa o CCSD. Apesar do número de formados ser próximo do número de desistentes e/ou jubilados, estes acabam sendo maiores.

Essas informações desses cursos são apenas uma pequena parte de um todo. Dentre cerca de seis centros e os diversos cursos que os compõem, com eles podemos ter uma perspectiva do quadro geral. Além disso, há outros trabalhos dentro dessa mesma linha de pesquisa sobre os demais centros.

Ambos os cursos de Engenharia Agrônômica e Saúde Coletiva têm uma quantidade semelhante de ingressantes, de formados e com altos números de jubilados e principalmente de desistentes. Os dados apresentados trazem indagações sobre as causas pelas quais o índice de desistência dos cotistas é tão alto e se há alguma forma de racismo nos motivos que levam a isso, como explica Evandro Duarte:

O debate atual sobre programas de ação afirmativa para negros e indígenas retoma tensões que já persistem desde a escravidão. Os discursos apresentados contra tais programas são extremamente semelhantes àqueles vividos quando da implantação de uma abolição lenta e gradual e da concessão de uma liberdade sem cidadania. De igual modo, os argumentos favoráveis espelham parte do abolicionismo negado neste processo e que tentou, em vão, fundamentar a abolição em bases morais e não apenas em argumentos econômicos. Atualmente, o dilema ético mais decisivo para o constitucionalismo pátrio, ao debater a adoção desses programas, é o fato de que Adão José da Lapa representa, ainda, um conjunto ponderável de cidadãos para quem a igualdade formal é um luxo irrealizável. Some-se o fato de que, como se tem demonstrado empiricamente, o tempo não foi capaz de vencer as desigualdades raciais em nosso país (DUARTE, 2007, p. 64).

A Lei nº 12711/2012 foi uma conquista das lutas do movimento negro e a urgência das ações afirmativas como uma forte medida de correção de desigualdades históricas que possibilita a ampliação da diversidade e da inclusão social nas universidades. Com as cotas, pretos, pardos e outros grupos passaram a ser atendidos.

Há maior diversidade na graduação e, mesmo com a sua aplicabilidade, o número de desistência em centros acadêmicos e cursos diferentes é alto. Além de contribuir com subsídios para avaliação da lei, vale discutir a necessidade de um suporte para além do ingresso em uma instituição federal, pois há a necessidade de avançar na fiscalização quanto ao cumprimento da lei e dos beneficiados pela política de cotas. É necessário pesquisar e mapear os motivos pelos quais levam os alunos negros, pardos ou indígenas a altos índices de desistências, já que no CCBN esse número é maior do que no CCSD.

Evidenciar a importância da Lei nº 12711/2012 é fundamental e para responder essas

e outras questões que venham a surgir com a análise dos dados catalogados, por isso existe a necessidade de um estudo mais específico. Com esta pesquisa não respondemos todas as questões postas, mas instigamos novos trabalhos, e abre-se aqui um leque de possibilidades para demais pesquisadores. Começamos aqui a construir uma base para que os demais usufruam dos dados catalogados para o benefício geral e, principalmente, daqueles que historicamente são prejudicados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos o crescimento acadêmico e pessoal adquirido através deste projeto, pois um dos PIVICs é cotista racial. Logo, entendemos a importância que a Lei nº 1271/2012 tem nas instituições de ensino superior. Ainda temos muito a fazer dentro desta pesquisa, considerando a quantidade e qualidade, dos dados que possuímos, pois é interessante quando um discente da graduação passa a fazer parte de um projeto de iniciação científica, é como se um mundo novo surgisse na nossa frente.

O trabalho desenvolvido pela professora orientadora tem causado, nos alunos dela, um novo olhar não apenas sobre o debate étnico-racial, mas como também em relação aos diferentes tipos de metodologia de pesquisa que existem, já que estamos trabalhando com textos. Os nossos referenciais teóricos são aplicados no conhecimento obtido nas coletas de dados, estimulando o ato de questionar do Historiador. Afinal, esse é seu ofício.

Durante as análises dos dados fornecidos pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico, os questionamentos que tivemos como objetivo de respondê-los dentro do nosso alcance durante a última etapa do projeto através da elaboração de artigos e das apresentações em eventos acadêmicos, sejam eles locais ou nacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BERTAGNOLLI, G. B. L. Da colonialidade à descolonialidade: diálogos de ciências a partir de uma Epistemologia do sul? – Uma análise de comunidades quilombolas. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 24, n. 38/39, p. 231-241, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/680b/c3f393bb8f888ee1b7de25685928b566ffca.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CAMPUS E COMUNIDADE. Uma década depois, reparação histórica das cotas ainda não é o suficiente. **Uff** Notícias, 7 jul. 2022. Disponível em: <https://www2.uff.br/noticias/2022/07/07/uma-decada-depois-reparacao-historica-das-cotas-ainda-nao-e-suficiente/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DUARTE, Evandro Charles Piza. Princípio da isonomia e critérios para a discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afro-descendentes) no ensino superior. **Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, Belo Horizonte, v. 7, n. 27, p. 41-70, 2007. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaec/article/view/417>. Acesso em: 29 fev. 2020.

DUARTE, Evandro Charles Piza; GIANMARCO, Lurdes. Sub-representação legal nas ações afirmativas: a Lei de Cotas nos concursos públicos. A&C. **Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, Belo Horizonte, ano 17. N. 70, p. 199-235, out./dez. 2017. DOI: 10,21056/aec, v17i70.494.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. de 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2020.

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* **As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2018)**: levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ. Rio de Janeiro: UERJ: IESP, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-193, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572017000200183&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29. fev. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Contexto, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602018000300151&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2020.

VISCARDI, Cláudia; PERLATTO, Fernando. Cidadania no tempo presente. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo da Nova República: da transição democrática à crise da política de 2016**: Quinta república (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Enviado em: 29/09/2022
Aceito em: 06/02/2023

ESTADOS E TERREIROS: PUXANDO PARA A GIRA CONVERSAS COM QUEM SONHA COM UMA SOCIEDADE PLURAL

STATES AND TERREIROS: ENGAGING TO THE “GIRA”, CONVERSATIONS WITH THOSE WHO DREAM OF A PLURAL SOCIETY

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado¹

RESUMO

O presente artigo intenciona estabelecer discussões através de revisões bibliográficas que apontam o preconceito histórico da vida da população negra no Brasil em relação aos seus credos. Tendo em vista um cenário social, econômico e político na qual a grande maioria da população negra sobrevive em tempos difíceis, vivendo em um contexto pós-pandemia marcado pelo neoliberalismo. Nesse sentido, o artigo dialoga com teóricos importantes a respeito da temática, como Barros (1999), Bastides (2001), Brown (2019), Coutinho (2006), Guedes (2005) entre outros. Desse modo, mediante a discussão estabelecida defendo que é justamente nas memórias afetivas do coletivo do povo do terreiro de cultos de matrizes africanas, que a possibilidade de luta e sonho por uma sociedade mais igualitária para todos, torna-se uma utopia na qual me refaço, principalmente em diálogo com pensadores e pensadoras que acreditam no processo democrático como forma de relação humana, que não se sustenta no slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”.

PALAVRAS-CHAVE: Cultos afro-brasileiro. Democracia. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article intends to provide discussions through bibliographic reviews that point out the historical prejudice of black people's life in Brazil in relation to their creeds, considering a social, economic and political scenario in which the vast majority of the black population survives in difficult times, living in a post-pandemic context marked by neoliberalism. Thus, the article dialogues with important theorists on the subject, such as Barros (1999), Bastides (2001), Brown (2019), Coutinho (2006), Guedes (2005) among others. Therefore, through the established discussion, I argue that it is precisely in the affective memories of the collective of the people from the terreiro of African Matrices' cults, that the possibility of struggle and dream for a more equal society for all, becomes a utopia in which I emphasize, especially in dialogue with thinkers who believe in the democratic process as a form of human relationship, it's not supported by the slogan “Brazil above everything, God above everyone!”.

KEYWORDS: Afro-Brazilian Cults. Democracy. Neoliberalism.

¹ Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Teresópolis. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Plínio Leite (Unipli). Especialista em Raças, Etnias e Educação no Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Acadêmica de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UERJ). E-mail: negra.fa@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Os cultos africanos foram os meus primeiros ensaios sobre o viver no coletivo. Quando criança não sabia distinguir entre as cerimônias e o dia a dia das pessoas que se reuniam para rezar, comer e dançar com os tambores do viver cotidiano. Sabia que algumas festas eram mais alegres que outras, principalmente, aquelas nas quais os doces estavam presentes, e nós, as crianças éramos chamadas a ficar mais dentro da roda da *gira*², onde o invisível tornava-se presente.

Nesse mundo de sons, os textos, falados ou cantados, assim como os gestos, a expressão corporal e os objetos-símbolo, transmitem um conjunto de significados determinado pela inserção nos diferentes ritos. Reproduzem a memória e a dinâmica do grupo, reforçando e integrando os valores básicos da comunidade, através da dramatização dos mitos, da dança e dos cantos, como também nas histórias contadas pelos mais velhos como modelos paradigmáticos. (BARROS, 1999, p. 65).

Nesses instantes, sentia que as ervas me perfumavam com mais intensidade na fumaça que saía do defumador. E ao olhar para os adultos com suas fisionomias transformadas, o sorriso era natural em minha face, porque a mística que acontecia naquele momento era de profunda beleza. Nela os negros e brancos presentes eram capazes de interagirem, e eu, menina das classes populares não sabia que no mundo fora daquele círculo de mulheres e homens existiam separações acirradas pela cor de suas peles, e isso, determinaria que um lugar e direito poderia lhes ser garantido pelo Estado no país.

Para entrar numa *gira* o corpo precisa estar disponível a aprender pelo canto, pela dança, pelo transe, pelo toque,) pelo cheiro, todos os sentidos e pelo silêncio. É o encontro dos homens e mulheres com o mundo visível e invisível, talvez na busca de melhor viverem em sociedade. Contudo, na sociedade brasileira, os cultos praticados dentro das matrizes religiosas africanas dos pretos não são convidativos, pois eles fogem da lógica do capital branco, provavelmente porque o trabalho de homens e mulheres escravizados seja a única lógica de olhar e reparar os povos negros.

Assim, pensar a sociedade brasileira historicamente em crise a partir dos anos trinta, período em que efetivamente entramos no capitalismo dependente como sinaliza Coutinho: “O Estado em crise é aquele que se constituiu a partir da chamada Revolução de 1930. Menos consensual é a constatação de que muitos dos traços dessa formação estatal brasileira ora em crise têm raízes já no início da nossa história” (2006, p.173). Pautada em uma elite excludente,

² “Gira ou engira é o processo litúrgico da Umbanda, “[...] os trabalhos ritualísticos mais conhecidos de Umbanda.” (BARBOSA JÚNIOR, 2014, p. 220 *apud* SANTANA, 2021, p. 02, grifo do autor). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4501>

concentrada em seu umbigo, permitindo-se ser de segunda classe, ao se colocar em um capital dependente dos países imperialistas do Norte.

Coutinho nos permite compreender que olhar a sociedade capitalista nascente em trinta é compreender o caminho do capital neoliberal que temos na atualidade, suas transformações com suas variáveis adequações. Que as revoluções passivas são os momentos históricos em que a elite, por suas escolhas em preservar sempre os seus próprios interesses, optou por preterir incessantemente uma parcela da sociedade que ainda na contemporaneidade precisa gritar que se encontra à margem do Estado. Desse Estado que dentro do processo neoliberal se coloca ainda mais, menos responsável, menos comprometido com seus cidadãos, pretos e pobres, os inempregáveis³ e o exército industrial de reserva para o capitalismo brasileiro.

2 ENTRANDO NA GIRA

O diálogo com autor acima citado que contribuiu com sua análise crítica, ao pensar a sociedade por caminhos em que o viver fosse possível a todos, por percursos sociais mais democráticos, me leva a problematizar o papel nodal que o Estado Brasileiro representa na defesa dos interesses das elites brasileiras e do grande capital nacional e internacional. As ideias socialistas de Coutinho me parecem uma das possibilidades de trazer para a roda o desejo de que homens e mulheres possam conviver em uma sociedade mais justa, caminhando sem necessitar ancorar-se na velha ordem conservadora, no caso brasileiro, a ordem escravista, que por mais de quatrocentos anos foi vigente, porque as transformações se deram pelo alto desde a abolição e o processo de independência do país.

Segundo Coutinho, as revoluções populares, tal como a Conjuração baiana, massacrada pelo poder dominante, pela guarda nacional, de certo, nos permitiria outra configuração de nação, sem estruturas tão oligárquicas que perduram até o presente. Mais uma vez o povo não branco é retirado de sua importância no cenário histórico decisório rumo ao caminho de “progresso” excludente.

Portanto, se observarmos bem, veremos que o processo de independência não se constituiu absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra, isto é, não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes (COUTINHO, 2006, p. 175)

³ “Os “inempregáveis” de FHC são aqueles trabalhadores que foram “engolidos” pelo desenvolvimento tecnológico e não têm mais lugar natural na economia”. (GIELOW, grifos do autor). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc080427.htm>

O autor nos ajuda a compreender que somos frutos de uma modernização conservadora, que não se coloca a frente de uma batalha para derrubar destroços para construir uma nova sociedade com apoio popular, pois, seu principal objetivo foi à manutenção dos interesses das classes dominantes, a qualquer custo, como por exemplo, se sujeitar a “migalhas” impostas pelo grande capital par garantir seu *status quo*⁴.

A partir dessas considerações, diante desses “acordos pelo alto”, o outro não existe nesse caminho não clássico de emancipação econômica. Entende-se clássico como uma não ruptura com o passado, uma manutenção de estruturas arcaicas como o grande latifúndio, que apesar de renovadas, ou seja, uma transição pelo alto, as classes dominantes se antecipam sem as camadas subalternas fortemente no processo. Portanto, nos tornamos capitalistas, passando por degraus sangrentos marcados pela escravização, ditaduras, exclusões sociais profundas, vislumbrando uma democracia com *maior eficiência*.

Percorremos uma trajetória de ditadura com a grande presença do capital estrangeiro, desmobilizadora das massas em nosso Estado nação que, pelo outro lado, impulsionou a constante organização da sociedade civil, como por exemplo, as “diretas já”, um movimento plural popular, que contemplava outra forma de governo, que pudesse derrotar a ditadura civil-militar no país.

Ainda assim, assinala Coutinho, esse movimento foi caracterizado por uma estratégia de *alianças por cima*: “A tentativa de evitar esse declínio levou à formulação de um projeto de abertura, a ser encaminhado ‘pelo alto’, com o objetivo de promover uma ‘descompressão’ fortemente seletiva...” (2006, p.187). Sairíamos de uma ditadura também cooptada por ela, como se produz no processo liberal fortemente já plantado e emplacado no país para o futuro contexto neoliberal, visto que, grandes questões da sociedade não se apresentavam em pauta.

Ainda em diálogo com Coutinho, apreendo em sua arguição de homem coerente com a sociedade idealizada, a importância de não ser cooptada em meu sonho, isto é, de participar de um coletivo social mais inclusivo, no qual o povo do qual faço parte, participe ativamente da nação brasileira como cidadão. Sim, porque gera estranhamento a citação abaixo ser do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que foi por duas vezes presidente do Brasil, com um discurso de que a sociedade brasileira poderia ser mais democrática e inclusiva. E que bens sociais poderiam começar ser socializados.

⁴ “O *status quo* está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento. O termo *status quo* é geralmente acompanhado por outras palavras como manter, defender, mudar e etc.” (grifos do autor). Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/>

O presidente Fernando Henrique Cardoso fez parte daqueles que foram direcionados e cooptados pela máquina do Estado, como assinala Coutinho: (2006, p.193) “àquilo que Gramsci chamou de ‘transformismo’, ou seja, a cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco no poder”. FHC sociólogo, e posteriormente presidente do país, foi capaz de deixar para trás tudo que havia pensado, ou melhor, escrito sobre a sociedade brasileira.

Pode parecer estranho que se peça a um sociólogo que sempre trabalhou com os temas econômicos do “desenvolvimento” ou que fez a crítica dos regimes autoritários, que, de repente escreva um comentário para um livro sobre o candomblé da Bahia. Mais estranho ainda quando esse sociólogo ocupa hoje a presidência da República, pois Roger Bastide dispensa as boas graças dos políticos para ser considerado o maior especialista em religiões africanas do Brasil. Quantas vezes, com Bastide, andei pelos cortiços e favelas, entrevistando gente pobre, negros, mulatos, mulheres e homens sobre a vida cotidiana, os preconceitos de cor e de raça, as religiões (CARDOSO apud BASTIDE, 2001, p.15-16).

Contudo, é necessário compreender o contexto interno em que Cardoso se elegeu, após turbulentas negociações das forças do poder com a experiência da frágil democracia no país, após vinte e um anos de ditadura militar. O governo Collor, seu impeachment, o curto governo do vice Itamar Franco, no entanto, a grande política também não foi idealizada em nenhum dos seus dois governos, ainda que os excluídos fizessem parte de sua votação, sua oportunidade de lembrar os povos que entrevistou não compôs sua memória de pesquisador. “Assim, a dívida social e a crise econômica dos anos 1990 no Brasil marcaram profundamente a consolidação democrática” (SILVA, 2008, p.83). O governo de Cardoso abre de forma veloz espaço para as privatizações, e propicia um Estado que atendesse aos interesses do capital já iniciada em outros governos.

Segundo Silva (2008, p.263), mesmo o Brasil tendo em sua população metade de afrodescendentes, a relação política e econômica com o continente africano sempre foi pautada por indefinições, distanciamentos e seletividade. Nos governos de FHC não apresentou diferença dos demais, apesar do envolvimento de negociação e acordo com outros países e África do Sul. “Na visita a Mandela, Cardoso afirmou que o Brasil e África do Sul tinham problemas parecidos e citou o esforço dos dois países para consolidarem a democracia e melhorarem a qualidade da saúde pública” (SILVA, 2008 p.270).

Que fetiche tem o capital para capturar homens e mulheres como um canto da “Iara”⁵. Por que Cardoso entrou nessa macro política de destruição dos bens nacionais? Coutinho não viveu o

⁵ “Iara é uma lenda do folclore brasileiro muito conhecida na região amazônica. Acredita-se que ela era uma sereia, ou seja, metade mulher e metade peixe. Iara vivia nas águas dos rios da Amazônia e atraía homens para si com seu canto. Os que eram seduzidos por ela acabavam mortos afogados no fundo das águas dos rios, e os que não se deixavam seduzir pelo canto da sereia ficavam loucos e precisavam de ajuda para se livrar da loucura.”. (grifos do autor). Disponível em: <https://www.preparaenem.com/folclore/iara.htm>

tempo do agora: pós-pandemia, um governo ultradireita no país. Provavelmente, sua palavra crítica e generosa me embalaria para outras escritas fortalecedoras. Entretanto, sua contribuição em todo seu percurso de intelectual comprometido com o Brasil, jamais me deixará sem a reflexão que mobiliza no pessimismo da inteligência ao otimismo da vontade, vendo a realidade sem devaneios, mas com a esperança da conquista contínua e na certeza que outros caminham no sonho de uma sociedade mais plural.

Retomando a questão anunciada no início do texto reitero que o Terreiro enquanto espacialidade da cosmogonia religiosa afro-brasileira sempre me produziu encantamento, “os frutos dessa recordação simbólica da África, floresceram profusamente, sobretudo nessas variedades locais do culto afro-brasileiro que se chamaram candomblés, macumbas, tambores de mina, batuques, babaçues, catimbós” (Barros, 1999, p. 10), seja pelo ritual do coletivo dos homens e mulheres via a presença de alegria que percebia nos semblantes de alguns adultos perante alguns cantos.

Se o neoliberalismo acentua cada vez mais a distância do Estado das demandas da população brasileira, o povo negro sempre precisou encontrar em sua maneira de coletivo realizar o seu próprio contrato social, por não ser considerado pertencente e não ser reconhecido como reais brasileiros. Visto que os negros, ao chegarem ao Brasil, eram vistos como animais pelos senhores e pela Igreja Católica (GUEDES, 2005), mas eles carregavam sua cultura, o que é inerente ao ser humano, conforme afirma Guedes: “Apesar da Igreja Católica e dos senhores de escravos, os negros que chegavam ao Brasil traziam suas culturas e com ela, sua religião: a religião dos Orixás” (2005, p. 50). Dessa forma, os afrodescendentes sempre encontraram maneiras, mesmo com a dificuldade de manter viva sua fé, sua cultura, suas raízes.

Assim, lembro-me quando sentava distante e via no toque do atabaque quem sairia de dentro da roda ou se transformaria com algum movimento corporal em alguém que estava chegando de longe se fazendo presente entre nós, vinha de *aruandá*⁶, uma dimensão não física, por isso precisavam de um corpo para se materializar, comer, dançar e falar. Assim também são os/as intelectuais que pelas suas palavras escritas e não cantadas me levam a pensar sobre o coletivo vivido pelo Estado.

Desta forma, convido a pensadora Wendy Brown para essa *gira* que fala desse projeto de um Estado mínimo, contemplando o mesmo grupo hegemônico no poder que fundamenta seus

⁶ “Aruanda é o nome dado a um lugar específico no plano espiritual, isto é, é o mesmo que uma colônia para os Kardecistas, pois é um local reservado para espíritos trabalhadores da Umbanda, que já alcançaram uma maior evolução e agora continuam trabalhando como intermediários entre o plano físico e espiritual em nome do bem e da caridade”. (CASA DE SANTOS FILHOS DO AXÉ). Disponível em: <https://www.casadesantofilhosdoaxe.com.br/aruanda/>

princípios no indivíduo abominando os grupos que não são legitimados pelas suas concepções de sociedade de iguais, isto é, de homens, brancos e cristãos.

O que significa ruínas? Segundo o dicionário Oxford⁷: ato ou efeito de ruir. Neste sentido está alicerçado em algo já existente, seria isso o título para a autora? Ou algo sendo criado a partir das ruínas? Ao iniciar suas posições em sua obra “Nas ruínas do neoliberalismo”, a filósofa e cientista política Wendy Brown (2016) procurar entender como foi o surgimento dessa nova direita alternativa, olhando para sua própria sociedade, como também a sociedade europeia, para entender o neoliberalismo como uma forma de racionalidade política. “Este livro trata dessas questões por meio da teorização de como a racionalidade neoliberal preparou o terreno para mobilizar e legitimar forças ferozmente antidemocráticas na segunda década do século XXI” (BROWN, 2019, p.16)

Mesmo que Wendy Brown foque em seu espaço social, a sociedade americana, sua contribuição possui um esforço teórico radical, dado que neste momento, oportuniza uma luz intelectual basicamente a todo mundo globalizado, definindo e entrelaçando elos sobre o neoliberalismo em seu cerne, adentrando para além de uma perspectiva apenas econômica, “coloca o neoliberalismo como o que inaugura um novo capítulo do capitalismo e gera novas forças, contradições e crises” (Brown, 2019 p. 32).

Assim, estamos nós brasileiro/as mergulhados em suas concepções nos escombros do nosso curto período democrático sob o lema: *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!* Este bordão estremece uma parte dos homens/mulheres desse país, que pela coragem, consciência histórica e respeito são pertencentes às religiões de matrizes africanas. No entanto, apresenta mais uma faceta do neoliberalismo, pois muitos dos que são pertencentes aos cultos de negros/os são algumas vezes, em sua maioria brancos/os, porque muitos dos negros foram cooptados pelo cristianismo que “regula e conforta, e que não demoniza como os orixás, caboclos e pretos velhos”.

O slogan “Deus acima de tudo” justifica uma polícia e também uma população armada perseguindo sem direito de defesa os que desde senzalas continuam marcados como os “suspeitos” de algo incorreto. Crer na natureza, não seguir uma bíblia, ainda que seu mártir tenha importância para o credo como na umbanda, não é suficiente para garantir o direito à vida. Um autoritarismo que alimenta a ignorância e afasta a tolerância, criando salvadores não no céu, mas principalmente na terra.

O encontro das matrizes africanas não está na lógica do mercado. Exu ainda não foi mercantilizado, entender Exu, segundo Bastides: “como regulador do cosmo, aquele que abre as

⁷ O Oxford English Dictionary (OED) é um dicionário publicado pela Oxford University Press (OUP), sendo considerado um dos mais conceituados dicionários da língua inglesa. (grifo do autor). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Oxford_English_Dictionary

barreiras, que traça os caminhos, em suma como deus da ordem. Na qualidade de “recadeiro” das divindades, abre as portas entre os compartimentos do real” (2001, p.183). Não é o diabo em que muitos acreditam cristalizados pelos pentecostais e cristãos em geral, possibilidade concreta de mercantilização da fé.

