



Revista Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911

v.6, n.2 (mai-ago) 2023

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



FICHA TÉCNICA V.6 N.2

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Francisco Raimundo Alves Neto (Ufac)

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi
(UFPR)

Georgia Pereira Lima (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UTFPR)

Maritana Drescher da Cruz (UFPR)

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque
(Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

Sulamita Rosa da Silva (Ufac)

Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (UFPR)

Thais Regina de Carvalho (UFG)

Tereza Almeida Cruz (Ufac)

Wlisses James Farias Silva (Ufac)

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

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)

Marco Syrayama de Pinto (USP)

EDITOR(A) TÉCNICOS

Editor(a) de seção e diagramador(a)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

EDITOR DE ARTE

Wálisson Clister Lima Martins (SEE/AC)

SUMÁRIO

Editorial	01
<i>Maycon David de Souza Pereira</i>	

ARTIGOS

Relatório Figueiredo e Necropolítica: da política de proteção ao genocídio indígena	05
<i>Aline Nóbrega de Oliveira</i>	
O Cabelo como forma de expressão da Identidade Negra	21
<i>Anderson José de Oliveira, Bárbara Betânia dos Santos e Nayara Rios Cunha Salvador</i>	
Antropologia da Religião: a construção da Antropologia no Brasil e religiões afro-brasileiras	36
<i>Erivelton Pessin e Claudete Beise Ulrich</i>	
“Lua, Luamanda, Companheira, Mulher”: representações do feminino no conto Luamanda, de Conceição Evaristo	44
<i>Francisca Cibele da Silva Gomes</i>	
Feminismo Negro e Interseccionalidade em “Precisamos De Novos Nomes (2014)”, de Noviolet Bulawayo	59
<i>Gabriela Reis, Waldimiro Maximino Tavares César e Elis Regina Fernandes Alves</i>	
Educação Antirracista: um caminho para a garantia de direitos	74
<i>Gerusa Faria Rodrigues e Debora Breder Barreto</i>	
Ensino de História e Decolonialidade: proposta e experiência da Escola Afro-brasileira Maria Felipa	89
<i>Gusmão Freitas Amorim</i>	
A UFBA no combate às fraudes nas cotas étnico-raciais e a segurança jurídica na apuração de fraudes pós-implementação da Comissão Permanente de Heteroidentificação Complementar à autodeclaração da UFBA(CPHA)	105
<i>Ícaro Jorge da Silva Santana e Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus</i>	
“Pega a dente de cachorro”: mulheres indígenas no Ceará colonial, início do século XVIII	120
<i>José Ítalo dos Santos Nascimento</i>	
Laroyê Samba: os valores civilizatórios afro-brasileiros do samba	131
<i>Juliano Luiz Dumani Medeiros</i>	

Necropolítica, Racismo Institucional e Abordagem Policial: uma reflexão a partir do filme "o ódio que você semeia"	147
<i>Nathaly Cristina Fernandes, Eliane Rose Maio e Teresa Kazuko Teruya</i>	
A afetividade para a desconstrução do racismo e da desigualdade afetiva na Educação Infantil	156
<i>Olivia Alexsander Gabriel e Luciano Blasius</i>	
Branquitude e Umbanda: uma análise dos discursos acerca das cosmovisões umbandistas	169
<i>Paulo Henrique Prado da Silva</i>	
Performances Docentes Decoloniais: combates à colonização de si, do conhecimento e da Ciência	183
<i>Ricardo Dias de Castro e Cláudia Mayorga</i>	
“Nem são gente, nem são humanos, então são o que?”: discursos de ódio e a negação do outro	199
<i>Thais Albuquerque Figueiredo e Karolaine da Silva Oliveira</i>	

EDITORIAL

Mais um 25 de julho, mais uma edição da **Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir)**, em mais um **Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra**. Essa data de publicação não é por acaso, nada na luta antirracista é por acaso, é justamente no sentido de abrilhantar ainda mais essa data tão importante para os diversos movimentos negros, sobretudo de mulheres negras, do sul global. Nesse sentido temos a incumbência de comemorar essa data importante, pois sabemos que é fruto da luta antirracista de grandes mulheres pela sobrevivência em uma sociedade misógina, machista e sobretudo racista.

É um dia em que podemos celebrar a vida de tantas, como Tereza de Benguela, Conceição Evaristo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Francia Marques, Marina Silva, Madame Satã, Elza Soares e tantas outras.

E como parte dessa comemoração a Refir tem a grande honra em publicar mais uma edição, a 14ª edição, em seu volume 6, número 2, trazendo consigo 15 publicações que muito contribuirão na luta antirracista, em prol de uma sociedade que tenha em sua essência a justiça social, um ambiente equânime e livre das mazelas impostas pelo racismo, assim, seguindo em direção a igualdade de existência, material e possibilidades.

O trabalho que abre essa edição é intitulado *Relatório Figueiredo e Necropolítica: da política de proteção ao genocídio indígena*, desenvolvido por *Aline Nóbrega de Oliveira*, em que nos levar a refletir acerca da violência estatal contra as populações originárias por meio do famoso Relatório Figueiredo, no caso específico da etnia Cinta Larga, utilizando-se do conceito de Necropolítica, de Achille Mbembe, problematizando a relação entre poder e morte como objeto de gestão, realizando um paralelo entre a política de morte e o extermínio indígena.

O segundo texto intitulado *O Cabelo como Forma de Expressão da Identidade Negra*, de autoria *Anderson de Oliveira, Bárbara Betânia dos Santos e Nayara Rios Cunha Salvador*, nos apresenta uma reflexão sobre a valorização das expressões da negritude, sobretudo das mulheres negras, ressaltando a importância de denunciar o racismo existente na sociedade brasileira e o papel da escola na construção de uma sociedade antirracista. Na sequência temos o trabalho de *Erivelton Pessin e Claudete Beise Ulrich*, intitulado *Antropologia da Religião: a construção da antropologia no Brasil e religiões afro-brasileiras*, objetivando de compreender a construção da antropologia da religião no Brasil e seus estudos a respeito das religiões afro-brasileiras, observando que a antropologia da

religião passou por fases diversas nos estudos sobre as religiões afro-brasileiras, sendo cada uma delas caracterizadas por aspectos que marcaram as respectivas épocas.

Francisca Cibele da Silva Gomes, vem trazendo como objeto estudo, as representações do feminino negro no conto Luamanda de Conceição Evaristo, suas interpretações e os contextos formulados pela personagem, descrevendo a performance literária empreendida pela autora, especificando as representações do feminino advindas das narrativas evaristianas e apresentando os discursos expelidos pela personagem, nesse sentido a autora ressalta que as narrativas evaristianas são manifestações de denúncias e desconstrução das representações construídas em torno das mulheres negras, no artigo intitulado “*Luá, Luamanda, Companheira, Mulher*”: representações do feminino no conto Luamanda, de Conceição Evaristo. Uma leitura muito importante para a data de hoje.

O próximo trabalho é de *Gabriela Reis, Waldimiro Maximino Tavares César e Elis Regina Fernandes Alves*, e tem por título *Feminismo Negro e Interseccionalidade em “Precisamos de novos nomes”* (2014), de NoViolet Bulawayo, em que é analisada a obra “Precisamos de novos nomes”, de NoViolet Bulawayo, publicada em 2014, focando a interpelação e os conflitos sofridos pelas personagens negras femininas e periféricas no romance, em uma perspectiva voltada ao movimento feminista negro e à trajetória histórica da mulher negra na sociedade, revelando que mulheres negras e pobres, são vítimas de interpelações como o racismo, a objetificação e a pobreza.

Na sequência temos *Educação Antirracista: um caminho para a garantia de direitos*, com autoria de *Gerusa Faria Rodrigues e Debora Breder*, apresentando resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens negras e negros do ensino médio, da rede pública estadual, na cidade de Petrópolis, em que teve como objetivo compreender de que maneira se constituíam as trajetórias de sucesso destes estudantes.

Logo em seguida temos o artigo de *Gusmão Freitas Amorim, Ensino de História e Decolonialidade: proposta e experiência da escola afro-brasileira Maria Felipa*, refletindo sobre as aproximações entre a ciência da história, o seu ensino e a decolonialidade, releitura crítica de contextos políticos, sociais e históricos da América Latina, das estruturas de poder e saber que herdamos do antigo sistema colonial cujas lógicas ainda dominam nossa contemporaneidade, analisando a proposta educacional da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, fundada em 2018, em Salvador, na Bahia, que organiza todo o seu currículo — e não somente o do ensino de História — a partir de uma perspectiva decolonial.

A UFBA no combate às fraudes nas Cotas Étnico-Raciais e a Segurança Jurídica na apuração de fraudes pós-implementação da Comissão Permanente De Heteroidentificação Complementar à Autodeclaração da UFBA(CPHA), de *Ícaro Santana e Rita de Cássia Dias Pereira Alves*, é o próximo texto dessa edição, em que é proposto a compreensão do modo de fazer da Comissão Permanente de Heteroidentificação Complementar à Autodeclaração da UFBA(CPHA), em que busca-se alinhar

as narrativas das representações estudantis articuladas ao envolvimento institucional na universidade sobre a atuação da CPHA na apuração de denúncias de fraudes às cotas étnico-raciais, assim apresentando a interpretação de que a implementação da CPHA na UFBA foi uma conquista tardia garantida pelo envolvimento do Movimento Estudantil na instituição universitária que tem corroborado para o processo de reconhecimento das fraudes às cotas étnico-raciais na universidade.

O próximo artigo é de *José Ítalo dos Santos Nascimento*, *Pega a Dente de Cachorro: mulheres indígenas no Ceará colonial, início do século XVIII*, em que o autor se propõe a analisar a presença de mulheres indígenas em fontes coloniais do século XVIII, mais precisamente na memória colonial do Ceará, a partir de uma carta elaborada por Cristóvão Soares Reimão e encaminhada ao rei Dom João V, descrevendo a situação em que mulheres indígenas estavam sendo furtadas de seus maridos, assim propondo-se fazer uma interlocução com o termo “Pega a Dente de Cachorro?” expressão bastante utilizada na região do Cariri para descrever o furto de mulheres indígenas do mato para um engenho ou fazenda. Ainda temos na sequência, *Laroyê Samba: os valores civilizatórios afro-brasileiros do samba*, de *Juliano Dumani*, refletindo sobre os valores como aspectos do samba, sob a perspectiva do reconhecimento da escola de samba como terreiro e da influência do orixá Exu para demonstrar que mesmo as investidas para industrializar, descaracterizá-lo e embranquecê-lo não são capazes de fazer com que ele perca suas raízes e valores.

No próximo trabalho as autoras *Nathaly Cristina Fernandes*, *Eliane Rose Maio* e *Teresa Kazuko Teruya* propõe-se a descrever o elo existente entre o racismo institucional, necropolítica e a ação policial a partir do filme “O ódio que você semeia (2018)”, que aborda o racismo estrutural e a violência policial contra a população pobre e negra, cujo título é *Necropolítica, Racismo Institucional e Abordagem Policial: uma reflexão a partir do filme "O ódio que você semeia"*.

Olívia Alexsander Gabriel e *Luciano Blasius*, são os autores de *A Afetividade para desconstrução do racismo e da desigualdade afetiva na Educação Infantil*, fomentam a discussão crítica e reflexiva sobre a importância do papel da escola e de como a afetividade pode ser usada como ferramenta contra o racismo na Educação Infantil. Seguindo temos *Branquitude e Umbanda: uma análise dos discursos acerca das cosmovisões umbandistas*, de *Paulo Henrique Prado da Silva*, problematizando os discursos presente na tese “Espiritismo de Umbanda na evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos” apresentada no I Congresso do Espiritismo de Umbanda, buscando evidenciar a influência da branquitude na construção das cosmovisões umbandistas e sua história.

Performances Docentes Decoloniais: combates à colonização de si, do conhecimento e da Ciência, de *Ricardo Dias de Castro* e *Claudia Mayorga* é resultante de uma pesquisa que investigou como docentes da

UFMG são capazes de produzir saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade.

Thais Albuquerque Figueiredo e Karolaine da Silva Oliveira encerram essa edição com o artigo intitulado “*Nem são gente, nem são humanos, então são o que?*”: discursos de ódio e a negação do outro, abordando o caso de racismo, cometido durante o evento ATL realizado na Universidade Federal do Acre (Ufac), no ano de 2019, alisando a matéria “Indígenas repudiam atos de racismo em evento na Ufac”, disponível no jornal “A Tribuna”, edição nº 6.707, de 25 de maio do mesmo ano, no qual se relata a discriminação racial contra os indígenas realizada por funcionários e estudantes da instituição federal, em que compreendem o racismo como um crime que possui suas raízes no passado, sendo resultado da colonialidade que criou a ideia de raça e organização hierarquizante estando ainda muito presente em nossa sociedade atual, colocando sobre todos a responsabilidade de combatê-lo.

Assim, com muitas discussões importantes, a Refir entrega a comunidade acadêmica, bem como a comunidade externa em geral, uma edição repleta de textos e estudos voltados para a desconstrução do racismo na sociedade brasileira, conversando com diversas áreas do conhecimento, a fim de uma perspectiva antirracistas nos ambientes aos quais estamos inseridos e nos processos de construção de conhecimento. Nesse sentido, na certeza de abrilhantar ainda mais esse Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha desejamos uma maravilhosa leitura de nossos textos, e nos vemos nas trincheiras das lutas antirracista.

Ubuntu!

Me. Maycon David de Souza Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Acadêmico de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (Ufac)
Coordenador de Ensino e 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)

RELATÓRIO FIGUEIREDO E NECROPOLÍTICA: DA POLÍTICA DE PROTEÇÃO AO GENOCÍDIO INDÍGENA

FIGUEIREDO REPORT AND NECROPOLITICS: FROM PROTECTION POLICY TO INDIGENOUS GENOCIDE

Aline Nóbrega de Oliveira¹

RESUMO

O artigo analisa a relação entre Estado e os povos indígenas com base no Relatório Figueiredo, documento que expõe a violência estatal contra as populações originárias, refletindo o caso da etnia *Cinta Larga* descrito no relatório. A análise será feita a partir do conceito de Necropolítica do historiador camaronês Achille Mbembe, que problematiza a relação entre poder e morte como objeto de gestão, comparando a política de morte à política de extermínio indígena. O objetivo é refletir as ações colonialistas de forças políticas, econômicas e estatais que agem contra os indígenas caracterizadas como um poder necropolítico. O primeiro tópico questiona as práticas coloniais que ainda estão presentes nas instituições do Estado. Em seguida, uma análise do Relatório Figueiredo sobre a violência como uma política de morte e controle do Estado. Por fim, uma reflexão sobre a Necropolítica como um projeto de poder quando outras forças, para além do Estado, invadem terras indígenas mantendo a lógica colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas. Necropolítica. Relatório Figueiredo.

ABSTRACT

The article analyzes the connection among State and indigenous people based on the Figueiredo Report, a document that exposes state violence against indigenous populations, reflecting the case of the *Cinta Larga* ethnic group described in the report. The analysis going to be base Necropolitics concept by the Cameroonian historian Achille Mbembe, who problematizes the connection among power and death as an object of management, comparing the policy of death to the policy of indigenous extermination. The objective is to examine the colonialist actions of political, economic and state forces that act against the indigenous people characterized as a necropolitical power. The first topic inquire the colonial practices that are still present in state institutions. Then, an analysis of the Figueiredo Report on violence as a policy of death and State control. Finally, a reflection on necropolitics as a project of power when other forces, in addition to the State, invade indigenous lands, maintaining the colonial logic.

KEYWORDS: Indigenous People. Necropolitics. Figueiredo Report.

¹ Discente de Mestrado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Licenciatura em História pela UnB, Licenciatura em Sociologia pela Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas e Licenciatura em Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Brasília. Atualmente bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

1 INTRODUÇÃO

A história das nações indígenas no Brasil foi marcada por ações criminosas perpetradas pelo colonialismo. Há séculos se pratica uma política de morte, que revela não somente a perseguição sistemática, mas também o total desrespeito à dignidade humana. O século XX registrou casos brutais que desrespeitaram os direitos humanos, sendo os indígenas um dos grupos sociais mais violados no que diz respeito aos direitos humanos fundamentais. Dessa forma, não é exagero afirmar que o genocídio é um traço presente nas memórias das diferentes etnias indígenas do Brasil.

Passados séculos de negação dos seus direitos, o século XX inicia com políticas de proteção voltadas para os povos originários. Apesar de ser longe do ideal, temos os primeiros passos das ações de assistência às comunidades em um corpo institucionalizado. Contudo, os grupos autóctones foram, de forma constante, alvo de ataques criminosos, negligenciados pelo Estado ao longo dos anos, sendo responsável por uma política indigenista de subordinação que serviu aos seus próprios interesses e aos poderes político e econômico que declararam guerra contra os indígenas.

Diante disso, questionamos como essa política de extermínio se manifestou na política indigenista? Como e por que as forças autoritárias dirigiram-se às suas comunidades? A proposta do artigo é analisar a construção dessa política violenta através das instituições do Estado, sobretudo, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e sua interação com forças políticas e econômicas que atuavam em território indígena. A análise será norteadada pelo documento conhecido como Relatório Figueiredo², apresenta os principais elementos para debater a questão indígena, sobretudo no período inicial da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Para compreender a relação entre diversas forças que atuavam em seus territórios, analisaremos o Massacre do Paralelo 11, ocorrido na Terra Indígena *Cinta Larga*, como um exemplo para compreender as violações à dignidade dos povos indígenas praticadas pela fusão do Estado, governo, setores privados e outras forças paralelas que afetaram não apenas essa etnia como também outras comunidades. Caso amplamente relatado no Relatório Figueiredo, no qual Jader Figueiredo demonstra como esses grupos possuíam carta-branca para eliminar por completo qualquer etnia que pudesse ser um obstáculo para a exploração dos territórios.

A análise será fundamentada pelo teórico Achille Mbembe, autor que reflete sobre as políticas de morte, ou seja, a necropolítica que opera em países colonizados onde as práticas

² FIGUEIREDO, Jader de. Relatório Figueiredo. Síntese do Relatório Figueiredo, MPF, 1967. Disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em 18 jan 2023.

proporcionam a morte. Nesse sentido, o fazer morrer como forma de dominação da vida, uma necropolítica, portanto, a subjugação da vida ao poder da morte, característica intrínseca do governo de Estado brasileiro presente na história: uma política de morte de memórias de identidades étnicas e da dignidade do outro. Dessa forma, há um processo de continuidade dessa necropolítica que perpassa pelas instituições do Estado e outras forças que ainda atuam em território nacional e investem na política indigenista, instrumentalizando as instituições a ela ligadas com o propósito de obter algum controle de territórios, concentrar riquezas, bem como dizimar a população originária. Portanto, o Estado cometeu crimes diretos (através de seus agentes) e indiretos (por omissão).

O objetivo principal é analisar a atuação do Estado, representado pelo SPI, nas comunidades indígenas, assim, examinar a construção de uma política de morte instigada pela ideia de integração nacional alavancada por grupos políticos, econômicos (políticos, empresários, militares, latifundiários, mineradores etc.) articulados ao Estado. Entender como esses grupos interferiam nas políticas voltadas para os povos indígenas do Brasil e como suas práticas ecoaram na estrutura do Estado brasileiro.

Esse artigo é uma modesta contribuição para os estudos sobre a questão indígena, especialmente durante a ditadura militar, tema que ganhou força após as revelações do relatório da Comissão Nacional da Verdade. O movimento indígena está se fortalecendo, reinterpretando e construindo novas perspectivas atualmente, o que requer cada vez mais a quebra de silêncios, novas posturas e a construção das suas próprias histórias. A pesquisa, portanto, é relevante perante o cenário atual que se manifesta extremamente hostil contra os indígenas em um processo de continuidade no discurso e nas ações de poder. Há lacunas no silêncio histórico, uma vez que ainda há feridas abertas, sendo necessário ampliar o debate sobre a questão.

2 DA POLÍTICA DE PROTEÇÃO À POLÍTICA DE EXTERMÍNIO

Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak afirma que “a civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, visando transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade.” (2019, p. 19). Krenak sustenta que, há uma relação muito equivocada entre o Estado e as comunidades sobreviventes dos tempos coloniais sobre o que fazer com essa população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros (2019, p. 29). O pensador indígena continua a tecer sua crítica ao dizer que “a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira” (2019, p. 29). Da perspectiva da integração, sob

o manto da tutela, as instituições do Estado reforçaram a violência contra os grupos sociais e contribuíram (direta ou indiretamente) para a manutenção do poder colonial.

No início do século XX, o governo deu os primeiros passos para a elaboração de políticas de proteção para as comunidades indígenas. Em 1910, criou o Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais (SPI/TN), que foi posteriormente transformado em Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob a liderança de Cândido Mariano da Silva Rondon.

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira explica que Rondon tinha influência do positivismo e evolucionismo de Augusto Comte. O militar levou para o órgão a ideia de progressão linear onde o indígena passaria do estágio evolutivo entre o selvagem até a civilização (OLIVEIRA, 1988, p.22), ou seja, uma vez protegidos pelo SPI, passariam por um processo de domesticação e integração à sociedade, elevando-os ao progresso. Dessa forma, a ideia de integração justificou a tutela do Estado brasileiro que mediava as relações indígenas-sociedade com um aparelho administrativo único.

Na autoridade dada ao Estado para tutelar os povos indígenas, havia, em segundo plano, divergências e conflitos de interesses entre grupos que ambicionavam as terras, buscando riquezas minerais extrativas. Os colonos avançavam ocupando cada vez mais os territórios, pressionando o governo para que liberasse as terras ocupadas pelos indígenas. Segundo Oliveira, o governo federal sofria pressão “entre a alternativa de chacinar indígenas ou ‘pacificá-los’, o governo brasileiro decidiu pela segunda alternativa criando o Serviço de Proteção aos Índios” (1988, p.22). Portanto, o SPI foi criado com o intuito de exercer essa tarefa de pacificação e proteção dos grupos indígenas (ABREU, 2013), no entanto, teve uma atuação questionável, visto que, na prática, o órgão foi negligente em diversos momentos, faltando o que seria sua principal função: a proteção.

O Estado assumiu controle sobre as terras ocupadas por indígenas, seu próprio ritmo de vida, as formas admitidas de sociabilidade, os mecanismos de representação política e as suas relações com os não-índios (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p 113). As terras devolutas, incluindo as terras ocupadas pela população indígena, passaram ao domínio dos Estados (ALMEIDA; BRAND, 2007, p.2).

O antropólogo João Pacheco de Oliveira questiona a tutela com o chamado “paradoxo da tutela” quando indaga se “o tutor existe para proteger o indígena da sociedade envolvente ou para defender os interesses mais amplos da sociedade junto aos indígenas?” (2016, p 115). O Estado engendrou violências desde o silenciamento de vozes, pensamentos, cerceamento e controle de participação política dos indígenas perseguidos em suas terras, reprimidos em suas práticas culturais, excluídos por não se adequarem à sociedade, forçados a se isolarem para fugir das perseguições, ameaçados por todos que tinham interesses em suas terras e atacados em sua

soberania concedendo a outros o direito à decisão e escolha de suas próprias vidas, “avaliados segundo os interesses e preconceitos das elites como inferiores e primitivos, sendo sempre representados por seus tutores” (OLIVEIRA, 2016, p.12) e, em último grau de opressão, condenados à morte.

Deste modo, os projetos de ocupação territorial e desenvolvimento econômico, com o propósito de construir, expandir e interiorizar grandes projetos e programas governamentais (estradas, rodovias, mineradoras, hidrelétricas etc.) voltados, especialmente para a Amazônia, supostamente fomentariam a modernização no país. Dessa forma, as comunidades indígenas que ocupavam esses territórios foram diretamente afetadas por essa política hostil que tinha como objetivo a integração nacional.

A agência indigenista foi uma instituição estratégica no campo político e econômico, especialmente, em áreas mais sensíveis como as regiões de fronteiras, áreas de mineração, borracha e outras riquezas “onde a circulação indígena tornou-se perigosa aos interesses regionais ou, ainda, onde aqueles pudessem inviabilizar grandes projetos governamentais, como linhas de comunicação, ferrovias, estradas” (OLIVEIRA, 2016, p.272).

É fundamental ressaltar que a agência indigenista surgiu em um contexto de disputas políticas e econômicas na construção do Estado Republicano que se posicionavam no cenário nacional como um jogo de poder e tensões entre grupos que disputavam a hegemonia. Nesse processo, o órgão operou em territórios estratégicos e importantes para essas forças, “sem cruces, mas sob a tutela estatal, o Brasil caminhará para a conquista e incorporação do interior” (OLIVEIRA, 2016, p.110), logo, uma política indigenista projetada e executada para “não comprometer os projetos de desenvolvimento social e econômico do país, especialmente aqueles relacionados a novas frentes econômicas ou de defesa das fronteiras” (BIGIO, 2007, p.13). Afinal, dentro dessas frentes econômicas temos a terra como principal alvo e, em seu interior, as aldeias presentes. Assim, a questão indígena deixou de ser essencialmente uma “questão de mão de obra para se tornar uma questão de terras” (CUNHA, 1992, p.133).

Governos³ concediam títulos de terras indígenas para empresas e indivíduos com interesses econômicos. Ainda insuflavam a ala política, empresarial, agrária e garimpeira com o discurso de desenvolvimento, aumentando a pressão sobre os órgãos ligados à questão de terras, consequentemente atingindo os órgãos como o SPI.