Um dos aspectos fortemente marcado na obra de Brown é o sentimento de ressentimento. Do “cidadão” que se sente desapropriado dos seus privilégios ao perceber que em um Estado democrático, busca-se socializar os bens comuns. Neste sentido, a elite branca, conservadora, etnocêntrica, despreza com veemência os ganhos sociais adquiridos pelas políticas públicas recentes com o governo de esquerda. Principalmente para os pobres, que no caso do Brasil, também se traduz por negros/as. A autora deixa claro em seu percurso narrativo que democracia e diversidade em seus amplos aspectos não fazem parte do universo neoliberal, mesmo utilizando palavras como liberdade em suas justificativas argumentativas.

O terreiro me ensinou sobre existência, solidariedade e criatividade. As Mães de Santos não mediram esforços ao socializar com todos os iniciados comprometidos com os ensinamentos, os preceitos mais profundos de nossa existência, através dos gestos ritualísticos a criação das subjetividades que são os cultos de matrizes africanas, sem discriminar por raça, classe e principalmente gênero, as minorias são aceitas, não há espaço para o ódio que elimina o que é diferente. Minha ancestralidade chegou nesse território desprovido de tudo, e foram capazes de se reinventarem segundo Sodré (2019, p.21) “através do terreiro e de sua originalidade diante do espaço europeu, obtém-se traços da subjetividade histórica das classes subalternas no Brasil”.

Não é concebido ao povo de terreiro, que a individualidade do sujeito o/a torne proprietário de si, que seja capaz de lhe trazer por si mesmo todos os seus aprendizados, o aprender é em conjunto, e com o outro. Para o neoliberalismo, é da responsabilidade do homem/mulher a sua seguridade social: *“você é sujeito do seu fracasso como do seu sucesso!”*

Porém, isto é cruel para aqueles que não são visto com equidade histórica, pois algumas questões são inerentes ao Estado e não poderia fugir de sua função de prover saúde, educação e segurança, esse seria o dever de um Estado democrático, guarnecer o bem comum, entretanto, no fundamento neoliberal, não o é para todos, pois para que o Estado seja o próprio mercado, a democracia não tem espaço nas relações humanas. A escola, ao não contemplar as religiões afro-brasileiras nos planos de estudo de ensino religioso, reforça essa perspectiva e desacredita dos aprendizados adquiridos em terreiros, como também os tornar impraticáveis. Ou seja, também contribui para o esquecimento da identidade do povo do terreiro, como aponta Guedes:

Ao reproduzir uma visão homogênea da sociedade, a escola colocaria as diferenças culturais a andar em torno da árvore do esquecimento. Seria ela própria, uma grande árvore do esquecimento na qual alunos negros e suas culturas, suas religiões, suas formas de ver o mundo estariam a dar voltas até que esqueçam completamente sua história (GUEDES, 2005, p. 209-210).

Portanto, “Somente a igualdade política assegura que a composição e o exercício do poder político sejam autorizados pelo todo e sejam de responsabilidade do todo” (BROWN, 2019, p.33). O neoliberalismo produz outra forma da relação social de mudanças até mesmo constitucional, trazendo uma dimensão repressiva do Estado. Ele é forte em seu status autoritário e terrivelmente fraco em suas políticas sociais, criando uma lógica mercantil, sendo o conceito externo é esvaziado no processo neoliberal. O Estado não provê nada que se intitula coletivo, mas uma racionalidade de eficiência de lucros, de produtividade empresarial. E nesse espaço de ideias, o desafeto justifica a não existência de debates onde a igualdade deve se apresentar desigual, tal qual a estrutura do próprio capitalismo em prol da defesa econômica. E Brown ainda nos desafia a pensar e a encontrar soluções para as várias facetas do neoliberalismo.

Como sair dos discursos de ódio? Que instrumentos são utilizados para fazer que a grande massa não perceba que são mantenedoras de exclusões as quais pertencem? O debate público está carente de encontro, as Fake News são dispositivos que trazem o fogo da paixão dos loucos que são capazes de até matar para defenderem os ideais irracionais, onde as subjetividades da experiência não têm lugar de vivência, sendo os valores sociais meros agentes do mercado.

Neste sentido, Brown nos oportuniza pensar as contradições a que estamos expostos ao neoliberalismo. A buscar sem um caminho definido por ela, uma reflexão profunda para o movimento de esquerda não somente nacional, de como formar estratégias de enfrentamento ao neoliberalismo, tendo a coragem em olha-lo nos olhos e também perceber o quanto ele é forte e articulador, visto que nos últimos anos essa corrente do liberalismo toma todo o cenário mundial. Estamos nós acadêmicos sujeitos a ele, nas produções de artigos? Estamos nós distantes do mercado? Por certo, em algumas áreas de conhecimento a competição dá lugar à cooperação, contribuindo para a produção reflexiva.

Sempre lutamos nesse país pela universalização de direitos. Venho de um povo que o faz aliados a outros homens/mulheres republicanos e/ou socialistas progressivamente, acreditando na luta por um Estado democrático de direito que vem sendo gravemente violado em nossa Constituição. Contudo, não nos enfraqueçamos porque o próprio neoliberalismo é contraditório. E em momentos de uma pandemia mundial, foi o Estado que ele tanto rechaça, um agente fundamental na crise, no fenômeno planetário apresentado.

Porém, nas ruínas do neoliberalismo, Nancy Brown nos traduz a complexidade do fenômeno contemporâneo, tenso, unidos a tantas partes que dificulta a uniformidade, é um *Frankenstein*. Ainda assim, seus trajés não são farrapos, está muito bem vestido nessa nova direita que é racista, moralista, xenófoba.

Que homem/mulher democrático, mediante o quadro que temos, no presente queremos? As minorias organizadas que sempre buscaram os seus lugares, terão mais uma vez, força para a nova batalha? São muitas inquietações, preciso das *pedrinhas miúdas* de Simas, retiradas do poeta Manuel de Barros, que fazem a diferença no ânimo, que acrescentam no máximo quando estamos juntos/as para seguirmos em frente.

Pequenos momentos de singularidades que nos fortaleçam na caminhada. Um Axé com gente, árvores, pedras ou nada; um beijo do/a amada; um sorriso de um amigo; uma comida sofisticada como arroz com feijão; uma música que produza gritos ou silêncios; um beijinho de um familiar; uma leitura de uma página de um livro que te faça suspirar; uma marcha por alguma causal. Esses e tantos outros são as subjetividades que não pertencem aqueles que não vivenciaram a subjetividade do afeto, que não acreditam na palavra utopia.

Não podemos esquecer que é também no ataque à linguagem, no desperdício de experiência e na escassez de formas de invenção que esse projeto de mundo assombrado vem se erguendo. Porém, as pedrinhas miúdas continuam sendo lançadas no tempo, comunicando outras possibilidades e produzindo presenças, já que a palavra é também uma forma de corpo em transe. As de Luiz Antonio Simas revelam a força do conhecimento contido nas giras do cotidiano e nos pensamentos capazes de confrontar o terror de uma engenharia destruidora não só de corpos físicos, mas também das dimensões sensíveis da vida (RUFINO apud SIMAS, 2019, p. 139).

Nessa *força do simbólico* que ainda procuro a vida na vida. O homem ao se tornar *homoeconomicus* foi de encontro ao vazio da busca pelo prazer imediato que o capital proporciona com uma grande facilidade no discurso de liberdade no neoliberalismo, se você não tem, você não existe! Encontrar a sutileza na palavra que encoraja a não aceitar essa única e exclusiva maneira de existência no social é o desafio no cotidiano nos coletivos que participamos do micro ao macro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na *palavrinha miudinha* “não”, que devemos executar nossa ação, dizendo ao colega do lado, a nossa família, no trabalho, que o direito à liberdade “não” pode ser a de negação de direitos as minorias, porque a marca da diferença não pode ser o ódio. Num contexto em que os homens/mulheres perderam a senilidade da oratória e da escuta, torna-se um ensinamento

aprender a ver a beleza da existência, na verdadeira liberdade que agrega. Não podemos desistir de sonhar, fechando os olhos e ouvindo o coração para abrir os olhos e acreditar no horizonte.

Finalizo o presente artigo, pretexto para (me) pensar o curso Estado e Sociedade embalada no ponto que ouvia: *Eu vi mamãe oxum na cachoeira, sentada na beira do rio, colhendo lírio, lírioê, colhendo lírio, líroá, colendo lírio pra enfeitar nosso gongar*⁸ Se um dos milhares de minha ancestralidade acreditou na delicadeza e beleza desse ponto de Oxum, desejando que outros pudessem no presente-futuro escrever no agora, na condição que escrevo, de mulher-negra-professora que se faz pesquisadora, é possível e necessário que muitos de uns no presente-futuro não duvidem, e sintam-se confiantes que outra configuração de sociedade, mais livre e igualitária, com justiça social e religiosa possa ser realidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, José, Flávio, Pessoa. **A fogueira de Xangô. O orixá do fogo: uma introdução a música sacra afro-brasileira.** Rio de Janeiro: Intercom – UERJ, 1999.

BARROS, José, Flávio, Pessoa. **O banquete do rei... Olubajê: uma introdução a música sacra brasileira.** Rio de Janeiro: Intercom – UERJ, 1999.

BASTIDES, Roger. O candomblé da Bahia: rito nagô. Tradução: Maria Isaura P. de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Ed. Filosófica Politeia, 2019.

COUTINHO, Nelson, Carlos. **O ESTADO BRASILEIRO: GÊNESE, CRISE, ALTERNATIVAS.** In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo: Rio de Janeiro: EDITORA FIOCRUZ, 2006. *E-book* (320p.) P&B. ISBN: 978-85-7541-612-9. DOI: 10.7476/9788575416129. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

GUEDES, Maristela Gomes de Souza. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé.** Orientadora: Vera Candau. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Dissertação (Doutorado em Educação), 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7708@1>. Acesso em: 01 fev. 2023.

⁸ Zeca Baleiro. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/umbanda/914439/>

SILVA, da Reis André. Tese Doutorado: **Do otimismo à globalização assimétrica: a política externa do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002)**. Universidade Federal do Rio grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SIMAS, Luiz Antonio. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Enviado em: 04/12/2022

Aceito em: 22/02/2023

O PROGRAMA *LEIA PARA UMA CRIANÇA*: UMA FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

THE READ FOR A CHILD PROGRAM: A TOOL FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

Raiele Souza Moura¹
Flávia Rodrigues Lima da Rocha²

RESUMO

Este artigo busca apresentar o Programa *Leia para uma Criança*, iniciativa do Itaú Social, no qual disponibiliza livros de literatura infantil em formato físico e digital, com a finalidade de promover a leitura desde a primeira infância. A justificativa deste estudo consiste na divulgação das obras literárias que podem ser utilizadas como ferramenta para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em conformidade com a efetivação da lei 10.639/2003. Tem por finalidade analisar 03 obras que tratam da representatividade negra e 02 que abordam a promoção da igualdade racial, disponíveis na *Estante Digital* do referido programa, para tanto, a metodologia adotada foi a qualitativa. No referencial teórico, utilizou-se os escritos de Silvio Luiz de Almeida (2019), Eliane Santana Dias Debus (2017) e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2022). Após a finalização da pesquisa, foi possível notar que os livros infantis selecionados contribuem para evidenciar a importância do protagonismo negro, bem como a valorização da identidade e ancestralidade negra.

PALAVRAS-CHAVE: Programa *Leia para uma Criança*; Representatividade negra; Promoção da Igualdade Racial.

ABSTRACT

This article seeks to present the Read for a Child Program, an initiative of Itaú Social, which provides children's literature books in physical and digital format, with the purpose of promoting reading from early childhood. The justification of this study consists in the disclosure of literary works that can be used as tools for the Education of Ethnic-Racial Relations, in conformity with the enforcement of Law 10.639/2003. It aims to analyze 03 works that deal with black representation and 02 that address the promotion of racial equality, available on the Digital Bookshelf of this program, for this, the methodology adopted was qualitative. For the theoretical reference, we used the writings of Silvio Almeida (2019), Eliane Santana Dias Debus (2017) and Paulo Vinicius Baptista da Silva (2022). After the completion of the research it was possible to note that the children's books selected contribute to highlighting the importance of black protagonism, as well as the appreciation of black identity and ancestry.

KEYWORDS: Read for a Child Program. Black representativeness. Promotion of Racial Equality.

¹ Acadêmica do Curso de Bacharelado em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Bolsista no Programa de Extensão Educação Antirracista (PEEA). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). E-mail: raiele.moura@sou.ufac.br.

² Professora Adjunta de História no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/Ufac). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). E-mail: flavia.rocha@ufac.br.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta dos estudos e pesquisas desenvolvidos através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) e trata de evidenciar a importância das produções literárias infantis, que possuem recorte de promoção de igualdade racial do Programa *Leia para uma Criança*, que é parte do Itaú Social e podem ser utilizadas como ferramentas para aplicação da lei 10.639/2003, que determina de maneira obrigatória o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

O Programa *Leia para uma Criança* é fruto da iniciativa do Itaú Social e dos investimentos do Banco Itaú, no qual desenvolvem programas e formações que possuem a finalidade de melhorar a qualidade da educação pública brasileira. O referido programa foi fundado no ano de 2010, importante salientar que objetiva incentivar “[...] a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância” (ITAÚ, online, n.p.).

Vale destacar que o Programa *Leia para uma Criança* oferta de forma gratuita livros físicos pertencentes às suas coleções “[...] para escolas e creches públicas, bibliotecas comunitárias, organizações da sociedade civil (OSCs) e outros equipamentos públicos voltados para a garantia de direitos das crianças de zero a seis anos [...]” (ITAÚ, online, n.p.), nesse sentido, oportuniza a leitura para as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e contribui para construção de uma sociedade leitora.

Outro ponto a ser ressaltado consiste na plataforma online do Programa *Leia para uma Criança*, o site possui a aba “Estante Digital” no qual são ofertados gratuitamente os livros em formato portátil das coleções vigentes, dessa forma, possibilita não somente aos profissionais da educação exercer a mediação da leitura para com as crianças, mas também proporciona o acesso de outros sujeitos sociais ao acervo do referido programa.

Importante citar o contexto histórico das últimas décadas do século XX e início do XXI, no qual o cenário mundial estava marcado pelos debates promovidos por movimentos sociais e políticos acerca das discussões interculturais e também sobre a equidade racial, que resultou no ano de 2001 na realização da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na cidade de Durban, África do Sul (MEINERZ, 2019).

O Estado Brasileiro enquanto participante do referido evento se comprometeu no âmbito educacional efetuar ações afirmativas para combater a discriminação racial e o racismo. Assim, como resultado de lutas e resistências negras brasileiras no ano de 2003 ocorreu a promulgação da lei 10.639/2003, que modificou a lei 9.394/1996, em seu artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN), tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, que será realizado por meio de práticas pedagógicas; e inseriu o Art. 79-B no qual determina que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

O contato com este tema ocorreu através do curso *Racismos e Antirracismos na Infância*, realizado no ano de 2021, pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), enquanto participante da mencionada formação foi possível compreender a importância das práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial nas infâncias. Assim, surgiu a motivação para pesquisar sobre obras da literatura infantil que tivessem representatividade negra e educassem para as relações étnico-raciais, presentes tanto nas narrativas quanto em suas ilustrações.

Importante citar que os livros didáticos de História do Brasil não problematizavam o período escravocrata, dessa forma, silenciavam a história e cultura africana e afro-brasileira, apresentavam imagens históricas em que a população negra era representada de forma inferiorizada, portanto, produzia a naturalização do racismo contra essas pessoas desde o ambiente escolar (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE, 2020). O mesmo ocorre com a maior parte de toda a produção da literatura infantil, predominantemente eurocêntrica e voltada para a branquitude, no qual era impensado a inserção de personagens negros sendo valorizados, sobretudo, como protagonistas.

Porém, com a aprovação e implementação da lei 10.639/2003, tornou-se necessária a contestação desses materiais no âmbito educacional para o combate ao racismo, preconceito e a discriminação.

A discussão sobre a literatura infantil com a temática étnico-racial tem ganhado relevância social e acadêmica, dado que existem livros considerados clássicos em que representam a população negra de forma estereotipada reproduzindo o racismo em sua narrativa textual e visual, estudiosos passaram a problematizar a representação negra nestas obras, pois elas não contribuem para a luta antirracista e reforçam estereótipos.

Mesmo com a crescente produção da literatura infantil com a temática étnico-racial, ressalta-se que esta ainda possui números desproporcionais aos da literatura infantil, em geral, portanto, é crucial romper com esse silenciamento dessas produções potentes que valorizam a população negra e evidenciar novas obras e conhecer outras referências para somar na luta antirracista no meio educacional, com a finalidade de construir e fortalecer a identidade negra desde as infâncias.

A importância e a originalidade deste estudo consiste em divulgar obras de literatura infantil do Programa *Leia para uma Criança* e sua potencialidade antirracista, possibilitando aos educadores das infâncias a ampliação do acervo literário com a temática étnico-racial que mostrem a representatividade negra, assim, ao trabalhar esses materiais com seus alunos, os professores estarão contribuindo por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), o combate ao racismo desde a infância, formando cidadãos críticos com relação ao racismo e outras formas de discriminação.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as obras publicadas pelo Programa *Leia para uma Criança*, com enfoque nos livros que promovem a representatividade negra em prol da igualdade racial desde as infâncias. Os objetivos deste estudo são: apresentar os livros do acervo digital do Programa *Leia para uma Criança* que possuem representatividade negra; e compreender possibilidades de promoção da igualdade racial por meio dos livros deste acervo.

O percurso metodológico adotado para a realização deste estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, utilizou-se a técnica de pesquisa bibliográfica referente ao acervo digital do Programa *Leia para uma Criança*, posteriormente, foi realizado uma análise de conteúdo dos livros publicadas que possuem recorte racial, importante salientar que os critérios de análises estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que é a legislação que regulamenta a educação das relações étnico-raciais no Brasil (BRASIL, 2004).

Foi levado em consideração para o critério de seleção dos livros do presente estudo, o protagonismo de personagens negros(as), a representatividade por meio da narrativa e das ilustrações que valorizassem os fenótipos, a história e cultura africana e afro-brasileira, vale ressaltar que nem todas as obras apresentam todas essas características, mas correspondem, pelo menos, a um critério de análise que atende a promoção da igualdade racial na construção identitária de todas as crianças e não somente ao grupo racial hegemônico.

Diante do contexto histórico de escravização da população negra, o intelectual Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 12) compreende que o racismo possui diferentes formas de manifestações, não se restringe somente a atos individuais, também possui a dimensão institucional que consiste no “[...] funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça [...]”. A literatura brasileira, inclusive a infantil, tem sido historicamente uma dessas instituições.

Com relação ao racismo institucional, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002), enfatiza que:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p. 39).

Diante do exposto, compreende-se que as instituições educacionais, ao ocultarem historicamente as contribuições africanas e afro-brasileiras na história do Brasil, seja através do âmbito social, cultural, econômico e religioso, entre outros, limitando a presença de negros(as) apenas como escravizados e no pós-abolição narrados enquanto malandros (GOMES, 2002), corresponde a materialização do racismo institucional, no qual naturaliza as violências históricas contra essas populações e constrói estereótipos sobre suas identidades.

Dessa forma, a trajetória escolar vinculada somente a essas representações subalternizadas implica na construção da identidade negra marcada pela negação de si, derivada do apagamento e da inferiorização das contribuições históricas dos africanos e seus descendentes.

Em diálogo sobre a temática deste estudo, o pesquisador Paulo Vinicius Baptista da Silva (2022, p. 91), ao estudar sobre a presença de pessoas negras nos livros didáticos e infantis, concluiu que ao longo da história estes materiais foram utilizados pelo grupo racial hegemônico para estabelecer a hierarquia racial e colocar o branco como sujeito universal, na condição de representante da espécie humana, nessa perspectiva racista restou:

[...] A pessoas negras e indígenas, mais que sub-representação, a norma foi o silêncio, nenhuma ou pouca alternativa de participar das tramas. E quando furado o bloqueio da ausência, os espaços destinados a personagens negras e indígenas nestes discursos foram de subalternidade e estereotípi” (SILVA, 2022, p. 91).

Assim sendo, compreende-se que a escola é uma instituição que possui o currículo eurocêntrico, inerente ao racismo institucional materializado por meios das instituições, em que produzem padrões estéticos que negam a diversidade étnico-racial que compõe o Brasil. Diante deste cenário, importante enfatizar as lutas do Movimento Negro institucionalizado ao longo do século XX, para a implementação de uma educação que ensinasse de forma valorativa a história e cultura africana e afro-brasileira, no qual culminou na implementação da lei 10.639/2003, sendo esta resultado de resistências negras que fizeram ruir os alicerces racistas no âmbito educacional. A pesquisadora Eliane Santana Dias Debus afirma que:

As políticas de reparações a partir das ações afirmativas são necessárias em nossa sociedade, porém a inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar não visa contemplar somente a população negra; como focaliza as Diretrizes, o tema refere-se ao conjunto dos brasileiros [...] (DEBUS, 2017, p. 38-39).

É crucial reconhecer as potencialidades da literatura, pois, “O texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo [...]” (DEBUS, 2017, p. 29), assim, não se deve resumir uma obra literária apenas aos momentos de deleite, visto que ela é um reflexo da sociedade e pode se tornar uma ferramenta educacional para ensinar às crianças e jovens o respeito em relação à diversidade étnico-racial existente.

Debus (2017, p. 26) propõe três categorias de análises das obras literárias presentes no mercado editorial nacional, a “[...] 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas [...]”, para a autora:

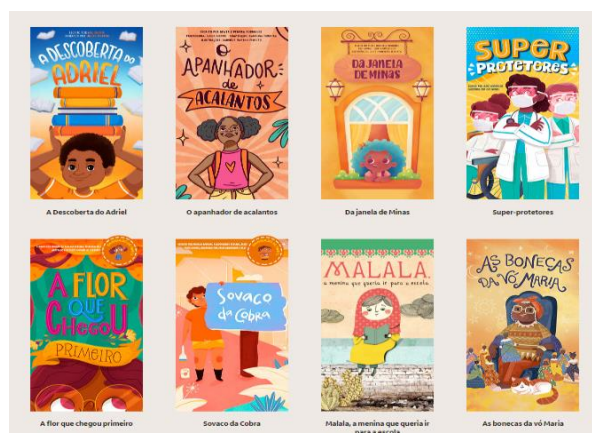
A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza. A segunda é aquela escrita por escritores afro-brasileiros - mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata de “um conceito em construção” (Duarte, 2008). A terceira é aquela de autoria africana e traz reflexões que podem resultar em várias subcategorias [...] (DEBUS, 2017, p. 26).

Perante o exposto, diante da dificuldade na definição conceitual da literatura afro-brasileira, a primeira categoria supracitada serve como base teórica para a análise dos livros digitais do Programa *Leia para uma Criança*, pois, leva-se em consideração a temática das obras, este conceito trata sobre o protagonismo de pessoas negras tanto na narrativa quanto nas ilustrações da literatura infantil, dando-lhes assim a devida representatividade, objetivando que suas identidades raciais sejam valorizadas.