³ Na década de 1940, Getúlio Vargas iniciou uma política federal de exploração e ocupação do Centro-Oeste por colonos — a chamada “Marcha para o Oeste” — contatando populações indígenas isoladas e favorecendo a invasão e titulação de terras indígenas a terceiros. Essa política de “colonização dirigida” já vinha sendo adotada por vários governos estaduais e se encontra desse modo reforçada (CNV, 2014, p.200).

Ao longo dos anos, o SPI protagonizou uma série de arbitrariedades, tendo em vista que a instituição apresentava graves problemas com pouco investimento, falta de recursos e pessoal sem qualificação, o que dificultou o trabalho de agentes que tinham a intenção de dar assistência legítima nas aldeias, conseqüentemente, dando margem para falhas mais graves.

Assim, a instituição funcionou até 1967, quando foi extinta após ser alvo de denúncias e investigada por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que produziu um relatório denso que a acusava pela prática de corrupção, incompetência, genocídio e outras violências. O relatório, liderado por Jader de Figueiredo Correia, resultou na demissão de funcionários na extinção de um órgão decadente para legitimar outro, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Do regime tutelar, que orientou a fundação do SPI, surgiu outro órgão, em meio à ditadura militar cada vez mais autoritária, seguindo o *modus operandi* da política de Estado de controle e exploração que ainda hoje norteia uma parte das práticas da agência indigenista (OLIVEIRA, 2016, p.42), um desafio para as novas frentes de luta indígena que buscam romper com essa lógica e descolonizar cada vez mais a instituição, atualmente liderada pela indígena Joenia Wapichana⁴.

3 RELATÓRIO FIGUEIREDO: GENOCÍDIO ARQUIVADO

A administração intrincada do SPI, órgão responsável pela proteção dos indígenas, contribuiu para inúmeros casos de massacres e violências generalizadas nas comunidades. O órgão, por um lado, impediu o avanço de massacres cruéis através das “carrerias”, ou seja, caçadas humanas nas matas praticadas por madeireiros, fazendeiros e garimpeiros. Por outro lado, a omissão e conivência de alguns agentes da instituição diante de casos e situações vividas pelas comunidades favoreceram esses grupos. A contradição aumentou quando um relatório, fruto de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, veio a público causando inúmeros questionamentos sobre a atuação do SPI.

Em março de 1963, a Câmara dos Deputados instituiu uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar irregularidades no SPI com o intuito de investigar a assistência prestada aos indígenas, arrendamento das terras e outros crimes tais como: contaminação por doenças (tuberculose e malária), subnutrição, mortes etc.

Em 1964, ano do golpe civil-militar no Brasil, em meio às investigações, ocorreram diversos incêndios sem explicação em Brasília, um deles afetou o Ministério da Agricultura, ministério ao qual o SPI era subordinado e abrigava sua sede. O SPI funcionava no mesmo bloco incendiado,

⁴Primeira indígena a liderar a Funai que em 2023 passou a ser chamada Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

onde guardavam em seus arquivos cerca de 150 inquéritos em andamento. Em 1967, o jornal Correio da Manhã⁵ questionou a sequência de incêndios misteriosos apontando a hipótese de um incêndio criminoso, considerando que todos tinham em comum arquivos com documentos sensíveis como, por exemplo, inquéritos policiais e outras investigações similares.

A pressão por respostas para o genocídio indígena continuou, assim, uma nova CPI foi instaurada em novembro de 1967. A nova comissão investigadora foi instituída pelo Ministério do Interior, presidida pelo Procurador Jader de Figueiredo Correia, com novos poderes de atuação. O objetivo era apurar as irregularidades cometidas pelo SPI, infrações que haviam sido denunciadas na investigação anterior. Figueiredo e a sua equipe produziram um conjunto documental com mais de 7.400 páginas.

Os registros da equipe durante a expedição apresentam um cenário incontestável de genocídio e etnocídio engendrado por agentes do Estado e grupos que eram ligados a fazendeiros, empresas de mineração, borracha e madeira que se articulavam utilizando a administração pública para benefício próprio.

Segundo Figueiredo “a fertilidade de sua cruenta história registra até crucificação, os castigos físicos eram considerados fato natural nos Postos Indígenas” (FIGUEIREDO, 1967, p.3). Os espancamentos, independentes de idade ou sexo, participavam de rotina e só chamavam atenção quando, aplicados de modo exagerado, ocasionavam a invalidez ou a morte (1967, p.3).

O relatório apresenta a perversão como um aspecto presente nas comunidades indígenas como, por exemplo, obrigar pessoas a castigar seus entes queridos. Em seu mais elevado nível de desumanidade, “o ‘tronco’ era, todavia, o mais encontrado de todos os castigos”, segundo Figueiredo (1967, p. 3). “Consistia na trituração do tornozelo da vítima, colocado entre duas estacas enterradas juntas em ângulo agudo. As extremidades, ligadas por roldanas, eram aproximadas lenta e continuamente” (1967, p.3).

Os agentes da instituição, em descaso pelas condições de vida dos outros, percebiam os indígenas como “animais de carga, cujo trabalho deve reverter ao funcionário” (1967, p. 3). Além disso, os castigos de trabalho forçado e de prisão em cárcere privado representavam a humanização das relações índio-SPI, diz Figueiredo (1967, p. 3). Esse grupo vivia intensamente sob uma violência visceral, onde “foram escravizados e encontrados presos com o dorso riscado de cicatrizes longas, indicando ser resultado de chicotadas” (1967, p.8), portanto, não é difícil perceber que tais atos são heranças coloniais que ainda se reproduzem em tempos mais recentes.

⁵ Ver em:

http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=83356&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 2 de mar. 2023.

Os chefes de posto exerciam um poder abusivo, impedindo o livre trânsito dos índios, impondo-lhes detenções em celas ilegais, castigos e até tortura no tronco. Enriqueciam com o arrendamento do trabalho dos índios em estabelecimentos agrícolas, vendendo madeira e arrendando terras. O Relatório Figueiredo evidenciou essas torturas, maus tratos, prisões abusivas, apropriação forçada de trabalho indígena e apropriação indébita das riquezas de territórios indígenas por funcionários de diversos níveis do órgão de proteção aos índios, o SPI, fundado em 1910. Atestou não só a corrupção generalizada, também nos altos escalões dos governos estaduais, como a omissão do sistema judiciário (CNV, 2014, p. 207).

O relatório aponta assassinatos, maus-tratos, corrupção, prostituição, estupro, trabalho escravo, torturas contra crianças, homens e mulheres, desvio e apropriação de recursos do patrimônio indígena, arrendamento de terras e enriquecimento vertiginoso do SPI e inúmeros outros crimes hediondos.

Figueiredo traduz o SPI como “fome, desolação, abandono e despersonalização do indígena” (1967, p. 7). A omissão e o silêncio são relatados em diversos momentos, deixando claro que o SPI além de cometer outros crimes, também sustentava agentes que omitiam casos e situações em seu quadro. A contaminação por doenças foi uma das maiores técnicas de extermínio dos povos indígenas utilizadas pelo próprio Estado como uma forma de eliminá-los das terras que eram alvos. O relatório revela que foi inoculado o vírus da varíola para que pudessem distribuir suas terras entre figurões do governo (FIGUEIREDO, 1967, p.6).

Há indícios (nunca comprovados) do uso de *Napalm*⁶ contra os indígenas⁷. A falta de assistência, segundo Figueiredo, é a mais eficiente de extermínio, “a fome, a peste e os maus tratos, estão abatendo povos valentes e fortes” (1967, p.7), crianças e adultos em condição de inanição, lançados em uma condição de miserabilidade profunda revelando o descaso e omissão do Estado.

A equipe da comissão de investigação percorreu diversas comunidades relatando situações que eram a face de uma violência crua, não pontual, autoritária, com raízes profundas, explicitamente coloniais. Os episódios de inoculação de vírus da varíola e tantas outras ações citadas no relatório são a expressão de um extermínio orquestrado com o propósito de exterminar uma comunidade inteira, com o respaldo do Estado. Dessa forma, percebemos uma sequência de ações que possuem o caráter de uma violência sistêmica, com o emprego do terror. O fato é que “o SPI degenerou a ponto de persegui-los até ao extermínio” (1967, p.6).

Portanto, por trás do discurso de transformar os indígenas em bons cidadãos integrados à sociedade havia ações criminosas legitimadas pelo Estado e por todos os grupos de interesse a ele

⁶ Arma química composta por líquidos inflamáveis utilizada durante a Guerra do Vietnã.

⁷ BBCNews Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51806251>. Acesso em: 2 de mar. de 2023.

atrelado. Ações que flertavam com o fascismo em suas táticas de extermínio, domínio e deslegitimação dos indivíduos, além disso, contribuíram para a expansão do autoritarismo em direção ao interior do país, em todos os níveis, enquanto empregavam as técnicas mais apuradas de violência e morte que abriam caminho para a implantação de projetos danosos. Exterminá-los significava abrir caminhos para a implantação de empreendimentos mais audaciosos, altamente lucrativos, consistia em ampliar o alcance de grupos gananciosos, era aplicação de medidas mais radicais. Dessa forma, o extermínio do indígena poderia significar um suspiro aliviado de que finalmente o caminho da exploração estava aberto sem obstáculos, com torturas e mortes devidamente justificadas.

Em março de 1968, o relatório com o resultado das investigações da CPI de Jader Figueiredo foi divulgado pela imprensa, meses antes do seu desaparecimento, caso que gerou debates entre entidades e órgãos internacionais sobre o Brasil. A investigação foi interrompida com o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968⁸, e o último depoimento colhido foi no dia 20 de novembro de 1968, dias antes do Ato Institucional⁹. Após a repercussão negativa do relatório, o Brasil foi pressionado a apresentar explicações sobre o genocídio indígena, o que resultou na extinção do SPI e na criação da Funai em 1970. Com o recrudescimento da ditadura militar após o AI-5, em 1968, o relatório desapareceu.

O documento foi reencontrado em 2012, transferido da Funai em Brasília, entre as caixas com documentos sobre o SPI para o Museu do Índio do RJ e identificado pelo pesquisador Marcelo Zelic. Após a descoberta, o pesquisador analisou o seu conteúdo que apontava muito mais do que irregularidades cometidas pelos agentes do SPI. Na realidade, era um conjunto de documentos que relatam crimes em seu mais elevado nível de barbárie contra a população indígena, antes e durante a ditadura militar. Zelic denunciou o documento à Comissão Nacional da Verdade (CNV),¹⁰ dando início à investigação de crimes contra os povos indígenas durante a Ditadura Militar, compondo um capítulo sobre o tema¹¹.

4 NECROPOLÍTICA COMO PROJETO DE PODER

⁸BRASIL. Ato Institucional de n.º 5 de dezembro de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de jan. 2023.

⁹PENNA, Hermano. Índios, Memória de uma CPI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qIayUPFEIBI>>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

¹⁰ A CNV, órgão temporário criado pela Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011. Encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu relatório final. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

¹¹ Relatório — CNV — Vol. II, Violações De Direitos Humanos Dos Povos Indígenas. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>. Acesso em: 2 de mar. 2023.

O Relatório Figueiredo relata o Massacre do Paralelo 11, episódio ocorrido em 1963, que matou mais de 3.500 indígenas da etnia *Cinta Larga*, que foram envenenados com arsênico e contaminados com vírus da gripe, sarampo e varíola. Do alto de um avião, pistoleiros de metralhadoras contratados por uma empresa de extração de borracha mataram indígenas com o respaldo de funcionários do SPI, setores privados e militares, além de seringueiros e garimpeiros que buscavam ouro e diamantes. Nesse massacre foram registrados estupros, assassinatos, grilagem, tortura e suborno. Os *Cinta Larga*, no Mato Grosso, “teriam sido exterminados à dinamite atirada de avião, e à estricnina adicionada ao açúcar enquanto os mateiros os caçam a tiros de “pi-ri-pi- pi” (metralhadora) e rachavam vivos, a facão, do púbis para a cabeça, os sobreviventes”. (FIGUEIREDO, 1967, p.6).

No massacre, uma indígena da etnia foi brutalmente assassinada durante o ataque à comunidade. Após atirar na cabeça de seu bebê, os assassinos cortaram a mãe ao meio. Os indígenas foram alvos de dinamites lançados de aviões (SURVIVAL, 2013). O assassinato em massa dos indígenas *Cinta Larga* foi cometido por pistoleiros contratados pela empresa Arruda, Junqueira & Co de extração de borracha, com a cobertura de funcionários do então SPI, entre eles o major da Aeronáutica, Luiz Vinhas Neves, lembra o indigenista Ulisses Capozzoli (PIB, 2006). O massacre ficou conhecido como “um dos mais horrendos episódios de que se tem notícia até hoje no Brasil, incluiu do roubo ao estupro, passando por grilagem, assassinato, suborno, tortura e outras agressões” (PIB, 2006).

A produção sistemática de violências realizada intencionalmente por governos, empresários e Estado constata um padrão de práticas para a manutenção de poder e uma permanente expansão capitalista junto ao obstinado interesse por crescimento econômico, alinhando setores da produção agrícola, empresarial e política, ditando um verdadeiro massacre contra essas populações. A questão da terra, invadida por fazendeiros poderosos respaldados por governantes da região, bem como a desapropriação das terras indígenas praticada por setores econômicos, requerimentos políticos e parentes pela posse das áreas indígenas desapropriadas, são exemplos dessa prática de morte (1967, p.10). Arrendamento de terras, exploração indiscriminada de madeira e minério, autorizadas pelo próprio diretor do SPI (1967, p.10), abertura de estradas e indígenas expulsos de suas terras, gado vendido e mulheres prostituídas são violências cotidianas para os indígenas, etnias inteiras foram eliminadas e quase toda a população massacrada.

Ao analisar parte do relatório, é possível perceber as diversas táticas utilizadas como uma política de morte das populações indígenas. É possível usar os estudos do historiador camaronês

Achille Mbembe para traçar paralelos, uma vez que ele trata das políticas da morte em um Estado colonial. O pesquisador reflete sobre a Necropolítica apontando como ela opera em países colonizados. Mbembe diz que a “expressão máxima da soberania do Estado reside no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (2018, p. 5).

As técnicas utilizadas pelo Estado alinhadas a outras forças ao longo dos anos em áreas indígenas demonstram intenção de extermínio dessas populações, estando o princípio da segregação na gênese do empreendimento colonial. “Em grande medida, colonizar consistia num trabalho permanente de separação” (MBEMBE, 2020, p.81). De um lado, o bárbaro, selvagem, bestial, feroz, sem cultura, sem religião. Do outro, o branco civilizado, domesticador, pacífico, de fé e do bem que veio para libertar o primitivo e levá-lo à civilização. No contexto colonial, este se divide em raças inferiores e superiores. “O trabalho permanente de segregação — portanto, de diferenciação — era em parte decorrente da angústia de aniquilação que acometia os colonizadores” (MBEMBE, 2020, p.82).

O Massacre do Paralelo 11 nos mostrou que a ação respaldada por empresários, seringueiros, mineradores, políticos, militares e agentes do SPI possuíam interesses financeiros comuns. Dessa forma, a retirada da dignidade desse povo se configura em uma estratégia para colonizar as terras de uma das maiores reservas de diamantes do mundo¹² que fica no subsolo da área indígena *Cinta Larga* e motivo de conflitos até hoje.

Mbembe (2018) menciona a perda do lar, da participação política e de seu próprio corpo como três categorias de retirada da dignidade dos indivíduos. No caso dos *Cinta Larga* e demais povos indígenas seria a perda de seus territórios (lar), perda da identidade étnica, logo, os laços que unem os grupos e o corpo, a morte cultural e física. O autor evidencia que, nesses territórios, tais práticas foram essencialmente de proporcionar a morte, ou seja, de fazer morrer como forma de dominação da vida, uma necropolítica, portanto, a subjugação da vida ao poder da morte (MBEMBE, 2018).

Para Mbembe, o “Estado de Exceção e a relação de inimizade tornara-se a base normativa do direito de matar” e o poder apela à exceção, “à emergência e a uma noção ficcional do inimigo” para justificar o extermínio do outro (2018, p.17). Esse *outro* passa por um processo de desqualificação perante um Estado racista e assassino. Os indígenas enfrentaram um processo de desqualificação, sendo demonizados e animalizados, desprovidos de humanidade, tornando-se inimigo legítimo para a eliminação.

¹² O garimpo ilegal numa das maiores reservas de diamantes do planeta. **Folha**. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/noticias/o-garimpo-ilegal-numa-das-maiores-reservas-de-diamantes-do-planeta>. Acesso em: 18 jan. 2023

Em governos autoritários, são criados inimigos fictícios para justificar ações violentas. Os indígenas são “inimigos” do progresso, portanto, o Estado retira o que há de fundamental para a existência desses grupos: cultura, terras, dignidade, a vida. Com isso, se apodera de tudo o que lhes pertence. Assim, define Mbembe (2018) “que o ser soberano é aquele que exerce o controle sobre a mortalidade e define a vida como a implantação e manifestação de poder” (2018, p.5). Logo, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é.

A política da morte retroalimenta o racismo e o autoritarismo. As falas, as intenções e as práticas do passado ainda estão vivas e fortes no presente. O indígena, que é o principal obstáculo do avanço do agronegócio ou da mineração, deve ser eliminado, seus direitos revogados e transformados em deveres perante a ordem vigente. Ainda são marginalizados, sofrendo massacres diariamente, têm a suas terras roubadas e as forças anti-indígenas avançam, atuam e fortalecem-se cada vez mais.

O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais — sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros —, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza (KRENAK, 2019, p.30).

Considerando a violência das forças coloniais apontadas por Krenak, é possível traçar um cenário contínuo de necropolítica que, ao longo dos anos, tem adquirido novas técnicas de colonização, mas, mantém a sua característica genocida, agora fundida aos elementos neoliberais. Estas novas forças estão presentes e mais poderosas, atuam de forma mais aprimorada, com novas táticas, sem perder os velhos costumes e receitas de brutalidade que deram certo no passado de acordo com seus interesses, “mudam de repertório, mas repetem a dança, e a coreografia é a mesma: um pisar duro sobre a terra. A nossa é pisar leve, bem leve” (KRENAK, 2020, p.60).

O Colonizador atual se esforça para demonstrar seu caráter autoritário ao transformar a imagem do indígena em um mal absoluto, ou seja, sua tradição, cosmovisão e todo o seu universo cultural são apontados como elementos nocivos à moral vigente. Dessa maneira, é inferiorizado, estigmatizado, exilado em sua própria miséria, o que o posiciona em um lugar onde não é nada, não pertencendo a lugar nenhum, fragmentado, destituído e violentado. Este, ao longo dos séculos, se transfigurou no empresário, no governo, no Estado, na empresa privada que dominaram e saquearam terras. Forças violentas que atuaram e ainda atuam em todo o território promovendo todo tipo de violência como tática para acumular riquezas e poder, assim, “cada indivíduo dessa

civilização que veio para saquear o mundo indígena é um agente ativo dessa predação. E estão crenes de que estão fazendo a coisa certa” (KRENAK, 2020, p.60).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reencontrar o Relatório Figueiredo foi relevante para incentivar o debate sobre o genocídio indígena, desvelando as atrocidades que violaram seus antes e durante a ditadura militar. O relatório é importante pelo seu conteúdo, um registro histórico rico em evidências comprovando as acusações e forçando o Estado a admitir seus crimes. No entanto, é contraditório por ser um documento elaborado pelo próprio Estado atestando que torturou, perseguiu, reprimiu, negligenciou e assassinou comunidades nativas inteiras.

O arquivo também impactou a pesquisa sobre a ditadura militar brasileira ao entrar para o relatório da CNV, assim, ampliou o foco de investigação e traçou novas narrativas ao incluir os indígenas como alvos do autoritarismo. Outro ponto importante é que se expandiu o olhar sobre a violência nas aldeias e como a política de morte, que sempre esteve presente na história indígena, ganhou novos contornos, sem perder seu caráter destrutivo ao longo dos anos. Sendo assim, é preciso trazer o conceito de Necropolítica para o debate. Tema que tem sido bastante discutido ultimamente, embora não seja uma análise inédita, uma vez que inúmeros autores já discutem a política de morte há algum tempo. Porém, Mbembe suscita questões importantes para a atualidade ao explorar a manifestação de poder do soberano como um exercício de controle sobre a morte, examinando como o necro poder funciona no presente.

Quando traçamos as relações de poder do processo colonial e seu percurso ao longo dos séculos, percebemos uma necropolítica conectada às forças políticas e econômicas que se reproduz e reestrutura os elos entre colonos e colonizados, combinando terror com uma falsa proteção e morte. Ao buscarmos seus rastros, encontramos as mesmas táticas, ou seja, o colonialismo que subjuga, explora, causa dependência e mata.

Massacres, torturas, perseguições, invasões de terras são práticas seculares ainda presentes, que demonstram o caráter necropolítico de um país construído pela exploração do ser humano e da natureza. A necropolítica é a negação total do ser que transforma a condição de existência do sujeito num subproduto da sociedade ao negar sua cultura, subjetividade, pluralidade, enfim, sua existência. Nessa condição, o indígena segue estigmatizado como o “inimigo”, tática típica de um regime genocida do Estado colonial alimentado por atores privados que se retroalimentam e lucram com o racismo e a morte.

O colonialismo está vivo, serviu ao século XX um banquete com novas táticas de colonizações que se fortaleceram com guerras, ditaduras e tirania. Agora, excedem os limites do século XXI, reproduzindo-se em todas as relações atuais da sociedade.

A consequência dessa política secular de morte é uma sociedade profundamente racista que nega a existência dos indígenas e de todos os que, de alguma forma, representam perigo para o privilégio e poder do homem branco, cristão, que se esconde atrás dos muros da Casa Grande contemporânea, os mesmos que saqueiam terras e promovem o terror em nome do agronegócio. Esses, naturalizaram a ideia de que os nativos atrasam a economia do país, portanto, devem ser eliminados. Logo, são essas pessoas que corroboram com discursos bélicos e genocidas que desumanizam qualquer um que se oponha ao seu autoritarismo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Serviço De Proteção Aos Índios (SPI). In: **Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil**. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SERVI%C3%87O%20DE%20PROTE%C3%87%C3%83O%20AOS%20%C3%8DNDIOS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção: [Homo Sacer, II, I]. **Boitempo Editorial**, 2015.

ALMEIDA, Fernando A. A.; BRAND, A. A Ação do SPI e da Funai junto aos povos Kaiowá e Guarani, no MS. In. **Anais do VII RAM Reunião de Antropologia do Mercosul**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BRASIL. **Ato Institucional de n.º 5 de dezembro de 1968**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoinst/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério do Interior. Relatório do Procurador Jader Figueiredo. Brasília, 1968. Ministério Público Federal. Disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em: 18 jan 2023.

BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967 – 1990). **Revistas de Estudos e Pesquisas** — FUNAI, 2007.

CNV — COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. 5 — Relatório — **Comissão Nacional da Verdade** — Volume II, Violações De Direitos Humanos Dos Povos Indígenas. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php> . Acesso em: 2 de mar. 2023.

CORREIO DA MANHÃ: **Suspeitos os incêndios em Brasília**. Rio de Janeiro, 25 jun. 1967. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=83356&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 2 de mar. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. p. 155 – 172. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, **FAPESP**, 1992.

FIGUEIREDO, Jader de. **Relatório Figueiredo**. Síntese do Relatório Figueiredo, MPF, 1968. Disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em 18 jan 2023.

FOLHA. O garimpo ilegal numa das maiores reservas de diamantes do planeta. **Folha de São Paulo**, São Paulo - SP, 29 set. 2015. Disponível em:

<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=20360&keyword=garimpo%2Cilegal%2Cdiamantes&anchor=6003216&origem=busca&originURL=&maxTouch=0&pd=a1de3ff37cb0b7f5f209c425386f9048>. Acesso em: 18 jan. 2023

INTERNACIONAL. Relatório ‘perdido’ expõe genocídio de índios brasileiros. Survival Brasil. Brasil, 2013. Disponível em:<https://www.survivalbrasil.org/ultimas-noticias/9197>. Acesso em: 2 mar. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.

MBEMBE, A. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. N 1 edições, 2018.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. N1 edições, 2020.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

OLIVEIRA, F., João Pacheco. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios. “Pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro, Contracapa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

PAES, Caio de Freitas. Vi corpos trazidos em uma caçamba': a trágica história dos indígenas hostilizados por deputado em Roraima, BBCNews Brasil, RJ, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51806251>. Acesso em: 2 de mar. de 2023.

PENNA, Hermano. Índios, Memória de uma CPI. Luciana Miranda Penna, 2013, 30min56seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qlayUPFEIBI>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

PIB. Massacre do Paralelo 11 extermina 3.500 índios. **Povos Indígenas do Brasil**, 2006.
Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/noticia/17879>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Enviado em: 29/03/2023
Aceito em: 08/05/2023

O CABELO COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA IDENTIDADE NEGRA

HAIR AS A FORM OF EXPRESSION OF BLACK IDENTITY

Anderson José de Oliveira¹
Bárbara Betânia dos Santos²
Nayara Rios Cunha Salvador³

RESUMO

O presente trabalho se organiza através de uma metodologia de cunho qualitativo, referenciado em fontes bibliográficas, notícias publicadas pelos meios de comunicação. São discutidas diversas questões relacionadas ao negro na sociedade, incluindo aspectos relacionados à identidade da mulher negra que se expressa, entre outras possibilidades, através de seu cabelo. Tais recursos permitem compreender como questões vinculadas ao racismo estão intimamente ligadas à sociedade brasileira, pois são escancaradas na internet através, por exemplo, de comentários em perfis de redes sociais como *Facebook* e *Instagram*. Dada a amplitude, relevância do tema e sua existência na realidade material da vida em sociedade, a discussão desses assuntos na escola mostra-se essencial. Devido a esse quadro, são feitas algumas reflexões sobre a valorização das expressões da negritude, bem como a necessidade de se denunciar e combater o racismo existente na sociedade brasileira e o papel da escola nesse processo de construção de uma sociedade antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Negro. Cabelo. Educação.