2 A ESTANTE DIGITAL DO PROGRAMA LEIA PARA UMA CRIANÇA

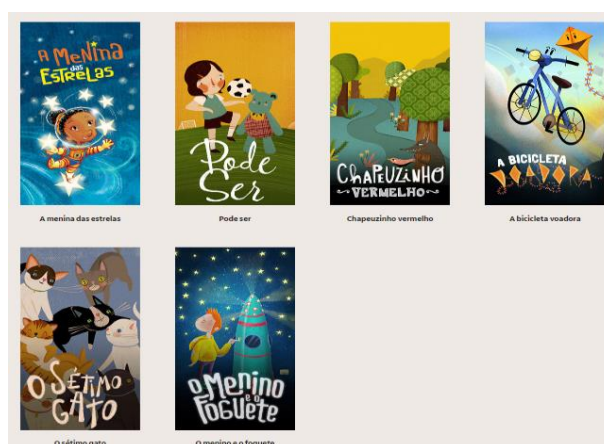
No período de elaboração deste estudo, ano de 2022, a *Estante Digital* do Programa *Leia para uma Criança* contém 14 livros digitais disponíveis para a leitura virtual (figuras 1 e 2) e também para solicitação de exemplares físicos, entre eles: “A descoberta do Adriel” (DUARTE, 2020); “A flor que chegou primeiro” (PEREIRA, 2020); “A menina das estrelas” (RUIZ, 2017); “A bicicleta voadora” (PRATA, 2019); “As bonecas da vó Maria” (DUARTE, 2019); “Chapeuzinho vermelho” (GRIMM, 2021); “Da janela de Minas” (FLORENTINO, 2020); “Malala, a menina que queria ir para a escola” (CARRANCA, 2015); “O apanhador de acalantos” (RODRIGUES, 2020); “O menino e o foguete” (PAIVA, 2017); “O sétimo gato” (VERISSIMO, 2017); “Pode ser” (FALCÃO, 2017); “Sovaco da Cobra” (FERREIRA, 2020) e “Super-protetores” (ANDARILHO, 2020).

Figura 1 - Estante Digital do Programa *Leia para uma Criança*



Fonte: *Leia para uma Criança*

Figura 2 - Estante Digital do Programa *Leia para uma Criança*



Fonte: *Leia para uma Criança*

Diante do exposto, dentre os 14 livros disponíveis no acervo digital, 08 obras possuem a representatividade negra, entre elas: “A descoberta do Adriel” (DUARTE, 2020); “A flor que chegou primeiro” (PEREIRA, 2020); “A menina das estrelas” (RUIZ, 2017); “As bonecas da vó Maria” (DUARTE, 2019); “Da janela de Minas” (FLORENTINO, 2020); “O apanhador de acalantos” (RODRIGUES, 2020); “Sovaco da Cobra” (FERREIRA, 2020) e “Super-protetores” (ANDARILHO, 2020).

Porém, não são todos que estão em conformidade com os objetivos deste estudo, que correspondem a representatividade negra e livros que promovem a igualdade racial, desta forma, optou-se por não utilizar três obras do acervo digital: “A flor que chegou primeiro” (PEREIRA, 2020); “O apanhador de acalantos” (RODRIGUES, 2020) e “Super-protetores” (ANDARILHO,

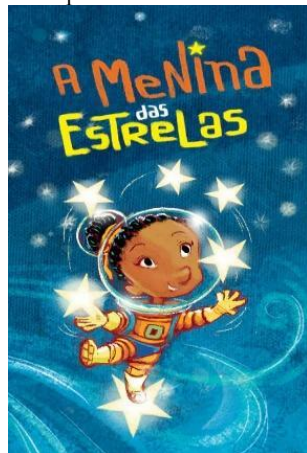
2020); isso se justifica pelo fato de os personagens negros das obras supracitas estarem em papéis secundários.

Foram selecionadas 05 obras, divididas em duas categorias de análise, a primeira diz respeito a representatividade negra: “A menina das estrelas” (RUIZ, 2017); “Da janela de Minas” (FLORENTINO, 2020) e “Sovaco da Cobra” (FERREIRA, 2020). A segunda categoria consiste em obras que promovem a igualdade racial, em que foram selecionadas: “As bonecas da vó Maria” (DUARTE, 2019) e “A descoberta do Adriel” (DUARTE, 2020).

3 REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS LIVROS DIGITAIS DO PROGRAMA LEIA PARA UMA CRIANÇA

Entre as obras que possuem a representatividade negra, utilizou-se como fonte “A menina das estrelas” (2017) escrita por Tulipa Ruiz, que atua como cantora, compositora e ilustradora; as ilustrações do livro foram feitas pelo ilustrador Laurent Cardon.

Figura 3 - Capa do livro *A menina das estrelas*



Fonte: *Leia para uma Criança*

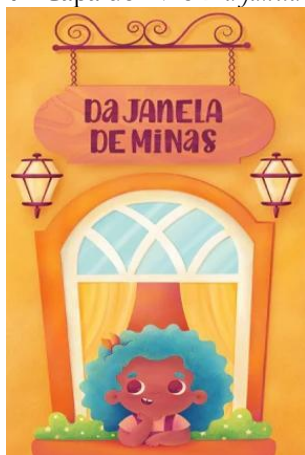
A obra conta a história de Vanessa, uma menina negra, que no dia de seu aniversário recebeu diversos presentes, todos pareciam iguais, mas, entre tantas embalagens viu que uma era diferente, ela havia ganhado seu primeiro livro, então sua mãe leu a história de uma garota que morava no espaço e tinha um foguete.

Aquela história despertou a imaginação de Vanessa que se encantou ao ponto de estudar sobre o espaço sideral, ela compartilhava com seus amigos as descobertas que tinha feito. A menina se viu representada naquele livro, percebendo que sua história poderia ser tão brilhante quanto a daquela narrativa.

A obra possui objetividade ao trazer a representatividade e protagonismo negro tanto na figura de Vanessa quanto de seus pais por meio da narrativa e das ilustrações. O livro enfatiza a importância da educação e leitura na promoção de novas perspectivas para crianças, é criativo ao trazer a menina enquanto astronauta, pois valoriza a imaginação infantil. Portanto, um combate às narrativas que tratam a população negra somente através das representações subalternizadas e inferiorizadas.

Ainda objetivando tratar sobre a representatividade negra, utilizou-se a obra “Da janela de Minas” (2020), este livro foi escrito por Nicole Rodrigues Florentino quando tinha 12 anos de idade, é resultado de sua produção textual para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, sendo uma das vencedoras na categoria poema, posteriormente, a história passou por adaptações e se tornou um livro com ilustrações feitas por Fe Sponchi.

Figura 4 - Capa do livro *Da janela de Minas*



Fonte: *Leia para uma Criança*

Este livro trata sobre as observações feitas por uma menina negra, através da janela de sua casa acerca do cotidiano em Belo Horizonte (MG), ela ressalta os atrativos turísticos, mas também tece críticas sobre a falta de segurança pública, valoriza a culinária local e problematiza a vulnerabilidade socioeconômica da população.

A menina é uma cidadã crítica, ela expressa seu descontentamento com relação às dores provocadas pelo rompimento da barragem em Brumadinho (MG) que ocorreu no ano de 2019, algumas vertentes interpretativas compreendem que esse acontecimento foi um desastre e outros interpretam como um crime ambiental.

A obra apresenta objetividade ao tratar sobre a representatividade negra, visto que a menina é a protagonista de sua história, contribui para a reflexão acerca dos problemas sociais vivenciados por uma menina a partir de seus descontentamentos, possui originalidade, pois ela sonha com uma

sociedade justa e igualitária para todos e isso evidencia a importância de incentivos educacionais para formar cidadãos críticos e transformadores.

Em conformidade com a importância da representatividade negra, utilizou-se a obra “Sovaco da Cobra” (2020), cujo autor é Angelo Raphael Albuquerque Ferreira, escrito originalmente enquanto poema para a Olimpíada de Língua Portuguesa de 2016, sendo a história vencedora na categoria supracitada, posteriormente passou por adaptação e se tornou livro com ilustrações elaboradas por Erika Lourenço.

Figura 5 - Capa do livro *Sovaco da Cobra*



Fonte: *Leia para uma Criança*

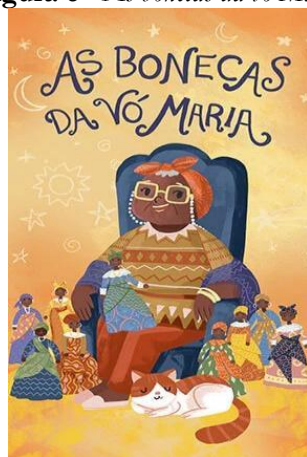
O livro trata de um menino negro, que passou a investigar a história do lugar em que vive, chamado “Sovaco da Cobra”, para tanto, recorre às histórias contadas por seu avô que foi um dos primeiros moradores da região, assim, ele descobre que antigamente o local possuía um igarapé que atraía muitas pessoas por sua beleza natural. Contudo, o garoto se entristece por não poder brincar nessas águas, já que foram poluídas ao longo dos anos, tornando-se um depósito de lixo.

Ele questiona os motivos para a escolha do nome do lugar, no qual descobriu que a cobra não tem sovaco e então compreende que aquela localidade por estar em uma zona periférica é esquecida socialmente, mesmo diante desse esquecimento, o menino aconselha aos leitores a cuidarem e valorizarem o lugar em que vivem, demonstrando a importância de preservar a natureza. A obra possui objetividade ao trazer a representatividade negra ao longo de sua narrativa, expressa principalmente na figura do menino enquanto protagonista de sua história, o livro contribui para problematizar a poluição do meio ambiente, mas também possibilita abordagens acerca da importância de se preservar os recursos hídricos ofertados pela natureza.

4 A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NOS LIVROS DIGITAIS DO PROGRAMA LEIA PARA UMA CRIANÇA

Na categoria de livros sobre a promoção da igualdade racial, apresentou-se o livro intitulado “As bonecas da vó Maria”, cuja autoria é de Mel Duarte (2019), uma mulher negra que atua como poeta, slammer, escritora e produtora cultural, a referida obra foi ilustrada por Giovana Medeiros.

Figura 6 - *As bonecas da vó Maria*



Fonte: *Leia para uma Criança*

O livro conta a história das netas de vó Maria, as três irmãs Areta, Badu e Fayola, meninas negras, que adoram brincar, aprender coisas diferentes e com o poder da imaginação elas inventam novas profissões. Certo dia a vovó delas passou a confeccionar artesanalmente bonecas pretinhas feitas com tecidos para presenteá-las, enquanto criava, a vovó contava para as meninas a história sobre três princesas que se chamavam Coragem, Audácia e Determinação.

Este livro aborda a importância da representatividade negra desde a infância, no qual a vó Maria, ao presentear suas netas, Areta, Badu e Fayola com as princesas negras, viu que elas ficaram encantadas e se identificaram com aquelas bonecas, assim, enquanto protagonistas da história, tiveram seu pertencimento racial valorizado.

Vale ressaltar que as meninas levaram suas princesas negras para a escola, seus colegas também ficaram encantados e encomendaram também, assim, a história também aborda a ancestralidade, visto que as bonecas pretinhas feitas artesanalmente eram frutos de conhecimentos passados de geração em geração, dessa forma, a família se reuniu e criou uma loja para comercializá-las.

Portanto, o livro trabalha de maneira objetiva a temática racial através da representatividade e ancestralidade negra. Ao trazer a importância de bonecas pretas para crianças, a obra contribui

para o debate acerca da contestação sobre a existência apenas da estética branca imposta pela indústria de brinquedos que invisibilizava e inferiorizava outros grupos étnico-raciais, isso demonstra a relevância de se sentir representado de maneira positiva e não de forma estereotipada.

Importante citar que a obra foi inspirada em três empreendedoras negras que criaram a loja Preta Pretinha, que comercializa bonecas negras feitas artesanalmente, mas não é necessário possuir conhecimentos prévios para compreendê-la. Pode ser utilizada como mecanismo educacional para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois valoriza a estética negra através das ilustrações e trabalha a história e cultura africana e afro-brasileira.

A segunda obra desta categoria em análise foi “A descoberta do Adriel”, escrita também por Mel Duarte (2020) e ilustrada por Lhaiza Morena, uma artista que busca trabalhar através das ilustrações a representatividade negra em livros infantis.

Figura 7 - Capa do livro *A descoberta do Adriel*



Fonte: *Leia para uma Criança*

O livro conta a história de Adriel, um menino negro, que foi incentivado por sua mãe e sua tia a amar a leitura. Dessa forma, ao perceber a potencialidade dos livros, ele decidiu criar uma página na internet chamada “Livros do Drii” em que compartilhava com outras crianças indicações de leituras. Porém, ele se tornou alvo de ataques racistas cometidos virtualmente e isso o entristeceu. Cabe ressaltar que a família do menino lhe ensinou a valorizar sua identidade racial como forma de tentar protegê-lo contra o racismo, mas ainda assim, o menino sentiu tristeza pelos comentários racistas que leu em sua página virtual.

O livro trata sobre a ancestralidade africana, pois Adriel teve um sonho, em que aparecia um senhor negro muito sábio que lhe dizia a importância de ter orgulho de sua cor e de sua história, incentivou o menino a continuar seu trabalho divulgando o conhecimento com outras pessoas, assim, ele decidiu responder com educação aqueles comentários racistas e repreendê-los.

A obra trata de forma objetiva a temática racial ao problematizar o racismo e enfatizar a importância da ancestralidade negra, bem como o pertencimento identitário. Este livro contribui na luta antirracista e serve como fonte para se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais, pois aborda o apoio familiar no enfrentamento ao racismo praticado em ambiente virtual, no qual Adriel decide romper através dos livros e da educação a estrutura racista da sociedade em que está inserido.

O livro foi baseado na história real de Adriel Oliveira³, que, ao ser vítima do crime de racismo, saiu em uma matéria de jornal. Não se faz necessário possuir conhecimentos prévios para a compreensão da obra.

Dessa forma, todas as obras utilizadas enquanto objetos de análise acerca da representatividade negra e também da promoção de igualdade racial por serem livros de literatura infantil, possuem linguagem de fácil compreensão, se destinam a crianças de 0 a 06 anos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a sociedade brasileira foi estruturada em bases racistas, que se manifestam de diversas maneiras, neste trabalho foi discutido o racismo institucional materializado por meio das instituições educacionais e sua literatura. Nele também foi abordado a importância da efetivação da lei 10.639/2003 no ambiente escolar por meio dos livros do Programa *Leia para uma Criança* com a finalidade de lograr a equidade racial.

Tendo em vista os aspectos observados, este trabalho contribui para a visibilização das obras disponíveis no acervo digital do Programa *Leia para uma Criança*, ressaltando as potencialidades oferecidas pelos livros infantis com a temática racial para se trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim, a leitura enquanto prática pedagógica pode valorizar a história da população negra e proporcionar a formação identitária positivada de todas as crianças, dessa maneira, tornando-se uma ferramenta educacional antirracista.

³ No ano de 2020, o menino Adriel Oliveira foi vítima de racismo praticado em ambiente virtual. Juntamente com sua família, registrou um boletim de ocorrência sobre o crime de injúria racial. O caso se tornou público e ele recebeu o apoio e livros dos diversos seguidores de sua página.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Nedy Bianca Medeiros de; MEDEIROS, Diego Manoel Medeiros de. Pensando o racismo e ações afirmativas: apontamentos norteadores de inquietações de pesquisas. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 3, p. 169-182, ago/dez 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. A raça na história In: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CANDIDO, Marcos. **Após sofrer racismo, garoto fã de livros ganha apoio de 700 mil seguidores**. **Ecoa**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/02/apos-sofrer-racismo-garoto-fa-de-livros-ganha-apoio-de-700-mil-seguidores.htm>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DA SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Pessoas negras nos livros didáticos e infantis *III*: GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina; COUTINHO, Elen (orgs.). **Cadernos de Igualdade Racial** [livro eletrônico], v. 2. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022. p. 91-110.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DUARTE, Mel. **As bonecas da vó Maria**. Itaú; 1ª edição, 2018.

DUARTE, Mel. **A Descoberta do Adriel**. Itaú; 1ª edição, 2020.

ESTANTE Digital. **Eu leio para uma Criança**. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FERREIRA, Ângelo Raphael Albuquerque. **Sovaco da Cobra**. 1ª Edição, 2020.

FLORENTINO, Nicole Rodrigues. **Da janela de minha casa**. Itaú; 1ª edição, 2021.

GOMES, Nilma Lino Educação, **Raça e Gênero relações imersas na alteridade**. Núcleo de Estudos de Gênero Pagu UNICAMP Campinas, 1996.

LHAIZA MORENA. **IllustrationX**, s.d. Disponível em:

<https://www.illustrationx.com/br/artists/LhaizaMorena>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Reparação histórica, direito à diferença e especificidades da educação das relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Uniafro, 2019.

MEL DUARTE. **Mel Duarte Poesia**, s/d. Disponível em: <https://melduarte poesia.com.br/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

RUIZ, Tulipa. **A menina das estrelas**. Itaú; 1ª edição, 2017.

SILVA, Maria Clara. **Preta pretinha: a história por trás da primeira loja de bonecas negras no Brasil**. Mundo Negro, 2020. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/preta-pretinha-a-historia-por-tras-da-primeira-loja-de-bonecas-negras-do-brasil/>. Acesso em: 10 set. 2022.

Enviado em: 22/02/2023
Aceito em: 27/02/2023

CORPO NEGRO: POSSIBILIDADES DRAMATÚRGICAS DOS TEATROS NEGROS

BODY BLACK: DRAMATURGIC POSSIBILITIES OF BLACK THEATER

Ray Ariana¹

RESUMO

Este artigo pretende evocar uma reflexão sobre a dramaturgia corporal nos teatros negros a partir do entendimento da forma de ser e estar no mundo a qual as negras e negros em diáspora foram submetidos após a travessia de *Kalunga*, sob o pensamento de Stuart Hall (2006). O presente texto se debruça sobre a sobrevivência mnemônica da cosmovisão africana em diáspora, através da corporificação de seus saberes e como esses se transpuseram nas manifestações artísticas da população negra a partir das contribuições conceituais oferecidas pela poeta, ensaísta, dramaturga e pesquisadora brasileira Leda Maria Martins (1995; 1997; 2003; 2021). Dessa forma, é questionado o corpo negro como possibilidade de construção dramatúrgica e cênica, por enunciar seu lugar de conhecimento e pertencimento, assim, o foco é analisar a cena curta “O peso nas costas de minha mãe”, da Coletiva Preta de Teatro, apresentada na 4º edição online do festival *Solo Negro* (2021) em Belo Horizonte, Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento corporificado. Dramaturgia corporal negra. Teatros negros.

ABSTRACT

This article intends to evoke a reflection on body dramaturgy in black theaters. From the understanding of the way of being and being in the world to which black women and men in the diaspora were submitted after crossing *Kalunga*, under the thought of Stuart Hall, the present text focuses on the mnemonic survival of the African cosmovision in the diaspora through of the embodiment of their knowledge and how these were transposed into the artistic manifestations of this population from the conceptual contributions offered by the Brazilian poet, essayist, playwright, and researcher Leda Maria Martins. In this way, the black body is questioned as a possibility of dramaturgical and scenic construction, as it enunciates its place of knowledge and belonging when analyzing the short scene “O peso nas costas de minha mãe”, by Coletiva Preta de Teatro, presented at the 4th° online edition of the “Solo Negro” festival in Belo Horizonte, Minas Gerais.

KEYWORDS (fonte 12): Embodiment knowledge. Black corporal dramaturgy. Black theaters.

¹ Acadêmica do Curso de Bacharelado em Interpretação Teatral pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: rayrlaineariananick@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os pensamentos de Leda Maria Martins (2003), pode-se dizer que a cosmovisão que sustenta o mundo ocidental se baseia no domínio da escrita como forma de consolidação dos saberes. É nela que os conhecimentos se oficializam e são, assim, considerados universais. Logo, aquilo que não se encontra escrito não tem história.

Na empreitada de construir um país de identidade única, foi preciso excluir traços e saberes culturais que não interessavam àqueles que detinham conhecimento e poder dentro da estrutura social. Sendo assim, as negras, os negros e os povos originários escravizados e, posteriormente, livres, sofreram diversas formas de apagamento de suas histórias, culturas e saberes a partir do epistemicídio², do genocídio, da institucionalização do poder disciplinar e da criação de estereótipos construídos em cima de suas imagens.

Contudo, de acordo com os estudos de Martins (1995, 1997, 2003, 2021) sobre as performances negras, é possível compreender as estratégias de sobrevivência mnemônica semiótica – que parte da visão de mundo pela cultura e pelas artes performáticas – da população afro-brasileira, através da corporificação de seus saberes.

Sendo assim, em conjunto com as correntes contemporâneas de estudos do corpo nas artes da cena, como Falkembach (2005) e Pronsato (2014), o presente texto se debruçará, sem pretender esgotar o assunto, sobre as possibilidades de construção dramaturgica dos Teatros Negros, a partir da inscrição e instauração de tais saberes em suas corporeidades.

2 CULTURA E SABER

A partir da primeira fase da globalização no século XVI e do advento da colonização, os povos originários das Américas e de diversos países da África foram condicionados às formas de ser e de estar no mundo de acordo com os costumes dos povos colonizadores, uma vez que, em especial,

[...] a África aparecia no imaginário europeu como território do primitivo e do selvagem que se contrapunha às ideias de razão e de civilização, definidoras da pretensa ‘supremacia’ racial e intelectual caucasiana. O continente negro desenhava-se nos textos e nos registros no imaginário europeu como continente das sombras, tábula rasa a ser prefaciada, inventariada e ocupada pela inscrição simbólica ‘civilizada’ das nações europeias. (MARTINS, 1997, p. 25).

² Segundo o sociólogo Boaventura Souza Santos, o epistemicídio se caracteriza como o apagamento e/ou extermínio de experiências e saberes. (MENEZES, 2018, p. 27).

Dessa forma, foram necessárias diversas estratégias de supressão da cultura, dos costumes, das línguas e das tradições dos povos colonizados, como na maioria das “origens das nações” (HALL, 2006), para manter um *corpus* populacional à margem do regime escravista.

Segundo Abdias do Nascimento (1980, p. 94), “a escravidão espiritual era parte intrínseca da escravização física”. Sendo assim, o batismo e a catequização compulsória se configuravam em tentativas de reformulação da visão de mundo pela assimilação cultural dos povos que foram colonizados no Brasil, na tentativa de imprimir “conformações de servidão e paternalismo” para com o colonizador (MOREIRA; PERETTI, 2020), já que esse estaria retirando os escravizados de sua cultura e, principalmente, das suas religiosidades – consideradas supersticiosas, animais e entre outras nomeações pejorativas e racistas.

É válido lembrar que dentro da imposição do cristianismo, visto até os dias atuais como papel central da organização social, o indivíduo deve se ater às “técnicas corporais” para que não ceda às “tentações” do mundo carnal (RIGONI; PRODÓCIMO, 2011), ou ao pecado. Logo, as manifestações culturais e religiosas dos povos originários das Américas e da África foram rapidamente demonizadas pela monocultura cristã, uma vez que suas expressões se dão especialmente por via dos corpos, gestos e hábitos em cerimônias-rituais (MARTINS, 2021, p. 47).

Posteriormente, com a queda do colonialismo mercantil (NASCIMENTO, 2018, p. 370) e a “abolição da escravidão”³, as estratégias de repressão cultural se reformularam para instaurar uma identidade nacional que representasse o país, abstendo-se de considerar as culturas já reprimidas no sistema escravista. Tanto a supressão das cosmovisões, realizada desde o início do processo de colonização, quanto a sucessora preocupação com a delimitação dos símbolos e representações de uma nação, se configuraram no que Stuart Hall (2006) nomeia como estrutura de um Poder Cultural.

Sendo assim, em meio às regras do capital que primam cada vez mais pelas demandas de produção, os detentores dos regimes administrativos necessitaram regularizar as ações das pessoas e de seus corpos para que esses se mantivessem dentro de um sistema e no mesmo lugar no estrato social. Para tal, era preciso usar do que Foucault (1979) conceitua como “poder disciplinar”, uma forma institucionalizada de transmissão e validação dos saberes capazes de controlar os indivíduos e de limitar sua mobilidade social.

³ O uso das aspas se dá uma vez que, de acordo com Lélia Gonzalez (2018), mesmo livres, os negros e negras permaneceram em uma localização periférica em relação aos setores e regiões hegemônicas, e que o racismo, enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas, estabeleceu uma divisão racial do trabalho, mantendo a população de cor no que a autora considera como “Brasil subdesenvolvido”, não partilhando das benesses do desenvolvimento do país em construção e se mantendo na condição de mão-de-obra barata e de uma “massa marginal crescente” (GONZALEZ, 2018, p. 54).

O poder disciplinar, uma vez veiculado pelas instituições na forma de policiamento e vigilância, legítima práticas de domínio e violência, principalmente, sob os indivíduos negros. Pois, sendo os sujeitos de cor considerados pelos brancos como o seu “outro” (KILOMBA, 2019), seu antônimo, cujas faces não se refletem em seu espelho narcísico (EVARISTO, 2020), são estes os que, segundo Hall (2006), ameaçam a estabilidade da identidade e da cultura nacional, fazendo com que suas existências conseqüentemente precisem ser “assimiladas” pela cultura hegemônica ou então “excluídas”.

Institucionalizado no formato judiciário, essa fórmula de poder disciplinar e, conseqüentemente, cultural, pode ser vista no Brasil através de decretos como o de nº 847/1890 – “Dos vadios e capoeiras” –, que considerava a capoeira como “tumulto ou desordem” e que, juntamente com o porte de armas brancas, levavam à pena de prisão de dois a seis meses. Assim, o termo capoeira e “capoeiragem” foram largamente utilizados para caracterizar ações criminosas e “que atentavam contra a integridade física e patrimonial dos cidadãos, nos espaços circunscritos dos centros urbanos ou áreas de entorno.” (ARAÚJO, 1997 apud LIMA, 2002, p. 34).

Quanto ao uso indiscriminado da palavra, Leda Maria Martins (1995) assinala que também é pelo uso da linguagem que se dão as mais perversas formas dessa dominação, posto que os modos de discurso veiculam um saber dado como verdade, esse possui o poder de demarcar “[...] as posições e os limites do negro na estrutura de produção de fala e de poder”. (MARTINS, 1995, p. 38).

Ou seja, o poder cultural ao lado da ausência de amparo material para que os escravizados se instaurassem no novo sistema, agora oficialmente capitalista, manteve o povo negro e suas manifestações artístico-culturais à margem. Essa periferia, construída arditamente, serviria agora como “mão de obra barata” no mercado de trabalho.

Em complemento, é preciso destacar que dentro da conceituação do poder cultural proposto por Hall (2006), segundo os pensamentos de Ernest Renan (1990), pressupõe-se que as culturas dominadas necessitariam “esquecer” o momento violento de choque e da supressão cultural inicial, para que se construa a identificação dos povos com sua “nova cultura”. Logo, era preciso que a população negra esquecesse de sua cultura e da escravização dos seus antecessores.

Dessa forma, sendo o domínio da escrita a “[...] metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento” (MARTINS, 2003, p. 64) para os povos ocidentais, iniciou-se a tentativa de apagamento da episteme dos povos originários das Américas e da África, o que considera a ausência de registros escritos sobre eles.

Entretanto, para esses povos as diversas impressões de sua memória histórico-cultural estavam no que o ocidente mais tarde consideraria como campo “extra-ótico” (MARTINS, 2003).

Distante da forma escrita que os países colonizadores visam ser a principal forma de assentamento do conhecimento e registro memorial, desenvolveu-se a performance do corpo negro e sua vocalidade. Esse corpo em performance ritual-religiosa e nas demais manifestações artístico-culturais se transfigurou como “local de inscrição do conhecimento, movimento este que grava no gesto, no movimento; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem.” (MARTINS, 2003, p. 66).

Uma memória ancestral oralizada resistente ao mundo da memória grafada na letra. Interpretada por essa cosmovisão, a linguagem não foi capturada pela dominação dos corpos na estruturação do poder disciplinar, uma vez que nas brechas do sistema colonial-capitalista, a sobrevivência mnemônica da cultura, dos costumes e das tradições dos africanos em diáspora também se dá pela técnica da “dupla voz” (MARTINS, 1995). Como dispõe Martins (1995), nos sistemas e performances rituais, nas representações artísticas, no gingado, na vida, os corpos negros se rebusavam de imagens brancas enquanto traziam signos e significados da cultura negra. Ou seja, para a autora, essa dupla voz consiste num “diálogo intertextual e intercultural entre formas de expressão africanas e ocidentais” (MARTINS, 1995, p. 54). Nesse jogo “de aparências” (SODRÉ, 1983 apud MARTINS, 1995, p. 55),

[...] as coisas nunca eram o que pareciam ser, quando vistas e ouvidas pelo branco. O uso do duplo sentido era uma característica comum, utilizada pelos praticantes das primeiras formas de comunicação artística das quais se originam o teatro afro-americano. (MOLLETE, 1992 apud MARTINS, 1995, p. 54).

O “código da duplicidade” (MARTINS, 1995, p. 55) é encontrado nas diversas manifestações culturais no Brasil, como no samba rural e no congado registrados por Leda Maria Martins (1995-1997) e serviria como tática de sobrevivência dos conhecimentos africanos e dos povos indígenas.

3 UMA DRAMATURGIA CORPORAL NEGRA

Como aludido acima, os corpos na pós-travessia de *kalunga*⁴ mantiveram sua memória e sua cultura por terem a grafia de seus saberes inscritos na experiência corporificada e pelo “jogo das aparências”. Nesse sentido, o gesto na cultura negra, segundo Leda Maria Martins (2021), é portador dos signos, é a partícula mínima da *poiesis* do movimento capaz de “suscitar os sentidos

⁴ Para os povos bantu falantes do kikongo, kimbundu e umbundu, Kalunga tem o significado de “mar”, mas também de linha divisória entre o mundo dos vivos e dos mortos (SLANES, 1991).

mais plenos” (MARTINS, 2021, p. 86). O corpo aqui é visto como “[...] lugar e ambiente da inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performáticos, emoldurados por uma engenhosa sintaxe de composições.” (MARTINS, 2021, p. 79).

É no gesto, no movimento, na coreografia, na performance e nas oralidades que se desdobram, se repetem, se recriam, se refletem e se repensam os signos e significados dessa cultura transatlântica (MARTINS, 2021). É no corpo que se traduz a poesia, a filosofia e a visão de mundo dos povos negros. Dito isso, para pensar em uma construção dramaturgica do corpo negro que se quer teatral, pensemos em alguns paralelos.

A dramaturgia é convencionalmente vista como “[...] toda técnica e teoria que moldam o conjunto de signos expressivos e ações que são urdidos para criar a tessitura da performance” (MARTINS, 1995, p. 52). Dramaturgia essa ligada intrinsecamente ao texto escrito, que dará bases para falas, ações e intenções das atrizes e atores em cena.

Contudo, ao longo da reformulação teatral no século XX, artistas do teatro e da dança postularam um conceito que desse conta da autoria do ator/dançarino na obra, efemeramente, em experiência com seu próprio corpo, como nos aponta Falkembach (2005). A autora lança mão, apoiada nos pensamentos de Eugênio Barba (1995), do termo “dramaturgia corporal” que, no ato da investigação de si, dá espaço para a criação cênica a partir da experiência do ator/dançarino, incluindo seu arcabouço cultural.

Outrossim, alguns teóricos da dança contemporânea aproximam, no sentido de suas construções, o texto escrito com a tessitura da performance. A exemplo, Pronsato (2014) investiga um corpo crítico, sensível e reflexivo a partir dos estudos de Rudolf Laban. Para alcançar um movimento sígnico, a autora compara a composição coreográfica com a composição literária: o gesto se equivaleria à palavra, uma sequência de gestos a uma frase, a junção das sequências de gestos a um parágrafo, uma coreografia a um capítulo.

Nesse sentido, uma frase de movimento – uma sequência de gestos – seria assim como uma frase literária, passível de variáveis como a duração, o sentido, a entonação, o sotaque e a forma. Ademais, a autora destaca também a importância do silêncio – pausa no gesto –, pois os textos escritos possuem acentuação para o respirar, para que no texto e no corpo exista uma organicidade que não seja um amontoado de versos-gestos.

Essa aproximação da dança, da literatura e da expressão teatral, se dá para entendermos a dramaturgia corporal como possibilidade de construção, já que no fazer teatral fundem-se as perspectivas de pesquisa e percepção corporal da dança e usa-se convencionalmente o texto escrito ou cria-se uma cena através de um texto poético, não necessariamente descritivo. É possível dizer

que o teatro também se vale da pintura, da música e de outras artes em sua construção cênica, com o intuito de que ela dê conta de transpor ao público os elementos necessários para a imersão do trabalho proposto. O teatro, nesse sentido, é uma arte “intrinsecamente interdisciplinar e intersemiótica na qual o signo verbal é apenas um dos elementos constitutivos.” (MARTINS, 1995, p. 92).

Já pela perspectiva que aqui nos interessa esmiuçar, a aproximação da literatura, da dança e do fazer teatral se confluem à medida que nas manifestações afro-brasileiras se “operam um elenco de signos cênicos – plásticos, rítmicos, de movimento, gestos e cor.” (MARTINS, 1995, p. 58). São esses e outros múltiplos elementos que transformam o corpo e o conduzem, técnica e expressivamente, na performance ritual a ser realizada. Dito isso, o corpo negro em cena se constrói não apenas como a “investigação de si” proposta por Falkembach (2005), mas também como uma investigação integrada com as diversas esferas que compõem a cena.

Nos teatros negros que se constituem no Brasil, como analisado por Martins (1995),

canções, ritmos dos instrumentos de percussão, a dança, os gestos, todos os movimentos do corpo, os mitemas culturais conjugados em cena capturam o próprio pulsar rítmico da experiência negra ancestral, engendrando uma percepção harmoniosa do corpo e do espírito. (MARTINS, 1995, p. 100).

Dessa forma, o termo “dramaturgia corporal” nos cabe tanto pelo saber negro que é incorporado, corporificado, inscrito e transmitido pelo corpo (MARTINS, 1995), quanto pela não obrigatoriedade de um *script* ou de uma dramaturgia textual que condense as múltiplas performances rituais da negritude em diáspora.

Ademais, se pensarmos além, na língua Kicongo dos povos bantu do Congo, a raiz “ntanga” deriva tanto a palavra “escrever” quanto a palavra “dançar” (MARTINS, 2003). Tal raiz pode facilitar o entendimento de que o ato de transpor um sentimento, um pensamento, uma ideia, uma aporia, uma utopia, pode ser feito não apenas pelo texto. O corpo negro escreve seu texto no ato de se mover, e se move no escrever.

De certo, não há de se dispensar substancialmente o uso da dramaturgia convencional na construção das cenas negras. O que está disposto em questão é: como construir um teatro contemporâneo através do corpo negro que carrega em si um saber ancestral em movimento? Como perpassar nossas *escrevivências*⁵, que já se instauram *à priori* no corpo, para a construção cênica?

⁵ “[...] Ato de escrita das mulheres negras como uma ação que pretende barrar, desfazer a imagem do passado em que o corpo-voz das mulheres negras tinham sua potência de emissão também sob controle dos escravistas [...]” (EVARISTO, 2020, p. 30).

Como transcrever cenicamente utopias afro-futuristas que transgride os conhecimentos já instalados nos corpos negros? Vejamos alguns exemplos.

4 O CORPO NO TEATRO NEGRO ONTEM E HOJE

Em busca de sua inscrição na cena teatral, artistas negros partiram de uma enunciação e autorreferência primordial para construir diversas dramaturgias que intencionavam, e intencionam até os dias de hoje, de modo a se distanciar das nomeações e normatizações que o “novo-mundo” pós travessia do Atlântico criaram sob a imagem da pessoa de cor. O pioneiro Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944 justamente com esse intuito. Abdias do Nascimento, seu precursor, diz que “propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.” (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Atendendo às demandas do seu tempo, os textos espetaculares produzidos e encenados pelo TEN abriam o diálogo para o resgate da dignidade identitária e religiosa dos afrodescendentes e, tematizando as tensões do branqueamento cultural esquematizado no Brasil colônia e pós-abolicionista, deixaram um legado imensurável para as produções atuais.

Ao analisar as dramaturgias “Além do Rio”, de Agostinho Olavo, e “Sortilégio”, de Abdias do Nascimento, ambas encenadas pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), Leda Maria Martins (1995) assinala algumas características que marcam os teatros negros brasileiros. Em foco está o assentamento das performances e textos teatrais negros no ritual religioso.

Para a autora, as dramaturgas, os dramaturgos, as diretoras, os diretores, as atrizes e os atores, entre outras e outros, buscam nos rituais afro-diaspóricos um arcabouço epistêmico e material capaz de evocar “[...] um modo diferenciado de concepção e percepção da realidade, em toda sua formulação” (MARTINS, 1995, p. 128). A partir da linguagem dos tambores, dos aromas, dos símbolos e da corporeidade característicos das manifestações africanas, o teatro negro busca a instauração: “[...] cênica dramática de outros saberes, de outras verdades, outras formas de expressão tão legítimas e saborosas, tão polivalentes e significativas, quanto as que a história e a memória ocidentais nos ensinaram a respeitar, a fruir e a admirar.” (MARTINS, 1995, p. 126).

Martins (1995) acrescenta que longe de uma repetição arcaica ou idêntica das performances e dos símbolos africanos, de uma mera representação desses ritos ou de uma utilização destes com função unicamente estética, os teatros negros reatualizam e reiteram os olhares e os fazeres do passado para com os acontecimentos do presente.

Nos textos supracitados, as personagens principais, Jínga/Medea e Emanuel, encontram-se em uma situação psicológica fragmentada (MARTINS, 1995), ambos foram aculturados e

“embranquecidos”. Como estratégia, a voz dos atabaques, dos cantos dos escravizados que fugiram para as matas próximas à ilha de Jinga/Medea, a corporeidade inscrita no ato do tocar os instrumentos e do preparo da oferenda pelos coros, a preparação do peji⁶ próximo a Emanuel, o jogo de búzios de Ama – cuidadora dos filhos de Jinga/Medea –, entre tantas outras ações dramáticas em torno dos símbolos e signos religiosos, trazem consigo a tônica norteadora do processo de “tornar-se” negra e negro que os personagens passam ao longo do texto.

Em suma, os elementos e performances rituais vão se configurando como meio e como a própria identificação com a cultura negra. São, assim, a enunciação de uma outra cosmovisão, de um novo lugar de partida de entendimento do mundo e de si que, tão logo, humaniza o corpo negro e o integram ao cosmo, ao tempo, ao espaço, às divindades e à existência.

Sendo assim,

ao apoiar-se nos rituais religiosos afros como intertextos constitutivos do discurso cênico-dramático; ao compor o texto escrito e o tecido da representação como um desenho ritual; na sua intenção político-pedagógica; na sua concepção cenográfica e metafísica; na interação que busca entre o palco e a plateia; na sua natureza da palavra invocativa, o Teatro Negro fecunda a cena ritualisticamente, recuperando, no teatro secular do Ocidente, uma das funções há muito obliterada e ofuscada: a afirmação de uma consciência cultural coletiva. (MARTINS, 1995, p. 140).

Dito isso, analisemos a cena curta “O peso nas costas de minha mãe”, da Coletiva Preta de Teatro, apresentada na 4ª edição do *Solo Negro*, evento que aconteceu no formato online transmitido de Belo Horizonte/MG, a fim de capturarmos explicitamente a dramaturgia corporal como geratriz cênica.

No primeiro momento da cena “O peso nas costas de minha mãe”, vemos dispostas duas atrizes, uma em frente da outra, enquanto uma voz em *off* detalha suas vontades. Vontades de falar sobre amor, sexo e alegrias, mas que logo traz à tona o fio condutor da cena que se desenvolverá a partir da pergunta: “Como falar de mulher preta sem falar de dor?”.

Imediatamente há um irrompimento de diversas imagens e sons de água, cachoeiras e mares entrelaçados com imagens de mulheres negras projetadas sob os corpos das atrizes em cena, nesse momento dispostas uma em frente da outra. Enquanto isso, a voz em *off* conduz uma reflexão sobre as águas, sobre o acalento de um banho quente, sobre corpo-água, sobre o mesmo elemento que atravessa o desejo de cuidado dos corpos negros hoje e que uma vez atravessou seus ancestrais para o novo mundo. Águas essas que também benzem, matam a sede, que vez ou outra afogam, mas que limpam por dentro e por fora – de fora para dentro e de dentro para fora.

⁶ Capela/altar.

Encontramos aqui o teor evocativo dos saberes africanos em diáspora, assim como nos textos analisados por Martins (1995), que acompanharão a cena, não como aparato representativo, mas como signo que elucida as mulheres que mais tarde se construirão cenicamente. As imagens das águas projetadas e poetizadas na narração trazem, semanticamente, as potencialidades das divindades femininas “senhoras das águas”, que conduzem o amor, a fertilidade, o equilíbrio emocional e a loucura – Oxum, Yemanjá, entre outras entidades derivadas (MANDARINO; GOMBERG, 2009). À essas divindades se desenha um poder devastador, pois a água também destrói. Essa força assoladora e que também é de fecundidade e da cura (MANDARINO; GOMBERG, 2009) se apresentam na voz em *off*:

Me vejo inundando por dentro, nos medos, nas inseguranças de não estar pronta, no de assumir que não dou conta de tudo e como isso dói. Me vejo desmoronar, e pela primeira vez sinto que estou me encontrando. Sinto que dessa vez ando por um deserto e nele preciso catar os meus ossos, mas somente os necessários para seguir. Como é difícil aceitar os altos e baixos da vida. E isso me faz lembrar do mar, das ondas. Assim como o oceano que engole cada gota d'água, que deságua sem conhecer sua própria força, permito-me desaguar. (COLETIVA PRETA DE TEATRO, 2021).⁷

Em contínua construção do lugar do saber que a cena se propõe, nos corpos expostos começam a se traduzir movimentos circulares que instituem cenicamente tanto o ondular das águas quanto a concepção africana de tempo, que se dá em “[...] movimentos contíguos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro.” (MARTINS, 2021, p. 63).

Dessa forma, mantendo os movimentos cíclicos nos corpos das atrizes, as mesmas enunciam falas comuns de mulheres, mães, avós e filhas sem seguir uma diacronia, ou tempo sucessivo e linear, conforme as faixas etárias de cada personagem. Essas múltiplas vozes vão se dando pelo entrelaçar das histórias no tempo espiralar⁸ transcrito nos corpos em movimento. São falas de sucesso, de fracasso, de acolhimento materno ou de repressão a um comportamento, ditados pelo ritmo dos corpos-tempo, corpos-d'água, repressivos e curativos, corpos de mulheres negras que um dia se tornarão rio (MANDARINO; GOMBERG, 2009).

Em seguida, iniciado por uma breve vocalidade soprosa, um segundo andamento se instaura na cena. A atriz que se encontra na frente da outra repete três movimentos: ela dá um tapa nas costas por cima dos ombros, aperta um dos seios se virando para o lado e, novamente de frente,

⁷ Transcrição da autora. Ver em: **Solo negro**: Cenas curtas pretas. 12.06 min: 47'23" à 1 01'47" Acesso em: 24 jan. 2023.

⁸ Cronsofia onde “o tempo gira para frente e para trás, constituindo o presente” (MARTINS, 2021, p. 63). O filósofo queniano Mibiti utiliza os termos “*Zamani*” (tempo sagrado) e “*sasa*” (tempo vivido) para evitar as palavras que delimitam o tempo em sua concepção linear ocidental (MARTINS, 2021, p. 63).

desce as mãos em formato de “V” aberto, em direção ao chão. Se desenha no corpo, agora, uma frase de movimento que diz sobre o lugar utilitário que se espera da mulher negra, sua função de “suportar” sua múltipla jornada, de cuidadora dos outros e de “parideira”.

O texto narrado, nesse momento dado pela atriz que está na parte de trás, serve como suporte denunciador do sofrimento e dor imbuídos neste “lugar” da mulher de cor, dramatizado no corpo da atriz que se encontra na frente: “[...] e toca a lavar, a passar [...] a zelar pelos homens e pelas crianças, esquecer de si, pouco sonho. O desamor é como se fosse um ferro em brasa na pele endurecida, que é uma dor guardada, cristalizada e mórbida.” (COLETIVA PRETA DE TEATRO, 2021).⁹

Ademais, surge nessa fala o “rosário”. Como jogo de dupla aparência, essa peça que é utilizada no catolicismo para contar a quantidade de rezas por dia se transfigura no *modus vivendi* da mulher negra como sendo seu desconsolo diário: “Rosário de não ser, não viver, não existir. Rosário de amar sem ser amada, rosário de cuidar sem ser cuidada [...]”. (COLETIVA PRETA DE TEATRO, 2021).¹⁰

Ao final da fala supracitada, a atriz que está à frente estabelece a condição diária desse modo de sobrevivência, esse rosário de doar sem receber, quando seleciona o primeiro movimento – o tapa nas costas por cima dos ombros – para ser reiterado. Esse gesto-signo, partícula resolutiva da dramaturgia corporal em desenvolvimento, se repete insistentemente cada vez mais rápido e mais forte, assim como o texto narrado que é reiniciado. O corpo, aqui, conduz o tensionamento de seu lugar de sofrimento e seu clímax numa crescente rítmica ao som estalido do tapa nas costas.

Repentinamente, a narradora acrescenta ao texto já repetido, algumas falas cotidianas de mães-cuidadoras e uma pergunta que gera um corte abrupto, um silêncio do corpo e da voz narradora, uma quebra na costura rítmica do dia a dia dessa mulher negra. “Cadê seu pai? Cadê seu pai? Cadê seu pai? Cadê sua irmã?” (COLETIVA PRETA DE TEATRO, 2021)¹¹. Dito isso, sentido o vazio sem resposta, os três movimentos se retomam, o texto volta ao início mais uma vez, “[...] e toca a lavar, a passar [...]” (COLETIVA PRETA DE TEATRO, 2021)¹². Instaura-se em cena o peso da rotina novamente.

Ao final dessa última repetição do texto, um terceiro momento se inicia, onde um jogo de assumir o proscênio juntamente com a fala e o corpo de diversas mães acontece intercalado entre as atrizes. São falas de cuidado, acolhimento, outras de xingamento e de silenciamento,

⁹ Transcrição da autora.

¹⁰ Transcrição da autora.

¹¹ Transcrição da autora.

¹² Transcrição da autora.

explicitando-se, também, como o silêncio foi mantido de geração em geração de mulheres negras para que essas se mantivessem vivas. Existe na última frase, potencial e resoluto, uma denúncia da violação desses corpos negros femininos que expõe a ausência de cuidados para com a mulher negra nos casos de agressão sexual: “Então, menina, se for o caso, mate. Se não, SHIIII!” (COLETIVA PRETA DE TEATRO, 2021)¹³. O pedido de silêncio é feito enquanto a outra atriz, que se encontra atrás da que assume a fala, tampa a boca com as mãos. Na iluminação, há um *blackout*.

Depois de alguns momentos em silêncio, uma risada irrompe do espaço cênico escuro, transpondo a tensão antes instaurada pelos corpos-fala das negras atrizes e anunciando o momento final da cena. A iluminação se abre, revelando duas personagens, uma de pé preparando um turbante e a outra sentada, conversando sobre a denúncia de uma agressão sofrida que uma amiga havia feito. A partir daí, elas tecem os sucessos conquistados por essa mulher após a prisão de seu agressor e a felicidade de se amar mesmo estando “sozinha”. O silêncio antes referido sob o medo de morte diante de uma agressão que manteve viva as mulheres negras do passado, dá lugar à voz agente.

Após as denúncias, após o apelo visual e sonoro do peso sob as mulheres negras brasileiras, a cena se encerra quando a personagem que está de pé termina a amarração do turbante em sua amiga cantando uma música da sambista Alcione. O objeto cênico manipulado é tradicionalmente utilizado pelas negras e negros em diáspora e, em conjunto com o abraço final entre as personagens, apresentam possibilidades de acolhimento e afeto entre mulheres negras como ritual de cura. Desse modo, respondendo aos apelos iniciais da cena, as duas mulheres negras se mostram capazes de falar sobre dor, mas também do amor e, especialmente, do amor criado pelas redes de afetos, coletivamente. Acontece outro *blackout*.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como aludido anteriormente, a origem da nação brasileira se deu pela supressão da cultura dos povos africanos e originários indígenas a partir da escravização. Tendo seu prolongamento durante a formação da república, os descendentes dos colonizadores, agora diante da aspiração de construir uma identidade nacional, se valeram dos formatos instituídos do Poder Cultural (HALL, 2006) e do Poder Disciplinar (FOUCAULT, 1979) como forma de contenção dessa população cujas manifestações já estavam à margem da sociedade em construção.

¹³ Transcrição da autora.

Na tentativa de barrar o acesso desses povos à sua cultura ancestral, para que essa também não fosse identificada como pertencente ao país ou mesmo com seu “rosto”, ostensivamente tentou-se apagar da população negra sua história, sua epistemologia, visto que o ocidente considerava a escrita como a principal forma de inscrição de conhecimento e registro da memória.