ABSTRACT

The present paper is organized through a qualitative methodology, referenced in bibliographic sources, news and videos published by the media. Issues related to black people in society are discussed, including aspects related to the identity of black women who express themselves, among other possibilities, through their hair. Such resources make it possible to understand how issues related to racism are closely linked to Brazilian society, as they are shown wide open on the internet through comments on social network profiles such as Facebook and Instagram, for instance. Given the breadth, relevance of the theme and its existence in the material reality of life in society, the discussion of these issues at school is essential. Due to this situation, some reflections are made on valuing the expressions of blackness, the necessity of denouncing and combating racism in Brazilian society and the role of the school in this process of building an anti-racist society.

KEYWORDS: Identity. Black People. Hair. Education.

¹ Discente de doutorado e mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Educação Física Escolar e em Arte e Educação Infantil. Graduado em Licenciatura plena em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia. Professor efetivo de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/Minas Gerais (MG) e na Rede Estadual de Ensino de MG.

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Educação Infantil e anos iniciais pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni).

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Educação em Direitos humanos, Diversidade e questões étnico-sociais ou raciais pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Letras pela Faculdade Estácio de Sá.

1 INTRODUÇÃO

A abolição da escravização no Brasil aconteceu há mais de uma centena de anos. No entanto, ainda é comum pessoas negras sofrerem as mazelas remanescentes desse período monstruoso de nossa história. O preconceito se mostra de diferentes formas, como por exemplo, aquele direcionado contra o indivíduo negro e a expressão de suas origens, demonstradas através do seu cabelo.

No presente trabalho estão relatos que mostram pessoas vítimas de injúria racial e racismo, apresentando mulheres negras que, em momentos da sua vida, foram vítimas de preconceito e violência em relação ao seu cabelo ou a sua cor.

Objetivamos mostrar as diversas formas como o racismo se dá em nossa sociedade, através de relatos e situações vividas por pessoas que passaram por questões delicadas e vexatórias com referência aos seus cabelos ou à cor de sua pele. Além disso, apontamos para as mais diversas formas através das quais o racismo se manifesta; desde as mais individuais às institucionais e ao racismo estrutural.

Para tal será utilizada metodologia de cunho qualitativo, referenciada em fontes bibliográficas, notícias publicadas pelos meios de comunicação, entre outros, e ancorada em uma base teórica decolonial.

Apresentamos, no primeiro momento, a definição e as formas de expressão social do racismo, para depois, identificarmos o cabelo afro, como forma de expressão da raça e da ancestralidade negra, e, portanto, alvo de racismo.

2 RACISMO: ORIGENS CONEXÕES E EXPRESSÕES

Começaremos essa explanação a partir de um recorte histórico, uma vez que não seria possível trazer aqui toda a história que se dá em torno das origens do racismo. Assim, partimos da história antiga, do mundo greco-romano, sabendo da existência das outras civilizações e períodos históricos.

Segundo Moore (2007), enquanto a dominação greco-romana não se estendeu para fora da Europa, eram considerados inferiores ou bárbaras todas as populações vizinhas, de raça branca. Porém, esta noção muda com a extensão do imperialismo helenístico e romano ao norte da África e ao Oriente Médio.

A expansão do imperialismo greco-romano é contemporânea ao raciocínio supostamente científico, de fenótipo racial. Os pensadores gregos deram origem ao conceito de Fisiognomia, que

considerava a observação da anatomia e do fenótipo para compreender a personalidade humana (LOVEDAY e FORSTER citados por MOORE, 2007). Assim, povos africanos receberam características negativas de acordo com essa suposta disciplina “científica”.

Podemos perceber que esse proto-racismo é inicialmente baseado em divisões geográficas que relacionava diretamente as noções “estrangeiro-escravidão-inferioridade”. Ainda, havia uma noção de superioridade baseada na "pureza de sangue", o que fazia com que pessoas mestiças fossem igualmente condenadas como os "bárbaros" e que a eugenia fosse defendida como forma de manter forte o império.

Assim, temos na sociedade greco-romana o princípio balizador das noções de "sangue puro", xenofobia, eugenia e superioridade e inferioridade baseadas na etnia e no gênero, bem como da escravização como algo natural e necessário.

Séculos depois, temos a retomada de textos greco-romanos, especificamente do médico grego Claudio Galeano, para justificar a escravização de negros e a expansão do Império árabe.

[...] cabelos crespos, sobrancelhas pouco abundantes, narinas largas, lábios grossos, dentes pontudos, cheiro da pele forte, olhos pretos, rachas nas mãos e nos pés, desenvolvimento das partes genitais e uma petulância excessiva, resultado, na concepção de Galeno, da formação imperfeita do cérebro, que explica também a fraqueza de inteligência” (MASUDI apud LEWIS, 1992, p. 52).

Segundo Moore (2007), tais ideias sobre a escravização racial, e de características supostamente inferiores devido à cor da pele e das feições dos africanos, foram levadas à Península Ibérica pelo mundo árabe imperial por conta da conquista e ocupação árabe-muçulmana (711-1492). Portanto, as teorias raciais que inundariam as consciências dos povos da Península Ibérica, surgiram no Oriente Médio.

O autor destaca:

Pode-se afirmar que o modelo de escravização racial - que elege um grupo racial como alvo - foi um modelo erigido, defendido, fortalecido e divulgado pelos árabes muçulmanos entre os séculos VII e XV. [...]. No processo de expansão do Império muçulmano as elites dirigentes determinaram que o continente africano, iniciando pela África do Norte, seria a fonte fornecedora da mercadoria em questão – os escravos. Vale elucidar que se tratou de uma determinação e não de uma escolha aleatória, visto que a África era caracterizada pelos árabes como sendo a Bilad as Sudan – terra dos negros.

Chegamos, a partir de então, a uma fase histórica decisiva para a estruturação do racismo como existe atualmente: o capitalismo. A expansão capitalista utilizou de mão-de-obra escravizada trazida da África. Além disso, enquanto a Europa se tornava capitalista, a África ainda se baseava numa relação econômica e social que emergia do comunalismo e era considerada "inferior" pelos

européus. Dadas as relações de poder, segundo Rodney (1982, p. 91): “Europa Ocidental e África mantiveram uma relação que garantiu a transferência da riqueza da África para a Europa”.

Assim, destaca-se o papel do processo do racismo para acumulação de capital, quando da origem do capitalismo, ao facilitar a apropriação das riquezas locais e: “[...] minimizar os custos de produção [...] (os custos da força de trabalho) bem como as reivindicações de classe. O racismo é a fórmula mágica que concilia esses objetivos”. (WALLERSTEIN, 2021, p. 69).

No Brasil, o racismo tem relações diretas com os processos econômicos que se tornaram dele dependentes. No período pós-escravização, o discurso de branqueamento foi a saída encontrada para que a riqueza e o poder se mantivessem nas mãos de homens brancos e a estrutura social se mantivesse intacta. Desse modo, utilizava-se de um suposto discurso científico de que apenas os brancos teriam atributos intelectuais e morais para levar o país ao progresso. Assim, "centralizar na raça o fator imperativo para o progresso da nação criava barreiras para propostas baseadas na modificação da estrutura econômica" (SOUZA, 2022, p. 205) e favorecia os grandes proprietários de terra.

Além disso, o mesmo discurso era acionado para justificar a pobreza e as condições de vida de pessoas negras e retirar do Estado a responsabilidade social por essas pessoas abandonadas, sem emprego, após terem sido escravizadas, deslocando a responsabilidade para um processo de individualização pelo fato de serem negras (SOUZA, 2022).

É evidente que tal processo resultaria num branqueamento estético e cultural por parte de pessoas negras, como forma de suplantarem as barreiras raciais e conseguirem de desvencilhar das péssimas condições sociais e econômicas que viviam. Desse modo "o branqueamento deve ser entendido tanto em termos de seu impacto sobre a psique das pessoas negras quanto em termos de uma barreira subjetiva à formação de uma visão histórico-crítica contra o racismo e contra as opressões do capitalismo sobre as pessoas negras (SOUZA, 2022, p. 208).

O projeto eugenista e de branqueamento da população foi suplantado, no Brasil, por volta de 1930, pelo mito da democracia racial, advindo do pensamento de Gilberto Freyre sobre as relações raciais no Brasil, a partir de sua obra *Casa-Grande & Senzala*. Essa noção equivocada de docilidade nas relações entre negros e brancos deu origem a uma forma de racismo peculiar; um racismo "à brasileira", que diferentemente de outros países, onde o racismo se materializa por práticas assumidamente preconceituosas; aqui não se assume a existência do racismo e, por vezes, ele acontece de forma velada, dando origens a discursos que entextualizam o racismo como "mimimi".

“[Eu] Resumiria o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado, em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos” [...] Sofisticado e inteligente, porque ao mesmo tempo em que atua como força de poder, gerando privilégios para as pessoas brancas e respondendo aos interesses das classes dominantes, dificulta a luta contra ele pela forma como penetra na mente das pessoas brancas e negras, transformando-se num “[...] ‘crime perfeito’, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros” (MUNANGA, 2017, p. 40).

Voltando, ao contexto histórico, com a expansão da industrialização e do capitalismo no Brasil, percebemos a manutenção dos privilégios de pessoas brancas, estruturando cada vez mais as práticas racistas que se mantêm até hoje. Segundo Souza (2022) os anúncios de ofertas de emprego traziam exigência de “boa aparência”, logo entendida como o padrão de beleza branco. Era incomum a presença pessoas negras nos cargos de gerência, chefia e direção de empresas.

O que nos traz aos dias de hoje e ao tema deste trabalho. Ainda é incomum pessoas negras ocupando tais cargos. Ainda temos em entrevistas de emprego, perguntas sobre o cabelo de pessoas negras. O que mudou? Pensemos sobre isso através do próximo tópico, em que discorreremos sobre o cabelo como expressão de identidade de pessoas negras.

3 O CABELO COMO ELEMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

"Nêga do cabelo duro
Que não gosta de pentear
Quando passa na praça do tubo
O negão começa a gritar...
Pega ela aí, pega ela aí
Pra quê? (Pra passar batom)
Que cor? (De violeta)
Na boca e na bochecha."
(LUIZ CALDAS, 1985)

O trecho acima, de uma canção de 1985, demonstra como o cabelo crespo era algo abertamente menosprezado, chamado de "cabelo duro"; daquela que não gosta de penteá-los. A mulher negra, também depreciada, por uma autorização social para que seja tocada: "Pega ela aí."

Podemos compreender as imagens relacionadas aos cabelos de pessoas negras como a expressão de uma zona de tensão e conflito, como sugere Nilma Gomes (2002, p. 3):

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

A autora relata que o tratamento dado ao cabelo é uma expressão da adequação (ou não) aos padrões de beleza que impõem um ideal e este ideal é branco. Assim, a intervenção no cabelo, para uma pessoa negra, mais do que apenas algo estético, é, também, identitário.

De acordo com bell hooks (2019), uma marca da opressão durante os anos de *Apartheid* racial nos Estados Unidos era que as pessoas negras não podiam "aparecer"; deviam manter-se invisíveis, apagando todos os traços de sua subjetividade, para serem menos ameaçadores.

Hoje, pode-se dizer que assumir a estética negra, através do seu modo de vestir, de aceitação do se corpo e pela aceitação do seu cabelo na sua forma natural é algo que tem sido mais frequente. Porém, apesar do avanço das pautas e movimentos sociais negros; dada sua clara conexão com a raça, o cabelo crespo é a ainda fonte de preconceito, críticas e discriminação. Ainda existe a necessidade advinda de uma supremacia branca, de invisibilizar pessoas negras e torná-las "menos ameaçadoras".

Tais comportamentos baseados numa "docilização das pessoas negras" levam à busca por uma aparência que esteja de acordo com os padrões de beleza europeus, padrões esses que segundo Coutinho (2011) estão relacionados a indivíduos do sexo masculino ou feminino que sejam brancos, com cabelos lisos é algo que se distancia da realidade do nosso país, mas ainda assim, existe e é fortemente reproduzido.

Pensando especificamente no cabelo, nota-se que segundo Sabino (2007) esta parte do corpo humano é utilizada para a comunicação de uma variedade de sentidos sociais.

Sendo um dos símbolos mais poderosos de identidade individual e social o cabelo consolida o significado do seu poder, primeiro porque é físico e extremamente pessoal; segundo porque apesar de pessoal é também público, muito mais do que privado. As efetivas hierarquias sociais podem ser simbolizadas por intermédio das formas de capilaridade que os indivíduos portam. Gênero ocupação, idade, fé, status socioeconômicos e até mesmo orientação política, além de disposições e gostos pessoais que não deixam de remeter às classes sociais - significam posições na gramática social, radicando-se nas relações de força inerentes às relações pessoais e institucionais (SABINO, 2007 p.116-117).

Sabino segue dizendo que o cabelo traz em si a marca da origem do ser e a sua posição na sociedade. A aceitação do negro em assumir seu cabelo na forma natural é algo que passa por cima dos padrões estéticos predominantes, sendo assim, por exemplo, para uma mulher negra é muito mais do que um simples adorno do rosto, é também uma expressão cultural que diz sobre suas origens.

Nesse processo de valorização do negro e de sua estética podemos destacar o movimento Black Power⁴, nos anos 60, que foi um movimento que deu início à valorização do cabelo da pessoa negra. Segundo Quintão (2013), é um importante movimento da valorização do cabelo do negro e dos seus traços fenotípicos. “O Black Power, para o negro militante, é também um símbolo de resistência – nesse caso, ao racismo – e da beleza negra, mas possui outro signo, o da impureza, para o racista.” (QUINTÃO, 2013, p. 38)

Nos dias de hoje, devido à revolução ao acesso a informação propiciada pela internet é possível encontrar relatos de pessoas que sofreram e sofrem preconceito racial. Essa maior visibilidade ajuda a abrir espaço para discussões e facilitar o combate sobre este tipo de violência. Dessa forma, serão descritas, logo em seguida, histórias de pessoas famosas e anônimas que sofreram em seu cotidiano situações relacionadas ao racismo, em diversas expressões, inclusive aquelas direcionadas ao cabelo da pessoa negra.

4 O PRECONCEITO EXPRESSO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E REDES SOCIAIS

Nas redes sociais existem, em grande número, grupos que tratam da estética negra e a forma de como tratar do cabelo cacheado/crespo. Serão mostradas aqui publicações relacionadas a cabelo crespo/cacheado em vários sites. Daremos um enfoque às mulheres negras anônimas e famosas que foram discriminadas pelo seu cabelo.

Não é incomum na mídia personalidades negras serem vítimas de preconceito racial, causando, inclusive, mobilização das pessoas e de autoridades competentes para investigação desses casos. Para exemplificar tal situação serão citados alguns comentários⁵ contendo injúria racial que foram direcionados à foto de perfil da página da atriz Taís Araújo⁶ no ano de 2016.

Comentário 1: Já voltou da senzala?

Comentário 2: “vai lavar louça com esse cabelo?”

Comentário 3: “Quem postou a foto desse gorila no Facebook?”

⁴ Essa expressão significa “poder negro” criada por Stokely Carmichael. Este movimento surgiu, no final dos anos 60 em oposição a direção reformista do movimento pelos direitos civis – no sul dos EUA e em outras partes da América do norte.

⁵ Os comentários serão enumerados pois a intenção é apenas analisar as falas e não identificar as pessoas.

⁶ Taís Bianca Gama de Araújo Ramos (Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1978) é uma atriz e apresentadora brasileira. Destacou-se como a terceira atriz negra a protagonizar uma telenovela brasileira em Xica da Silva (1996) – após Iolanda Braga em A Cor da Sua Pele (1965) e Ruth de Souza em A Cabana do Pai Tomás (1969) – sendo também a primeira a protagonizar uma trama do horário nobre da Rede Globo em Viver a Vida (2009). Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ta%C3%ADs_Ara%C3%BAjo. Acesso em 26.01.2022.

Comentário 4: “Não sabia que no zoológico tinha câmera”

Comentário 5: “Cabelo de saco”

Comentário 6: “Cabelo de bombril”⁷

Esses são apenas alguns dos comentários encontrados na página, há muitos outros desse tipo, como há também mensagens de apoio à atriz, de pessoas que se indignaram com essas falas preconceituosas. Destacaremos aqui os comentários 2, 5, 6, os quais enfatizam o preconceito em relação ao cabelo crespo da atriz Taís Araújo.

O cabelo da mulher negra quando criticado, fato esse visível nos comentários destacados, é relacionado a objetos de limpeza como “bombril” ou esfregão, que estão o tempo todo em contato com a sujeira e que trazem à cena também, a imagem da empregada doméstica, como lugar pertencente a mulheres negras.

Outro elemento relacionado ao cabelo crespo na sua apresentação natural é que ele é volumoso, crescendo para cima, o que torna mais chamativo, diferentemente do cabelo liso que mantém um aspecto mais simétrico. Devido a essas características podem-se visualizar em sites da internet, depoimentos de mulheres que sofreram preconceitos no seu cotidiano, por causa de seus cabelos crespos/cacheados.

Depoimento 1: Já ouvi diversas vezes que meu cabelo não condiz com a minha formação. As pessoas não esperam que uma mulher negra seja formada em administração e muito menos que ela use black. Já aconteceu em um processo seletivo o entrevistador com o meu currículo na mão chamar o meu nome e, ao me ver levantando, dizer: 'Não chamei você. Chamei a Kelly'. (Kelly Cristina Nascimento, 29 anos, de São Paulo).

Depoimento 2: Em 2012, fui trabalhar como analista de social media em uma agência e eventualmente teríamos que visitar clientes. O dono da agência disse que, quando eu fosse falar com os clientes, eu deveria fazer chapinha. Na época, eu não tinha a noção de que isso era uma demonstração clara de racismo". (Taís Oliveira, 25 anos, de Guarulhos - SP

Depoimento 3: Uma amiga arrumou para mim um emprego de babá. Ela contou para a contratante que eu tinha cabelo cacheado e a mulher perguntou se ele era 'para o alto'. A contratante pegou, então, o meu contato e viu a minha foto no Whatsapp. Mas, por causa da química que eu usava na época, o meu cabelo caiu e tive que cortá-lo bem baixinho. Quando cheguei na casa da família, a mulher ficou em choque e a primeira coisa que perguntou foi o que tinha acontecido com o meu cabelo. Depois, ela disse que tinha gostado do meu currículo, mas que a aparência também contava porque eles eram da alta sociedade, frequentavam lugares importantes e que, provavelmente, eu também iria. Ela

⁷ Extraído do site <https://www.facebook.com/taisverdade/?fref=ts> em 16 de fevereiro de 2016. Tal caso de racismo está registrado inclusive no site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ta%C3%ADs_Ara%C3%BAjo. Acesso em 26.01.2022.

tinha seis funcionários na casa: cinco eram negras e o motorista branco. Todas as negras tinham o cabelo liso. (Dayana da Silva Santiago, 27 anos, de Itaguaí – RJ.)⁸

Todas as três mulheres citadas acima possuem o cabelo crespo e foram, como pode ser notado pelos relatos, discriminadas, mesmo havendo uma legislação em nosso país que combate tais situações. A lei 7.716/89 define crimes relacionados a preconceito, cor e raça e determina em seu artigo 4º que negar ou obstar emprego em empresa privada poderá conduzir a uma pena de dois a cinco anos de reclusão.

Os relatos apontam, ainda, uma compreensão de que o cabelo crespo não passa seriedade ou causa descrédito, como pode ser compreendido diante do fato de o chefe de uma dessas mulheres pedir para que ela fizesse chapinha, como se isso a fizesse mais "apresentável"; ou mesmo na relação feita, no terceiro relato entre o cabelo crespo, boa aparência e "alta sociedade"; o que entextualiza, também, uma questão interseccional raça e classe; indicando o pensamento de que pessoas negras e de cabelos crespos não chegam à alta sociedade, esse lugar não lhes pertence.

Chama atenção, ainda, a não percepção do racismo por uma das mulheres, que em seu relato, afirma que na época, não tinha noção de que aquilo que lhe sucedeu era racismo. Sobre isso, nos diz Bell Hooks (1981):

Os esforços de disseminação contínua de desvalorização da natureza feminina negra tornaram extremamente difícil e frequentemente impossível às mulheres negras desenvolverem um auto-conceito positivo. Porque somos diariamente bombardeadas por imagens negativas. De fato, este estereótipo negativo vem sendo uma força opressiva tanto quanto nossa aceitação disso como um papel viável e um modelo sobre o qual podemos forjar as nossas vidas (HOOKS, 1982, p. 62, tradução nossa).

Dessa forma, compreendemos que mulheres negras são compelidas a compreenderem situações de racismo como algo natural. O entendimento deste processo é dificultado dada a existência estrutural do racismo e sua naturalização. Uma vez que a negritude é sempre relacionada a imagens negativas, essa naturalização do racismo faz com que a pessoa negra demore a compreendê-lo como algo criminoso e que deve ser combatido.

Diante dos comentários expostos acima, entendemos que ainda é necessária uma política de inclusão e movimentos que valorizem a estética da mulher negra na sociedade. Isso é encontrado em alguns sites, blogs ou páginas da internet. Na rede social *Facebook*, por exemplo, há uma página chamada "Cacheadas em Transição"⁹.

⁸ Depoimentos extraídos de <https://www.garcaonline.com.br/2015/11/nao-consigo-emprego-por-cao-do-meu-cabelo-afro;-veja-casos-de-racismo>. Em 26.01.2022.

⁹ Transição capilar é deixar o cabelo crescer sem que se passe mais nenhuma química nele. Por conta disso o cabelo fica com duas texturas: a do cabelo natural que está crescendo sem química (a raiz do cabelo) e o cabelo com química

A página foi criada em 2014 e conta com mais de 16 mil seguidores. O objetivo dessa página é oferecer apoio a meninas e mulheres que decidiram deixar o cabelo natural, ou seja, crespo ou cacheado. Nesse processo, elas vão deixando-o crescer, sem utilizar produtos químicos para alisar ou diminuir o volume. À medida que o cabelo vai crescendo surge um contraste muito grande entre a parte natural e a parte que ainda contém química, o que dificulta na hora de cuidar, pois existem duas texturas diferentes. Ainda sim muitas dessas meninas e mulheres preferem passar por esse processo a fazerem o *big chop*.¹⁰

Diante das situações expostas anteriormente, de preconceito, exclusão, vemos nas formações de páginas como esta uma forma de valorização da estética negra nas quais a mulher pode assumir-se como é, não precisando se enquadrar nos padrões estéticos impostos pela sociedade. Porém, argumentamos sobre a extensão de tais iniciativas (importantes) na materialidade social das vidas de mulheres pretas. Compreendemos que este é um passo importante, mas que são necessárias outras ações, principalmente fora das redes sociais e articuladas com a luta de classes, para que tenhamos ganhos que se expressem em políticas públicas e ampliação do debate sobre o racismo na sociedade.

Embora haja uma grande mobilização e luta por parte dos movimentos sociais para a igualdade de direitos e a luta antirracista, ainda há muito a ser feito. Nesse sentido é necessário pensar como o preconceito acontece em diferentes ambientes como a escola e a família.

5 A ESCOLA/FAMÍLIA E (DES)IGUALDADE RACIAL

A família e a escola são os grandes responsáveis pelo desenvolvimento social e cultural do indivíduo. Segundo Cavalleiro (2000) a escola e educação familiar não podem ser consideradas como opostos entre si, pois ambas desempenham importantes funções. É necessário que haja uma relação entre a família e a escola para que a realização do processo de socialização proporcione um desenvolvimento saudável para a criança.

De acordo com Barbosa (1983) o processo de socialização é de fundamental importância no processo de constituição identitária do indivíduo. É através dele que o indivíduo se reconhece dentro da sociedade. Nesse processo de pertencimento e conhecimento sobre si, o negro, desde

(as pontas do cabelo). Disponível em <http://cacheia.com/2014/07/dicionario-cacheado-termos-e-expressoes-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em 26.01.2022.

¹⁰ *Big chop* (grande corte) consiste em cortar toda a parte do cabelo que contém química e deixar só a parte natural. Esse procedimento é evitado por muitas mulheres pois deixam o cabelo muito curto e muitas não tem coragem de fazê-lo - Disponível em <http://cacheia.com/2014/07/dicionario-cacheado-termos-e-expressoes-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em 26.01.2022.

criança, precisa ser estimulado a desenvolver a consciência de seu papel na sociedade sem se deixar levar por construções preconceituosas a seu respeito. Segundo Cavalleiro (2000) vivemos numa sociedade na qual predomina uma visão negativa e preconceituosa em relação ao negro, que foi historicamente construída e que, em contrapartida, há uma identificação positiva do branco fazendo com que o processo de socialização acabe sendo fundado nesse modelo, no qual o negro é visto como sendo inferior ao branco.

De acordo com Cavalleiro (2000) a família e a escola são os primeiros a fazerem parte do processo de socialização da criança. Esse novo membro da sociedade acaba por interiorizar processos de socialização e modos de estar no mundo já existentes e reproduzidos antes mesmo dele nascer e, ao interagir com outras crianças e adultos ele aprende valores, opiniões e atitudes em relação ao meio social em que vive. Sendo assim, destacamos a importância da família e da escola nesse processo de socialização.