Contudo, mesmo com a vigilância e tentativa de contenção institucionalizada dos corpos, os signos e os símbolos da cultura africana se mantiveram vivos por via do conhecimento corporificado e oralizado (MARTINS, 2003). Memória e conhecimento esses que encontraram na encruzilhada da “dupla voz” uma forma de passar sua história e cultura adiante. Durante as manifestações artísticas, encobriam-se de uma aparência branca para trazer seus signos, símbolos e histórias sem que fossem desmascarados pelo algoz costume do homem branco. Estava transcrito no corpo sua história, cujo olhar branco não conseguia discernir.

Dessa forma, construíram-se no corpo negro artístico dramaturgias corporais, investigações de si em consonância com os “signos cênicos – plásticos, rítmicos, de movimento, gestos e cor” (MARTINS, 1995, p. 58) encontrados nas manifestações afro-diaspóricas pelos desenhos do corpo em cena que criam uma tessitura semiótica não necessariamente presa ao texto escrito, ou como suporte dele.

Assim como apresentado na análise da cena curta “O peso nas costas de minha mãe” da Coletiva Preta de Teatro, a dramaturgia corporal negra: pode e é possibilidade de criação e de instauração de um lugar de conhecimento em que se (a)firma cena; pode e é configuração de ritmo e andamento do conteúdo a ser expresso teatralmente; pode e é agente denunciador das tantas violências sofridas pela população negra em diáspora. Em especial, a dramaturgia corporal negra pode e é geradora de “[...] possibilidade nos dias de destruição” (NASCIMENTO, 2018, p. 7) ao se voltar para o passado e manipular seus símbolos, reconhecendo aqueles que mantiveram seus ancestrais vivos e servem de guia no tempo do “agora”.

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugênio; SAVARASSE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Tradução: Luís Otávio Burnier (supervisão). Campinas: Hucitec - UNICAMP, 1995

BRASIL. **Decreto n. 847 de 11 de outubro de 1890**. Promulga o código penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2023.

EVARISTO, Conceição. A escrituragem e seus subtextos. In: (Orgs.) Duarte, L.C.; Nunes, R. I. **Escrituragem**: A escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Minas comunicação e arte, 2020.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem**: Transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico. Orientador: Milton de Andrade. Dissertação de mestrado, Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Sabotagem, 1979.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**. 1. ed. Filhos da África, São Paulo, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Evani Tavares. **A capoeira angola como treinamento do ator**. Dissertação de mestrado, Escola de Dança e Escola de Teatro na Universidade Federal da Bahia, Salvador. p. 202, 2002.

MANDARINO, Ana Cristina; GOMBERG, Estélio. Água e ancestralidade jeje-nagô: Possibilidades de existência. In: **Textos de História**, v. 17, n. 1, p. 143-162, 2009.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. In: MARTINS, Leda Maria. **Língua e literatura**: limites e fronteiras, n. 26, p. 63-72, 2003.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: O reinado do Rosário no Jatobá. 1. ed. São Paulo: Perspectiva. 1997.

MENEZES, Maria Paula. Pensando desde o Sul com o Sul. In: BOAVENTURA, Santos Souza. **Construindo as epistemologias do sul**: Antologia essencial. v.1, p.23-227, Buenos Aires: Clacso, 2018.

MOREIRA, Rodrigo Birck; PERETTI, Emerson. A árvore do esquecimento e as tentativas de destruição da memória afrodiáspórica. **Uniabeu**, v.13, n. 33, número especial, janeiro-junho de 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: Trajetórias e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, v.18, n. 50, p. 209-224. 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola Intelectual**: Possibilidades nos dias de destruição. 1 ed. São Paulo: Filhos da África, 2018.

PRONSATO, Laura. **Composição coreográfica**: sensibilização, experimentação e transfiguração poética. Paraná: UNICENTRO, 2014.

RENAN, Ernest. “What is a nation?” In.: Bhabha, H (Org.) **Narrating the nation**. Londres: Routledge, 1990.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; PRODÓCIMO, Elaine. **Corpo e Religião**: Marcas da educação evangélica no corpo feminino. Rev. Bras. Ciência e Esporte, Florianópolis, p. 227-243, 2011.

SLANES, Robert W. “Malungu, Ngoma vem”: África coberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**, 12:48-67. São Paulo, dez.-jan.-fev. 1991-2.

Enviado em: 13/10/2022

Aceito em: 08/02/2023

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIANDO O ENSINO REGULAR

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: CHALLENGING REGULAR EDUCATION

Silvia Gêssica da Conceição dos Santos¹

Mônica Regina Nascimento dos Santos²

RESUMO

Trata-se de um trabalho de conclusão de curso em nível de graduação, na modalidade artigo, por meio de um estudo bibliográfico e documental qualitativo com a revisão da literatura pertinente ao tema, cujo objetivo é fazer uma reflexão crítica sobre os pressupostos da educação escolar quilombola, no interior do ensino regular, abordando seus desafios, limites e possibilidades. Considerando o racismo estrutural que marca essencialmente a sociedade como um todo, sobretudo, na esfera educacional, o texto discute as implicações do arcabouço legal, e da normatização do ensino regular em um contexto social quilombola, que deve se pautar pelo respeito à diversidade, às diferenças e ao aprofundamento de relações étnico-raciais dialógicas no interior da escola atendendo ao disposto nas diretrizes curriculares da área. A educação em si não irá acabar com o racismo, pois não é tarefa apenas da escola, mas de todas as esferas da sociedade atuando conjuntamente, porém, a educação é fundamental, ela precisa se engajar em ações que possam contribuir para formar cidadãos conscientes. Partindo da premissa de que a educação antirracista é tarefa de todos, o ensino escolar, sobretudo no âmbito quilombola, deve primar por ações que sejam implementadas tanto nas escolas quilombolas quanto nas escolas regulares, que estimulem a autoafirmação identitária, de modo que todos possam se sentir representados. Baseado em análises de autores como Silva (2012), Gomes (2015), Santos (2008), Silva; Menezes (2019), Santos (2022) entre outros, apresenta elementos fundamentais ao debate, cuja relevância social é significativa, diante do contexto social racializado que marca a sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola. Racismo. Autoafirmação.

ABSTRACT

This is a course conclusion work at the undergraduate level, in the article modality, through a qualitative bibliographic and documentary study with a review of the literature relevant to the topic, whose objective is to make a critical reflection on the assumptions of the quilombola school education, within regular education, addressing its challenges, limits and possibilities. Considering the structural racism that essentially marks society as a whole, especially in the educational sphere, the text discusses the implications of the legal framework, and the regulation of regular education in a quilombola social context, which must be guided by respect for diversity, differences and the deepening of dialogical ethnic-racial relations within the school, meeting the provisions of the curricular guidelines of the area. Education itself will not end racism, as it is not just a task for the school, but for all spheres of society acting together, however, education is fundamental, it needs to engage in actions that can contribute to forming conscious citizens. Starting from the premise that anti-racist education is everyone's task, school education, especially in the quilombola context, must prioritize actions that are implemented both in quilombola schools and in regular schools, which encourage self-identity affirmation, so that everyone can feel represented. Based on analyzes by authors such as Silva (2012), Gomes (2015), Santos (2008), Silva; Menezes (2019), Santos (2022) among others, it presents fundamental

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (UFAL). E-mail: silviagessica_1992@hotmail.com

² Professora na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Serviço Social pela UFAL. E-mail: monica.santos@delmiro.ufal.br

elements to the debate, whose social relevance is significant, given the context racialized society that marks Brazilian society.

KEYWORDS: Quilombola School Education. Racism. Self-affirmation.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a importância dos princípios e valores da educação quilombola, e os desafios que esta implica para o ensino regular sobretudo, no que tange à Educação Escolar Quilombola. A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que, por suas especificidades, desafia a práxis educativa nacional, ou pelo menos, deveria desafiar.

As comunidades quilombolas, tendo seu reconhecimento dado pela Constituição Federal, demandaram ações concretas de educação antirracista, plural e em respeito à diversidade étnico-racial, com vistas a atender um direito fundamental de educar as novas gerações a partir de seus próprios princípios e *ethos* cultural.

Diante deste cenário, este artigo busca trazer contribuições pertinentes no âmbito social, acadêmico e escolar, pois vem tratar de questões sobre a importância da educação escolar quilombola e das relações étnico-raciais nas escolas no interior delas. Buscando responder a seguinte questão: Quais são os desafios enfrentados para a implementação da modalidade de educação escolar quilombola nas escolas regulares? Entendendo que há uma carência nas discussões acadêmicas sobre a educação escolar quilombola. A falta de discussões sobre essa temática na academia e nas escolas, motivou essa investigação e a escolha do objeto de estudo em questão. Considerando que as escolas regulares devem definir estratégias para a implementação da educação escolar quilombola, de forma que venha a trabalhar sobre a história dos quilombos no Brasil, a autoidentificação e a representatividade dos estudantes, entre outras questões.

Para a melhor apreensão do tema, o artigo está organizado em tópicos intrinsecamente articulados que versam sobre questões particulares relevantes ao debate do mesmo, neste sentido, de modo dedutivo, parte da história de luta e resistência da população negra, sua força demonstrada na conquista do direito a uma educação diferenciada, passando pelo conceito e caracterização da educação escolar quilombola, até chegar na realidade dessas comunidades, como elas se encontram na atualidade, suas demandas, desafios e possibilidades encontradas.

2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA E LUTA POR EDUCAÇÃO

A sociedade brasileira é orientada por valores eurocêntricos, que se expressam a partir de relações étnico-raciais, racializadas, estereotipadas e hierarquizadas, tendo o elemento branco heteronormativo, como superior, e tudo o que se afasta deste padrão, tenha traços negros ou indígenas, é estigmatizado, subjugado tido como inferior e feio, sendo desvalorizado devido ao racismo, discriminação racial e preconceito. Essa é a marca característica da sociedade brasileira desde a colonização com a consequente escravização de negros e indígenas pelos portugueses. De acordo com Flávio dos S. Gomes (2015) os africanos foram trazidos de diversas partes através de um tráfico negreiro, atlântico no qual mulheres, homens e crianças foram trazidos a força para serem, junto com os indígenas, escravizados no Brasil e juntos se organizaram em quilombos.

De acordo com José B. da Silva e Anderson de A. Menezes (2019), os quilombos tratavam-se de áreas rurais ou urbanas, que são formados por diversas pessoas, porém as suas raízes, práticas culturais, entre outras manifestações identitárias, fazem parte da ancestralidade africana. A República de Palmares é um exemplo emblemático dessa premissa.

O termo quilombo deu origem aos sujeitos sociais chamados quilombolas, que segundo Silva e Menezes (2019), é a pessoa que pratica a quilombagem, ou seja, é contrário a escravidão buscando construir uma nova história, livre dos desmandos da escravidão tornando-se livres. Há muitas comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil, estas comunidades produziram e produzem histórias, lutaram e até hoje lutam para terem seus direitos assegurados, além disso, são símbolos de luta e resistência, pois lutam por cidadania, respeito entre outros aspectos.

Os quilombos no Brasil se formaram de diversos modos. Há vários que vieram dos tempos da escravidão, outros resultam de herança, de compra ou doação de terras e ainda há aqueles que se formaram com decorrência da destruição de um quilombo de maiores proporções (SILVA; MENESES, 2019, p. 143).

Essa diversidade assegura a matiz cultural rica que fundou as principais raízes e tradições nas mais diversas áreas sociais. Apesar disto, é o legado da escravidão, e da submissão, que o racismo estrutural tenta impor às relações étnico-raciais. Incitando as novas gerações a absorverem, de um lado, a ideia de que lugar de negro é na senzala, no pelourinho, na subserviência, e de outro lado, a farsa da ideologia da democracia racial, segundo a qual, os papéis e a funções sociais de cada grupo está “devidamente” representado em uma estrutura hierarquicamente racializada, alimentada pelos valores eurocêntricos. Nos dois casos se aplica a representação social de subalternidade, seja pela premissa da submissão direta, seja pelo postulado do enquadramento social, do papel social pré-estabelecido, a ser desempenhado.

Analisando os dois sujeitos, o Branco europeu e o Negro africano são detectados modos de conhecimentos diferenciados e atribuídos por seu meio e tempo, logo, a subjetividade é afetada e os comportamentos de superioridade diante o outro são colocados em prática. Além disso, o conhecimento propicia hipóteses e experiências resultando materiais de utilização, objetos que refletem como os estudos concretizam tal (is) mercadorias para uso do sujeito e vantagens pessoais ou coletivos do seu grupo. (NASCIMENTO, 2019, p. 20).

O sistema econômico de poder a partir da exploração, se espalhou por todas as cearas, no aspecto psicológico, o poder se afirmou como forma de dominação do indivíduo considerado como inferior segundo esse sistema: o negro, o indígena. Percebe-se então que ser negro no Brasil é um desafio muito grande, que mesmo sendo um país miscigenado, é, na mesma proporção racista, onde o branco, a partir do padrão eurocêntrico é tido como belo e superior.

No período colonial, paradoxalmente, a despeito de tantas formas de lutas dentro e fora dos quilombos, por muito tempo se propagou a ideia de que a população escravizada apenas fugia, como se essas fugas fossem as únicas formas de resistência e simbolizassem algum tipo de atitude covarde.

Portanto, essa história não pode ser contada unicamente sob o prisma do opressor, das investidas do colonizador e depois do capitalista, como se os escravizados tivessem simplesmente se conformado com as tiranias a eles infligidas, a exemplo da ideia do negro dócil, que por muito tempo vigorou na literatura. Segundo esta ideia, apenas os indígenas teriam resistido à escravidão, e os negros teriam, no máximo, fugido para os quilombos. É preciso dar visibilidade aos processos revolucionários e convulsivos que narram o outro lado dessa história (SANTOS, 2022, p. 152).

Os quilombos foram importantes instrumentos de luta, talvez o principal, pois, resistiu até os dias atuais. Desde a formação do primeiro quilombo, a população negra já entendia a validade e necessidade da educação, de apreender o instrumental que permitia a mobilidade social. Foram várias as iniciativas neste sentido, no entanto, o registro destas iniciativas foi negligenciado pela historiografia, que se limitou a evidenciar apenas “modelos explicativos que os reduziram à escravidão, excluindo-os de qualquer possibilidade de relação com os processos de escolarização” (FONSECA, 2016, p. 24).

Como dito por Regina Paim Pinto, em seu livro sobre raça e educação, a história da educação vem “ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando à população negra” (PINTO, 1992, p. 42), diante disto, é necessário resgatar essa história, e neste sentido, reformular os livros didáticos, currículos e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas de forma que inclua a história dos negros na busca por educação escolarizada, a história quilombola e valorize a cultura negra com base em fatos reais, e não na versão dos colonizadores.

A importância dos quilombos vai além da ideia de organização social com vistas a abrigar fugitivos, a luta por educação já se fazia presente, uma luta que foi invisibilizada ao longo da história.

Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa–Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos autos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (CRUZ, 2005, p. 28).

A organização social quilombola se constituiu como um espaço de luta, resistência cultural e espaço educativo, no entanto, alguns clássicos que tratam da história da educação não reportam esse fato histórico, ao contrário, se limitam a informar que os negros não tiveram acesso à educação.

Daí nota-se a importância da implementação da educação escolar quilombola no ensino regular para que desde cedo as crianças conheçam sua história, aprendam a ter empatia pelo próximo e respeitar as diferenças e auxiliar também na autoaceitação das crianças negras. Na busca pelo direito de viver em paz, direito as terras, direito a educação de qualidade, educação esta que seja específica quilombola de forma que venha discutir a respeito da valorização cultural e de assuntos que abranjam a diversidade.

Há comunidades quilombolas presentes em todo o território brasileiro e a maior concentração delas é na região Nordeste, marcadamente no Estado do Maranhão. Vale destacar que muitos dos quilombos localizam-se em locais de difícil acesso, sem saneamento básico, sem assistência do Estado na maioria das vezes, como denunciado pelo Projeto Colabora durante a pandemia. O poder público deveria ter um olhar mais apurado, atento para os povos tradicionais, quilombolas, estes por sua vez são invisibilizados. Os quilombos foram formas de luta e resistência ao sistema colonial.

Vale ressaltar que não se deve homogeneizar os povos quilombolas, como afirma Naiara F. Lacerda (2020), os povos africanos eram diversos como por exemplo as nações Ketu, Nagô, Jeje, Congo, Angola, ou seja, os quilombos são agrupamentos de diversos povos e culturas em sua origem e se diversificou ainda mais com a junção aos povos indígenas. Suas reminiscências devem ser respeitadas, valorizadas e ensinadas nas escolas. Seu conhecimento ancestral persiste no seio da comunidade quilombola, uma epistemologia que se recria constantemente, enraizado em seu

território que deve fazer parte da práxis educacional no ensino regular, dentro ou fora dos espaços quilombolas.

Além de os quilombolas terem direito às suas terras demarcadas é necessário, que a isso se corrobore o direito à educação de qualidade, como forma de combater os epistemicídios³ e que todos os seus direitos sejam garantidos, pois apesar de o Brasil ter avançado um pouco no tratamento dos quilombolas ainda há muito a se fazer já que por muito tempo tiveram subtraídos seus direitos.

O movimento negro tem lutado pela escolarização dessa população, pois a educação é uma das formas que o ser humano tem de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir novos, de alcançarem uma consciência crítica, se serem críticos e ativos sobre sua realidade, fazendo com que os oprimidos venham a questionar a sua realidade.

3 OMISSÕES NO ENSINO REGULAR EM ALAGOAS

Antigamente as leis impediam os negros de frequentarem o ensino regular, ou seja, uma forma legal de exclusão institucional que veio privar os negros de frequentarem a escola. De acordo com José B. da Silva (2012), as entidades abolicionistas desenvolveram o papel de divulgar junto aos libertos o sentido da abolição e seus desdobramentos, dessa forma a educação dos negros em Alagoas foi feita pelas entidades abolicionistas, não houve uma organização ou projetos para os libertos da escravidão, a província e o Estado sempre fizeram pouco caso do analfabetismo.

O mesmo intuito em afastar o negro do ambiente escolar se deu com a Reforma Couto Ferraz (Decreto no 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854), cujo artigo 69 estatui: Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1o. Os meninos que padecem moléstias contagiosas. 2o. Os que não tiverem sido vacinados. 3o. Os escravos (SILVA, 2012, p. 26).

Os impedimentos legais postos para evitar que a população cativa e/ou liberta não participasse das ações públicas de escolarização foram diversos. Mas, de um lado as comunidades quilombolas e de outro os abolicionistas insistiram na deposição destes instrumentos limitadores. Convém considerar que as leis que impediam os negros de frequentarem o ensino regular perdurou por muito tempo. As omissões do Estado na organização do ensino regular em Alagoas são expressas nestes impedimentos legais.

³ Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos. Aquele foi criado para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental.

Os negros foram privados de frequentar a escolas, sendo assim uma forma de silenciamento que está presente no cotidiano, segundo Silva e Menezes (2019), o silenciamento é uma construção social, que está presente no âmbito escolar que desumaniza os estudantes, fazendo-os ficarem calados diante das injustiças sociais, aceitando somente o que é imposto aos mesmos. Só a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), que ocorreu em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia, que eles puderam ter direito a escolarização sob a coordenação do Banco Mundial.

O banco mundial investiu fortemente na educação no Brasil, este tornou-se captador de recursos, um dos maiores por sinal, visando financiar a educação básica nacional, mas o foco era apenas colocar os estudantes para ler, escrever e contar e aprender manusear tecnologias, com vistas a atender as demandas do mercado. Nesse contexto, os quilombolas foram mantidos silenciados, haja vista o caráter limitador do currículo.

A educação quilombola existe em Alagoas desde o século XIX segundo Silva (2012), porém não há registros se houve mesmo a educação formal. Há uma carência muito grande nos registros sobre a educação quilombola em Alagoas e por isso não se sabe ao certo em qual ano houve realmente a instauração da educação escolar quilombola em Alagoas. Houve um longo processo até a implementação da educação escolar quilombola em Alagoas. Por muito tempo o sistema educacional tratou como diferentes brancos e negros, historicamente o currículo escolar não favorecia a cultura negra em geral, ou quilombola em particular.

Devido a essas omissões e ao movimento de resistência, o Estado vem tentando reparar os danos causados pela escravidão, utilizando de políticas afirmativas voltadas aos negros e quilombolas, principalmente políticas educacionais voltadas ao campo educacional e vem fazendo isso com o apoio do banco mundial e de recursos do estado brasileiro.

Nota-se que há sempre influências que fazem com que desde cedo as crianças tenham vergonha de assumirem a identidade negra/quilombola, acham até que a cor negra é feia devido aos diversos fatores da sociedade que legitimam a discriminação e o preconceito, disseminando ódio racial, negatividade entre outras coisas, fazendo com que elas passem a odiar seus traços que são lindos, mas devido ao preconceito negam-se a aceitá-los, já que o padrão de beleza é branco e traços finos e isso precisa ser superado, é necessário que haja discussão, haja mais bonecas pretas nas lojas, manequins pretos que no caso é forma de representatividade para que assim, as crianças negras possam se verem nas bonecas, em propagandas de televisão e em vários espaços na sociedade.

Embora com limites estruturais, as políticas de reparação voltadas para a educação dos negros são importantes para dar visibilidade as lutas do movimento, mas também podem se tornar apoio fundamental quanto à assistência no campo da formação escolar - ingresso, permanência e sucesso dos estudantes nos espaços formais de educação escolar. (GONÇALVES, SANTOS; BARBALHO, 2020, p. 41).

Dessa forma, essas políticas de reparação são de fundamental importância para que venha dar visibilidade as lutas do movimento negro, combater as omissões do sistema educacional, como também garantir o direito dos negros dentro e fora do espaço/ambiente escolar.

4 CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Antes de tudo é preciso distinguir a educação quilombola, da educação escolar quilombola. A educação quilombola é um conceito lato senso, no sentido de ser o letramento, na perspectiva freiriana, as vivências no interior da comunidade, a prática educativa que perpassa gerações, por meio da observação, do diálogo, da contação de histórias, das manifestações culturais entre outros usos e sentidos advindos do cotidiano no interior da comunidade, da raiz ancestral. A educação escolar quilombola, por sua vez, é um conceito estrito senso, está normatizada pelo Artigo 26-A da LDBEN 9394 de 1996, tem sua origem nas discussões entorno da Conferência Nacional de Educação de 2010, demanda pelas organizações do movimento negro. Desde então é uma modalidade educativa presente na Educação Nacional, devidamente regulamentada no ordenamento jurídico educacional.

A educação escolar quilombola ainda é pouco discutida nas escolas regulares, é necessário que a discussão acerca dessa temática seja pautada no respeito às diferenças. Segundo Ana C. C. Santos (2008, p. 72) “A escola em seu discurso democrático e de igualdade entre todos e todas que a frequentam se mostra contraditória por não conseguir trabalhar com as especificidades que compõe os sujeitos”. A identidade negra deve ser construída a partir da autoaceitação, autoidentificação, pois durante muitos anos a ideologia do branqueamento fez com que o branco fosse visto como superior a raça negra, juntamente com a ideologia da democracia racial, criou a ideia de que não há racismo no Brasil, pois, supostamente, haveria uma harmonia racial nas relações sociais. Exatamente por isso é necessário que a escola trate sobre a importância do povo negro, sua participação na formação socioeconômica e suas contribuições para o mundo.

É notório que o racismo está presente no Brasil, na sociedade está instaurado o padrão simbólico e material, de caráter ocidental como elemento normatizador, por isso, o sistema educacional precisa ser modificado de forma que venha incluir no currículo da educação escolar

quilombola, a problematização das relações étnico-raciais, para que de fato ocorra um verdadeiro ensino que leve em consideração as relações humanas, a vida das pessoas e um tratamento digno e humanitário, para que assim possa-se diminuir o racismo dentro e fora da sala de aula.

A educação quilombola deve adentrar as escolas desde os anos iniciais para que assim as crianças cresçam respeitando seu próximo, tendo empatia, respeito, amor, pois, por sua natureza, essa modalidade deve necessariamente ter um currículo antirracista.

De acordo com Regina dos S. Gonçalves; Silvia G. da C. dos Santos; José I. S. Barbalho (2020), faz-se necessário que ocorra a constituição de uma educação voltada para valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de forma que vise superar a visão eurocêntrica e possa-se valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, trazendo para a educação regular a importância dos negros para a construção do Brasil, para desconstruir a ideologia do branqueamento que normalizou a ideia de inferiorização dos negros na sociedade e no contexto educacional.

Na escola, somos interpelados (as) pelos modelos hegemônicos de produção de conhecimentos pautados em relações racistas, capitalistas e heteropatriarcais que alimentam hierarquias. Nesse cenário, a escola pode posicionar-se de forma a rasurar as estruturas raciais e de gênero, promovendo pequenas insurgências diante do modelo de educação que exclui e subalterniza corpos em função das diferenças (SOUZA; MIRANDA, 2022, p. 82).

De tal forma que a educação escolar quilombola tem a prerrogativa de desconstruir essa ideologia e construir novos sentidos e valores educacionais e culturais, deve-se educar as futuras gerações, para que estas possam adotar práticas antirracistas desde cedo.

A escola quilombola diferencia-se das demais regulares pelo fato desta respeitar a cultura e a história do local e por isso é importante que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola quilombola precisa estar voltado para a realidade local. O art. 59 da Resolução nº 08/2012 CNE/CBE vem estabelecer que o Estado é responsável em cumprir a Educação Escolar Quilombola que está previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988.

A educação escolar quilombola deve valorizar as questões culturais, sociais e econômicas dessas comunidades. Uma escola quilombola é importante que seja bem comprometida com a educação antirracista, pois vem tratar sobre as questões raciais de forma integral.

Sabe-se que a comunidade quilombola em si já é um local educativo no qual as crianças e adolescentes quilombolas aprendem brincando, experimentando e valorizando o próprio território como um espaço educativo, de ensino-aprendizagem, além disso aprender sobre os valores dos seus ancestrais. Nessa perspectiva, aqui se defende a reeducação das relações étnico-raciais, bem

como, a presença dos valores da educação quilombola no currículo do ensino regular, sobretudo, na educação escolar quilombola. Para isto, é necessária a parceria entre a família e a escola, nesse sentido, Raqueline dos S. Gonçalves (2019, p. 29) define que:

A participação da família na escola é um processo fundamental para o desenvolvimento e aprendizado da criança, transformando o aluno em um ser que ganhe um grande aprendizado, sabemos que a família tem o poder de deixar o aluno com o psicológico tranquilo, para desenvolver as atividades propostas pela instituição de maneira mais clara e está contribuindo com a forma do professor trabalhar na sala de aula.

Esta relação é o pilar para que haja uma educação antirracista e comprometida com a valorização da diversidade, dessa forma, a participação da família não deve ser descartada para que assim se efetive o currículo antirracista, em parceria com a escola.

Com base nisto, a educação deve ter um olhar atento para a diversidade. Por isso, a filosofia da educação quilombola deve se fazer presente em todas as escolas dentro ou fora das comunidades quilombolas, de forma que haja uma educação integral, pois é a partir da educação escolar quilombola que as crianças irão aprender verdadeiramente o legado quilombola, considerando suas experiências e práxis social centrada na ancestralidade e território, coletividade.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS DESAFIOS DO ENSINO REGULAR

A Constituição Federal (CF/1988) reconheceu os direitos das comunidades quilombolas, mas ainda hoje há desafios, já que a cultura escolar vigente ainda é excludente. É importante que sejam elaboradas propostas educacionais voltadas para a diversidade, etnicidade, para que assim possa-se fazer uma educação igualitária que seja aplicada na prática e não só na teoria como é o que ocorre na atualidade.

Outro fator importante para que a educação quilombola pudesse adentrar dentro das salas de aulas foi o PARECER CNE/CEB nº 08 de novembro de 2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa resolução traz que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012, p. 3).

As diretrizes vêm destacar a importância da inclusão do estudo da ancestralidade, estética entre outras coisas que os quilombolas produziram ao longo do seu processo histórico, econômico e político. É importante evidenciar ainda, que a educação quilombola faz com que as crianças negras/quilombolas se autoidentifiquem e tenham orgulho de serem quilombolas, pois desde cedo aprenderão a importância da autoaceitação e dos seus ancestrais, fazendo com que aceitem-se ser quem são, descubram suas histórias, por isso, é de suma importância que os professores promovam discussões, debates, rodas de conversa com assuntos relacionados ao racismo, preconceito, discriminação e sobre as relações étnico-raciais para que de forma coletiva possa-se construir uma educação escolar antirracista nas ações pedagógicas e administrativas da escola.

A escola específica quilombola visa a permanência dos alunos na própria comunidade, mas é necessário que as escolas regulares tratem sobre a cultura quilombola bem como a história quilombola para todos, pois é fundamental que nas escolas sejam incluídas a diversidade, para isso, precisa ser modificada a cultura escolar para que assim seja incluída a diversidade.

A regulamentação da educação escolar quilombola se deu através de lutas, apesar das lutas e reivindicações do movimento negro, a educação escolar quilombola ainda está fora do sistema educacional, além disso, há déficit na educação brasileira, pois nota-se que os negros são desvalorizados nos livros didáticos no qual aparecem de forma subjugada, por esse e vários outros motivos que o sistema educacional carece de implementar a educação escolar quilombola nas escolas regulares de forma que possa mostrar a trajetória do negro e de sua importância no Brasil.

Dessa forma, a lei 10.639/2003 foi promulgada e veio alterar a lei 9.394/1996 que veio estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, foram passos muito importantes para que assim possa dar-se a inclusão social de forma que as minorias sejam valorizadas. A partir desta lei 10.639/2003 que alterando a lei 9.394/1996 foi que passou a ocorrer a inclusão social visando a valorização da minoria que eram esquecidas, esta lei foi um passo muito importante para que viesse valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, fazendo-as adentrar na escola como parte importante dos currículos, trazendo a discussão e a valorização da história do povo negro, africano. Nota-se que foi uma das conquistas das reivindicações dos movimentos sociais bem como do movimento negro.

Cabe destacar também que devido as reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo dos camponeses e do movimento negro, foi criado, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A SECAD, posteriormente, será renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Trata-se, portanto, da criação de uma nova unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) que será responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de

Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. (LACERDA, 2020, p. 59).

A criação da SECAD é mais uma vitória a favor do povo negro, quilombola, pois será responsável entre outros por programas, políticas de Educação Especial e ações a favor da Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico- Raciais visando a inserção educação continuada, alfabetização e favorecendo a diversidade, sendo importante para que possam trazer benefícios e inserir sobre o os povos quilombolas nas escolas, quebrando as visões eurocêntricas que ainda existem nas escolas.

A SECAD buscou melhorar a qualidade do ensino sobre a educação escolar quilombola criando cursos de formação continuada dos professores, criou materiais didáticos que trazem a respeito desta educação, com o intuito de dar visibilidade a esta educação e tratar mais sobre as relações étnico-raciais, mas, muito ainda precisa ser feito, como por exemplo, a melhoria nas estruturas das escolas e o acompanhamento das ações ali desenvolvidas.

Segundo Lacerda (2020), no parecer CNE/CEB)07/2010 foi incluída a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Ainda a CONAE (2010) veio definir que a Educação Quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal. Além disso, O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011 o processo de elaboração das Diretrizes e bases para a Educação Escolar Quilombola. Dessa forma, há vários pareceres que definem a educação escolar quilombola como fundamental modalidade na educação básica, além disso, reforça que é dever dos governos Federal, Estadual e Municipal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 vem destacar a importância de incluir o estudo da memória, etno desenvolvimento entre outros conteúdos correlatos, produzidos pelos remanescentes de quilombos ao longo do processo político, econômico, histórico etc. A escola quilombola difere-se das demais pelo fato de respeitar a história e cultura local, tendo como local de aprendizagem a própria comunidade.

É notório que os princípios da Educação quilombola não são os mesmos do ensino regular já que os princípios da educação quilombola têm suas especificidades, pois o próprio território dos quilombolas já são parte do processo educativo, ou seja, os estudantes quilombolas e as pessoas que nele vivem aprendam no próprio quilombo. Entende-se a educação quilombola como um conjunto de princípios e valores a serem adotados no ensino regular, sobretudo, na educação escolar quilombola, as escolas se deparam com o enorme desafio de adequar os princípios às

normativas existentes, as quais, nem sempre acompanham a filosofia da quilombagem que deve embasar o currículo escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais e principalmente o movimento negro foi fundamental na luta pela educação escolar quilombola e sua implementação nas escolas regulares de forma obrigatória através da lei 10.639/2003, lei esta que vem trazer na rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira para que desta forma possa-se fazer com que as escolas regulares incluam a história dos povos negros no currículo escolar.

As comunidades quilombolas são locais cheios de memória ancestral, são formadas pela reminiscência da população negra que resistiu ao processo escravocrata. Atualmente nota-se que apesar de haver várias certificadas, há muita dificuldade para titulação, certificação destas comunidades, mesmo com alguns avanços voltados para essa população, até hoje há alguns pontos a serem melhorados.

Há atualmente muitas comunidades lutando para terem seus direitos assegurados, direitos estes que lhe foram negados durante muito tempo e que ainda hoje é negado. A certificação é direito das comunidades para que se possa fazer a contagem de quantas comunidades quilombolas há em cada local, bem como garantir direito as terras que foram fruto do suor dos seus ancestrais. Junto com isto, verifica-se a necessidade de investimentos nas escolas presentes nos territórios quilombolas. A educação escolar quilombola é fruto de lutas dos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) através de muita luta e resistência, precisam ser defendidas e asseguradas.

A escola é um lugar de privilégio e por muito tempo o negro foi estereotipado, tido como indefeso que se deixou escravizar, ou seja, era essa a imagem que os livros didáticos passavam, mas isso vem mudando graças as lutas dos movimentos sociais e o movimento negro que vem quebrando paradigmas, conceitos formados e dando vez a população negra, quilombola.

A educação escolar quilombola aos poucos vai inserindo-se como etapa da educação básica, mas tem muito a se fazer para realmente visibilizar os direitos a população negra, quilombola. As diretrizes, a lei 10.639/2003 entre outras são de suma importância para evidenciar a importância dos negros na construção do país e defender a educação escolar quilombola bem como a educação das relações étnico-raciais. Com a educação escolar quilombola, as pessoas negras irão identificar-se como importantes e se autoaceitarem, tendo representatividade nas escolas e em vários outros espaços.

A educação é a forma mais importante de fazer do educando um sujeito ativo, reflexivo, crítico e a forma de emancipar os sujeitos, capacitá-los para ser resistência. A educação é ainda uma das formas de emancipação e reparação histórica para os sujeitos que foram por muito tempo privados de estudar e mostrar a importância da diversidade e pluralidade do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 2003** (In) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de nov.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de set.2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX** (In) ROMÃO Jeruse (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

GARIGHAN, Grégorie. **Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano**. Jornal da Universidade UFRGS.2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/> . Acesso em: 02 de fev.2023.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª edição.- São Paulo: Claro Enigma, 2015.- Coleção Agenda brasileira. ISBN 978-858166-123-0. São Paulo, 2015.

GONÇALVES, Raqueline dos Santos. **Família e escola, uma interação possível: estudo de caso em uma escola da comunidade quilombola Moreira de baixo**- AL. -2019. 70 f. Monografia (Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas. Curso Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

GONÇALVES, Regina dos Santos; SANTOS, Sílvia Géssica da Conceição; BARBALHO, José Ivamilson Silva. **COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTAS E RESISTÊNCIAS**. Revista de Ciências Humanas CAETÉ 2020. V2. No3, p. 36-54

LACERDA, Nayara Ferreira. **Educação para emancipação: O território quilombola como**

“lugar de memória” e identidade étnico- cultural. Mosaico – Volume 12 – N° 18 – Ano 2020.

NASCIMENTO, Lucas Eduardo. **Escola, memória e dor: jovens negros na educação básica de Delmiro Gouveia - AL (1990-2010).** 2020. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Unidade Delmiro Gouveia- Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

PINTO, Regina Paim. **Raça e educação: uma articulação incipiente.** (In) Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n° 80, 1992.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade da criança negra.**- Maceió, 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

SANTOS. Mônica Regina Nascimento dos. **A (des)igualdade no processo de acumulação de capital na formação socioeconômica do Brasil.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Maceió, 2022.

SILVA, José Bezerra da. **A educação formal afro-quilombola em alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana.** Maceió, 2012.

SILVA, José Bezerra da; MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação Escolar Quilombola: Do silenciamento a emancipação.** (in) José Ivamilson Silva Barbalho; Giseliene Medeiros Almeida(Orgs.) **Educações e resistências: Diálogos, Ruptura e alternâncias.** Editora CRV Curitiba, Brasil 2019, p. 141-153.

SOUZA, Vaneza Oliveira de; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **Relações de raça e gênero na escola: escrituras de uma prática pedagógica.** **Revista Em Favor da Igualdade Racial**, Acre: Rio Branco, v. 5, n.2, p.96-111, mai-ago. 2022.

Enviado em: 18/11/2022

Aceito em: 22/02/2023

QUEM QUER (PODE) SER NEGRO NO BRASIL?

Maycon David de Souza Pereira¹

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

A obra “Quem quer (pode) ser negro no Brasil? O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil” é de autoria do intelectual brasileiro Rodrigo Ednilson de Jesus, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Sociologia e graduação em Ciências Sociais, ambos também pela UFMG. Realizou Pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal, investigando Ações Afirmativas, Heteroidentificação racial e Identidade nacional no Brasil. Atualmente integra a linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Programa de Pós-graduação em Educação, além de presidir a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social, da UFMG. Nesse sentido, Rodrigo possui ampla produção acadêmica, bem como pesquisas, no que se refere as temáticas trazidas à guisa de reflexão de sua obra aqui discutida.

“Quem quer (pode) ser negro no Brasil?”² faz parte da Coleção Cultura Negra e Identidades³, coordenada por Nilma Lino Gomes, publicado pela Editora Autêntica, com Conselho Editorial formado por: Marta Araújo (Universidade de Coimbra), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR), Renato Emerson dos Santos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ), Maria Nazareth Soares Fonseca (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG) e Kabengele Munanga (Universidade de São Paulo – USP). O volume foi publicado no ano de 2021, com 140 páginas e catalogado pela bibliotecária da Câmara Brasileira do Livro, em São Paulo, Cibele Maria Dias.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (PPGEdu/UFMS/CPTL). Coordenador de Publicações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). Editor Gerente da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir). E-mail: maycondavidpereira@gmail.com

² Aqui neste texto utilizaremos apenas a primeira parte do título do livro para se referir a este, a fim de melhor compreensão e fluidez na leitura.

³ A coleção Cultura Negra e Identidades tem como proposta publicar títulos oriundos das mais diversas áreas do conhecimento que abordem, prioritariamente, a questão étnico-racial no Brasil e na diáspora.

O livro começa de maneira brilhante com o Prefácio assinado pela magnífica Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, Professora Emérita da UFMG e grande intelectual negra brasileira, enfatizando as problemáticas e possibilidades que o autor traz para a discussão acerca de questionamentos cotidianos que permeiam estudos e pesquisas em torno da vida da população negra brasileira, como: “Quem é negro no Brasil?”, “O que é ser negro no Brasil?”, “Quem pode se autodeclarar negro no Brasil?”, ressaltando que Rodrigo está longe de uma resposta final a esses questionamentos, em que convertem-se em novas indagações, trazendo outros olhares e novas análises, dialogando com sua própria condição de intelectual negro comprometido com a luta antirracista.

Em seguida a obra traz a apresentação formulada pela Profa. Dra. Sandra Regina Goulart Almeida, Reitora da UFMG, destacando que o autor leva o(a) leitor(a) a uma reflexão acerca dos debates sobre as relações raciais no Brasil, questionando os mecanismos históricos de discriminação racial no país, contrariando o mito da democracia racial⁴ que por anos permeou o imaginário coletivo da população brasileira, exercendo uma análise sobre as relações entre as políticas de ações afirmativas, a implementação de mecanismos de controle por meio da autodeclaração racial e das bancas de heteroidentificação e os impactos dessas ações na identificação racial das(os) sujeitas(os) e na identidade nacional brasileira.

Passando os elementos pré-textuais do livro, que diga-se de passagem trazem um maior enriquecimento para a obra, Rodrigo Ednilson de Jesus divide-o em seis (6) seções: 1) Introdução; 2) Capítulo 1: Quem quer (pode) ser negro no Brasil?; 3) Capítulo 2: Um procedimento de heteroidentificação com a cara da UFMG; 4) Capítulo 3: As cartas consubstanciais como estratégia de elevação dos custos de uma autodeclaração falsa; 5) Capítulo 4: Análise crítica dos procedimentos de heteroidentificação na UFMG: avaliados, avaliadores e medidas judiciais; 6) Considerações finais, além das referências. As seções são divididas em subseções para um melhor entendimento das análises e discussões, com exceção das seções de introdução e considerações finais.

Na introdução do livro o autor descreve parte de sua trajetória intelectual, acadêmica e profissional, para assimilar o objeto de pesquisa ao qual se debruça nesta obra. A impressão que se tem é de que Rodrigo faz um percurso histórico em torno das políticas de ações afirmativas entrelaçando com sua vida acadêmica, intelectual e profissional, bem como com a organização de

⁴ O mito da democracia racial é compreendido como uma corrente ideológica que nega a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil, fruto do racismo, em que se afirma existir entre esses dois grupos raciais igualdade de oportunidades e tratamento. Objetivando negar a discriminação racial contra negros no Brasil, além de perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005).

suas pesquisas em torno dessa temática, a fim de demonstrar como esta política perpassa suas experiências no ensino superior brasileiro. O autor enfatiza ainda que para além das condições simbólicas e materiais que as políticas de ações afirmativas promovem às populações negras brasileiras, estas também exercem um papel fundamental na construção e/ou ressignificação identitária destas(es) sujeitas(os) contemplados pelas políticas, o que pode possibilitar uma maior e mais profunda compreensão de si, favorecendo a sensação de pertencimento, mesmo com as experiências de discriminação racial e dificuldades de permanências. Para além disso, Rodrigo ressalta que em suas investigações é perceptível que estas(es) estudantes desenvolvem e intensificam suas identidades raciais ao longo da vida universitária, impetrando um posicionamento mais crítico acerca da organização das universidades brasileiras, de seus currículos, modelos avaliativos e reconhecimento de mérito acadêmico, assim, constituindo-se não apenas alunas(os) universitários, mas como intelectuais comprometidos com a produção de conhecimentos e na luta antirracista.

O capítulo 1, que carrega consigo a primeira parte do título da obra, “Quem quer (pode) ser negro no Brasil?”, é dividido em três (3) subseções: a) Uma nova cara para o ensino superior brasileiro?; b) A dupla dimensão da identidade: autodeclaração e heteroidentificação; c) Mas, afinal, quem quer (pode) ser negro no Brasil? Parte desse capítulo é integrante de um artigo intitulado “Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem (quer) pode ser negro no Brasil?”, publicado por Rodrigo no livro “Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento” (SANTOS; COLEN; JESUS, 2018), resultado de suas experiências profissionais entre os anos de 2016 e 2018, como docente, membro da Coordenação do Programa de Ações Afirmativas e Pró-reitor Adjunto de Assuntos Estudantis da UFMG, cujo objetivo é apresentar apontamentos a respeito das estreitas relações entre fraudes em cotas raciais, autodeclarações, heteroidentificações, racismo e mestiçagem no contexto das políticas afirmativas, na modalidade de reserva de vagas.

Na subseção “Uma cara nova para o ensino superior brasileiro?” o autor discute a trajetória das políticas de ações afirmativas na UFMG, a partir da promulgação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que estipula reserva de vagas para as populações negras e indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O autor aponta o aumento considerável de estudantes negras(os) na universidade, ressaltando ainda que a UFMG resistiu fortemente em adotar estas políticas, aderindo-a apenas por força da lei federal supracitada. Após essa adesão houve uma mudança significativa no perfil racial do corpo discente da UFMG, como demonstra a tese de doutorado de Adilson Pereira dos Santos (2018), outro intelectual negro que também pesquisou essa temática em seu doutoramento, em que mostra uma evolução dos estudantes autodeclarados negras(os) de 22%

no ano de 2003, para 48% no ano de 2016. Jesus ainda enfatiza que esse aumento da população negra na UFMG conversa com os dados referentes a autodeclaração da população mineira, o que indica uma consistência nessa política, pois esta determina que as reservas de vagas sejam coerentes em relação ao percentual das populações em cada unidade federativa brasileira (BRASIL, 2012).

Na segunda subseção do capítulo 1, “A dupla dimensão da identidade: autodeclaração e heteroidentificação”, o autor destaca que a definição do pertencimento racial das(os) brasileiras(os) não se dá de forma isolada, baseada apenas na definição autônoma das(os) sujeitas(os). Nesse sentido, esta definição trata-se de uma negociação que se dá em diferentes espaços socializadores, em que perpassam a definição que o outro faz do pertencimento racial de cada um. O autor ainda faz referência ao que o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandowski, proferiu no processo de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)⁵ 186, que tanto a autoidentificação, quanto a heteroidentificação, ou ambos os sistemas de seleção combinados são aceitáveis do ponto de vista constitucional, desde que se respeitem a dignidade humana dos indivíduos. O autor ainda tece uma crítica em relação ao esvaziamento da temática racial das políticas de cotas, ao se caracterizar como uma política de ação afirmativa híbrida, trazendo para o centro do debate as questões de vulnerabilidade social em detrimento das questões raciais, ocasionando na negação ou enfraquecimento da dimensão racial da política, transformando-a em subcota. Dessa forma, este esvaziamento incorporado ao imaginário social apoiado na Ideologia de Branqueamento⁶ e ao Mito da Democracia Racial, ressaltando que estas idealizações tem impacto direto nas possíveis fraudes em autodeclarações.

Aqui cabe discutir as relações que o autor faz entre as questões raciais, o racismo e as discriminações raciais na sociedade brasileira, bem como o esvaziamento racial da política de ações afirmativas prevista pela Lei 12.711/2012. Destacando ainda que raça e racismo além de se organizarem como ferramentas de organização do mundo social, estruturam também nossos pensamentos, proporcionando a cada um de nós as ferramentas cotidianas para classificar e hierarquizar os outros. Assim, a discriminação racial e o racismo, existentes na sociedade brasileira, se baseiam na relação que, em nossa sociedade, se faz entre os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos sujeitos e os comportamentos sociais atribuídos a eles. Nesse sentido, o autor enfatiza que o branco no Brasil não é apenas um grupo racial, igualmente identificado por suas

⁵ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Alegada ofensa aos Arts. 1º, Caput, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, Caput, 205, 206, Caput, I, 207, Caput, e 208, V, todos da Constituição federal. Ação julgada improcedente (STF, 2012).

⁶ A Ideologia do Branqueamento consistiu, e ainda consiste no reiterado desejo de produzir uma sociedade brasileira como uma nação branca, eufemisticamente pensada como uma nação não racial, mestiça, portanto (JESUS, 2021, p. 44)

características fenotípicas, sendo assim, o branco persiste como um ideal idealizado. No âmbito do Estado, as ações de branqueamento por meios físicos não desfrutariam da mesma legitimidade como nos séculos XIX e XX. Porém, não podemos afirmar que os ideais de sucesso, beleza e honestidade, enfim, de humanidade associados ao branco deixaram de se fazer presentes entre nós.

Corroborando com essa discussão Rodrigo Ednilson de Jesus aponta que a idealização socioeconômica em torno das políticas de ações afirmativas esvaziou o debate racial dessa política. Assim, o reconhecimento do racismo e das desigualdades raciais como limitadores de oportunidades, inclusive no campo educacional, acabou perdendo a centralidade. Dessa forma, na medida em que o propósito de combater o racismo e as desigualdades raciais foi sendo esvaziado do imaginário social acerca da política de cotas, a compreensão de que tais vagas deveriam se dirigir aos indivíduos que, na sociedade brasileira, são alvos de racismo e da discriminação racial também se enfraqueceu. A elaboração, aprovação e implementação de uma política de ação afirmativa híbrida, tendo a dimensão racial como uma subcota, entre outras, pode ser vista como resultado do processo de negação ou enfraquecimento da dimensão racial. Sendo assim, essas ideias se articulam com as ideias da democracia racial e com as dimensões do racismo à brasileira.