A luta encampada pelos movimentos negros no processo de valorização do negro na sociedade, a fim de dar-lhe visibilidade histórica e, a modificar a representação estereotipada negativa do negro, teve resultados benéficos no campo da educação. Temos hoje a lei 11.645/2008, que "torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio" (BRASIL, 2008).

Apesar da existência da lei, e da diversidade de tons de pele dentre os alunos, é possível perceber através dos dizeres de Araújo; Braga (2019) que atualmente dentro das salas de aula, ainda observa-se na prática pedagógica preconceito racial, que acaba sendo difundido pelas próprias crianças em salas do ensino fundamental – anos iniciais.

Ainda segundo Cavalleiro (2005, p. 13),

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano.

Apesar dos avanços, percebemos que a escola ainda é um local de perpetuação de práticas racistas. Munanga (2001) afirma que isso ocorre devido ao preconceito incutido na cabeça dos professores, a dificuldade em lidar com a diversidade e o conteúdo preconceituoso dos materiais didáticos. Tudo isso desestimula e exclui o aluno negro, prejudicando seu aprendizado.

Diante disso, é importante refletirmos sobre nossas práticas e nos indagarmos sobre como construir uma educação antirracista. Cavalleiro (2000) entende a escola como um local privilegiado para o debate e propostas de mudança, sendo estes voltados para a divulgação do conhecimento e a necessidade de colocar em primeiro lugar o direito de todos os indivíduos viverem bem mundo.

Assim, apesar de ainda ser um local de reprodução de práticas preconceituosas, é a própria escola o lócus ideal para discutir e mudar tal realidade. Conforme nos aponta Cavalleiro (2001), devemos pensar em uma educação que se estruture nas seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Esses apontamentos nos mostram um caminho para pensarmos e repensarmos nossas práticas pedagógicas e construirmos, diariamente, uma educação antirracista. É necessário pensar a escola como um local no qual todos sejam aceitos independentemente de suas características físicas, de sua cor e da forma dos seus cabelos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou trazer reflexões a respeito do preconceito contra o negro, em especial contra a mulher negra e o seu cabelo. É importante a discussão em torno desse tema, pois muitas mulheres sofrem com o preconceito sendo a elas negados os seus direitos, ferindo-lhes a autoestima e colocando-as em posição inferior a outras mulheres não negras.

Tal discussão é de suma importância, levando em consideração que convivemos diariamente em nosso país com casos de racismo. Alguns desses casos tomam a mídia e chegam ao conhecimento do público em geral, são julgados e os agressores são processados e pagam por seus crimes. No entanto, o racismo permanece, é estrutural e naturalizado, de forma que muitos negros e negras sequer o reconhecem ou levam um bom tempo de suas vidas para compreendê-lo. Ainda se naturaliza o quão pejorativo e violento é ser chamado de macaco ou de "cabelo de bombril".

Sendo assim, é necessário discutir sobre a pessoa negra na sociedade brasileira para que no futuro vivamos em uma sociedade menos preconceituosa; menos racista. Nesse contexto, a escola assume papel central no combate ao racismo, pois deve formar as pessoas para o exercício de sua plena cidadania e não existe a possibilidade de exercício desta cidadania em uma sociedade preconceituosa que exclui as pessoas por possuírem esta ou aquela cor, por terem cabelo liso ou crespo. Não basta não ser racista, precisamos de uma sociedade antirracista.

É importante que pensemos em uma educação que respeite e integre no seu rol de conhecimentos a essencial contribuição da cultura que os negros trouxeram para nosso país. Uma educação que valorize a diversidade e a diferença presentes em nossas casas, em nossas escolas e em nosso país.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA, Aline Cristina Clemente. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, n. 2, p. 263 - 291, abr./ jun. 2019.

ARAUJO, Taís. **FACEBOOK**. 2016. Disponível em <https://www.facebook.com/taisdeverdade/?fref=ts>. Acesso em 18 de fevereiro de 2016.

BARBOSA, Irene Maria Fernanda. **Socialização e relações raciais: um estudo de família negras em Campinas**. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 25 de março de 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder-racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. A Estética e o mercado produtor-consumidor de beleza e cultura. In: XXVI Simpósio de História - ANPUH. **Anais**. São Paulo, jul. 2011, p. 1-17. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300661828_ARQUIVO_AEsteticaeMercadoProdutor-ANPUH11-2.pdf. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

DIAS, Fábio. Não consigo emprego por causa do meu cabelo afro"; veja casos de racismo. **Garça Online**. São Paulo, nov. 2015. Disponível em <https://www.garcaonline.com.br/2015/11/nao-consigo-emprego-por-causa-do-meu-cabelo-afro;-veja-casos-de-racismo>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANÇA, Raysa. **Dicionário Cacheado – Termos e expressões que você precisa saber!**, jul. 2014. Disponível em <https://cacheia.com/2014/07/dicionario-cacheado-termos-e-expressoes-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em 26.01.2022

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra: Body and hair as symbols of black identity. 2002. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf Acesso em 24 de março de 2023.

HOOKS, Bell. **Ain't I a woman: Black Women and Feminism**. London: Pluto Press, 1982.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie. Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

LEWIS, Bernard. **Race and Color in Islam**. Harper and Row, Publishers, New York, Evanston, San Francisco, London, 1971.

LUIS CALDAS. **Fricote**. São Paulo: Nova República, 1985.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

MUNANGA, K. As Ambiguidades do Racismo à Brasileira. In: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-90.

PEREIRA, João Batista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.63, p.41-45, nov. 1987.

PEREIRA, João Batista Borges. Aspectos do comportamento político do negro em São Paulo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, p.1286-1294, 1982.

SABINO, Cesar. A louridade da loura. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.) **O corpo como capital**: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultural brasileira. Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

QUINTÃO, Adriana Maria Pena. **O que ela tem na cabeça?** Um estudo sobre o cabelo como performance indenitária. Dissertação (Mestrado em antropologia) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 196f, 2013.

RODNEY, Walter. **De como Europa Subdesarroló a África**. México, Siglo XXI Editores, 1982.

SOUZA, Mário Luiz de. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **Revista Katálysis**., Florianópolis, v.25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022 ISSN 1982-0259. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rk/a/C6N8TfK97tq9XXbmgG9nJcv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 de março de 2023.

WALLERSTEIN, I. As tensões ideológicas do capitalismo: universalismo versus racismo e sexismo. In: BALIBAR, É; WALLERSTEIN, I. **Raça, nação, classe**: as identidades ambíguas. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 63-74.

Wikipédia. **Taís Araújo**. Jan., 2022. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ta%C3%ADs_Ara%C3%BAjo

Enviado em: 07/04/2023
Aceito em: 08/05/2023

ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO: A CONSTRUÇÃO DA ANTROPOLOGIA NO BRASIL E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

ANTHROPOLOGY OF RELIGION: THE CONSTRUCTION OF ANTHROPOLOGY IN BRAZIL AND AFRO-BRAZILIAN RELIGIONS

Erivelton Pessin¹
Claudete Beise Ulrich²

RESUMO

A antropologia é uma ciência que busca compreender o ser humano em sua complexidade, inserindo, em sua metodologia de análise, questões sociais e culturais que circundam o indivíduo em diversas fases históricas e em diferentes contextos. Sua finalidade é investigar o ser humano em sua totalidade, incluindo diversos âmbitos, como cultural, religioso, social, psicológico, entre outros. Como uma de suas vertentes, a antropologia da religião dedica-se ao estudo do ser humano sob a sua perspectiva religiosa, com vistas a compreender de que maneira as instituições religiosas possuem relação com as culturas diversas presentes na sociedade. Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de compreender a construção da antropologia da religião no Brasil e seus estudos a respeito das religiões afro-brasileiras. Para atingir essa finalidade, realiza-se um levantamento bibliográfico, com a busca e seleção de artigos científicos e doutrinas, por meio de uma abordagem qualitativa. Como resultados, foi possível observar que a antropologia da religião passou por fases diversas nos estudos sobre as religiões afro-brasileiras, sendo cada uma delas caracterizadas por aspectos que marcaram as respectivas épocas.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Ser humano. Religiões Afro-brasileiras.

ABSTRACT

Anthropology is a science that seeks to understand the human being in its complexity, inserting, in its methodology of analysis, social and cultural issues that surround the individual in various historical phases and in different contexts. Its purpose is to investigate the human being in its entirety, including various areas, such as cultural, religious, social, psychological, among others. As one of its aspects, the anthropology of religion is dedicated to the study of the human being from its religious perspective, with a view to understanding how religious institutions are related to the diverse cultures present in society. In this sense, the present study aims to understand the construction of the anthropology of religion in Brazil and its studies on Afro-Brazilian religions. To achieve this goal, a bibliographic survey is carried out, with the search and selection of scientific articles and doctrines, through a qualitative approach. As a result, it was possible to observe that the anthropology of religion went through different phases in studies on Afro-Brazilian religions, each of which was characterized by aspects that marked the respective times.

KEYWORDS: Anthropology. Human being. Afro-Brazilian religions.

¹ Discente de doutorado em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré. Graduado em História pela Universidade de Uberaba. Graduado em Geografia pela Universidade Cruzeiro do Sul.

² Doutora, Mestra (com Bolsa da Federação Luterana Mundial - Genebra) e Graduada em Teologia pela Faculdades EST. Estágio Pós-doutoral em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estágio-Pós-doutoral em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-graduada em Pastoral Escolar e Ensino Religioso Escolar pela Faculdades EST.

1 INTRODUÇÃO

A antropologia pode ser compreendida como o estudo do ser humano sob diversas perspectivas, propondo-se a compreendê-lo em sua integralidade, abrangendo aspectos biológicos, sociais, psicológicos e culturais.

A antropologia da religião tem como objeto de estudo as práticas e crenças religiosas, buscando compreender a relação entre as instituições religiosas e a diversidade cultural e religiosa existente na sociedade. Ela decorre na necessidade de compreender os múltiplos aspectos que circundam as relações entre os seres humanos e o fenômeno religioso em suas variadas manifestações.

O estudo a respeito do ser humano e sua relação com as instituições religiosas é relevante para compreender a sociedade contemporânea e suas variadas configurações e características. Além disso, os estudos antropológicos permitem compreender certos fenômenos atuais, como a intolerância e, o preconceito contra a diversidade, contribuindo para sua erradicação.

Nesse cenário, o presente estudo busca compreender a formação da antropologia da religião no Brasil, explicitando o encontro etnográfico entre os europeus e os africanos. Assim, busca-se analisar as diferentes perspectivas pelas quais esses estudos perpassaram ao longo do tempo, de acordo com as características de cada época e conforme o contexto da sociedade.

Dessa maneira, realizou-se um levantamento bibliográfico, com a busca e seleção de materiais previamente elaborados e publicados sobre o tema em questão. Como critérios de seleção, adotaram-se: artigos científicos publicados apenas em revistas ou periódicos e doutrinas, ambos publicados em língua nacional.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes: inicialmente, analisou-se a antropologia da religião no Brasil, tecendo considerações sobre o conceito e objeto de estudo da antropologia, além do seu surgimento e desenvolvimento, bem como o estudo da antropologia da religião no Brasil; posteriormente, faz-se uma análise acerca das religiões afro-brasileiras como objetos de estudo da antropologia da religião.

2 A ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO NO BRASIL

A antropologia pode ser compreendida como uma ciência que visa estudar o ser humano a partir de diferentes perspectivas, utilizando-se, para tanto, de levantamentos e dados históricos e científicos a respeito das origens, evolução e desenvolvimento do indivíduo, bem como questões culturais e psicológicas nas diferentes épocas, conforme explica Souza (2020). Assim, a

antropologia investiga as culturas humanas no tempo e no espaço, suas origens e desenvolvimento, suas semelhanças e diferenças.

Laplantine (2007) defende que os estudos antropológicos exigem uma ruptura com modo de conhecimento abstrato e especulativo, tendo em vista que a sua finalidade é proporcionar o conhecimento a respeito dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana. No mesmo sentido, aduzem Marconi e Pressoto (2022) que a antropologia visa entender o homem com toda a sua complexidade, realizando um estudo biopsicocultural.

Assim, “o estudo antropológico analisa as pessoas e tudo aquilo que elas falam, manifestam ou produzem, a partir de seus comportamentos” (SOUZA, 2020, p. 14). Em outras palavras, a antropologia é o estudo do ser humano em seus múltiplos aspectos, não se restringindo a uma só perspectiva, tendo em vista que se considera sua totalidade e complexidade.

Nesse cenário, a antropologia não deve restringir seus estudos para um recorte temporal e territorial específicos; deve incluir todas as sociedades humanas em suas diversidades históricas (Laplantine, 2007).

Com relação às contribuições desses estudos, Feldman-Bianco (2011) aduz que a pesquisa antropológica é para identificar problemáticas a respeito da produção da diferença cultural e desigualdades sociais, saberes e práticas tradicionais, patrimônio cultural e inclusão social e, ainda, desenvolvimento econômico e social.

A autora afirma, ainda, que “no quadro da globalização contemporânea, além de contribuir cada vez mais para a formulação de políticas públicas e propostas para a sociedade, a antropologia apresenta os aparatos necessários para expor a dimensão humana da ciência, tecnologia e inovação” (FELDMAN-BIANCO, 2011, p. 4).

De acordo com Marconi e Pressoto (2022), os antecedentes do pensamento antropológico datam do processo de colonização pelos europeus, a partir de 1492, em decorrência da perplexidade com os aspectos sociais e culturais das novas terras descobertas. Não obstante sua origem remota, foi conhecida como um estudo somente no século XIX, quando padrões e características humanas passaram a ser identificadas e catalogadas (SOUZA, 2020).

No Brasil, de acordo com Silva (2008), a antropologia teve início com as contribuições dos viajantes e com as expedições científicas realizadas no século XIX, que registraram aspectos das sociedades indígenas. Para o autor, a segunda fase dos estudos antropológicos brasileiros teve início no século XIX, com a publicação de Raimundo Nina Rodrigues sobre o negro.

Dessa maneira, na medida em que as “nações europeias estabeleceram colônias em diversas regiões do planeta, e os norte-americanos expandiam-se para o Oeste e para o Sul dominando os territórios indígenas, ficou claro para os colonizadores que a humanidade era extremamente

variada” (MARCONI; PRESSOTO, 2022, p. 2). Diante desse cenário, a antropologia nasce como uma tentativa de identificar e analisar essa variedade.

Além disso, conforme aduz Oliveira (1988, p. 111), a antropologia brasileira foi marcada pelos estudos das populações indígenas e das populações afro-brasileiras, mas, posteriormente, ampliou-se o objeto de estudo para a sociedade, incluindo outros segmentos. De acordo com Möbs (2020), os estudos das populações indígenas brasileiras iniciaram-se com Curt Nimuendajú, etnólogo alemão que se mudou para o Brasil aos 20 anos e juntou-se aos Apapokuva, povo guarani do interior de São Paulo (atualmente conhecido como Nhandeva). Quanto aos estudos das populações africanas no Brasil, Möbs (2020) cita Gilberto Freyre.

Como ramo da antropologia, tem-se a antropologia da religião, cujo surgimento coincide com a própria origem da antropologia (PEREIRA, 2016). Essa vertente busca estudar o ser humano a partir de fenômenos religiosos por ele produzidos ou a ele relacionados, utilizando-se óticas diversas, tais como questões étnico-raciais, regionais e culturais (SOUZA, 2020). A religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer disposições e motivações significativas nos seres humanos, por meio da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral (GEERTZ, 1978).

Nesse cenário, a religião pode ser compreendida como uma maneira de ver o mundo, motivo pelo qual a antropologia da religião dedica-se ao estudo do ser humano na perspectiva religiosa, sendo capaz de compreender aspectos diversos a partir de suas concepções.

3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO

O território brasileiro foi ocupado pela colonização portuguesa a partir de 1500, em meio a disputas do espaço com povos indígenas e outros países que tentaram colonizar o local, como a Espanha, Holanda e França. Nesse cenário, os povos indígenas foram escravizados e, posteriormente, os negros trazidos do Continente Africano. Assim, a formação do povo brasileiro foi constituída por povos dessas três origens: indígenas, europeus e africanos (BARROSO; BONETE; QUEIROZ, 2017).

Com relação aos africanos, esses povos foram retirados de seu país de origem e trazidos ao Brasil com a colonização, pelo tráfico negreiro, para suprir a carência de mão de obra nos empreendimentos coloniais dos portugueses no Brasil. Alguns deles sequer conseguiam chegar ao Brasil, tendo em vista que morriam durante a viagem por falta de vitaminas, situações precárias de

higiene e também pela depressão em função de terem sido retirados à força da sua terra natal, da sua vivência cultural, social, política e religiosa (FRANCO, 2021).

O aumento crescente da vinda dos europeus para o Brasil, que ocorreu a partir do século XIX, procurou sustentar que os brasileiros são ocidentais e cristãos. Em decorrência disso, há, ao longo da história do Brasil, uma constante expropriação da tradição cultural africana e baixa tolerância aos cultos e demandas religiosas (BARROSO; BONETE; QUEIROZ, 2017).

De acordo com Möbs (2020), os primeiros registros da chegada dos africanos no Brasil por meio do comércio escravo remontam a meados do século XVI. Os primeiros negros a chegarem no Brasil vieram de Angola e da Costa do Marfim. Conforme explica Paiva (2015), a necessidade da mão de obra escrava ocorreu a partir de 1534, com a divisão do território nas capitâncias hereditárias, tendo sido intensificada a entrada de africanos no país durante o século XVIII.

Mediante o processo colonizador, os escravizados perderam a sua humanidade, tornaram-se objeto e foram proibidos de colocar em prática os seus rituais religiosos, sendo obrigados a se converterem ou pelo menos aparentar que se converteram ao catolicismo (FRANCO, 2021). Os povos africanos conseguiram manter algumas de suas práticas culturais e religiosas. Contudo, para preservar, em certa medida, suas crenças, foram necessárias uma ressignificação e uma adaptação ao contexto brasileiro. Assim, a cosmovisão africana passou pelo processo de ressignificação (ou sincretismo) (MÖBS, 2020).

A cultura africana corresponde à totalidade de práticas carregadas de significado, desenvolvidas por grupos sociais africanos e afrodescendentes que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou seja, hábitos adquiridos e presentes nos homens (e em cada indivíduo) como integrantes de uma sociedade (MUNANGA, 2009).

Assim, a população africana residente no Brasil não abandonou seus costumes e religiões, apesar do trabalho estafante e do pequeno ciclo de vida. Organizavam festas, adornavam os corpos, relembavam suas origens, entretanto, essa cultura não podia expressar-se livremente, pela sua condição de escravo (SANTOS, 2016). Diante disso, cada povo que habitou o Brasil colaborou na conformação do que atualmente se entende como o povo brasileiro, contribuindo, assim, com diversos elementos culturais que identificam a cultura e a identidade brasileiras (BARROSO; BONETE; QUEIROZ, 2017).

As religiões de matriz africana desde sempre tiveram que travar uma luta para poderem sobreviver num ambiente marcado pelo racismo e preconceito com as culturas que se diferenciavam do modo ocidental de enxergar o mundo. Num primeiro momento, os africanos escravizados tiveram que aceitar o sincretismo como uma estratégia de sobrevivência diante das imposições católicas (FRANCO, 2021).

De acordo com Leal (2022, p. 148), em continuidade às tendências emergidas no final dos anos 1940, nos anos 1950 e 1960, a antropologia das religiões afro-brasileiras entrou numa nova fase marcada, entre outros traços, pela sua inserção na academia, tendo em vista que os autores mais relevantes dessas décadas estavam ligados às universidades, tais como Octávio Eduardo, René Ribeiro, Roger Bastide e Waldemar Valente.

Isso porque, conforme Amaral e Silva (2006), se a religião é uma maneira de interpretar o mundo, ela também é capaz de fornecer matrizes para construção desse mundo, interpretando-o de signos e valores que ultrapassam o próprio sistema religioso. Assim, seria possível interpretar e compreender a cultura brasileira a partir dos códigos do sistema religioso afro-brasileiro, e vice-versa.

No que tange às religiões de matriz africana no período colonial, essas iam além do mero ritual sagrado, congregando em si, também, práticas de curas do corpo enfermo e de adivinhação (BARROSO; BONETE; QUEIROZ, 2017).

Os primeiros estudos acerca dos africanos do Brasil são do campo da antropologia, desenvolvidos pelo médico Raimundo Nina Rodrigues que detalhou sua experiência e sua pesquisa com os povos remanescentes da Bahia, realizadas no final do século XIX (MÖBS, 2020). De acordo com Silva (2008, p. 287), em um primeiro estudo desenvolvido por Rodrigues, o médico “pretendeu demonstrar com descrições da teologia, liturgia, oráculo e possessão presentes na religiosidade afro-brasileira, a incapacidade psíquica do negro de adotar uma religião baseada em conceitos abstratos tais como os do cristianismo”.

Em seu segundo estudo, houve uma ampliação da área de estudos de Nina Rodrigues, que passou a abranger “assuntos diversificados como a procedência dos grupos africanos vindos para o Brasil, as revoltas dos negros maometanos, a formação do quilombo de Palmares, além dos aspectos religiosos e linguísticos dos grupos negros” (SILVA, 2008, p. 287). Nessa obra, o médico elencou os costumes indesejáveis dos povos africanos, acreditando que a partir dele fosse possível avaliar por quanto tempo sua influência marcaria negativamente a cultura brasileira (MAMIGONIAN, 2004).

Foi apenas com os estudos de Gilberto Freyre que se passou a valorizar a “herança” africana e que se criou, nos anos 1940-1950, a linha de pesquisa “estudos afro-brasileiros” (MÖBS, 2020). Nessa época, Artur Ramos publicou alguns livros sobre o tema, os quais contemplavam uma nova abordagem sobre os negros, sendo que “a religiosidade afro-brasileira deixou de ser entendida como manifestação da inferioridade dos negros, e por meio dela se criticou o próprio conceito de raça substituindo-o pelo de cultura” (SILVA, 2008, p. 289).

Roger Bastide também foi um antropólogo que marcou a década de 1940 no Brasil, tendo em vista que seus estudos ocuparam papel de destaque nos trabalhos sobre as religiões de matriz africana no país. O autor buscou compreender a correlação entre a religião e a sociedade, dedicando-se ao estudo das religiões africanas no Brasil, privilegiando uma perspectiva diacrônica, sem entrar no mérito de suas reconstruções históricas (GOLDMAN, 2011).

Viu-se, dessa maneira, que as religiões afro-brasileiras são objeto de estudo da antropologia desde a chegada dos negros escravizados ao país. Esse estudo contempla os aspectos dessas religiões, suas diferenças, peculiaridades, pluralidade e manifestações. O estudo dessa temática é imprescindível para compreender a história do Brasil, bem como a identidade e cultura brasileiras.

4 CONCLUSÃO

Os estudos antropológicos sobre as religiões de matriz africanas no Brasil são relevantes para permitir o conhecimento a respeito da formação da cultura e identidade brasileiras, além de compreender a importância dos povos africanos para essa formação.

A cultura africana encontra-se presente no cotidiano brasileiro como resultado de uma herança cultural construída por inúmeras gerações de afro-brasileiros desde o período colonial até a atualidade. Os africanos foram compulsoriamente conduzidos ao Brasil, no processo de diáspora, para serem escravizados no território brasileiro. Esses indivíduos possuíam cultura, religião e identidade próprias, sendo que estas, não obstante tenham sido proibidas de se manifestarem em território brasileiro, continuaram sendo manifestadas pela população africana residente no Brasil.

Nesse cenário, os estudos antropológicos sobre as religiões afro-brasileiras permitem conhecer o ser humano e sua relação com a religião, sob o ponto de vista da formação do território brasileiro e o encontro entre diferentes povos, cada um com suas culturas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Priscila Farfan; BONETE, Wilian; QUEIROZ, Ronaldo de Moraes. **Antropologia e Cultura**. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2017.

FELDMAN-BIANCO, Bela. A antropologia hoje. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 63, n. 2, 2011.

FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF**, v. 18, n. 1, p. 30-46.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDMAN, Marcio. Roger Bastide e as transformações das religiões de matriz africana no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 54, n. 1, 2011, p. 407-432.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LEAL, João. Octávio Eduardo, René Ribeiro e Melville Herskovits. Religiões afro-brasileiras, aculturação e sincretismo. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 28, n. 62, p. 145-177, 2022.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 35-53, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MÖBS, Adriane da Silva Machado. Antropologia no Brasil: construção da identidade brasileira. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimmerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. **Antropologia da Religião**. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PEREIRA, Pedro. Uma viagem retrospectiva à antropologia da religião. **Revista Antropologia Experimental**, Jaén, n. 16, p. 263-284, 2016.

SANTOS, Maria Arlete. Contribuição do negro para a cultura brasileira. **Revista Temas em Educação e Saúde**, v.12, n.2, p. 217-229, 2016.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Religião e etnicidade: religião e relações raciais na formação da antropologia do Brasil. In: PINHO, A. O; SANSONE, L. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 285-313.

SOUZA, Alisson de. Panorama da Antropologia. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimmerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. **Antropologia da Religião**. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020.