Nesse sentido, o Professor Rodrigo enfatiza que o esvaziamento progressivo da dimensão racial do imaginário coletivo sobre políticas afirmativas implementadas no Brasil se soma à força do imaginário social assentado na Ideologia do Branqueamento e no Mito da Democracia Racial, no qual sob essas ideologias, o mestiço passa a desempenhar um papel estratégico, já que, sendo a síntese das diferenças, pode existir sem nenhum de seus pontos de origem, se tornando a expressão do projeto nacional moderno: “uma nação racialmente diferenciada”. Consequentemente, tal imaginário reitera a associação do pardo como mestiço o que acaba retirando o pardo do grupo racial negro e colocando-o em uma condição de não lugar racial. Na medida que esse pardo, visto como mestiço, não se vê nem como negro e nem como branco, passando a serem lidos como mestiços desracializados, e assim acabam construindo sua identificação racial mais ancorada na ascendência do que em suas próprias características fenotípicas. Desse modo, a ideia de miscigenação, concreta ou metafórica, exerce um significativo papel na construção de identidade racial dos candidatos, podendo apresentar um problema diante das denúncias de fraudes nessa política em decorrência desse equívoco de interpretação das relações raciais.

Logo, é importante observar que essas misturas raciais no Brasil apresentam versões romantizadas das questões raciais, na qual não é levado em consideração que esse sistema é baseado na supremacia branca, dessa forma não evitando as injustiças raciais, muito pelo contrário, ajudam a fortalecer a estrutura racista existente no país (TELLES, 2012).

Seguindo para a próxima subseção do primeiro capítulo intitulada “Mas, a final, quem quer (pode) ser negro no Brasil?”, o autor não responde ao questionamento que a precede, bem como o título da obra. Aqui Rodrigo reforça a ideia da politização da cor e do pertencimento racial, destacando o trabalho do Movimento Negro em positivar seu pertencimento, afirmando que tornar-se negro é reconhecer a força de nossa gente, bem como de nossos ancestrais que muito sofreram com as violências outrora impostas. Nesse sentido, o autor ainda enfatiza que as autodeclarações de candidatas(os) aos processos seletivos no contexto universitário poderiam acompanhar o que ele denomina de “Carta Consubstanciada”, em que a(o)s candidata(o)s apresentam os elementos que o fazem se identificar enquanto pessoa negra, acompanhada da criação de uma comissão complementar à autodeclaração, que baseia-se exclusivamente nos fenótipos das(os) candidatas(os), dessa forma colocando em prática a heteroidentificação, para a construção de um consenso subjetivo em torno de suas identidades raciais, e assim a partir de então pode-se tentar compreender quem é (pode ser) negro no Brasil.

O capítulo 2 do livro é intitulado “Um procedimento de heteroidentificação com a cara da UFMG”, é dividido em 2 subseções: a) A autodeclaração é necessária, porém não é suficiente!; b) O momento de realização das bancas. Aqui o autor relata que durante sua experiência como Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis da UFMG teve a oportunidade de dialogar com diferentes setores da universidade, com o propósito de consolidar as políticas de ações afirmativas, enfatizando que ao ser convidado para presidir a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG pode colocar em prática parte dos procedimentos indicados no artigo publicado em 2018.

A primeira subseção “A autodeclaração é necessária, porém não é suficiente!”, o autor destaca que a partir do primeiro semestre de 2018 todas(os) as(os) candidatas(os) para as vagas nos cursos de graduação da UFMG que se autodeclararam negras(os) e indígenas tiveram que apresentar uma Carta Consubstanciada, com os motivos de sua autodeclaração e seu pertencimento étnico. A partir de 2019, somado a esta carta, a UFMG incorporou ao processo seletivo comissões complementares à autodeclaração racial e étnica. Rodrigo Ednilson de Jesus ressalta que encontrar membros da comunidade acadêmica, com experiência e envolvimento com a temática das relações étnico-raciais não foi uma tarefa simples, reforçando que para fazer parte desses procedimentos existia o condicionante de participação em uma oficina formativa, em que discutia as relações étnico-raciais no Brasil, racismos, meritocracia e desigualdade sociorracial, teoria do branqueamento, mito da democracia racial, identidades raciais, princípios norteadores dos procedimentos de heteroidentificação e normas jurídicas orientadoras que conduzem o bom

andamento das comissões, sendo uma oficina que contou com a participação e fora bem avaliada pelos participantes.

Na segunda subseção do segundo capítulo do livro, “O momento de realização das bancas”, é realizado um panorama da forma como se deu o processo de realização das bancas de heteroidentificação na UFMG a partir de 2019, que contou com a participação de trinta e cinco (35) pessoas, de pertencimentos raciais, gênero e segmentos universitários distintos, como membros dessas comissões, em que foram divididas em grupos de cinco (5) pessoas por comissão. Explicitando ainda todo o processo das comissões de heteroidentificação desde a chegada até a saída das(os) candidatas(os) na sala onde realizou-se os procedimentos. As bancas seguiram as orientações repassadas durante a oficina formativa, em que deveriam ser considerados os fenótipos, ou seja, o conjunto de características físicas, o que permite a leitura social de cada candidata(o) enquanto pessoa negra ou não negra, pois corroborando com Oracy Nogueira, Rodrigo enfatiza que é com base na avaliação fenotípica que são elaborados e colocados em prática os pensamentos e os comportamentos discriminatórios no contexto brasileiro. Ainda nessa subseção o autor traz o depoimento de membros da Comissão de Heteroidentificação e uma análise quantitativa dos números de alunas(os) inscritos nas modalidades destinadas a negros e indígenas, bem como a quantidade de alunas(os) que entraram com recursos e foram reavaliados pela comissão.

No terceiro capítulo intitulado “As cartas consubstanciadas como estratégia de elevação dos custos de uma autodeclaração falsa” o autor reforça que as Cartas Consubstanciadas são instrumentos que eleva os custos de uma autodeclaração falsa, e para além disso promove reflexões acerca do pertencimento étnico-racial das(os) candidatas(os), pois nela deve conter os motivos de suas autodeclarações enquanto pessoas negras ou indígenas. Importante destacar que as(os) avaliadoras(es) não fazem a leituras destas, portanto, o teor da carta não influencia nos julgamentos das comissões. Sendo assim, as cartas irão figurar em análises científicas quantitativas em torno dos elementos de reflexões fundamentais para a construção da identificação e da identidade racial, transformando-as em categorias analíticas, sendo estas: fenótipos, ascendência, fenótipos e ascendência, identidade negra, referências a miscigenação e outras justificativas como fenótipo dos familiares, experiência de racismos etc. Importante destacar que nesse capítulo a discussão da mestiçagem também se faz presente ao perceber nos dados quantitativos que a referência dessa categoria é mais mobilizada por parte das(os) estudantes autodeclarados pardos, em relação às(aos) pretos e indígenas. Cabendo ressaltar que 60,9% das(os) candidatas(os) indeferidos fizeram referências à miscigenação, uma questão que merece maior atenção, pois o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento ainda permanecem latentes no imaginário social brasileiro.

Nesse terceiro capítulo o autor ainda traz discussões de análises quantitativas em relação as Cartas Consubstanciadas, apresentando seis (6) tabelas com esses dados, que discute: a) as justificativas contidas nas cartas; b) as justificativas e referências à miscigenação; c) às referências à miscigenação por grupo de cor; d) referências à miscigenação e resultado final do certame; e) justificativas e referências à miscigenação por autodeclaração de cor; f) justificativas e referências à miscigenação por resultado final. Assim, apresentando os números referentes a essas categorias e fazendo uma análise em relação a esses dados quantitativos de sua pesquisa, elaborando uma discussão bastante pertinente às políticas de ações afirmativas em relação a idealização da mestiçagem na sociedade brasileira e como ela pode estar atrelada as possíveis fraudes relacionadas às políticas de ações afirmativas para as populações negras e indígenas.

O quarto e último capítulo dessa obra “Análise crítica dos procedimentos de heteroidentificação na UFMG: avaliados, avaliadores e medidas judiciais”, se divide em 3 subseções: a) Sim, é possível saber quem é negro (no Brasil) nos procedimentos de heteroidentificação!; b) Sim, é possível construir avaliações convergentes nos procedimentos de heteroidentificação!; c) “Uma aula do que não se fazer”: múltiplos critérios na mesma decisão judicial. Nesse capítulo o autor objetiva mostrar como é possível realizar procedimentos de heteroidentificação racial, reconhecendo as dimensões subjetivas das(os) avaliadoras(es), válidas e confiáveis. Ressaltando ainda que não é função das(os) integrantes da Comissão de Heteroidentificação definir a identidade racial das(os) candidatas(os), muito menos definir sua categoria racial nos casos em que não são identificadas(os) como público-alvo da política.

Na primeira subseção “Sim, é possível saber quem é negro (no Brasil) nos procedimentos de heteroidentificação”, o autor apresenta análises quantitativas em relação ao número total de candidatas(os) que participaram do processo de heteroidentificação, trazendo cinco (5) categoria de análises desses dados divididos em tabelas: a) taxa de comparecimento por cor autodeclarada; b) número absoluto e os percentuais de confirmação e indeferimento por grupos de cor; c) placares das bancas realizadas durante as chamadas regulares e as chamadas recursais; d) placares pretos e pardos; e) resultados finais da heteroidentificação: chamadas regulares. O conjunto de dados traduzidos nas tabelas trazem para o centro do debate uma tendência de convergência sobre as características fenotípicas das(os) candidatas(os) que se apresentam ao procedimento de heteroidentificação, mesmo sem uma discussão prévia em torno das avaliações individuais das(os) componentes dessas comissões, valendo destacar que cada componente da Comissão de Heteroidentificação deve emitir suas percepções de forma individual e independente. Apontando ainda que as avaliações fenotípicas das(os) autodeclaradas(os) pretas(os) apresentam maior homogeneidade em relação às(aos) candidatas(os) pardas(os).

Na próxima subseção “Sim, é possível avaliações convergentes nos procedimentos de heteroidentificação!”, Rodrigo traz para a discussão a tendência de convergência em relação aos diferentes lugares sociais de onde as pessoas leem o mundo, apresentando distintas categorias expostas em quatro (4) tabelas: a) tendências de decisões por sexo; b) tendências de decisões por segmento (função que ocupa na universidade: estudante, técnico-administrativo e docente); c) tendências de decisões por faixa etária; d) placares por raça/cor, sendo assim possível verificar a existência de convergência entre os diversos componentes das comissões.

Na terceira e última subseção do quarto e último capítulo do livro “Uma aula do que não se deve fazer: múltiplos critérios na mesma decisão judicial”, é retratado que as decisões das Comissões de Heteroidentificação são categorizados como atos administrativos, que negam, limitam ou afetam direitos e interesses, portanto, devem apresentar fundamentação baseada em critérios objetivos capazes de justificar a exclusão da(o) candidata(o) do certame, obviamente garantindo a todas(os) candidatas(os) o direito a contrariedade.

Nas considerações finais de “Quem quer (pode) ser negro no Brasil?”, o Professor Rodrigo Ednilson de Jesus reflete que a exigência de um movimento de autodeclaração racial por parte das(os) candidatas(os), acompanhado de uma reflexão escrita sobre essa autodeclaração, seguida da necessidade de participar de um procedimento de heteroidentificação, baseado no fenótipo, é um convite para uma reflexão pessoal acerca de seu pertencimento e sua identidade racial. O autor ainda reforça que a autodeclaração é importante, pois é um requisito fundamental para concorrência das políticas de ações afirmativas para pessoas negras, pois dessa forma é instaurada a necessidade e possibilidade da heteroidentificação, evidenciando a prevalência da primeira sobre a segunda. Rodrigo ainda comenta sobre a sua experiência pessoal nas Comissões de Heteroidentificação, que lhe proporcionou o reconhecimento da existência de uma população negra mais diversa. Ressaltando ainda que essa política tem um papel fundamental no reconhecimento e valorização dos traços negros daqueles que passaram uma vida inteira no não-lugar racial, e que suas reflexões sobre sua identidade e pertencimento racial podem proporcionar o movimento de “tornar-se negro”, o autor enfatiza que se isso é possível é um sinal de que as políticas de ações afirmativas estão cumprindo seu papel.

A obra “Quem quer (pode) ser negro no Brasil? O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil”, é objetiva, o autor exerce coerência ao longo das seis (6) seções que se propõem a discutir. Utilizando-se de uma linguagem formal e acadêmica, pois se trata de uma pesquisa que envolve sua trajetória dentro da academia, a fim de construir aporte teórico-prático para as discussões que envolvem as Comissões de Heteroidentificação. O autor utiliza-se da teoria acerca das relações étnico-raciais no

Brasil, bem como documentos oficiais e legislativos que baseiam as Políticas de Ações Afirmativas em território nacional. Sua contribuição para a discussão da temática é de extrema importância, pois apresenta perspectivas acerca de um procedimento ainda em sua fase inicial dentro das universidades brasileiras, assim exercendo grande impacto para essa discussão, em que apontam os meandros, a importância e as necessidades das políticas de ações afirmativas, bem como seus métodos de controle dessas políticas por parte das instituições, a fim de evitar fraudes nos certames. Com ideias e análises originais, de grande relevância, Rodrigo Ednilson de Jesus nos leva a compreender de forma magistral o processo que se deu para a criação, preparação, organização e execução das Comissões de Heteroidentificação na UFMG, aporte que pode ser utilizado como referências para as demais IES. Portanto, para um maior entendimento acerca do que é discutido no livro é importante que se tenha conhecimentos prévios acerca das relações raciais no Brasil, bem como as políticas públicas direcionadas às populações negras e indígenas. Assim, destinando-se para um público específico que busca conhecer, compreender e estudar as questões referentes às Políticas de Ações Afirmativa e as Comissões de Heteroidentificação, encontrando nesse livro um material potente de grande relevância para a intelectualidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, Seção 1, p.1, 30 ago. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de Cotas em três universidades federais mineiras.** 222f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (org.) **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186.** Brasil, 26 de abril de 2012.

TELLES, Edward E. **O significado de raça na sociedade brasileira.** Tradução Ana Arruda Callado, Versão divulgada na internet em agosto de 2012.

EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL, Rio Branco – Acre, v. 6, n.1, p. 136-145, jan-abr. 2023. **145**

AFROCONVENIÊNCIA NAS ELEIÇÕES 2022, UMA DAS FACES DO PACTO DA BRANQUITUDE

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque¹

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

Maria Aparecida Bento nasceu na zona norte da capital paulista, sendo a primeira de oito irmãos a completar ensino superior e pós graduação. Sua formação é em Psicologia, com mestrado em Psicologia Social e doutorado em Psicologia Escolar. Lecionou na educação básica, depois enveredou no segmento da psicologia organizacional. No entanto, tornou-se mais conhecida por seu exercício no Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e na fundação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), atuação que rendeu menção na listagem do *The Economist* como uma das cinquenta pessoas mais importantes nos trabalhos e debates sobre diversidade. Experiência que somada às pesquisas de doutoramento resulta no livro “O pacto da branquitude” aqui resenhado.

A obra dialoga sobre equidade racial e de gênero na sociedade brasileira, partindo do ativismo no movimento negro e das vivências da autora como recrutadora de pessoas para atuação em empresas, tendo como diferencial a análise temática norteadas pela discussão acerca da branquitude. O escrito é caracterizado por uma prosa didática, que a torna acessível ao letramento dos não versados nas temáticas étnico-raciais. Sendo composto de dez capítulos nos quais encontramos a explicação do que é e como se dá a construção do pacto, denominador do livro, sua relação com a colonização europeia, concatenando o capitalismo a racialização e suas repercussões para a contemporaneidade brasileira, identificadas na ascensão política da “personalidade

¹ Professora Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduada em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Norte (Uninorte). É vice-líder do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). Atualmente é Coordenadora do Curso de Bacharelado em História, leciona na licenciatura em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac (CFCH/Ufac). Integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Filosófica do Ensino de História da Ufac (PPGEH/Ufac). E-mail: nedy.albuquerque@ufac.br

autoritária, masculinidade branca e nacionalismo”, configurando a interseccionalidade da necropolítica² de Mbembe, biopoder³ e biopolítica de Foucault.

Daí a necessidade de aprender mais a respeito dos “campos de estudos sobre branquitude”, compreendendo-a enquanto “sinônimo de opressão e dominação e que não é identidade racial” (BENTO, 2022, p. 59), este campo foi ordenando as pesquisas em “três ondas”, cujo marco inaugural foi Du Bois (1985) e no segundo momento outros autores deram continuidade a estes estudos visando suscitar e possibilitar a “supremacia branca e o racismo institucional”. Nesta mesma geração emerge a escritora Toni Morrison pela transição do individual na análise discursiva a invisibilização da branquitude. Demarcando o momento atual como a terceira segmentação dos estudos, na qual se observa reativo a crescente presença negra que outrora eram espaços exclusivamente frequentados por pessoas brancas, elencamos a seguir pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, dedicados a investigar a temática: Lourenço Cardoso (2010) e sua contribuição distintiva entre branquitude acrítica e crítica; Lia Vainer Schucman (2012) e a “invisibilidade branca”; Valeria Corossacz (2014) com associação dos proveitos da branquitude variantes por condições (de classe, religião, idade, sexualidade, gênero e nacionalidade); acrescidos de Edith Piza (2000) com a “questão da racialidade e da pobreza”, a fim de compreender o “racismo institucional” e a sua repercussão para as mulheres.

Na última etapa da obra encontramos relatos da constituição do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), sua atuação em “projetos de transformação” até chegar a um painel do momento presente. Para tanto, fazendo inferências ao antagonismo social alimentado pelas desproporcionalidades da sociedade brasileira nos marcadores raça e gênero que aumentaram em função das “políticas do neoliberalismo”, bem como da supressão de direitos trabalhistas e da redução de atuação do Ministério do Trabalho, acrescido da reforma previdenciária e cerceamento de gastos públicos “que atinge em cheio as políticas públicas das quais a população vulnerabilizada é a principal usuária” (BENTO, 2022, p. 118).

No posfácio da obra, mencionando Uzodinma Iweala em alusão a “vidas negras importam”, Bento nos explica que a frase da campanha não se trata de depreciar outras vivências, mas, “focalizar essa situação particular”. E igualmente diz sobre a necessária e semelhante reflexão

² Necropolítica é termo cunhado pelo filósofo, historiador e professor universitário Achille Mbembe que designa o papel e soberania do Estado na escolha de quem vive e morre. MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 18.

³ Ao passo que o biopoder é conceito constituído pelo também historiador Michel Foucault, que relaciona os Estados e a regulação, com uso de técnicas para sujeitar indivíduos e seus corpos, ao mesmo tempo comandar populações. Então, a necropolítica se correlaciona com o biopoder, por quanto o racismo seja um marcador da escolha de quem vive ou morre. Ver: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Tradução Lígia M. Ponde Vassallo Petrópolis: Vozes, 1987.

ao lermos cartazes com “destruam a supremacia branca”, não como um discurso de ódio, mas, representando a desconstrução de modais elaborados para a manutenção de “negras e negros em condição de inferioridade” (BENTO, 2022, P.124). Portanto, o seu desmantelamento deve ser pensado, sobretudo com os efeitos nas vidas dos seus beneficiados. E em consonância a isto nos adverte das manifestações de “medo e a ameaça de perder a hegemonia que caracteriza os pactos narcísicos” levando a tensões sociais, não obstante a percepção dos organismos de lutas quanto a força e a resiliência dos embates. Dessa maneira, a autora nos faz pensar nos espaços políticos atingidos na eleição de 2022, em face da afroconveniência⁴ configurada no Congresso Nacional, nos Executivos Estaduais e nas Assembleias Legislativas.

Isto porque, o primeiro turno da eleição de 2022 trouxe o aumento de um para sete indígenas entre os deputados federais. No Senado temos o “curioso” caso do atual vice-presidente do Brasil agora autodeclarado indígena⁵ eleito para o mandato de 2023 a 2030 pelo Partido Republicanos do Rio Grande do Sul. Em pleitos estaduais tivemos incidentes como o de ACM Neto, candidato ao governo da Bahia pelo União Brasil, que se identificou como pardo. E igualmente no Acre observamos a mudança de autodeclaração de candidatos entre 2018 e 2022 (marcando inclusive a disputa ao governo). Estas circunstâncias estão associadas à Emenda Constitucional nº 111 que estabeleceu critérios étnico-raciais e de gênero para distribuição de recursos financeiros do Fundo Eleitoral⁶. De acordo com dados do TSE⁷, tais situações caracterizam o primeiro certame eleitoral no Brasil com contagem do maior número de pessoas que disseram ser negras, superando aquelas ditas brancas. No intuito de compreender essas transformações, se torna indispensável a leitura do “Pacto da Branquitude”, publicado pela Companhia das Letras em março de 2022 e vendido tanto em formato de leitores digitais, quanto físico.

⁴ Tangente ao conceito, impactos e combates à “afroconveniência”, ler: SANTOS, Fábio Júnior Barbosa; SILVA, Jaciely Soares da. Equidade racial: reflexões sobre a afroconveniência e o sistema de cotas brasileiro. **Revista Labor, Fortaleza**, v. 2, n. 26, p. 197-219, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72170>. Acesso em: 06 out. 2022.

⁵ FOLHA DE SÃO PAULO, **Bancada indígena no Congresso cresce impulsionada por ativismo e terá aliados de Bolsonaro**: Parlamentares autodeclarados indígenas chegam a sete, com nomes como Sonia Guajajara e Hamilton Mourão. 04 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/10/bancada-indigena-no-congresso-cresce-impulsionada-por-ativismo-e-tera-aliados-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em 06 out. 2022.

⁶ O caso de ACM Neto levou a instauração de Ação de Investigação Judicial Eleitoral (AIJE) junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE). A ação foi impetrada por Jorge X do PSOL da Bahia, ex-candidato a deputado federal no referido estado. A esse respeito ler: **'Se concebemos ACM Neto como negro, dizemos que não existe racismo na Bahia', diz Jorge X**. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/se-concebemos-acm-neto-como-negro-estamos-dizendo-que-nao-existe-racismo-na-bahia-diz-jorge-x>. Acesso em 06 out. 2022.

⁷ A respeito dos dados de autodeclaração de negros e a afroconveniência eleitoral de 2022, ver: **DIREITO ELEITORAL**: Racismo, colorismo e afro-conveniência nas cotas raciais eleitorais. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-set-26/direito-eleitoral-racismo-colorismo-afro-conveniencia-cotas-raciais-eleitorais>. Acesso em: 06 out 2022.

No texto a autora afirma que fenômenos deste tipo devem ser analisados a partir “da teoria da personalidade autoritária”, pois “essa perspectiva contribui para o entendimento da construção e manutenção das desigualdades raciais e de gênero, entre outras, nas instituições e no sistema político e econômico” no qual estamos inseridos, visto tratar “especialmente o supremacismo branco enquanto expressão da antidemocracia”. Sendo essa alicerçada na “masculinidade branca e nacionalismo”, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos com Donald Trump e vivemos ainda hoje no Brasil, porquanto:

A branquitude convicta e autoritária permite ao político ser grosseiro, violento, antidemocrático e abertamente racista, homofóbico e machista, uma atitude que provoca identificação de muitos apoiadores de lideranças públicas, mais do que suas políticas. (BENTO, 2022, p. 51)

Esses traços políticos caracterizam os governantes, implodindo o “Estado de direito” de modo a empregá-lo como “arma de guerra contra a população e a serviço dos dominantes.” Geralmente nestes projetos governativos se verifica o enaltecimento “do militarismo, o desprezo por leis e instituições”, acrescido de homofobia, racismo, machismo, misoginia, apreço ao patriarcado “e ódio a intelectuais e artistas”. Sendo comum a idolatria e “mitificação” da liderança, não obstante o autoritarismo. Caracteres políticos em que se evidenciam “forte nacionalismo e desprezo aos estrangeiros, aos direitos e à dignidade das pessoas” (BENTO, 2022, p. 52).

E baseado no racismo se exerce a necropolítica, quanto a configuração dada pelo Estado detentor da condição de definir quais sujeitos são rotulados como ameaças, “justificando o seu extermínio para assegurar a ordem e a segurança” em nome do nacionalismo patriótico, com invocação dos “valores tradicionais” assentados no “supremacismo branco e o conservadorismo social e religiosos” (BENTO, 2022, p. 55).

Se por um lado o crescimento do volume de candidaturas autodeclaradas de negros e indígenas é motivo de alegria pela busca de maior participação política, também deixa explícita a noção de universalismo constituída a partir do “branco” e sendo daí a elaboração da ideia de “raça.” Pois, ao se adotar mais uma política afirmativa, por meio da Emenda Constitucional nº 111 de setembro de 2021⁸, outrossim se constata a rápida alteração na autoidentificação de candidatos que em pleitos anteriores se designaram brancos e agora se apresentaram como negros.