Enviado em: 06/02/2023

Aceito em: 04/05/2023

“LUA, LUAMANDA, COMPANHEIRA, MULHER”: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO CONTO LUAMANDA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

“LUA, LUAMANDA, COMPANION, WOMAN”: REPRESENTATIONS OF THE FEMALE IN THE STORY LUAMANDA, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

Francisca Cibele da Silva Gomes¹

RESUMO

A autora Conceição Evaristo debruçou-se sobre a escrita dos seus personagens de modo a ressignificar e desconstruir os estereótipos construídos ao longo da literatura brasileira, e com as mulheres protagonistas não foi diferente. Nesse contexto, o presente artigo possui, como objeto de estudo, as representações do feminino negro no conto Luamanda, suas interpretações e os contextos formulados pela personagem Luamanda. Como objetivos específicos têm-se em descrever a performance literária empreendida pela autora, especificar as representações do feminino advindas das narrativas evaristianas e apresentar os discursos expelidos pela personagem em questão. A metodologia baseou-se em um estudo qualitativo de abordagem descritiva bibliográfica amparada em autores como Ribeiro (2021), Carneiro (2019), Kilomba (2019), entre outros que abordam o feminino negro e as suas representações. Também fez análise dos discursos e expressões identitárias proferidos a partir da personagem Luamanda. Em termos de resultados, nota-se que as narrativas evaristianas são manifestações de denúncias e desconstrução das representações construídas em torno das mulheres negras, no caso de Luamanda formulou-se a resistência e a ressignificação de uma mulher que ansiava freneticamente pela liberdade. Podendo ser vista através de sua voz narrativa como protagonista e também como construtora de uma identidade feminina negra.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo. Luamanda. Representatividade negra

ABSTRACT

The author Conceição Evaristo focused on the writing of her characters in order to reframe and deconstruct the stereotypes built throughout Brazilian literature, and with the female protagonists it was no different. In this context, this article has as object of study the representations of the black female in the short story Luamanda, its interpretations and the contexts formulated by the character Luamanda. The specific objectives are to describe the literary performance undertaken by the author, to specify the representations of the feminine arising from the Evaristian narratives and to present the speeches expelled by the character in question. The methodology was based on a qualitative study with a descriptive bibliographic approach supported by authors such as Ribeiro (2021), Carneiro (2019), Kilomba (2019), among others who address the black female and its representations. It also analyzed the speeches and identity expressions uttered from the character Luamanda. In terms of results, it is noted that the Evaristian narratives are manifestations of denunciations and deconstruction of the representations built around black women, in the case of Luamanda, the resistance and resignification of a woman who frantically yearned for freedom was formulated. It can be seen through her narrative voice as a protagonist and also as a builder of a black female identity.

KEYWORDS: Conceição Evaristo. Luamanda. Back Representativeness.

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui, como objeto de análise, as representações da personagem Luamanda na obra contista *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo. De modo a salientar suas interpretações subjetivas acerca do feminino negro e do seu contexto de ressignificação da mulher negra e também as opressões que permeiam o subúrbio brasileiro em que estava inserida. Revela-se, nas suas percepções, que se trata de protagonismo ímpar na caracterização e representação das mulheres negras na literatura brasileira, sobretudo pela abordagem das suas vivências familiares, trabalhistas, sexuais e pela narrativa da sua trajetória de vida pela sua ótica protagonista.

Para tanto, tem-se como objetivos específicos descrever a performance literária empreendida pela autora Conceição Evaristo, especificar as representações do feminino negro advindas das narrativas evaristianas e apresentar os discursos expelidos pela personagem Luamanda no contexto em que estava inserida e as suas estratégias de ressignificação e representação da mulher negra. A pesquisa acadêmica justifica-se pela necessidade de tornar ainda mais visível as narrativas femininas de resistência e denúncias assinaladas nas obras da escritora brasileira, sobretudo no seu papel social e político em torná-las protagonistas na literatura, abrindo espaços para outros olhares sobre a História dos subalternos e na exclusão social no Brasil frutos do racismo e sexismo.

A abordagem metodológica desenvolvida foi baseada em uma pesquisa bibliográfica a partir dos autores que trazem olhares sobre o protagonismo das mulheres negras, as opressões e as exclusões raciais e sexistas como Carneiro (2014), Ribeiro (2021), Kilomba (2019), entre outros. Para que fosse possível debruçar nas temáticas abordadas no conto *Luamanda*, sobretudo nas suas representações femininas, sexuais, sociais e políticas, foram de grandiosa relevância, para os estudos históricos e a crítica literária, as questões raciais e de gênero, na sociedade brasileira, reformuladas nas obras de Conceição Evaristo.

Em termos de resultados assinalados com a pesquisa, as narrativas empreendidas pela autora são manifestações literárias que utilizam do campo ficcional para discutir e debater problemas sociais, políticos e econômicos que afligem a população negra brasileira, por isso justifica o seu potencial sensível e subjetivo que aliou uma escrita poética com a narração do cotidiano dos seus personagens, sobretudo as mulheres que são maioria nos seus papéis de protagonistas.

Trata-se de uma abordagem crítica a partir das vivências pessoais e da interlocução feita entre criação autora e realidade tangível. Essas questões emergem no conto *Luamanda* pela interpretação da própria personagem negra que vive em um contexto opressor e periférico marcado

pela exclusão e marginalização social, mas que faz de seus algozes ponto de partir para ressignificar sua trajetória de vida e sobrevivência.

2 VIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS: A LITERATURA CONTISTA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

O discurso do feminismo negro pressupõe o enfretamento da universalização da categoria da mulher ideal branca nas histórias literárias. Esse debate engloba também as várias possibilidades de ser mulher ao considerar as outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero, as histórias de resistências e produções elaboradas pelo público feminino negro.

Embora a falta de visibilidade ainda seja um problema para a difusão e expressão das narrativas feministas negras na contradição dos modelos dominantes e na disputa hegemônica, ela inviabiliza outras experiências de conhecimento e lugares de fala (RIBEIRO, 2021). Por conseguinte, “seria preciso, então, desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades que foram construídas nesses contextos” (RIBEIRO, 2021, p. 27). Portanto, negar outras verdades significa:

Por que deve a boca do sujeito negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019, p. 41).

O medo de romper o silêncio é justificado pela necessidade em manter os brancos classistas e racistas no poder, na governança e no ditar das regras do jogo social. Acredita-se que as verdades que possam ser ditas quando uma pessoa negra grita sua revolta ou faça um apelo reivindicatório seja do desagrado e do enfretamento da sociedade racial. Por isso, é mantido em segredo, silenciado e amordaçado como nos primórdios do cativeiro tropical. Seria uma maneira, violenta e hostil, de manter quem sempre esteve no poder, permanecendo no mesmo âmbito e com os mesmos discursos engessados de dominação e uma falsa ideia de que fala por todos e para todos. Se alguém questionar quem são esses “todos” saberá que são apenas aqueles que fazem parte do seu meio grupal, portanto, exclui a maioria que é chamada de minoria social, aqueles que são marginalizados, violentados e segregados por serem negros, principalmente, se forem negros. Resignificar o

racismo de uma maneira naturalizada, como se existisse apenas na cabeça dos negros e negras, e ansiar que suas atitudes como sujeito branco e privilegiado não fossem ambíguas e disruptivas (KILOMBA, 2019).

Nesse contexto, o racismo corresponde a crença na superioridade inerente de uma raça em relação as outras, fazendo-se reforçado pelo suposto direito de dominância. Para a autora Lorde (2013), reagir a essa conjuntura significa responder com raiva a todos os traumas e desgostos infligidos aos corpos e existências afro-americanos, significa agir respondendo à raiva da exclusão, do privilégio inquestionável, das distorções raciais, do silenciamento, dos maltratos e dos estereótipos. A raiva também é uma resposta às atitudes racistas e às ações que surgem dessas expressões representativas e excludentes.

O diálogo que pode surgir desse contexto de fúria reconhece as necessidades e os contextos vivos de outros negros e negras. Na visão de Carneiro (2014), a branquitude, enquanto sistema de poder estabelecido no contrato social do qual todos os brancos são beneficiados, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita por formulações complexas e empíricas que evidenciam a prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Executivos, Legislativos e Judiciários, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente universitário público ou privado, entre outros âmbitos. A negritude se acha inscrita no signo da morte, sendo identificados no déficit de jovens negros em função da violência que os expõem prioritariamente, além dos demais negros e negras cujas vidas são cerceadas por mortes, preveníveis e evitáveis, que ocorrem por omissão do poder público.

Para a escritora e intelectual Conceição Evaristo, representar personagens brancos em lugares de poder significa retratar a realidade e a ficção sem retirar essas pessoas das suas construções sociais fixadas na História. Não tirar seu posicionamento na sociedade, apenas denunciar suas expressões raciais. Pela construção dos personagens brancos, aponta-se a prepotência, os desmandos e os privilégios do poder exercido pelas pessoas brancas sobre os não brancos. A autora também afirma que historicamente os personagens negros são moldados sob um olhar que os definem como preguiçosos, adultos infantis, desorganizados em seus ambientes sociais e culturais, sexualizados com seus corpos, sujeitos incapazes de pensar ou viver sentimentos amorosos ou afetos, e as culturas africanas e afro-brasileiras são comumente exotizadas ou folclorizadas (EVARISTO, 2020).

O rastro de segregação racial empreende desde o período colonial brasileiro quando os escravizados eram submetidos a todas as espécies de maldizeres e violências, era um contexto opressor que pretendia, para além da violência, excluir e inferiorizar os negros. Essas mulheres

cativas também tinham como função cuidar das famílias dos brancos ricos. Elas eram trabalhadoras nas lavouras, escravas sexuais, submissas sem um momento em que seus corpos escravizados, cerceados em suas vontades, em sua liberdade calada, silenciada, pudessem gritar em estado de desobediência.

Para Conceição Evaristo, essas são expressões de sufocamento que a fizeram pensar na escrita como um espaço de exortação a partir da Escrivivência das mulheres negras como uma ação que pretendesse borrar e desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz escravizado tivesse potência de emissão das potências de voz, criação, engenhosidade que a casa-grande soube escravizar (EVARISTO, 2020).

A autora Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946, foi empregada doméstica até concluir o Curso Normal, ingressou no curso de Letras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, fez mestrado em Literatura Brasileira na PUC do Rio de Janeiro e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Estreou no âmbito da publicação literária no projeto Caderno Negro e publicou vários livros: *Ponciá Vivência* (2003), *Becos da Memória* (2017), *Poemas da Recordação* (2011), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), *Olhos D'Água* (2014) e *História de Leves Enganos e Parecenças* (2017) e *Canção para Ninar Menina Grande* (2018). Em todas as suas obras, segundo Souza (2021) dos anais de *O ser e o estar da mulher negra no conto "Luamanda", de Conceição Evaristo*, o protagonismo foi marcado pela presença de mulheres negras que expõem seus contextos de sofrimento, humilhação e exclusão.

Os contos de Conceição Evaristo rasuram os modos consagrados de representação das mulheres negras brasileiras na literatura, propondo outros olhares sobre afrodescendência e representatividade feminina. O termo gênero, desde o século XX, começou a designar o processo de construção do feminino e masculino na sociedade de modo a delimitar os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens e suas relações. Deixando claro que o sexo é uma categoria biológica e gênero é uma construção da diferença sexual, mesmo ignoradas, as autoras escreviam e utilizavam sua palavra com resistência, a exemplo de Maria Firmina Reis, Carolina Maria de Jesus, Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, entre outras.

Por meio das escritoras, podemos conhecer uma história vista sob o ponto de vista feminino ativo e resistente à coisificação. Essa questão é ainda mais sensível quando são consideradas outras categorias, como raça e classe. Os textos marcados etnicamente realizam um trabalho teórico-conceitual e se faz necessário para modificarmos a ideia de mulher negra a fim de desconstruir as imagens e conceitos negativos e estereotipados produzidos sobre o feminino negro distante da ideologia sexista e racista (PALMEIRA; SOUZA, 2008).

A autora também reflete sobre a vivência das mulheres na periferia a partir de seus silenciamentos, fraturas e subjulgamentos, mas também resgata sua força como mães e mulheres transformam seus corpos em instrumentos de luta e resistência às políticas de morte, impostas pelo sistema de violência e opressão racista, pois o feminino em *Olhos D'Água* se define enquanto luta, resistência e denúncia das marcas do poder e existência das mulheres nos centros periféricos.

Importante salientar que a discriminação em função da classe social é algo difundido por uma parte numerosa da população, incluindo aqueles que pertencem às classes desprotegidas. O discurso em desfavor do pobre não pertence a ele, mas também é difundido por ele. A cor da pele é um dos fatores que determina inúmeras injustiças no Brasil, já que a maioria dos negros vivem em situação desfavorável. E a sociedade brasileira ainda se constitui como uma das mais perigosas para o público feminino devido a cultura patriarcal e sexista (PEREIRA; LISBOA, 2019).

Para tanto, a escrita de Evaristo simboliza:

Sem meias palavras, a pobreza e a violência urbana se fundem na representação de mulheres negras, faveladas, domésticas, mães, enfim, num caleidoscópio de mulheres presentes na sociedade brasileira. No conjunto da obra, estão sempre presentes mães, muitas mães. E também filhas, avós, crianças, amantes e homens, todos vinculados a dilemas éticos, existenciais e sexuais numa pluralidade de vulnerabilidades que constituem a humana condição. Poucos escritores representaram o cotidiano da periferia com tanta austeridade e descobriram tantos recursos nos motivos mais simples. O caleidoscópio de mulheres apresentado por Conceição Evaristo nos contos que integram a obra *Olhos d'Água* denuncia a invisibilidade e a marginalização da mulher afro-brasileira, que vive na periferia das grandes cidades. A resistência é o fio condutor da obra. (PEREIRA; LISBOA, 2019, p. 174).

A autora mineira fez de seus escritos expressões dos contextos reais que afligem mulheres, homens e crianças nos subúrbios brasileiros e em suas vidas diárias. Sua escrita possui um potencial em emocionar e sensibilizar seus leitores em razão das temáticas abordadas, da sua forma poética de escrita e da criticidade empreendida em cada obra. São marcos de uma mulher escritora negra que tornou seus livros percussores de uma narrativa crítico social e histórica da sociedade estruturalmente racista e sexista a partir da exposição dos contextos opressões e excludentes contada pelas perspectivas das protagonistas negras, expondo inferiorizações e ressignificações dessas conjunturas por meio da representatividade, luta, revolta e significação do papel feminino negro.

Conceição Evaristo, ao produzir uma literatura afro-brasileira, apega-se a defesa das experiências das pessoas negras ou afrodescendentes em seus modos próprios de produzir e conceber a vida e a si mesmo com todas as suas implicações estéticas e ideológicas. Tendo sido os corpos negros, durante séculos, violados em sua integridade física, interditados em seus espaços

individuais e coletivos pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, desumanizados pelas relações raciais que vigoram na sociedade.

Coube a eles inventarem formas de resistência e ressignificação. No caso da literatura, difundiu-se um discurso que emerge personagens e histórias diferentes do cânone literário, veiculado às classes detentoras do poder político-econômico. Esse processo de construção ficcional desses modos estereotipados ou invisíveis moldou como os negros e negras foram vistos no campo literário (EVARISTO, 2009). A autora fez, de sua produção literária, um mecanismo de libertação e denúncia dos contextos opressores, das condições precárias de vida e sobrevivências nas periferias, da violência que comete os moradores dessa região e do sentimento de impotência e marginalização vivenciado por mulheres, homens e crianças negras brasileiras.

A literatura evaristiana se tornou meio e objeto de revolta, denúncia e representação das mulheres negras que são interpretadas como protagonistas em seus contextos de formação e desenvolvimento. Elas não são vistas pelo olhar do Outro, mas pela visão de quem vive e sente na pele e na vida diária as dores, as alegrias e as sobrevivências que a exclusão social e marginalização impõem sobre seus corpos e suas existências. Trata-se de dar vozes a quem possui empecilhos raciais e de gênero que obstruem a sua livre expressão e integração na sociedade.

Também se constituem marcos da produção literária afro-brasileira, sobretudo uma escrita produzida por mulheres e protagonizada por mulheres, ambas negras, em seus lugares de fala, próprios posicionamentos acerca do mundo em que vivem e suas interpretações das ressignificações da subjetividade e das suas múltiplas representações socioculturais. Diante da noção em que o protagonismo é central na figura branca, são discursos que subvertem o cânone literário tradicional.

3 REPRESENTATIVIDADE FEMININA NEGRA: NARRATIVAS IDENTITÁRIAS NO CONTO LUAMANDA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Os discursos que assumem o protagonismo das mulheres negras pressupõem defender seus próprios pontos de vistas amparados em suas experiências e existirão certos elementos que serão compartilhados pelo público feminino como grupo. Embora a vivência partilhada produza visões em comum, a variedade de classes, regiões, idades e orientações sexuais moldam as vidas individuais das mulheres, tendo como resultados diferentes expressões.

Logo, o papel das intelectuais é o de produzir fatos e teorias sobre as experiências femininas negras. Em outras palavras, o pensamento feminista negro contém interpretações sobre a condição de vida e sobrevivência. Grande parte desse pensamento é produzido oralmente,

embora as suas ideias tenham sido cada vez mais documentadas e interpretadas. Feministas negras têm questionado não somente o que tem sido dito sobre as mulheres, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que detêm o poder, especialmente as versões distorcidas de modo a colocá-las em posições de protagonistas (COLLINS, 2016).

O objetivo é “definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de ‘outro’ objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação” (COLLINS, 2016, p. 105).

Pensando acerca desse conceito de outro, pode ser especificado

Tanto ideologias racistas como sexistas compartilham a característica comum de tratar grupos dominados – os “outros” – como objetivos aos quais faltam plena subjetividade humana. Por exemplo, ao enxergarem as mulheres negras como mulas teimosas e as brancas como cachorros obedientes, ambos os grupos são objetificados, mas de maneiras diferentes. Nenhuma das duas é vista como plenamente humana e, portanto, ambas se tornam elegíveis para modelos específicos de dominação de raça/gênero. No entanto, se as mulheres negras recusaram a aceitar o seu status prescrito de “outro” por excelência, então toda a justificativa para esse tipo de dominação torna-se contestada. Em resumo, maltratar uma mula ou um cachorro pode ser mais fácil do que maltratar uma pessoa que é reflexo da própria humanidade daquele que maltrata. (COLLINS, 2016, p. 106).

As ideologias racistas e sexistas compartilham a característica em tratar os grupos dominados de “Outros” como objetivos e não como plenamente humanos. No entanto, as mulheres que recusam a serem objetificadas partem do pressuposto da contestação e da revolta para serem humanizadas dignamente. A exemplo da voz autora de Conceição Evaristo, que expressou em seus textos as marcas do seu pertencimento sociocultural, favoreceu a abertura de espaço aos sujeitos negligenciados e invisibilizados. Contrariando a suposta capacidade inata para cuidar e servir, estando dissociada da ideia de sujeito com consciência crítica ou representativa. Vivenciando a própria exclusão social, política e econômica, a autora sentiu a necessidade de produzir uma escrita galgada na memória e na experiência da mulher negra (BISPO; LOPES, 2018).

Nessa conjuntura, o conto *Luamanda* também assume a postura representativa das mulheres negras como protagonistas e fundamentais para análise das conjunturas sociopolíticas e do papel de cada uma em representar e transpor as vozes femininas para o discurso literário. A personagem se orgulha do seu narcisismo como marca de uma mulher que passou por trambolhões e acidentes em sua vida-estrada e, mesmo assim, ainda estava íntegra e disposta a viver tudo que a vida trouxe. Comparava-se a lua no céu e sentia a taquicardia que sua vida provocava em suas memórias (EVARISTO, 2016). Sua infância foi marcada pela busca do amor.

Ela iniciara cedo na busca, menina, muito menina ainda. Lembrava-se da primeira paixão. Sentimento esquivo, onde se misturavam revistas em quadrinhos, giz colorido, partilhado de pão com salame e um epílogo cruel dramatizado pela surra que levava da mãe. O amor dói? Na época pensou que a dor de amor era tanta, porque tinha onze anos e um corpo-coração pequeno. E desejou crescer. Entre um pelo e outro que nasciam em suas axilas e sobre seu púbis ensaiou e experimentou sorrisos, acenos distantes, piscar de olhos, troca de desenhos, cartas mal-escritas borradas com os dedos trêmulos de amores platônicos. O amor é terra morta? Um dia, aos treze anos, a cama do gozo foi arrumada em pleno terreno baldio. A lua espiava no céu denunciando com a sua luz um corpo confuso de uma quase menina, de uma quase mulher. Corpo-coração espetado por um falo, também estreante (EVARISTO, 2016, p. 60).

Ao se lembrar da primeira paixão ainda na infância, sem saber ao certo o que estava fazendo, misturava-se a infância das revistas em quadrinhos, a escola, a divisão de alimentos, a surra que a mãe infringia sobre seu corpo. Ela desejou crescer e ser adulta, porque não sentia confiança suficiente para buscar o amor sem sentir medo. Entre as primeiras amostras da puberdade, experimentou os primeiros acenos, troca de cartas, amores ainda platônicos. Pode-se perceber que sua criancice foi interrompida cedo pela necessidade em ser adulta, em procurar, no consolo de uma outra pessoa, o amor que não encontrava no seu dia a dia. Ela se questiona se o amor era terra morta ou se o amor doía, a dor se mesclou com o sentimento de mágoa e tristeza por não sentir amada e não sentir que seria amada. A personagem acrescenta ainda:

Depois, em outro tempo, quando já acumulada de várias vivências, ela deparou-se com um homem que viria inaugurar novos ritos em seu corpo. Uma sensação estranha, algo como um jorro-d'água ou um tapa inesperado caiu sobre o rosto de Luamanda, ao avistá-lo pela primeira vez. Ele sorriu. Ela sentiu o sorriso desgrudando da face dele e mordendo lá dentro dela. O coração de Luamanda coçou e palpitou, embora a cara da lua nem estivesse escancarada no céu. Não fazia mal, a lua viria depois. E veio, várias vezes. Lua cúmplice das barrigas-luas de Luamanda. Vinha para demarcar o tempo grávido da mulher e expulsar, em lágrimas amnióticas e sangue, os filhos: cinco. Navegação íntima de seu homem no buraco-céu aberto de seu corpo. O amor é um poço misterioso onde se acumulam águas-lágrimas? (EVARISTO, 2016, p.60-61).

A personagem, agora mais madura em sua idade e ainda buscando o amor, depara-se com um outro sujeito. Agora, sente outras sensações em sua face, não é o amor tímido e platônico. Trouxe consigo cinco filhos fruto do seu relacionamento. Luamanda termina perguntado se o amor é um poço onde jorra águas-lágrimas das dores violentas que infringiram seu corpo advindas dos filhos nascidos. A autora Conceição Evaristo traça, em sua análise do discurso, uma denúncia a uma das condições femininas nos âmbitos periféricos com a presença do sexismo e da marginalização das mulheres, mas também ressalta representações da maternidade e da experiência de uma jovem mãe com seus cinco filhos criados unicamente pela sua presença. Embora, a personagem em sua busca pelo amor, agora encontrou no mundo lésbico:

Depois, tempos depois, Luamanda experimentava o amor em braços semelhantes aos seus. Os bicos dos seios dela roçando em outros intumescidos bicos. No primeiro instante, sentiu falta do encaixe, do membro que completava. Num ato de esquecimento, sua mão procurou algo ereto no corpo que estava diante do dela. Encontrou um falo ausente. Mas estava tão úmida, tão aquosa aquela superfície misteriosamente plana, tão aberta e igual a sua, que Luamanda afundou-se em um doce e femil carinho. E, quando se sentiu coberta por pele, poros e pelos semelhantes aos seus, quando a sua igual dançou com leveza a dança-amor com ela, saudade alguma sentiu, vazio algum existiu, pois todas as fendas de seu corpo foram fundidas nas femininas oferendas da outra. O amor se guarda só na ponta de um falo, ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra? (EVARISTO, 2016, p. 61).

Luamanda também procurou o amor nos braços de uma mulher. A bissexualidade foi vista nesse trecho da vida da personagem como a experiência de amar alguém igual a ela, um amor que não precisava nascer na “ponta de um falo”, mas no coração de um para o outro. A personagem não partilha de uma visão heteronormativa na vivência sexual, trazendo para a narrativas outros olhares acerca das orientações sexuais. Fugindo do tradicionalismo engendrado na literatura brasileira em apenas atribuir as relações amorosas heterossexuais entre homens e mulheres, e ainda atribuindo a narração protagonista exclusiva a uma personagem feminina. A autora escreve sobre as experiências sexuais, a amorosidade e a representatividade de uma mulher que ama tanto homens como mulheres, que exerce livremente a sua sexualidade. O seu próximo amor foi um homem jovem que se sentiu ainda mais rejuvenescida:

Luamanda, um dia, também amazona, montada então sobre um jovem. O moço encantado por aquela mulher que ele sabia madura, mas de imprecisa idade. O jovem amamentando-se no tempo vivido dela. Luamanda se realimentando, reencontrando a sua juventude passada e encantada pela virilidade quase inocente dele. Era tão grande a juvenil força do moço a atravessar o corpo de Luamanda, que ensandecida, às vezes, quando ele estava lá embaixo no buraco-perna, ela pensava que o intumescido bastão dele ia penetrar no seu corpo, desde lá de baixo e lhe vazar pela boca afora. O amor não cabe em um corpo? (EVARISTO, 2016, p. 61).

O conto também narrou a história de Luamanda na perspectiva de amor que a tornou mais viva em suas experiências amorosas. Uma delas trata do jovem moço que via, na aparência da protagonista, um sinal de sabedoria e respeito. Para a personagem, a juventude do homem a tornou mais jovem ainda ao ser “realimentar” através da expressão de supressa e devoção atribuída ao parceiro. Nessa narrativa, percebe-se uma mulher empoderada, forte e com autoestima elevada como uma “amazona” ao tornar a sua própria vivência forte para alimentar o seu conhecimento e ponto de partida para sentir ainda mais revigorada. Ela ainda afirma: “lua, Luamanda, companheira, mulher. Havia dias em que era tomada de uma nostalgia intensa. Era a lua a mostrar-se redonda no céu, Luamanda na terra se desminlinguia todinha. Era como se algo derretesse no interior dela e ficasse gotejando bem na altura do coração” (EVARISTO, 2016, p. 59-60).

A protagonista também lembra de um romance com um homem mais velho:

Tantos foram os amores na vida de Luamanda, que sempre um chamava mais um. Aconteceu também a paixão avassaladora pelo velho, pelas rugas que ele trazia na pele, pelo cansaço dele, pela cópula que ela esperava e espreitava durante dias e dias. Era tão bom contemplar aquele falo adormecido, preguiçoso, sábio de tantos corpos-histórias do passado. Era como vivenciar uma duvidosa e infiel fé, sustentada por uma temerosa esperança de que o milagre não acontecesse. E foi no corpo velho que ela melhor executou o ritual do amor. Pacientemente penteava ou ouriçava, com os dentes, os embranquecidos pentelhos do corpo dele. E de noite, depois de muitas noites, quando a pedra envergonhada e soturna se desabrochava em flor, ambos cavavam o abismo do abismo encontrando o nada como realidade única e, então, é que aconteciam as juras de amor. E o velho vinha lento, calmo, cuidadoso, cioso do fundo caminho que ele teria de adentrar. Ela também calma, apenas retesando suavemente os finos véus sanguíneos, bordados nas paredes vaginais. Ele chegava e ela silenciando os gritos se quedava embevecida diante do quase nada de um átimo de prazer. O amor é um tempo de paciência? (EVARISTO, 2016, p. 62).

Vários foram os amores de Luamanda, mas um deles a marcou pela calma e pela leveza de deixa a paixão ser algo devagar e sereno. Um amor por um homem velho em contrastes com a sua velhice foi marca de uma vivência que a fez experimentar o sossego e a atração por alguém que já tinha vivido de tudo um pouco na vida, assim como ela também havia vivido. Era um encontro em os “corpos-histórias do passado” fazendo a se pergunta se o amor é um tempo paciente. Nessa narrativa, a personagem rompe com a visão sexualizada da mulher negra presente nas histórias literárias, mas também quebra com a perspectiva em que ter muitos amores seria uma vergonha ou uma deixa para chamá-la dos nomes que são atribuídos as mulheres com muitos amores, porque é a sua essência, faz parte da sua constituição enquanto ser feminino em suas vivências que construíram sua personalidade e sua representação e a tornaram ímpar e despida de preconceitos raciais e sexistas. No entanto, também experimento a dor e a violência de um amor cruel:

Se havia o amor na vida de Luamanda, também um grande fardo de dor compunha as lembranças de seu caminho. A vagina ensanguentada, perfurada, violada por um fino espeto, arma covarde de um desesperado homem, que não soubera entender a solidão da hora da partida. E, durante meses, o sangue menstrual de Luamanda, sangue de mulher que nasce naturalmente de seu útero-alma vinha misturar-se ao sangue e pus, dádivas dolorosas que ela ganhara de um estranho fim amoroso. E pior do que a dor foi a dormência de que foi atacada, em sua parte tão viva, durante meses a fio. Logo ali onde a vida se entranha e desentranha. Ali onde Luamanda havia parido concretas e vitalícias lembranças de si e de outro homem que ela amara tanto, nas doces visagens de seus filhos. Foi um tempo em que precisou exercitar a paciência com o seu próprio corpo. Trancada em si, ou melhor, aberta para si mesma, com as mãos espalmadas e leves imaginava lenitivos carinhos. Chorando alisava, bulia, contornava uma cicatriz que ficara desenhada em um ponto da pele, onde os pelos se rareavam para sempre, era um ponto único, minúsculo, um impertinente calombo. Ali, então alisava a dor e seus contornos. Era preciso convencer-se na sua floresta espessa e negra de que o prazer era uma via retornável, de que o gozo ainda era possível. O amor comporta variantes sentimentos? (EVARISTO, 2016, p. 62-63).

Luamanda que havia vivido amores variados, agora surpreendeu-se com a dor de um amor trágico que apunhalou seu corpo com um espeto, armada usar por um homem que não aceitou o

término do relacionamento. A mágoa corporal se tornou uma marca que a lembrava sempre de um “estranho fim amoroso”, daqueles que inúmeras mulheres brasileiras, pobres, negras e marginalizadas vivenciam no seu cotidiano. Era preciso se convencer de que ainda havia amor e novas experiências após tantos desastres em sua vida. Para a personagem, sua história feminina seria uma eterna aprendizagem por dentro e por fora, a cada amor vivido, ela sabia um pouco ou talvez nada, pois cada um foi singular e os próximos também seria (EVARISTO, 2016). Em todas as faces, viveu como dona de seu próprio corpo, dos seus desejos e em liberdade, rompendo os padrões femininos estabelecido pelo patriarcado. Era única, feminina, livre, distante da normatividade, sempre atenta aos seus desejos e amores ao contornar, inventar e se tornar mulher (MENDONÇA; BARBOSA, 2019). Ela também era:

Luamanda, avó, mãe, amiga, companheira, amante, alma-menina no tempo. Alma-menina no tempo? Não, ela não se envergonhava de seu narcisismo. Era como ele que ela compunha e recompunha toda a sua dignidade. Encarou novamente o espelho e se lembrou de um poema, em que uma mulher, contemplando a sua imagem refletida, perguntava angustiada onde é que ela deixara a sua outra face, a antiga, pois não se reconhecia naquela que lhe estava sendo apresentada naquele momento. Não, não era o caso de Luamanda, que se reconhecia e se descobria sempre. Pouquíssimos fios de cabelos brancos avançavam buscando criar um território próprio em sua cabeça. Escolheu esses fios, puxou-os querendo destacá-los entre os demais. Imaginou-se com os cabelos brancos sobre o rosto negro. Seria bela como a Velha Domingas lá das Gerais. Viajando no tempo-evento de sua vida, Luamanda, distraída, esqueceu-se do compromisso para o qual se preparava no momento, acordou, para o encontro que estava por acontecer naquela noite, quando ouviu os assobios de alguém que aguardava por ela lá fora. Apressou-se. Poderia ser que o amor já não suportasse um tempo de longa espera (EVARISTO, 2016, p. 63-64).

A protagonista não se envergonha do seu narcisismo, pois foi ele quem a moldou e ressignificou sua dignidade, sua representação feminina. Suas marcas da velhice não eram motivos para vergonha, mas orgulho do tempo que havia vivido, dos amores, dos medos e da maturidade. Feliz que teria mais um encontro, naquela noite, apressou-se, porque o tempo não suportava mais esperas. A autora pretendeu, com a criação de Luamanda, reconstruir a identidade da mulher negra ultrajada pela imagem pejorativa da hipersexualização e da objetificação, pois agora não era mais um objeto, mas alguém que deseja. Alguém que lutou pelos seus desejos, anseios e pela liberdade de exercer livremente sua personalidade feminina, pela igualdade, justiça contra o sexismo e racismo (MENDONÇA; BARBOSA, 2019). Para Souza (2021) no livro *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, além do sentimento de culpa e inferioridade, insegurança e angústia que atormenta a representação das mulheres negras, provocando-lhes o efeito de autodesvalorização, timidez, retraimento e ansiedade fóbica frutos da humilhação, intimidação e decepção próprios por não corresponder às expectativas que a sociedade impõe como ideal.

Em meio a opressão vivenciada pela comunidade afro-brasileira advindas de um profundo e avassalador racismo estrutural que definiu as entranhas e os ideais de uma sociedade ainda marcada pela discriminação, violência, sexismo impregnado na população negra. Em uma tentativa secular de colocar o branco como sendo superior e minguando todas as formas de expressões das mulheres, homens e crianças negras. Percebe-se que a literatura brasileira desprestigiou, por muitos anos, a diversidade cultural e étnica, segregando-os aos papéis subalternos e, no caso das mulheres negras, tornou-as sexualizadas, pertencentes a uma moral duvidosa, ocupando funções servis, sendo quase invisíveis ou objetivadas, exceto ocupando seus lugares de vozes, representação e identidade.

Logo, o protagonismo de Luamanda na obra evaristiana significou e simbolizou a composição de uma literatura afro-brasileira encabeçada por personagens femininas em seus contextos de formação e no dia a dia. Salientando não somente a violência, a miséria ou fome, mas as suas ressignificações e denúncias dos problemas que as afligem, mas também incitando os culpados pelas negligências as suas vidas e a sua história de pertencimento. São únicas e ímpares para discorrer acerca do papel das mulheres negras na sociedade, sobretudo desmitificar os estereótipos e romper com a subalternização impostos secularmente a uma camada social gigantesca e silenciada pela opressão, exclusão e marginalização. Existem milhares de Luamanda, embora desconhecidas e oprimidas pela sua ânsia pela liberdade sexual e liberdade em ser mulher.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres negras na literatura de Conceição Evaristo deixam o discurso estereotipado ou o papel de objeto da representação de um Outro para ser sujeitos e objetos da escrita literária. Por meio das suas perspectivas subjetivas marcadas pelas vivências de ser mulher negra na sociedade brasileira. Seus escritos contribuem para a construção de uma história que revelam apagamentos e desprivilégios. Nenhum discurso literário é neutro ou transparente. As obras da autora demonstram que sua escrita se constitui em um espaço de contestação e reflexão da história afro-brasileira através das figuras negras femininas.

As mulheres evaristianas são advindas dos subúrbios brasileiros, que vivem com baixa renda, como a ex-mulher de um assaltante, uma prostituta, uma empregada doméstica, uma morador de rua, são as protagonistas dessas obras. Mulher que são o centro do núcleo familiar e cuidam dos filhos, companheiros(as) ou ainda detentora do conhecimento, da memória e da referência ancestral. Trabalham em condições sub-humanas, péssimas condições de moradia e violência (PALMEIRA; SOUZA, 2008).

Portanto, a autora Conceição Evaristo traço a partir da personagem Luamanda, olhares de uma mulher negra acerca das suas vivências, desejos, sonhos e frustrações. O protagonismo feminino se tornou singular na medida em que não se apropriou de visões estereotipadas para representar o feminino negro, mas desconstruir noções fragmentadas e discursos distorcidos do que seria a vida de uma mulher no subúrbio, de uma mãe solteira e uma sujeita que inspira liberdade ao assumir todas as suas nuances e libertações amorosas e identitárias. Significou também romper com a noção de outro, pois não mais são vistos pela perspectiva externa, mas a sua própria experiência em uma sociedade estruturalmente racista e sexista. Servindo como porta voz de denúncias ao mesmo tempo que expõem as circunstâncias dos seus contextos. Trata-se de enegrecer a literatura brasileira com vozes verdadeiras, reais e imaginárias vistas sob a ótica dos seus sujeitos de fala, ou seja, do protagonismo negro.

REFERÊNCIAS

BISPO, Ella Ferreira; LOPES, Sebastião Alves Teixeira. Escrivivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. **Revista Língua & Literatura**, *online*, v. 35, n. 20, p.186-201, jan./jun. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Portal Geledés**, 4 out. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, *online*, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p 26-48. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

LORDE, Audre. Os usos da raiva: mulheres respondendo ao racismo. **Portal Geledés**, 19 maio 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-usos-da-raiva-mulheres-respondendo-ao-racismo/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; BARBOSA, Adriana Maria Abreu de. Luamanda e suas “sete faces”: um olhar sobre o conto “Luamanda” de Conceição Evaristo. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 845-859, jan./jun. 2019.

PALMEIRA, Francineide Santos; SOUZA, Florentina da Silva. Representações de gênero e afrodescendência na obra de Conceição Evaristo. *In: Anais IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil, maio 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14440.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2023.

PEREIRA, Humberto Gomes; LISBOA, Natália de Souza. Análise decolonial das personagens femininas da obra *Olhos D’Água*, de Conceição Evaristo. **ANTARES: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v. 11, n. 22, p. 159-177, jan./abr. 2019.

RIBEIRO, Djamilá. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2021. 112 p. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamilá Ribeiro).

SOUZA, Fabiana Santos. O ser e o estar da mulher negra no conto “Luamanda”, de Conceição Evaristo. *In: Anais do III Seminário Nacional de Línguas e Linguagem da UFMS/CPAQ, IV Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos*, Mato Grosso do Sul, v. 1, 2021, p.381-391. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SeLLiAq/article/view/14919>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171 p.

Enviado em: 12/02/2023

Aceito em: 08/05/2023

FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE EM “PRECISAMOS DE NOVOS NOMES (2014)”, DE NOVIOLET BULAWAYO

BLACK FEMINISM AND INTERSECTIONALITY IN “WE NEED NEW NAMES (2014)”, OF NOVIOLET BULAWAYO

Gabriela Reis¹

Waldimiro Maximino Tavares César²

Elis Regina Fernandes Alves³

RESUMO

Analisa-se a obra *Precisamos de novos nomes*, de NoViolet Bulawayo, publicada em 2014, focando a interpelação e os conflitos sofridos pelas personagens negras femininas e periféricas no romance. Voltada ao movimento feminista negro e à trajetória histórica da mulher negra na sociedade, esta análise utilizou aporte teóricos de: Davis (2016), hooks (2014; 2019). Quanto à interseccionalidade, como meio de articular a interação do racismo e do patriarcado, em geral, foram utilizadas obras das teóricas Collins e Bilge (2020), Crenshaw (1991), Vergès (2020). A análise revelou que as personagens Darling, Chipó e Fostalina, mulheres negras e pobres, são vítimas de interpelações como o racismo, a objetificação e a pobreza.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo negro. Interseccionalidade. NoViolet Bulawayo.

ABSTRACT

It analyzed the work *We need new names* by NoViolet Bulawayo, published in 2014, focusing on the interpellation and conflicts suffered by the peripheral black female characters in the novel. Focusing on the black feminist movement and the historical path of the black woman in the society, this analysis used a theoretical approach based on: Davis (2016), hooks (2014; 2019). About intersectionality, as a way of articulating the interaction of racism and patriarchy in general, they used the works of Collins and Bilge (2020), Crenshaw (1991), Vergès (2020). The analysis revealed the characters Darling, Chipó and Fostalina, black poor women, are victims of interpellations such as racism, objectification, and poverty.

KEYWORDS: Black Feminism. Intersectionality. NoViolet Bulawayo.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Professor do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC/AM). Graduado em Letras/Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Educação Profissional Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Letras e Graduada em Letras- Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

1 INTRODUÇÃO

Por meio das leituras realizadas acerca dos primeiros movimentos feministas, compreende-se que a iniciativa se deu com as mulheres brancas de classe média que lutavam contra o sexismo que as oprimia. Até os séculos XIX e XX, a situação da mulher branca de classe média e alta era de inferiorização intelectual e social em relação aos homens brancos dessas classes. O papel dessa mulher, cada vez mais, passou a ser o de cuidadora do lar, esposa e mãe. Nesse sentido, as mulheres brancas que trabalhavam sofreram com o ideal de feminilidade propagado, já que ser esposa e mãe era visto como modelo ideal. A palavra *mulher* tornou-se sinônimo de mãe e dona de casa, sendo tais termos utilizados para acentuar a inferiorização da mulher, como aponta Beauvoir (2009). Diante disso, inúmeras lutas e movimentos por direitos femininos começaram a tomar força, principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

Nesse âmbito, entende-se por movimento feminista a luta das mulheres por direitos igualitários, tendo como foco a busca pela igualdade política, econômica e sexual. O feminismo tem ganhado grandes proporções, principalmente a partir da década de 1970. No entanto, inicialmente seu alcance se limitava ao continente europeu, não abrangendo todas as mulheres. A partir disso, surge o feminismo negro, que dá voz às mulheres não brancas, cuja existência era ignorada no início do movimento (DAVIS, 2016). A partir desse silenciamento sobre a trajetória da mulher negra, observou-se a necessidade de expansão e difusão do feminismo negro, uma vez que ele pensou a situação de racismo sobre as mulheres negras, além do sexismo. Além disso, através da interseccionalidade, compreende-se a necessidade de expor a interpelação que as mulheres negras sofrem de várias formas de exclusão e marginalização, como questões culturais, de raça, classe, orientação sexual, religiosa, entre outras.

Esta pesquisa realiza uma análise bibliográfica, sendo todas as etapas de seu procedimento de caráter qualitativo, já que não visa a levantar dados, mas a analisar uma obra literária, o romance *Precisamos de novos nomes* (2014), de NoViolet Bulawayo. Neste sentido, seu objetivo é exploratório, já que investigará de que maneira a obra em questão apresenta como a protagonista feminina negra, Darling, e outras personagens femininas negras são interpeladas de maneira interseccional, por questões de raça, gênero e classe, principalmente quando Darling se muda para os Estados Unidos. Cumpridas as etapas necessárias para se atingir o objetivo da pesquisa aqui proposto, o trabalho acabará por elencar novos conhecimentos sobre o romance.

Este trabalho traça brevemente a trajetória da mulher negra diante do movimento feminista, como a população branca a via e o quanto isso influenciou as vertentes da crítica feminista e do feminismo negro, que emerge do silenciamento acerca das particularidades da mulher negra. A

pesquisa utiliza as autoras Angela Davis (2016), bell hooks (2014; 2019), entre outras, para a discussão sobre o feminismo negro e a inclusão de mulheres negras e periféricas nos movimentos feministas. E para conceituar e tecer comentários sobre a interseccionalidade, tem-se Kimberlé Crenshaw (1991), Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020). O romance *Precisamos de novos nomes* (2014), de NoViolet Bulawayo, tem foco narrativo em Darling, uma menina de 10 anos, protagonista que revela as circunstâncias terríveis vividas em seu país, Zimbábue, e depois nos Estados Unidos, para onde migra. Assim, é possível acompanhá-la em sua jornada de questionamentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor. A análise deste romance aborda as interpelações que Darling, sua tia Fostalina e outras personagens do romance, como Chipó, sofrem por serem mulheres negras, pobres e migrantes, além de expor a violência que a mulher negra sofre por ser colocada à margem da sociedade.

2 O FEMINISMO NEGRO

As autoras que se destacam como pioneiras na conjectura, estudo e escrita acerca do feminismo negro, nos Estados Unidos, como Angela Davis (2016) e bell hooks(2014; 2019), trilharam caminhos sedimentados na reflexão sobre a mulher negra, juntamente com a constituição de seu contexto histórico e social. Ambas contemplam e entendem a emergência da necessidade de um feminismo abrangente e múltiplo. Por muito tempo, foi propagada a visão sobre as mulheres negras, por parte do contingente social branco, elitista e patriarcal, como sexualmente permissivas, disponíveis e ávidas pelos assaltos sexuais de qualquer homem. Tal designação foi dada à mulher negra no sistema escravagista, enraizando o estereótipo de que as figuras eram sexualmente selvagens e não humanas como meio de justificar os estupros recorrentes sobre as mulheres escravizadas, o que revela a emergência de um feminismo que desvele estes arquétipos.

Davis (2016), em *Mulheres raça e classe*, de 1981, constrói um levantamento histórico sobre a progressão dos movimentos feministas em paralelo com a situação das pessoas negras, enfatizando as mulheres negras como foco de análise nesse contexto. Inicialmente, frisa a exploração à qual mulher negra era submetida durante a época da escravidão negra nos Estados Unidos. O sistema escravagista delimitava o povo negro como “objeto”, sujeito à dominação, animalização e propriedade. As mulheres eram vistas como parte do trabalho lucrativo, desprovidas de gênero. Dessa forma, o ideal de maternidade como símbolo de fragilidade e cuidado não se estendia às escravizadas. Os proprietários as viam como meras reprodutoras, ou seja, apenas como instrumentos que garantiam a ampliação do trabalho escravo “[...] os proprietários buscavam

garantir que suas “reprodutoras” dessem à luz tantas vezes quantas fosse biologicamente possível.” (DAVIS, 2016, p. 27).

Davis (2016) cita as irmãs Angelina e Sarah Grimké, que se tornaram oradoras pela defesa da abolição e estabeleceram, de forma sólida, a relação entre escravidão e a opressão das mulheres, quando evidenciaram o fato de que sua própria opressão encontrava suporte e perpetuação na continuidade do sistema escravagista, não havendo como fazer qualquer tipo de cisão entre a luta pela libertação negra e a pela libertação feminina. Ao passo que as mulheres brancas lutavam para terem os mesmos direitos que os homens brancos, as mulheres negras reivindicavam o reconhecimento de sua existência como pessoas, já que eram categorizadas apenas como objetos sexuais, regularmente suscetíveis ao estupro e à exploração trabalhista.

Para hooks (2019), o feminismo, nos Estados Unidos, nunca teve origem ou ponto de partida nas mulheres que se configuravam como as vítimas mais frequentes da opressão sexista, a saber, pobres e negras tornadas marginais. As reivindicações foram pautadas, de maneira idealizada e excludente, por mulheres brancas de classes média e alta, abrangendo somente os problemas deste grupo em particular, no que é relativo à classe e questões raciais, haja vista que a luta pela igualdade de direitos não era disponível para todas as mulheres. Esse panorama ficou mais explícito quando as sociedades antiescravagistas femininas ignoraram a condição da mulher negra e, algumas vezes, externaram preconceitos racistas. Muitas mulheres, mesmo apoiando a campanha abolicionista, não conseguiam relacionar seus pensamentos antiescravagistas à análise que faziam sobre a opressão da mulher, pois seus ideais só contemplavam mulheres brancas e socialmente canônicas. Davis (2016) afirma que, no interior do movimento de mulheres, em seus primeiros anos, o debate acerca da realidade de população feminina negra era escasso, fato que dava notoriedade à falta de conhecimento (ou preferência por ignorar a desumanidade que compunha o quadro cotidiano das mulheres negras), por parte das líderes do movimento pelos direitos das mulheres, de que as opressões por elas sofridas e anteriormente citadas estavam interligadas de forma sistemática.

Um emblemático momento em que a mulher negra galgou espaço para exercitar sua voz, a fim de expor sua aspiração em ser livre não apenas da opressão racista, mas também da dominação sexista, deu-se quando Sojourner Truth, ex-escravizada, proferiu seu conhecido discurso *Não sou eu uma mulher?*, em 1851, na **Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio**. Além de refutar a tese da mulher ser o “sexo frágil”, já que ela, mulher negra, jamais fora tratada assim, também, confrontou a premissa de que a supremacia masculina é um princípio cristão. Truth partilhou um espírito de luta militante, pois as mulheres negras tiveram participação nos movimentos feministas com a sua oralidade, uma vez que elas não tinham acesso à educação. Além disso, a escrita

acadêmica feminina compartilhada nos movimentos pertencia, na época, às mulheres brancas. Davis (2016) postula que o discurso de Sojourner Truth teve efeitos, em nível de impacto, ainda mais profundos, uma vez que, como figuração, também era uma resposta às atitudes racistas das mesmas mulheres brancas que posteriormente aclamaram sua fala. Truth questionava, afinal, se as mulheres negras não eram mulheres. Ao repetir sua emblemática frase “não sou eu uma mulher?”, ela reafirmava o fato de que não era menos mulher do que as mulheres brancas, evidenciando o viés de classe e o racismo que estabeleciam os contornos estruturais do novo movimento de mulheres. Sua reivindicação não deveria ser vista como menos legítima pelo fato dela ser uma mulher negra e ex-escravizada, já que, como as mulheres brancas, lutava por melhores condições sociais às mulheres, todas elas.

A realidade da população negra pós-escravidão em nada se distanciava dos sofrimentos acometidos na época da escravização, haja vista que a exploração da mão de obra seguia como antes. A pós-escravidão consistia em mulheres negras sendo obrigadas a executar serviços domésticos, caso não trabalhassem no campo. Como nota Davis:

Mais de dois terços das mulheres negras de sua cidade foram forçados a encontrar empregos como cozinheiras, babás, lavadeiras, camareiras, vendedoras ambulantes ou zeladoras e se viram em condições tão ruins, se não piores, do que as do período da escravidão. (2016, p.99).

Por muitos anos, as mulheres negras viveram nas casas onde eram empregadas, trabalhando, por dia, cerca de 14 horas ou mais, sem dias de descanso. O trabalho doméstico era considerado degradante e as mulheres negras eram vistas como ineptas e promíscuas, tendo seu papel e atribuições reduzidos somente a esse fim. Davis (2016) postula que as mulheres brancas – incluindo as feministas – explicitaram nítida relutância no que tange ao reconhecimento das lutas das trabalhadoras domésticas, pois raramente se envolveram na luta para melhorar as condições do serviço doméstico, já que eram as maiores beneficiárias dele, bem como do rebaixamento trabalhista e humano de quem o executava.

bell hooks também investiga a situação das mulheres negras, durante e após a abolição da escravidão negra nos Estados Unidos, conjecturando que, se o movimento feminista buscasse reconhecer as experiências e o sofrimento femininos, seria necessário que a sororidade se fortalecesse nos movimentos. Quando as mulheres negras direcionaram críticas ao racismo enraizado nos movimentos feministas, muitas brancas mostraram-se contrárias à empatia que, até então, era teoricamente defendida por elas e isso acarretou a estratificação do feminismo. Por conta dessa categorização, hooks (2019) aponta que os movimentos feministas contemporâneos devem retomar a ideia da sororidade, conectando raça e classe, pois todas as mulheres brancas sabem que

são privilegiadas em relação às negras/não brancas. Quando as mulheres negras deram início à discussão sobre as questões de raça, muitas brancas as acusaram de desvio de foco do “gênero.” Porém, cessar a negação da diferença racial no movimento contribuiu para que as mulheres enxergassem a expressiva diferença existente entre as condições sócio-históricas entre mulheres brancas e não brancas, em vários níveis.