⁸ O art. 2º da Emenda Constitucional nº 111 de setembro de 2021, que estabeleceu a contabilização entre os pleitos de 2022 a 2030 em dobro da obtenção de votos de candidatos negros ou mulheres para deputados federais, ao fazer a partilha do dinheiro advindo de fundo partidário e do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC). BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 111, de 28 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc111.htm. Acesso 06 out. 2022.

De tal maneira a afroconveniência impacta sobre a aplicação de políticas afirmativas, inclusive em âmbito eleitoral, nos remetendo à alusão feita por Bento a Charles W. Mills sobre o “conceito de ignorância branca”, na qual “o óbvio precisa ser lembrado, já que interesses podem moldar a cognição - e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer.” Configurando na chamada “ignorância moral”, repercutindo na valoração de experiências passadas e na memória como “revisão da narrativa sobre o passado ‘vitorioso’ de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram - os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer” (BENTO, 2022, p. 39).

Então, a afroconveniência explicitada e referendada por eleitores em 02 de outubro de 2022 é parte do pacto narcísico de crescimento, fortalecimento e passagem do “lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito” (BENTO, 2022, p. 25). Em termos diretos, ao verificarmos o crescimento do número de candidatos eleitos que se autodeclararam negros e comparar com suas autodefinições em eleições anteriores, perceberemos a rápida mudança de identificação, no entanto, isso não significa compromisso com pautas étnico-raciais, tampouco de gênero ou lhes atribui lugar de fala⁹. O movimento do pleito em curso demarca a reação da branquitude acrítica aos espaços conquistados na busca por equidade de gênero e raça, que anteriormente funcionam como *locus* de diferencial. São pessoas brancas ou que performam na branquitude, se utilizando de conquistas dos movimentos sociais com pautas étnico-raciais e de gênero desrespeitando e desconsiderando a justiça de transição e a premência de reparação histórica, social e de direitos.

Entretanto, a própria autora mitiga as aflições de leitores ao asseverar que as discussões “sobre desigualdades se encontram cada vez mais visível, gerando indignação em segmentos que não se manifestaram, como os brancos antirracistas” (BENTO, 2022, p. 122) e assim suscitando indagações acerca do lugar da branquitude crítica. Por conseguinte, pensar o fenômeno eleitoral atual está coadunando com o objetivo de Bento no seu trabalho, ou seja, “compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os ‘outros’ racializados, os considerados ‘grupos étnicos’ ou os ‘movimentos identitários’ para o centro” até então ocupado pelo padrão absoluto ora vigente e debatido no texto (BENTO, 2022, p. 15).

Logo, a resenha visa além de estimular a leitura da obra, instigar reflexões no leitor, corroborar a “identificar na estrutura de nossas organizações os elementos que fomentam a

⁹ “Lugar de fala” é um conceito com muitas caracterizações, por isso, aqui, a utilizada é a da filósofa Djamilia Ribeiro. Logo, compreende-se como “lugar de fala” a ideia de que além de entender a realidade social do emissor de discurso, devem ser vistas, lidas e ouvidas as produções das minorias políticas e econômicas, que em geral são “silenciadas” como dissidentes em função da estrutura social (RIBEIRO, 2019).

supremacia e a história que gerou ônus para uns e bônus para outros. E seguir realizando as mudanças institucionais imprescindíveis.” (BENTO, 2022, p. 129). Neste sentido, foi demonstrada a correlação do conteúdo resenhado com a contemporaneidade brasileira, de modo a incitar a ruptura do pacto da branquitude. Por fim, cabe indagar a quem nos leu: quem é você nesta convenção?

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Lourenço. “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista”. Localización: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Manizales, v. 8, n. 1, pp.607-30, 2010.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. “Branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 105, pp. 43-64, 2014.

DU BOIS, W. E. B., **Black Reconstruction in America, 1860-1880**. Nova York: Touchstone, 1995.

PIZA, Edith. “Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu...”. In Lynn Huntley; Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (Orgs.). **Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, pp. 118-9.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019, 128 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: IP-USP, 2012. 122 pp. Tese (Doutorado em Psicologia).

Enviado em: 17/10/2023

Aceito em: 07/03/2023

(RE)PENSANDO O PROTAGONISMO ORIGINÁRIO NA OBRA “FALAS DA TERRA, 2021”

Rafaela Oliveira Areal¹
Ana Laura de Moraes Uba e Barbosa²

FALAS DA TERRA. Direção: Antônia Prado. Brasil: Globoplay, 2021. (43 min.).

Vinte e um entrevistados autodeclarados indígenas compartilham suas trajetórias e sonhos no documentário “Falas da Terra”, 2021, financiado pela emissora Rede Globo. A produção conta com um grupo de profissionais renomados, com direção artística de Antonia Prado, produção indígena de Olinda Tupinambá e orientação de Ailton Krenak e Ziel Karapató. O roteiro de Malu Vergueiro busca, através do cinema, trazer poesia com as memórias e vistas do futuro dos vários corpos que formam nossa população indígena.

Com o objetivo bem sucedido de ampliar o conhecimento popular sobre os povos originários, somado à demanda da emissora de um perfil mais inclusivo e o movimento acentuado contra a PEC do Marco Temporal³ cada sujeito entrevistado contextualiza seu papel na atual luta dos Povos Originários, com toda sua pluralidade de origem e história do presente, afirmando conexão no movimento de visibilidade e ao mesmo tempo mostrado a multiplicidade de suas demandas e existências que formam uma luta multilateral e transtemporal. Ao estabelecer o discurso para além dos “guardiões da floresta” ou “anciões”, o documentário de Antônia Prado “Falas do Brasil” rompe o estereótipo étnico, incluindo também digitais influencers, médicos, entre outros sujeitos sociais modernos. Para o jornalista Oscar Valporto (2021), em reportagem digital analítica do documentário “Vai soar como um grito neste momento de violência verbal e institucional sistemática contra os povos originários, contra os povos indígenas”.

¹ Acadêmica do Curso de História na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Voluntária no Projeto de Extensão (RE)Pensa Humanidade: plataforma educacional à descolonização e suspensão desta humanidade, colaboradora do setor de Etnomídia. Email: rafaelaufop@gmail.com.

² Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Acadêmica de mestrado no Programa de Pós-graduação em História da Ufop (PPGHIS/Ufop). Coorientadora do Projeto de Extensão (RE)Pensa Humanidade: plataforma educacional à descolonização e suspensão desta humanidade. E-mail: analaurauba@me.com

³ A PEC do Marco Temporal de autoria de Homero Pereira (PR/MT), PL 490/2007, surgiu a partir da demanda do setor ruralista pelo uso das terras atribuídas aos povos originários na Constituição Brasileira de 1988. A PEC cumina na legitimização da violência às populações indígenas e restringe seus territórios.

O resultado da produção foi fantástico, pois além de contar com protagonismos originários, levou a massa popular a acessar, ainda que minimamente, outra imagem de sujeitos autodeclarados indígenas no Brasil e suas pluralidades enquanto seres sociais, íntimos e coletivos, distanciados de serem apenas situados a partir do seu marco cultural, mas se destacando pelo desenvolvimento de suas performances de lideranças e, sobretudo, pelo sucesso em sua atuação profissional.

Além dos entrevistados, a produção audiovisual do longa de 43 minutos conta com o artista visual Ziel Karapató, a documentarista e jornalista Olinda Tupinambá, a cineasta Graciela Guarani e o cineasta Alberto Alvarez, todos autodeclarados indígenas. Apesar da direção artística, supervisão e roteiro estarem com a emissora, Krenak afirma que houve muito debate e uma participação ativa dos indígenas envolvidos. Esse debate foi imprescindível para a adesão de indígenas urbanos, que estão na faculdade, e ocupando espaços onde o senso comum ainda não acredita que os caiba.

O povo brasileiro ainda desconhece os povos originários do Brasil. São mais de trezentos povos com duzentas línguas distintas, dos quais o senso comum tem pouco ou nenhum acesso. O documentário “Falas do Brasil”, assim como outros realizados pela Rede Globo, como “Falas Negras” e “Falas Femininas”, abre caminhos à conscientização social, com mais diversidade, pois visibiliza produções que possuem preocupação com a realidade e vivências de sujeitos subalternizados. Ainda que superficial e em um horário não nobre, o acesso ao longa é livre nas redes digitais da Globo e merece destaque por ser histórico: “O mais importante é que teremos vozes indígenas, falando de temas indígenas, de um ponto de vista indígena: acho que isso é histórico mesmo” (SANCHEZ, 2019), aponta Fêtxawewe Tapuya Guajajara, universitário e personalidade indígena entrevistado no documentário.

TRAJETÓRIA DA IMAGÉTICA INDÍGENA E IMPORTÂNCIA DO AUDIOVISUAL

Quando refletimos a imagética do indígena brasileiro no então senso comum, é possível abordar grandes problematizações que majoritariamente se projetam ao sujeito indígena pela sociedade brasileira, organização científica “clássica” e projetos políticos nacionalistas.

Uma pesquisa⁴ realizada entre 1999 e 2005 pela professora Izabel Gobbi com os materiais didáticos do MEC constatou que as diretrizes curriculares enfatizam a participação do indígena no início da história do Brasil, sempre atrelada à chegada dos Portugueses e à docilização de seus corpos. Na teoria, o indígena brasileiro só existe na História do Brasil atrelado aos Portugueses.

⁴ O ESTADO DE SÃO PAULO, 19 de maio de 1983, p.18

Para além do currículo escolar, o senso comum também não é capaz de formar um conhecimento genuíno sobre a temática. Trabalhos pictóricos realizados por Maria Victoria Granero em 1983 - revelam que, no imaginário das crianças brasileiras, os indígenas brasileiros se aproximam - fisicamente e culturalmente - com os da América do Norte, reforçando a homogeneidade desses grupos como se o sujeito "índio" fosse único em qualquer localização. Logo, o lugar-comum do "índio" é determinado pelo caráter "primitivo", ou "não-civilizado" de um povo. Na prática, os povos originários são detentores de um conhecimento já perdido pela civilização ocidental. Eles, com suas tradições, entendem a vida de forma integral a todos os seres e não buscam reduzi-la ao que é linear, fixo e independente.

O projeto de história nacional do Brasil precisou ser homogêneo, na tentativa de organizar o passado de acordo com interesses nacionalistas de progresso. Nesse sentido, o Instituto Geográfico Brasileiro considerou, desde 1838, a população étnica indígena como "desaparecendo", termo este que é um dos grande implicadores do apagamento histórico e do descaso do senso comum com as etnias nativas. Seguido da primeira fase indianista do romantismo e das teorias raciais da década de 1940, o país constrói a então homogênea imagética do "índio" que protege a floresta, fala "errado", não gosta de trabalhar e não ocupa nenhum espaço social além daquele. Esses são alguns dos eventos que promoveram a retirada do lugar do indígena enquanto sujeito histórico, estabelecendo um cruel não-lugar no passado para esta população.

O audiovisual é uma ferramenta poderosa que consegue romper com as barreiras do senso comum. O cinema, pela sua característica altamente imersiva, tem a capacidade de tocar, de criar empatia e de trazer à tona reflexões mais palpáveis em sala de aula. Além disso, a relação dos povos originários com a tradição oral é bem resolvida com o audiovisual. A pauta identitária, vislumbrada também por outras lutas, sugere que "te amo porque te vejo". É importante ao indígena se ver bem representado nos filmes, visto que estes são produtos sociais que disseminam discursos e atribuem valores à memória coletiva.

Logo, é extremamente importante a criação de longas fidedignos, científicos, acadêmicos, que projetam roteiros narrativos de qualidade. O cinema, enquanto produto cultural, deve ser pensado também para a aprendizagem. Os filmes podem ser transformados em material didático quando seguem o propósito do ensino, conforme determinado na Lei 13.006/2014, que acrescenta o §8º ao Art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional: "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais" (BRASIL, 2014).

Entretanto, os longas de temática indígena tradicionais brasileiros fogem dessa lógica e caem em uma infeliz estereotipação. Essas delimitações e padronizações acerca do tema configuraram o senso comum brasileiro de forma tão intrínseca que hoje é necessário um projeto educacional responsável para alterar tais eventos. Filmes como “O Guarani” (1996) de Norma Bengell; “Caramuru, a invenção do Brasil” (2001) de Gael Arraes; e até mesmo a animação “Uma História de Amor e Fúria” (2012) de Luiz Bolognesi, no qual os indígenas aparecem no início da colonização e desaparecem conforme a história progride, contribuíram para a desinformação e a criação de uma figura quase que folclórica, que quando não é infantilizada e tratada como “primitiva”, é considerada “atrasada” e bárbara.

Visto que o cinema é um importante material didático defendido por lei, urge a necessidade de melhoria dessa ferramenta de ensino e de filmes fidedignos à realidade dos povos originários.

OPINIÃO CINEMATOGRAFICA

As belas imagens da Amazônia e os takes em primeiro plano dos entrevistados, junto aos áudios do povo Mapuche, garantem a imersão cinematográfica. O documentário foi pensado com sensibilidade por pessoas que entendem ou fazem parte dessa luta. A produção acertou ao apresentar a diversidade e o indígena contemporâneo social, havendo a ruptura do padrão do indígena quase folclórico que aprendemos no ensino básico e reproduzimos em nossos filmes, na história nacional.

Entretanto, o documentário acaba sendo raso, principalmente quando os entrevistados esbanjam frases de efeito e somem da tela. Acredito que seriam mais felizes se o filme tivesse sido o episódio piloto de uma série, onde os próximos exibiriam a vida dos vinte e um entrevistado. A sensação que fica, quando acaba o documentário, é da rede Globo afirmando que “fez sua parte na temática diversidade”. Por fim, o indígena transcende o tempo e não está preso no tempo pretérito. Ele é um ser social e a conscientização disso é o que pode alterar nossa relação com a natureza e impedir o genocídio de nossos povos originários e de nossa maior riqueza, que é a Amazônia. “É uma orientação que pode ser pensada como mágica, mas, na verdade, é nosso modo de vida. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica. [...] Andamos em constelação” escreve Ailton Krenak (2020). O documentário é importante para iniciar este debate de forma elementar, podendo ser facilmente encontrado de forma gratuita na rede de streaming Globo Play.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANCHEZ, Laís Alves. **Ensino de história indígena através do cinema**: uma experiência pedagógica. 1 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

VALPORTO, Oscar. **Indígenas mostram na TV diversidade dos guardiões da floresta**. #Colabora, 2021. Disponível em: <https://projetcocolabora.com.br/ods16/indigenas-mostram-na-tv-diversidade-dos-guardioes-da-floresta/>. Acesso em: 21/05/2022.

Enviado em: 10/07/2022

Aceito em: 08/02/2023

HOTEL RUANDA (2004)

Viviane Costa Santos¹

HOTEL RWANDA (Hotel Ruanda). Terry George. EUA: United Artists, 2004. Brasil: Imagem Filmes, 2016. (121 min.).

Por muitas vezes as obras cinematográficas são maneiras de contar acontecimentos muito importantes de formas visuais e dinâmicas, porém mesmo que seja utilizado como base a realidade de algo que ocorreu, a forma que ela será retratada, provavelmente, não será totalmente verídica, mas ainda assim existem vários filmes que fazem valer a pena ficar em frente de uma tela e absorver os principais conceitos, na qual ele vai abordar e discutir durante sua reprodução, esse é o caso do Hotel Ruanda.

O longa-metragem, em questão, de acordo com o *site* Adoro Cinema, foi dirigido, produzido e coescrito pelo Terry George, ele é norte-irlandês e gosta de abordar sobre conflitos em seus filmes, estreou mundialmente em 11 de setembro de 2004, possui 121 minutos de duração e tem como título original “Hotel Rwanda”. Foi indicado a três Oscar, sendo eles de Melhor Roteiro Adaptado, Melhor ator para o Don Cheadle, na qual é o protagonista e Melhor Atriz Coadjuvante para a Sophie Okonedo, apesar de não sido vencedor em nenhum, recebeu o Prêmio do Público no Festival de Toronto, Canadá, não é recomendado para menores de catorze anos.

A obra é baseada na história de Paul Rusesabagina, utiliza como cenário Kigali, na qual é a capital de Ruanda, o momento retratado é o genocídio que ocorreu em Ruanda no ano de 1994, por um conflito político que matou quase um milhão de pessoas em um curto espaço de tempo, cerca de 100 dias e chocou não apenas o país, como todo o mundo por sua violência.

No começo é apresentado os personagens principais, é possível compreender diversos aspectos da vida do protagonista: como sua rotina familiar e de gerente do hotel Des Milles Collines do Paul (Don Cheadle), um momento muito importante para perceber, logo no início, que ele é uma pessoa que conhece e tem contato de pessoas muito importantes, sendo uma característica primordial para vários momentos que vão ocorrer.

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

Prontamente, começa ser inserido o espaço de tempo em que tudo está ocorrendo, porém isso é abordado de maneira sutil, como usar o rádio do carro como uma forma de deixar o telespectador informado dos acontecimentos políticos da região e essa localização espaço/temporal vai tendo mais presença de acordo com a aproximação do conflito.

Também é feita uma pequena contextualização sobre os tutsis e os hutus², que eles foram divididos nessas duas etnias pelos os belgícos, por causa da superioridade atribuída aos tutsis por eles, mesmo sendo a minoria, tudo porque possuíam características mais próximas dos europeus, com nariz mais fino e uma pele um pouco mais clara, abrangendo um debate racial voltado para o colorismo, devido ao modo que os hutus eram tratados, eles revoltaram-se e assumiram o poder em 1964, desencadeando várias perseguições, na qual proporcionaram o Juvénal Habyarimana, da etnia hutu, dar um golpe de estado e assumir o poder, conseguindo chegar ao seu objetivo.

Mesmo com a tensão entre as etnias ficando cada vez maiores, o protagonista não acredita que vai acontecer algo muito perigoso ou grande, pois o presidente assinou um acordo de paz com a ONU, ela interviria se algo ocorresse, mas o motivo de sossego de Paul é o mesmo motivo pelo qual ocorre o estopim, pois o presidente sofre um acidente e, conseqüentemente, morre, os principais acusados são os rebeldes tutsis.

Quando começa a perseguição dos tutsis, Paul que é um hutu volta para casa e encontra seus vizinhos escondidos com sua família, pois ele é o único da etnia hutu que confiam de verdade, mas mesmo escondendo-os a milícia os encontra e decide matá-los e nessa hora é mostrado a habilidade de Paul em lidar com situações de muita pressão utilizando diálogo e pensamentos rápidos, ele suborna o comodante e consegue libertá-los e os leva para o hotel.

Ao ser deixado no comando do hotel, Paul começa usá-lo como refúgio de tutsis e hutus, que são vistos como traidores, tenta negociar com o Coronel Oliver, do exército da ONU, para levar as pessoas para outros países, mas é informado que vão tirar daquela situação apenas os europeus que estavam hospedados no hotel, mostrando a negligência da comunidade internacional com o que estava ocorrendo em Ruanda, assim como, o descaso com a população local, pois a prioridade é apenas com os estrangeiros presentes.

Mesmo quando parece que não há mais nada a se fazer ou a quem recorrer, Paul pede para todos os refugiados ligarem para parentes ou amigos que morrem no exterior contando o que estava ocorrendo com eles e sobre toda a perseguição, deixando-os preocupados e pedindo toda a

² De acordo com Daniele Lovatte Maia (2013), os tutsis são minoria da população e apresentam aspectos mais ocidentalizados e também foram privilegiados pelos colonizadores, ao contrário dos hutus, que não tinham os mesmos direitos e possuíam a pele um pouco mais escura.

ajuda necessária para forçar uma visibilidade maior dos acontecimentos, para que assim ocorra alguma mobilização da comunidade internacional para tirá-los daquela situação. Eles conseguem, a ONU envia reforços para hotel afim de auxiliar na fuga dos refugiados para outros locais que a milícia hutu não tenha acesso, mas isso não significa que os problemas acabaram.

Muitas situações estão ocorrendo ao mesmo tempo, como a tentativa de conseguir encontrar as sobrinhas do casal protagonista que sumiram durante os ataques, um empregado no hotel está indo contra às ações do Paul, que se resume em ele tentado proteger todos, utilizando todos os meios possíveis da qual tem conhecimento. É um filme de drama, mas é agitado do começo ao fim, quando parece que os acontecimentos vão começar a ir devagar, algo sempre ocorre e surge novos desafios, por esse motivo não é cansativo e nem tem uma pausa para sentir uma monotonia.

É importante ressaltar que apesar de ser um filme muito bem construído e com atuações muito boas, ele também não retrata de maneira clara o contexto histórico, apesar de no começo tentar explicar algumas relações, pode deixar algumas pessoas perdidas no meio dos acontecimentos, pois as explicações são feitas de maneiras breves e se o telespectador se distrai durante a cena pode acabar não compreendendo de fato o que está acontecendo.

Porém, isso não remove o mérito do filme de ter conseguido deixar a sensação de tensão durante desde do começo do conflito até o final utilizando como base um evento histórico, não contém violência de maneira gratuita, sempre é pontuada de uma maneira crua para retratar a crueldade das pessoas e mostrar o quão grave foi esse genocídio e mesmo assim ele foi ignorado, o que ocorre até os dias atuais, levando em consideração que poucas pessoas retratam e discutem sobre esse acontecimento.

É um filme que gera várias discussões muito importantes, como por exemplo: se fosse em um país na Europa, provavelmente a maneira que lidaram com a situação fosse diferente e haveria uma transmissão maior por parte da mídia mundial, afim de atrair mais atenção para os eventos. Faz o telespectador refletir sobre o racismo, colorismo, conflitos étnicos, etnocentrismo, sobre o ódio gratuito a outra pessoa e pensar até mesmo no próprio comportamento e importância de ter a habilidade do diálogo.

Utilizar uma película para observar a ocorrência de fatos durante a história é um procedimento que requer atenção, pois apesar da base ser algo verídico, a forma que vai ser contado pode ter muitas nuances que não condizem com a realidade, na qual foi implementada para fazer com que o longa se movimente e gere um efeito em quem está assistindo.

Mesmo que a vida fora das telas ocorra de maneira distinta do que foi retratada, como a contradição acerca do personagem principal que fora das telas, em 2021, conforme uma matéria

publicada no *site* da CNN Brasil, escrita por Nina Avramova e Stephanie Busari (2021), foi julgado culpado por participar de um grupo de terroristas, o recorte que o longa-metragem retrata é a maneira que os telespectadores vão conhecer o protagonista da maneira que eles acharem mais conveniente.

Portanto, é evidente que para relacionar um filme com a história tem seus desafios, mas ainda é uma maneira de propagação de acontecimentos que é mais eficiente, pois apesar do cinema não ser acessível para todos, ele ainda consegue chegar em várias pessoas que não saberiam que determinados momentos aconteceram ao redor do mundo.

Então, apesar de seus erros e acertos, é muito importante a existência de obras baseadas em fatos reais para um maior conhecimento e também para desencadear discussões e reflexões sobre assuntos diferentes do costume, tirando as pessoas de sua zona de conforto, talvez essa seja a semente necessária que elas precisam para pensarem sobre outras questões que antes eram ignoradas no dia a dia.

Outro aspecto significativo é a necessidade de que tenha mais espaço para histórias ocorridas fora dos cenários europeus ou norte-americanos, pois esses normalmente são os locais que a grande parte das obras abrangem quando se trata de cinema *hollywoodiano*. Mesmo que o filme se aprofunde mais em uma pessoa, o período abrange várias outras que foram afetadas e até então desconhecidas mundialmente, apesar de se tratar de um acontecimento recente e muito impactante.

REFERÊNCIAS

AVRAMOVA, Nina. BUSARI, Stephanie. **Paul Rusesabagina, que inspirou “Hotel Ruanda”, é julgado culpado por terrorismo**. CNN Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/paul-rusesabagina-que-inspirou-hotel-ruanda-e-julgado-culpado-por-terrorismo/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MAIA, Daniele Lovatte. Hotel Ruanda: os dilemas das intervenções humanitárias e a busca dos direitos humanos através da arte. In: GALUPPO, Marcelo Campos; RUIZ, Ivan Aparecido (Org.). **Direito, arte e literatura**. Florianópolis: FUNJAB, p. 313-330. 2013.

Enviado em: 21/05/2022
Aceito em: 19/09/2022