Por essa razão, as mulheres negras sentiram a emergência de lutar, escrever e falar por si e pela população negra, pois aquele modelo de feminismo que estava sendo propagado até os anos 1970 não lhes dava lugar de inclusão, pois não denunciava sua humilhante realidade. Tomando esse fato como ponto de partida, o feminismo negro surge não somente para contemplar as necessidades das mulheres negras e periféricas, mas também a diversidade de questões políticas, sociais e para expandir e pluralizar os movimentos feministas.

3 O FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE

Visando abordar as diversas situações de subalternização das mulheres às questões que compreendem a interseção entre fatores como raça e classe, nos Estados Unidos, surgiu uma crítica sistematizada sobre os primeiros movimentos feministas, que não objetivaram analisar a questão negra, pois as mulheres brancas de classes média e alta, de ascendência eurocêntrica, perpetuavam o racismo e consentiam em explorar a mão de obra negra. Sobre essa elucubração, “O feminismo é uma urgência no mundo. O feminismo é uma urgência na América Latina. [...] Mas é preciso afirmar que nem todo feminismo liberta, emancipa, acolhe o conjunto de mulheres que carregam tantas dores nas costas.” (ARUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 11).

No âmbito da análise crítica, o feminismo negro pensou na situação das mulheres negras, além do sexismo. Mas, Crenshaw (1991), em seu artigo “*Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra as mulheres de cor*”, usa o conceito de interseccionalidade para denotar as várias maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões de exclusão das mulheres negras. Seu objetivo se compõe em:

[...] ilustrar que muitas das experiências que as mulheres negras enfrentam não se resumem aos limites tradicionais de discriminação de raça ou gênero, da forma como esses limites são atualmente compreendidos, e evidenciar que a interseção de racismo e sexismo na vida das mulheres negras ocorre de maneiras que não podem ser capturadas totalmente somente olhando para as dimensões de raça ou gênero dessas experiências separadamente. Eu desenvolvo essas observações aqui explorando as várias maneiras pelas quais raça e gênero se entrecruzam na formação de aspectos estruturais, políticos e

representacionais da violência contra mulheres de cor. (CRENSHAW, 1991, p. 1244, tradução nossa).⁴

Desde então, o termo interseccionalidade, no feminismo, tem se referido à questão negra/não branca com o intuito de abordar discussões acerca das condições estruturais nas quais o racismo e o sexismo, bem como a convergência entre eles, apoiam-se, fortalecendo violências e discriminação sobre as mulheres negras, já que não há como analisar a história da mulher negra separando em dimensões diferentes a questão racial e o gênero.

Crenshaw (1991) divide em três categorias as problemáticas interseccionais sobre mulheres não brancas. A primeira trata da interseccionalidade estrutural que apresenta como a estrutura social e o espaço onde a mulher negra/não branca está inserida transformam sua experiência, como, por exemplo, a violência doméstica e o estupro são vistos, qualitativamente, como diferentes quando ocorrem com a mulher branca. Pelo fato de as mulheres não brancas serem mais impedidas, historicamente, a serem pobres, desempregadas e, muitas vezes, sendo mulheres migrantes que dependem de seus maridos para terem algum *status* legal, tais situações proporcionam a essas mulheres mais vulnerabilidade à violência conjugal e, por fazerem parte da minoria econômica, são continuamente frustradas por sofrerem com os efeitos das subordinações múltiplas que as afetam.

A segunda remete à interseccionalidade política, que analisa como as políticas feminista e antirracista, muitas vezes, ajudaram a marginalizar a questão da violência contra as mulheres não brancas. É a ideia de que os discursos antirracistas e feministas falham em contemplar mulheres negras, pois politicamente, a categoria “negro” versa sobre o homem negro, e a categoria “mulher” versa sobre a mulher branca. Dessa forma, a mulher negra é colocada num limbo, e os discursos sobre ela não são expandidos em categorias políticas de luta. Politicamente, então, o termo “feminismo” reforça a questão racista, excluindo mulheres negras de seu debate e o termo “antirracismo”, ao não focar no patriarcalismo, valida apenas aquilo que os homens negros enfrentam.

Já a última categoria, para Crenshaw (1991), é a interseccionalidade representacional, que trata da construção cultural de mulheres não brancas, focada no modo como a produção de imagens não brancas e as contestações sobre essas imagens tendem a ignorar os interesses interseccionais das mulheres não brancas. Crenshaw (1991) acredita que tais imagens, difundidas

⁴ [...] to illustrate that many of the experiences Black women face are not summed within the traditional boundaries of race or gender discrimination as these boundaries are currently understood, and that the intersection of racism and sexism factors into Black women’s lives in ways that cannot be captured wholly by looking at the race or gender dimensions of those experiences separately. I build on those observation here by exploring the various ways in which race and gender intersect in shaping structural, political, and representational aspects of violence against women of color.

no imaginário popular, como a construção imagética da mulher negra como sensual, sexualmente ativa e disponível, reforçam a subordinação sexual das mulheres negras, cujo estupro, por exemplo, é menos chocante do que o estupro de mulheres brancas.

Através das divisões feitas por Crenshaw (1991), é plausível compreender que a interseccionalidade reconhece a percepção de que o pertencimento a um grupo (ou a falta dele) pode tornar as mulheres não brancas vulneráveis a diversas formas de preconceito. No entanto, como simultaneamente pertencem a muitos grupos, suas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas de como lidar com esse preconceito.

Em vez de enxergar, de modo investigativo, as pessoas como uma massa homogênea, a interseccionalidade fornece estruturas para explicar como categorias de raça, classe e gênero, idade, estatuto de cidadania, dentre outros aspectos, posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. As acadêmicas feministas, por exemplo, que estudam o pós-colonialismo, encontram na interseccionalidade relevantes aportes teóricos que lhes permitem avaliar e refletir sobre as realidades colonial e pós-colonial das mulheres. As pesquisas que são frutos dos seus estudos destacam as experiências de mulheres, pessoas negras e latinas, pobres e outros grupos que, por tanto tempo, foram negligenciados em estudos existentes.

Dessa forma, a interseccionalidade atua como instrumento de abordagem para fins de compreensão da vida e do comportamento humano, por meio das experiências e das lutas de pessoas que, em uma longa linha de tempo, foram tolhidas de seus direitos, além de cumprir a função de elo entre suportes teóricos e a prática, auxiliando no empoderamento de comunidades e indivíduos. Atualmente, há muitas abordagens interseccionais diferentes, cada qual adaptada a perguntas, histórias e caminhos específicos do campo em questão. Para Collins e Bilge (2020), cada espaço acadêmico abrange diferentes aspectos da interseccionalidade em relação às suas preocupações específicas, ou seja, teoria e ação estão intimamente ligadas, moldando uma à outra. Na esfera dos estudos interseccionais brasileiros, Carla Akotirene (2019) aponta que a interseccionalidade, além de teoria, deve constituir-se como método de análise e entendimento das exclusões múltiplas e entrecruzadas das mulheres não brancas.

Tendo como elemento focal as abordagens que configuram o papel social da mulher não branca, Vergès (2020) propôs um feminismo decolonial radicalmente antirracista, anticapitalista e anti-imperialista, como afirma:

Um feminismo à escuta dos combates das mulheres mais exploradas, das empregadas domésticas, das profissionais do sexo, das queer, das trans, das migrantes, das refugiadas e daquelas para quem o termo “mulher” designa uma posição social e política, não estritamente biológica. Um feminismo, não o feminismo, e, portanto, aberto a

questionamentos, à possibilidade de rever suas análises, que não busca o reconhecimento das instituições, mas que se ancora nas lutas, com suas perdas e alegrias (2020, p.13-14).

A premissa de um feminismo decolonial agrega a necessidade de não fragmentar as opressões sobre as mulheres subalternizadas. Ao criar cisões entre as opressões, os movimentos negros, as feministas, as feministas negras, as latinas, as lésbicas, etc., se enfraquecem, pois não se pode esquecer que todas as mulheres de todas as nacionalidades e todas as etnias são vítimas de opressão em termos raciais, sexuais e econômicos, em alguma medida, mas não da mesma forma. Quando se fala de sexismo e de racismo, não é possível dissociar a ideia das desigualdades sociais da distribuição injusta de riquezas no mundo. É por meio do sistema capitalista que surgem tais desigualdades, que afetam as mulheres negras e em situação diaspórica de modo bastante particular. Obviamente, o capitalismo prioriza a voz e amplia o campo de ação dos sujeitos que compõem esse mundo constituído de privilégios socioeconômicos. Desse modo, surge a necessidade de questionar o lugar de fala desses sujeitos.

Por essa gama de elementos, como as mulheres pobres, trans ou negras pertencem a contextos específicos e vivenciam experiências peculiares atreladas às diversas características que as delinham, em nível de figuração social, bem como dos processos discriminatórios aos quais estão constantemente sujeitas, não há como efetuar qualquer tentativa de universalização teórica ou analítica no que concerne à opressão, segregação e exclusão dessas mulheres. Por essa razão, as ativistas do movimento de política decolonial, na esfera do estudo e da denúncia, quando tratam do estupro, como também do feminicídio, vinculam-lhes, também, ao enfrentamento à normalização dessas práticas. Porém, segundo Vergès (2020), essa postura não configura, necessariamente, uma nova onda, geração ou modo de abordagem dessa problemática. Trata da nova etapa de um processo de decolonização, resultante de uma antiga e urgente necessidade de desconstrução histórica.

4 “PRECISAMOS DE NOVOS NOMES” PELO VIÉS DO FEMINISMO NEGRO E DA INTERSECCIONALIDADE

O início do romance apresenta seis crianças famintas roubando goiabas no bairro Budapeste, de classe média, em alguma cidade não nomeada do Zimbábue. Ao retornarem para casa, no bairro Paraíso, ironicamente composto de barracos construídos com papelão e zinco, as crianças compartilham seus sonhos e suas expectativas de deixar o bairro onde moram e reconstruir a vida em outro lugar. Muitos almejam morar em Budapeste, pois compreendem que, uma vez morando ali, não teriam mais a necessidade de roubarem goiabas. Em se tratando de um país

africano, colonizado/invadido por populações brancas, o racismo é a marca da desigualdade social e a divisão entre os dois bairros evidencia isso.

O romance de formação seguirá a vida de Darling, protagonista que, diferente de seus amigos, não almeja apenas mudar de bairro, mas de país: “Eu vou para a América morar com a minha tia Fostalina, não vai demorar muito, vocês vão ver [...]” (BULAWAYO, 2014, p. 19). Darling tenta viver a sua infância com certa alegria ainda que seja consciente da diferença entre sua vida e a dos brancos que moram no bairro Budapeste. Seu sonho de vida se resume em ir para a América, onde acredita que não sentirá mais fome e que sua vida será confortável e feliz.

As crianças são forçadas a amadurecer nesse cenário de miséria, entre elas, Chipó, uma menina de onze anos, está grávida, vítima da violência sexual cometida pelo próprio avô. Chipó havia ficado emudecida após o estupro, numa simbologia do silenciamento feminino causado pela violência: “Ela vai ter o bebê um dia, respondo, falando pela Chipó, porque ela não fala mais. Ela não é muda-muda; foi só a barriga começar a aparecer que parou de falar.” (BULAWAYO, 2014, p. 8). Somente após ver uma encenação de uma relação sexual é que Chipó consegue revelar o que lhe acontecera:

Esta é a primeira vez em muito tempo que a Chipó fala [...] Ele fez isso, o meu avô, eu estava voltando para casa depois de brincar de Encontrar Bin Laden e a minha avó não estava lá e o meu avô estava e ele subiu em mim e me prendeu assim e ele fechou a mão sobre a minha boca e era pesado como uma montanha [...] Fico olhando para ela e ela tem uma expressão que nunca vi antes, uma expressão de dor espalhada por todo o rosto. (BULAWAYO, 2014, p. 42).

Ela traz em si a marca da violência que configura essa sociedade marginalizada. Chipó, então, é a representação de tantas meninas que foram violentadas por seus próprios familiares, evidenciando as opressões interseccionais que recaem sobre mulheres negras: o racismo, a violência sexual, a pobreza. Os países que foram colonizados e explorados, como é o caso do Zimbábue, sofrem pelos efeitos da usurpação europeia, a saber: a pobreza, a miséria, o desemprego, uma economia instável, a desigualdade social e, como consequência disso, as pessoas mais pobres são mais vítimas de injustiças sociais. No caso das mulheres, tudo isso se alia a uma cultura bastante patriarcal, que fortalece a ideia da inferioridade e objetificação femininas, como explica o feminismo decolonial. Como consequência, as mulheres são mais vítimas de violências domésticas e estupros, que acabam sendo ações naturalizadas, raramente punidas, pouco levadas a sério pela polícia ou legisladores do país. Ao pensar sobre tais mulheres, o feminismo negro se alia à ideia da interseccionalidade e do decolonialismo para explicar a maior marginalização das mulheres negras.

É curioso que o episódio que leva Chipo a conseguir falar sobre o estupro é outro estupro, ocorrendo dentro da igreja local. Ali, o pastor tenta, supostamente, exorcizar o demônio de uma fiel:

A mulher bonita continua gritando para os filhos da puta pararem, mas os filhos da puta continuam fazendo isso que eles estão fazendo. Tento encontrar o olhar dela, para que ela veja que não estou me juntando às atividades, que estou do seu lado, mas ela está ocupada demais chutando e gritando para me ver. [...] O Profeta Revelations Bitchington Mborro reza pela mulher desse jeito, deitado em cima dela e chamando Jesus e gritando versículos da Bíblia. Coloca as mãos na barriga dela, nas suas coxas, em seguida coloca as mãos naquele lugar dela e começa a esfregar, rezando muito, como se houvesse algo de errado ali. (BULAWAYO, 2014, p. 42)

Chipo, embora criança, parece entender que haja algo de estranho no que o pastor faz e tenta ter sororidade com a mulher desconhecida. Mas, nada pode fazer. Nem sequer tem permissão para falar na igreja. Ainda criança, essas meninas aprendem o papel de subalternização dos corpos femininos.

A primeira parte do romance contém a interpretação do título, os personagens são nomeados, em sua maioria, por apelidos, como Bastard, Godknows, Mother of Bones, Bornfree, entre outros, mas é no sexto capítulo que entendemos a necessidade de novos nomes: “Hoje vamos nos livrar da barriga da Chipo de uma vez por todas. Em primeiro lugar, fica difícil brincar e, em segundo, se deixármos ela ter o bebê, ela vai simplesmente morrer (BULAWAYO, 2014, p. 73).” Mas para que nada dê errado nessa tentativa de salvar Chipo, Darling e Sbho associam a ideia de ter novos nomes, pois de acordo com Sbho, nos programas televisivos dos Estados Unidos, os médicos do *Plantão médico* têm nomes diferentes dos delas. “Eu sou o Dr. Bullet, ela é linda, e você é o Dr. Roz, ele é alto, diz Shbo, acenando para mim” (p. 76). Essa tentativa de mudar suas identidades ou de se transformarem em personagens de televisão é um ato de assimilação cultural, pois elas acham que só sendo outras pessoas, no caso, norte-americanos, com outras identidades, é que teriam valor e conseguiriam realizar algo.

Mas a ideia aqui é como o episódio da tentativa de aborto da Chipo mostra como todos ali, Chipo, Darling e Sbho, são dissuadidas a fazer isso, já que a mulher estuprada, menina, no caso, é, ainda, obrigada a manter a gravidez e ter o filho de seu estuprador, pois a cultura, nesse aspecto, naturaliza o estupro:

A MotherLove se abaixa para pegar o cabide. Seu vestido varre a terra e traça linhas. O que é isto? ela pergunta, olhando para a Chipo, que continua chorando. MotherLove se vira para a Sbho. [...]

Estava apenas — nós apenas tentávamos tirar a barriga da Chipó, diz Forgiveness, olhando para o ntsaro⁵. Então ela começa a chorar. A Chipó levanta a voz e começa a chorar mais alto.

A MotherLove balança a cabeça e então seu corpo se abaixa, como se ela fosse um saco caindo. Mas ela não está com raiva. Não grita. Não dá nenhum tapa nem pega ninguém pelas orelhas. Ela não diz que vai matar a gente nem contar para a nossa mãe. Olho para o seu rosto e vejo o rosto terrível de alguém que nunca vi antes, e no rosto dessa estranha tem uma expressão de dor, uma expressão que os adultos têm quando alguém morre. Tem lágrimas nos seus olhos e ela está abraçando o próprio peito como se estivesse pegando fogo lá dentro. (BULAWAYO, 2014, p. 78)

Embora não haja violência direta no impedimento do aborto de Chipó, fica evidente que MotherLove, a vizinha que flagra as meninas com o cabide junto ao corpo deitado de Chipó, consegue impedi-las de realizar o ato. Religiosa, MotherLove apela a Deus e a Jesus ao julgar a ação das meninas. Porém, a ação de MotherLove pode ser interpretada de maneira dúbia: ao impedir o estupro, impede a provável morte de Chipó, já que o cabide enferrujado provavelmente mataria a menina. O choro de MotherLove, porém, parece de tristeza pela situação da menina, não de raiva pela ideia de o aborto ser algo criminoso. O próprio uso do cabide é simbólico, já que durante muito tempo foi (e ainda é, como o romance retrata) a única maneira encontrada para o aborto, impedido por lei para mulheres que não desejam manter a gravidez, mesmo em casos de estupro, como ocorre em muitos países.

No capítulo que introduz a segunda parte do romance, já nos Estados Unidos com a tia, Darling lembra de forma nostálgica de seu país e dos seus amigos:

Se estivesse em casa eu sei que não ficaria sem sair porque uma coisa chamada neve estava me impedindo de ir lá fora viver a vida. Talvez eu e a Sbhó e o Bastard e a Chipó e o Godknows e o Stina estaríamos em Budapeste, roubando goiabas. Ou estaríamos brincando de Encontrar Bin Laden ou do jogo dos países ou de queimada. Mas por outro lado não teríamos comida suficiente, e é por isso que vou tolerar ficar na América (BULAWAYO, 2014, p.138).

Esse é o primeiro momento de inadequação que toma conta de Darling, pois há a falta de identificação, além de ter uma estranheza entre os costumes dos norte-americanos. Os tios de Darling são obrigados a mudar de cidade e a dificuldade de adaptação torna-se ainda pior, pois Darling passa a sofrer *bullying* e é inferiorizada pelas outras crianças:

Quando cheguei a Washington, queria morrer. As outras crianças implicavam comigo por causa do meu nome, do meu sotaque, do meu cabelo, do jeito que eu conversava ou dizia coisas, do jeito que eu me vestia, do jeito que eu ria. Quando implicam com você por causa de alguma coisa, primeiro você tenta consertar essa coisa para que as implicâncias parem, mas aquelas crianças malucas implicavam comigo por tudo, até

⁵ “A word meaning something like a wrapping cloth”, ou seja, uma palavra que significa algo como “um pano de embrulho”. Disponível em: <https://www.gradesaver.com/we-need-new-names/study-guide/glossary-of-terms#ntsaro> Online, 2023.

mesmo as coisas que eu não tinha como mudar, e isso continuou acontecendo e continuou acontecendo até que no fim simplesmente tudo parecia errado dentro da minha pele, do meu corpo, das minhas roupas, da minha língua, da minha cabeça (BULAWAYO, 2014, p. 149).

A passagem citada apresenta o sentimento de inadequação que faz com que Darling deseje ser diferente do que realmente é. Seus conflitos internos se agravam por esse sofrimento, que surge por consequência dos estereótipos que lhe atrelam, isso acaba contribuindo para a fragmentação de sua identidade, pois ela está inserida em um país outro, que influencia na produção de imagens que se criam dela. As mulheres negras são interpeladas por uma série de pré-julgamentos. Darling, sendo africana, é ainda mais interpelada, mesmo por outras meninas negras nos EUA, pois se ser mulher e negra nos Estados Unidos já é negativo, ser africana é ainda mais, já que ela se torna um ser exótico, menos bem arrumada, menos bem vestida, menos adequada do que as outras meninas negras. As próprias meninas negras praticam esse *bullying*, porque, por serem mulheres negras, sofrem estereotipação e preconceito, assim sentem alívio quando encontram alguém visto ainda como “pior”.

Apesar da opressão vivida cotidianamente, Darling não encontra apoio na família. Sua tia Fostalina trabalha em uma casa de repouso e em um hospital e, em seus momentos de folga, dedica-se inteiramente à tentativa de obter a melhor forma física, com o auxílio dos exercícios físicos que passam na TV. Darling observa sua tia com certo espanto, pois mesmo ela sendo magra, ela deseja emagrecer ainda mais, para manter um padrão físico que é o modelo norte-americano.

O que você está fazendo consigo mesma, Fostalina, exatamente o quê, de verdade? Chute. E soque. E chute. E soque. Olhe para você, ossos, ossos, ossos. Só ossos. E pra quê? Elas não são nem mesmo africanas, essas mulheres que você está copiando, isso não deveria te dizer alguma coisa? Três-quatro-cinco-seis, e chute. E soque. Não há realmente nada de africano numa mulher sem coxas, sem quadris, sem barriga, sem traseiro. (BULAWAYO, 2014, p. 149).

As mulheres, de modo geral, são vítimas dessa interpelação de ideais estéticos, pela imposição de um padrão de beleza. No caso da tia Fostalina, ela sofria duplamente isso, de forma interseccional, pois em países africanos, o modelo ideal de corpo feminino é aquele com curvas, menos magro, mais realista e lá, ela era vista como uma bela mulher. Provavelmente, ao chegar nos EUA, tenha se visto como inadequada, feia, pois além de africana e negra, ainda era vista como não magra. Tia Fostalina não pode mudar sua raça e sua cor, então tenta se adequar ao padrão corporal para, minimamente, ser menos interpelada e apontada por suas inadequações. Porém, a fala citada é dita pelo novo marido, Kojo, e isso reflete ainda mais as interpelações interseccionais sofridas por mulheres negras: são cobradas para serem esteticamente belas em termos sociais e por

seus parceiros. A quem agradar? Fostalina decide agradar à sua nova sociedade, pois depende dela para viver, e não do marido.

Darling constantemente lembra de seu país e de seus amigos, mas alimenta dentro de si a certeza que talvez não haja para onde retornar. Assim que ela chegou aos Estados Unidos, ela escrevia aos seus amigos, porém não revelava a verdadeira face da América diante de seus olhos. A migração de Darling para os Estados Unidos traça dentro dela a sensação de deslocamento, que causa uma destruição do seu eu. Ela e sua tia são a figuração daqueles que pertencem ao grupo dos marginalizados e dos subordinados e, por serem mulheres, sofrem duplamente quando migram.

O romance expõe a realidade de uma sociedade marginalizada pelo olhar infantil, mas sem idealizações. O relato das condições sociais no Zimbábue é cruel e pungente, principalmente na figuração da violência sexual que comumente assalta meninas e mulheres em situação de pobreza. As mulheres negras não são julgadas pelo que fazem, mas por aquilo que são. Não há final feliz para Darling, Fostalina e Chipó. Darling e Fostalina precisa assimilar a cultura norte-americana para sobreviverem aos preconceitos por serem negras, africanas, mulheres e pobres. Chipó é obrigada a ter o filho de seu estuprador, seu avô, e continua no Zimbábue, sem perspectivas de melhorias sociais ou econômicas. Apesar disso, o romance tenta dar voz a essas personagens femininas, evidenciando sua possibilidade de percepção de suas próprias situações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs analisar a obra *Precisamos de novos nomes*, publicada em 2014, de NoViolet Bulawayo, sob o viés das figuras femininas, como a protagonista Darling, sua amiga Chipó e sua tia Fostalina. Teve como objetivo apresentar como as personagens são interpeladas de maneira interseccional, por questões raciais, de gênero e de classe.

Esta pesquisa revelou que a protagonista Darling é uma personagem que migrou para os Estados Unidos não por interesse pessoal intrínseco, mas para fugir da pobreza, já que o Paraíso, o amontoado de zinco onde morava, refletia a baixa condição econômica e social do Zimbábue. Quanto às outras personagens femininas, como Chipó e tia Fostalina, ambas são representações da mulher negra que estão inseridas em diferentes locais e, por isso, sofrem diferentes opressões interseccionais. Chipó foi violentada pelo próprio avô, refletindo o quanto isso configura uma interseccionalidade silenciosa, já que é naturalizado culturalmente, já a personagem Fostalina é a representação do quanto o meio em que ela vive a interpela em sua identidade. Sua necessidade de alcançar o padrão de beleza estabelecido no país onde mora só mostra seu desejo em fazer parte daquele espaço e ser aceita pelos norte-americanos.

Sendo um romance de formação, temos a ideia de que, em *Darling*, há a voz de uma criança, uma menina negra, que, apesar de tão jovem, reflete questões comuns em sociedades contemporâneas, como a exploração decorrente da colonização, do racismo, da pobreza e da diáspora forçada para países brancos e racistas. *Darling* é um microcosmo da situação de tantas mulheres negras tornadas periféricas em países explorados, afetadas pelo racismo, pelo sexismo, por questões culturais e pela necessidade de forjar uma nova identidade para garantir a própria sobrevivência.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Trad. Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Trad. Sérgio Millet. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BULAWAYO, NoViolet. **Precisamos de Novos Nomes**. Trad. Adriana Lisboa. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, vol. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

hooks, Bell. **Não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Trad. Plataforma Gueto, Rio de Janeiro, 2014.

hooks, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Enviado em: 13/04/2023

Aceito em: 02/06/2023

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM CAMINHO PARA A GARANTIA DE DIREITOS

ANTI-RACIST EDUCATION: A PATH TO GUARANTEE RIGHTS

Gerusa Faria Rodrigues¹
Debora Breder²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens negras e negros do ensino médio, da rede pública estadual, na cidade de Petrópolis. O estudo objetivou compreender de que maneira se constituíam as trajetórias de sucesso destes estudantes. Contudo, ao longo da pesquisa questões relacionadas à necessidade da implementação de uma educação antirracista emergiram e despontaram como um caminho necessário para a garantia de direitos educacionais. Como metodologia foi utilizada a revisão bibliográfica de autores que discutem relações étnico-raciais e educação; a observação participante; e entrevistas com alunas e alunos negros e professoras que lecionam no colégio. A pesquisa teve como pilares teóricos autores que discutem questões raciais e racismo estrutural, como Munanga, Souza. As particularidades das juventudes que cursam o ensino médio são apresentadas e discutidas com base nos estudos de Dayrell, Dayrel e Jesus.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Direitos. Juventude.

ABSTRACT

This article aims to present the results of a survey carried out with young black men and women from high school, from the state public network, in the city of Petrópolis. The study aimed to understand how the successful trajectories of these students were constituted. However, throughout the research, issues related to the need to implement an anti-racist education emerged, and emerged as a necessary way to guarantee educational rights. As a methodology, a bibliographical review of authors who discuss ethnic-racial relations and education, participant observation; and interviews with black students and teachers who teach in the courses that composed the research were used. The research had as theoretical pillars authors who discuss racial issues and structural racism, such as Munanga, Souza. The particularities of young people who attend high school are presented and discussed based on studies by Dayrell, Dayrel and Jesus.

KEYWORDS: Anti-racist education. Rights. Youth.

¹ Professora da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Duque de Caxias/RJ. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (PPGE/UCP). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP).

² Professora Adjunta da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP).

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as relações étnico-raciais e a necessidade de uma educação antirracista. Baseamos essa reflexão num estudo que procurou compreender como se constituíam as trajetórias de sucesso de estudantes negras e negros do ensino médio em um Colégio da rede estadual em Petrópolis, com estudantes dos cursos Regular, Técnico em Química e Técnico em Áudio e Vídeo (RODRIGUES, 2022). Durante o trabalho de campo, entre fevereiro e novembro de 2022, foram realizadas rodas de conversa com nossos interlocutores de pesquisa – as alunas e alunos – e foram entrevistadas professoras da Unidade de ensino.³ Foi possível perceber que a falta de uma educação antirracista se apresentou de forma contundente, trazendo implicações significativas em suas trajetórias escolares.

Pode-se dizer que o poder público ainda não conseguiu se adaptar à realidade da inserção das classes populares no ensino médio das escolas públicas; e políticas afirmativas de ampliação de vagas e permanência nos colégios ainda não foram implementadas de modo mais efetivo, como visto no ensino superior. Como nota Dayrell (2007, p. 1114) em seus estudos, referindo-se à inserção de jovens das classes populares no ensino médio:

(..) as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (DAYRELL, 2007, 1114).

No entanto, mesmo com a falta de políticas públicas para esses estudantes, muitos superam os preconceitos raciais, a falta de oportunidades educativas e conseguem obter “sucesso” em suas mais variadas formas, de acordo com seus pontos de vista.

Pesquisas sobre as desigualdades sociais por cor/raça no Brasil, como as desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), demonstram como avançamos pouco na superação dos problemas raciais. No mercado de trabalho os cargos gerenciais são ocupados majoritariamente por homens brancos: apenas 29,9% são ocupados por homens negros. Esta situação é ainda mais gritante se considerarmos mulheres negras, que recebem menos da metade

³ Os nomes de nossos interlocutores foram alterados para garantir o sigilo ético necessário à pesquisa.

do que homens brancos.⁴ As taxas de analfabetismo e violência são alarmantes e traduzem os reflexos do racismo estrutural presente na sociedade: 98,5% dos jovens assassinados, entre 15 e 29 anos, em 2018, eram pretos ou pardos, sendo, deste total, 10,1 de mulheres negras. Verifica-se o mesmo em relação ao analfabetismo e outros indicadores. Esses dados revelam de forma contundente a grande desigualdade racial e social existente no Brasil, e reforçam a necessidade das políticas afirmativas e a implementação de uma educação antirracista.

Com efeito, grande parte dos excluídos da escola é negra. Esta discriminação não se manifesta apenas no acesso ao ensino, mas também em sua permanência, tendo como consequência a evasão e os baixos resultados escolares – dados estes que poderiam ser revertidos com ações mais efetivas, como a estruturação de currículos que considerem a diversidade racial e cultural do país, assim como o trabalho com conteúdo menos euro centrado.

2 AS DIFICULDADES DE SE ENXERGAR COMO NEGRA(O) NUM PAÍS MISCIGENADO

A pesquisa que realizamos foi fundamentada, teoricamente, em autores que discutem a temática das relações étnico-raciais, como Bento (2014), Gomes (2017), e Munanga (2004), Piza e Rosemberg (2014), entre outros. Com a finalidade de compreender como o racismo impacta as trajetórias escolares dos alunos no ensino médio e se há ações para a promoção de uma educação antirracista, na primeira etapa da pesquisa recorreremos, como procedimento metodológico, à aplicação de um questionário e, na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com os estudantes negras e negros.

Algumas dúvidas surgiram por parte das alunas e alunos ao responderem ao questionário: “*O que são benefícios do governo?*”? “*Aposentadoria também é um benefício do governo?*”. Mas a grande dúvida que surgiu, em todas as turmas, foi sobre a autoatribuição racial: os alunos se questionavam a respeito de sua cor/raça e foi necessário explicar o termo e a diferença entre este e a heteroatribuição, quando terceiros os identificam. Usamos as categorias do IBGE, que desde a realização dos censos contemporâneos utiliza características fenotípicas como cor, traços corporais (formato do nariz, da boca, cor e tipo e cor dos cabelos), assim como origem regional. As dúvidas e hesitações, contudo, permaneceram. “*Às vezes me sinto preta, às vezes me acho morena*”, disse uma

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, utiliza em suas pesquisas as seguintes categorias para cor ou raça: branco, preto, pardo, amarelo e indígena, sendo que, a categoria “preto”, é utilizada no censo demográfico desde 1872. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declaram brancos, 46,8 % pardos, 9,4% como pretos e 1,1 % como amarelos e indígenas.

jovem, explicando que é filha de mãe branca e pai negro. Esta e outras falas demonstram a grande dificuldade que os alunos pardos apresentam para se identificar. Como notam Piza e Rosemberg (2014):

Os problemas das coletas sobre cor em países de população multirracial, como no caso do Brasil, têm como ponto marcante de conflito a existência, no contínuo de cores da população, do grupo dos pardos. Este se constitui como o grupo onde a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor. É esta população que mais fluidamente transita pelas linhas de cor, estabelecendo limites geralmente amplos (PIZA E ROSEMBERG, 2014, p. 100).

Já as alunas e alunos pretos não apresentaram tais questionamentos, já que suas características fenotípicas não deixam dúvidas para auto e a heteroatribuição. Uma aluna preta, ao ver o questionamento de sua colega, disse: “*Nunca tive o privilégio de não ser preta na vida*”. Esta fala revela que as pessoas pretas, salvo exceções, conseguem perceber quem são e como as pessoas as percebem – embora se reconhecer como pessoa preta não signifique, necessariamente, ter consciência racial; ou que estas pessoas não sejam atravessadas pelo desejo de embranquecer para que sejam aceitas socialmente.

Em entrevista concedida à revista *Estudos Avançados*, Kabengele Munanga (2004) aponta que pode parecer simples se definir como negro no Brasil; no entanto, num país que desenvolveu o desejo do branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não, pois há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras. E a fala das alunas ilustra bem o ideal de branqueamento vivido pelos negros. Conforme pondera o autor,

Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro (MUNANGA, 2004, P. 52).

Com efeito, a questão da construção identitária do negro é um processo doloroso, decorrente dos problemas relativos às várias formas de manifestação do racismo na sociedade. “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”, como tão bem expressou Jurandir Freire Costa (1983, p. 2). A violência citada pelo autor é comum na vida das pessoas pretas. A observação feita pela aluna – de não ter o “*privilégio de não ser preta*” em nenhum momento da vida – demonstra de forma contundente o

quanto ser preto dificulta a vida, até das pessoas mais jovens em uma sociedade onde impera o racismo estrutural.

Algumas alunas brancas também tiveram dificuldade na autoatribuição de cor. Entenderam que “amarelo”, referia-se, literalmente, ao amarelo, e não aos orientais, o que faz pensar que é preciso racializar também as pessoas brancas, cuja cor/raça não é problematizada. Concebido como modelo universal de humanidade, o branco é visto como o padrão de referência, econômico, social e político. Este modelo de branquitude gera uma espécie de pacto fundamental para a manutenção das desigualdades raciais no Brasil (BENTO, 2014).

As falas e dúvidas demonstradas pelos estudantes a respeito da própria cor provocou uma série de interrogações sobre como, e se, as discussões raciais são feitas no Colégio. As próprias respostas dadas pelos docentes que estavam nas salas onde os questionários foram entregues – sendo, estes docentes, todos brancos – sugere a falta de discussões sistematizadas sobre relações étnico-raciais. Essas discussões costumam surgir apenas em situações como a dos questionários, em caso explícito de racismo ou em datas comemorativas. Como na semana da consciência negra, que até 2019, antes da pandemia, era realizada em novembro, próximo à comemoração do *Dia da consciência negra*, e não como preconiza a lei Nº 10.639/2003, de que a História e cultura africana e afro brasileira devem permear todo o currículo da Educação básica.

Durante a aplicação do questionário outras questões foram levantadas pelos estudantes, especialmente em relação aos objetivos da pesquisa e sobre o processo para ingresso na universidade. Muitos alunos externaram o desejo de entrar no mercado de trabalho e de cursar o ensino superior. Contudo, o que chamou nossa atenção foi uma observação feita por uma aluna que questionou a primeira autora deste artigo, querendo saber se era apenas pesquisadora ou se era professora também. Informei que era professora da educação básica e do ensino superior. A jovem, então, retrucou: “*Que legal! Você é preta como eu, e dá aula em uma universidade?*”. Como vemos, seu entusiasmo demonstra a falta de representatividade de pretas e pretos nas escolas e universidades públicas e privadas do país. As estatísticas do próprio Colégio deixaram evidente essa questão: dos 109 professores da instituição, apenas 4 são pretos ou pardos.

Segundo dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), no ano de 2013 a participação das negras e negros como professores nas escolas das redes municipais e estaduais de todo país passou a ser mais equilibrada, já que 44,85 dos professores são negros e 55,15% não negros. As políticas afirmativas, como a lei de cotas raciais em concursos públicos, contribuíram para este aumento, pois, de acordo com os dados do mesmo departamento, em 2002 as disparidades eram mais significativas – 37,94% dos professores eram negros e 62,06% não negros.

No entanto, esses dados não estão refletidos no colégio onde realizamos a pesquisa, no qual apenas 3,6 % do corpo docente é negro. A surpresa da aluna revela o quanto a falta de professores pretos e pardos impacta negativamente os alunos negros, que não se veem representados entre os docentes e a equipe gestora. O estranhamento da aluna ao ver uma pesquisadora e professora universitária preta – o que é ainda mais raro, já que somente 16% dos professores universitários do país são autodeclarados pretos e pardos – é significativo: ver uma pessoa igual a ela, em uma situação que pode ser considerada de sucesso na carreira, pode auxiliar na construção de outras perspectivas de futuro. Naquele momento, a aluna se viu representada.

A devolutiva dos questionários possibilitou a construção de dados preliminares que foram explorados ao longo da pesquisa, bem como as interações realizadas com nossos interlocutores nesse primeiro momento. Dos 386 alunos matriculados em todas as turmas da 3ª série do ensino médio, 276 alunos responderam ao instrumento. Considerando o percentual de pretos e pardos, constatamos que há uma proporcionalidade entre alunos negros matriculados e alunos brancos, embora o número de pretos seja bem menor do que o de brancos. No levantamento inicial realizado por meio das atas de resultados finais, 89 alunos apresentaram “bons” resultados. Destes, 62 responderam ao questionário. A maioria dos alunos com bons rendimentos são brancos, ratificando as pesquisas que investigam o fracasso escolar de estudantes negros na educação básica. Essas pesquisas revelam que o fracasso está localizado nos alunos negros (pretos e pardos).

3 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS NO COLÉGIO E SEUS IMPACTOS (IN)VISÍVEIS

Durante as entrevistas foi possível apreender a percepção dos estudantes sobre o colégio, visão que variou bastante de acordo com as turmas e cursos. Os estudantes do Áudio e Vídeo (AV) iniciaram falando que os professores são muitos bons, que procuraram ajudar no retorno presencial. Porém, logo em seguida, a aluna que chamarei de Elisa, afirmou: “*Esse colégio é muito branco*”. Alguns alunos riram e concordaram, já que de acordo com os estudantes, eles têm apenas três professores pretos. Ao perguntarmos se eles achavam que esse fato fazia alguma diferença, obtivemos a seguinte resposta: “*De verdade assim, diferença, diferença, mais ou menos, porque falta a inclusão dos negros na sociedade. Mas a gente já se acostumou a ver coisas assim. É o normal né?!*” (ELISA).

Foi possível compreender que até essa conversa ser realizada, algumas questões raciais não eram percebidas pelos alunos. Percebemos que houve uma admiração por parte de todos os que estavam presentes quando mencionamos o quantitativo de professores pretos e pardos do Colégio, e que não ter pessoas negras em posições de destaque é o “normal” a ser visto na sociedade. Caio,

outro aluno da turma, fez a seguinte observação: “*Mas isso é o normal, todos os lugares que a gente vai tem muito branco*”. No entanto, apesar da breve consideração sobre a falta de professores negros e dos espaços embranquecidos, a resposta de todos foi que isso não afeta o aprendizado deles. Na perspectiva desses jovens, as alunas e alunos são bem integrados: “*é bem misturado*”. Os estudantes enfatizaram muito o quanto os professores são bons e unidos, pois trabalham juntos no curso desde a sua criação. Eles definem o curso de Áudio e Vídeo como uma grande família, onde todos se conhecem e se cuidam.

Já a percepção dos estudantes do curso de Química difere bastante. Eles disseram que há bons professores no curso, bem preparados, mas que não se relacionam bem com os alunos. Houve reclamações a respeito de 2 professores por causa do excesso de exigências – fato que teria ocasionado, segundo os estudantes, algumas crises de ansiedade e até desmaios durante a apresentação de trabalhos numa aula. Os relatos que seguem, extraídos da fala de 2 alunos do curso, ilustram essas questões. Enquanto um aluno tenta justificar a atitude de uma professora, que chamaremos aqui de Celma, a outra afirma ser indefensável o modo com o qual a docente se relaciona com os estudantes:

Ah, a questão é que tipo assim, ela, se ela ver que a pessoa não estudou, ela cai em cima porque ela cobra mesmo. Tipo assim, eu não acho que ela esteja errada. Ela faz isso com todo mundo. (LEONARDO). Ela não precisa humilhar. Humilhar. Mas não precisava falar do jeito que falou com a Gabi falando com ela, que ela é gorda! Não dá nem pra defender. Vocês acham que isso vai surtir algum efeito positivo nela? Não. Eu acho que a gente faz negócio assim, na força do ódio mesmo! (...) Só que o problema é quem tem ansiedade, quem fica com esse medo. (SAMARA).

Na fala dos estudantes fica explicitado o nível de exigência da professora; os relatos demonstram que ela leva os alunos ao limite, acreditando que esta é a melhor maneira de obter deles bons resultados. Alguns estudantes, apesar da pressão, conseguem estudar e obter bons resultados; no entanto, há outros que não alcançam os objetivos e são levados a situações extremas, como as crises de ansiedade. A aluna que, segundo o relato acima, teria desmaiado durante a apresentação de um seminário entrou na sala enquanto a conversa ocorria e foi possível ver que se tratava de uma aluna branca e obesa – motivo que teria, de acordo com os estudantes, provocado os comentários da professora. A professora teria dito que a estudante deveria emagrecer, melhorar sua aparência, se quisesse ingressar no mercado de trabalho. O ocorrido, segundo os relatos, teria desencadeado a crise de ansiedade que culminou no desmaio da estudante. Ao serem questionados se notavam alguma atitude racista por parte da professora, todos responderam que não, comentando que ela, inclusive, dispensaria mais atenção a um dos estudantes negros que participava da nossa conversa – estudante este que é considerado pelo grupo e pelos professores

como um bom aluno. Segundo o ponto de vista desses estudantes, professores como ela dão mais atenção aos “bons alunos”.

Ao analisarmos os relatos acima sobre a professora Celma, se fica nítido o preconceito relacionado à obesidade, pode-se dizer que os alunos não percebem o mesmo em relação à cor/raça. Ao contrário: os estudantes avaliam que a professora dispensaria mais atenção a um aluno negro por considerá-lo um “bom” aluno. No entanto, outros relatos sugerem discursos e práticas racistas que muitas vezes não são compreendidos como tais pelos estudantes. Com efeito, algumas alunas do curso descreveram uma situação clara de racismo, mas não a perceberam como tal:

Natália: Ontem ela falou do cabelo, está solto, no olbo, não pode isso no trabalho. Vai atrapalhar você. Ela falou até isso com Riquelme. A Giovana estava com o cabelo solto, eu estava. Todo mundo estava.

Pesquisadora: E como é o cabelo do Riquelme?

Juliana: Ah, é assim cacheado, meio crespo e tem uma franja. Ela não falou nada quando a Giovana estava apresentando antes dele, e ela não mandou prender.

Pesquisadora: E como é o cabelo da Giovanna?

Michele: Tem uns cachos, mas é mais para liso. E também teve da Carol, também estava com cabelo solto, mas é liso o da Carol.

Natália: ela já é cismada com o cabelo dele desde o primeiro ano. E agora eles vão entrar num laboratório. Todo mundo tem que prender o cabelo entendem? Mas teve uma vez que ela (Celma), foi lá e prendeu o cabelo dele, falou que ele não tinha prendido isso direito. Aí ela foi lá e prendeu o cabelo dele, pra ele. Ele ficou com uma cara muito feia depois. Pro laboratório todo mundo tem que prender, mas para apresentar trabalho, ela não faz quem tem cabelo liso prender.

Michele: Eu até prendi o meu ontem, achando que ia apresentar o trabalho, mas acabei não apresentando.

Como vemos, a fala das estudantes demonstra a presença do racismo estrutural, embora, pela maneira como narram o fato, pareçam não perceber seu sentido. Analisando a essência do racismo brasileiro, Bersani (2017) alude ao seu caráter estrutural e, portanto, em grande parte, inconsciente:

Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. Trata-se de um elemento estrutural no Brasil porque formatado desde a vigência do escravismo colonial como modo de produção (BERSANI, 2017, p. 381).

As atitudes da docente expressam esse racismo que “não está apenas no plano da consciência”, sendo parte das estruturas sociais, assentadas, culturalmente, no mito da democracia racial (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2009, p. 228). Embora de modo geral os alunos negros mencionem o racismo estrutural, parece que não se dão conta de sua manifestação nos discursos e práticas sociais. São manifestações que parecem ficar disfarçadas em meio a outros discursos e

práticas preconceituosas, como as relatadas contra a aluna que está fora dos padrões de beleza por ser obesa.

Em suma, o racismo que uma instituição manifesta faz parte de uma estrutura social que é internalizada pelos indivíduos, de forma mais ou menos consciente; portanto, se queremos uma sociedade mais justa e igualitária, não se pode desconsiderar os mecanismos simbólicos de reprodução do racismo estrutural presentes nas instituições que compõe a sociedade – como a escola.

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO EMANCIPATÓRIA

A discussão sobre formação de professores para a educação das relações étnico raciais, com vistas a uma educação antirracista é recente. Até a promulgação da Lei Nº 10.639/2003, que chegou ao congresso por meio de muita luta dos movimentos sociais, pensar uma educação antirracista não era pauta, tampouco fazia parte do itinerário acadêmico nos cursos de licenciatura. As articulações ganharam força a partir dos anos de 1980, pois neste período, com a redemocratização do país, ocorreram mudanças significativas na perspectiva de luta contra o racismo. Anteriormente a luta do movimento negro visava combater a ditadura civil militar vigente no país (PEREIRA, 2016). Desse modo, as estratégias ganham novos rumos, passando pela busca de ações afirmativas para os negros no Brasil, como a referida lei, e também a lei de cotas raciais.

As Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser consideradas como propulsoras de avanços na discussão étnico-racial nas escolas, trazendo à tona pontos importantes, antes trabalhados apenas pelo movimento negro em espaços específicos e que estiveram em discussões e ações do movimento. As ações não aconteceram de forma estanque, apenas no momento da criação da lei, e abriram caminho para outras tantas discussões no plano acadêmico, levando um germe deste debate para a formação de professores.

Como resultado direto ou indireto das proposições do Movimento Negro, é possível destacar algumas ações sistematizadas na área educacional e social, tais como: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a Lei Federal 12. 288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei Nº 12.711/2012 que dispõe sobre as cotas raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais técnicas de Nível médio; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 08/12, pelo Conselho Nacional de Educação; e a sanção da Lei 12.990/2014, que

aprovou a reserva de vagas 20% das vagas em concursos públicos e para cargos públicos, em empresas e autarquias administrados pela União (GOMES, 2017).⁵

Pensar e executar uma educação antirracista precisa passar por uma formação de professores inicial e continuada que traga reflexões e busque práticas sobre a temática, considerando que grande parte dos docentes, já inseridos nas instituições de ensino, foram formados sob a égide do mito da democracia racial, acreditando que todos têm as mesmas oportunidades na sociedade e, principalmente, na educação. Alguns elementos de combate ao racismo, como as discussões acadêmicas sobre o tema, deveriam compor os currículos da formação dos professores em todos os níveis de ensino e das ciências da educação que discutem a práxis educacional.

Os professores são, ou deveriam ser, responsáveis pela elaboração dos currículos escolares que, de forma consciente ou inconsciente, trazem fortes elementos da cultura hegemônica. Há uma construção e reconstrução de saberes a serem abordados pela escola em seus currículos; e quando os docentes passam a ter clareza destes elementos constituintes do currículo, e de suas práticas pedagógicas, a construção de uma educação equânime pode ocorrer. Mas para que isto aconteça os profissionais da educação não podem ser alijados do direito à elaboração dos currículos e de conhecimentos básicos que podem contribuir para erradicar preconceitos.

A formação de professores com vistas ao trabalho com as relações étnico raciais deve contemplar aspectos voltados à sensibilização dos docentes e à criação de estratégias ligadas ao combate a toda forma de discriminação e preconceito, sem esquivar as discussões sobre os pontos nevrálgicos e de tensão que a temática implica, como os campos de disputa curriculares na formação docente.

Existe uma hierarquia não expressa nas disciplinas que compõem as licenciaturas, principalmente no que tange à formação dos professores especialistas em disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática e História, entre outras. Habitualmente, os componentes curriculares que abordam a formação específica ganham mais destaque e valor, e as disciplinas do corpo pedagógico (disciplinas pedagógicas), são deixadas em segundo plano. Nos cursos de Pedagogia, onde são formados professores generalistas para os anos iniciais e técnicos educacionais, esta ordem de conteúdos hierárquicos (disciplinas como Didática e Fundamentos da Educação) são mais valorizados, podendo variar de acordo com o interesse na futura atuação das estudantes; ou seja, se serão professoras ou desempenharão funções técnicas, como coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais ou gestoras, dentre outras funções.

⁵ Essa legislação, apresentada de forma sintética, foi promulgada nos governos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Rouseff.

Em sua pesquisa sobre a questão étnico racial na formação de professores, Ferreira (2019) nota que há uma hierarquia entre os saberes e que estes saberes fazem parte de um campo em constante disputa, estando em grande parte à serviço das elites dominantes. Dessa forma, não haveria interesse, inclusive por parte dos docentes, em discutir relações étnico- raciais ao longo da formação acadêmica, ou mesmo em momentos de formação continuada:

Uma abordagem sociológica ajudou a evidenciar que entre os conhecimentos escolares não é atribuído o mesmo valor, considerando que no interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos. Isso resulta de alguma forma, na desvalorização ou na valorização de determinados conhecimentos acadêmicos (FERREIRA, 2019, p. 179).

Pensar nas questões curriculares considerando este campo de disputas e no desprestígio social de certos conteúdos remete às colocações da professora Ana, uma de nossas interlocutoras de pesquisa, quando informou sobre um dos projetos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, que propõe a criação de grupos de discussões sobre questões como raça e gênero nas escolas da rede estadual. Porém, as informações oferecidas pela professora indicam que a elaboração da cartilha não passou pelas discussões com professores e alunos e, conforme sugere seu relato, parece ser algo para apenas fazer cumprir a legislação vigente:

É, então essa comissão era pelo que eu conversei com o Olavo lá da regional, é para fazer cumprir a lei da obrigatoriedade de ter o ensino da cultura, é a 10.639. E aí o que que acontece? Não existe um método correto para fazer não. Eles mandaram uma cartilha e nós teríamos que trabalhar essa cartilha. E aí como o Olavo que é o responsável estadual por isso, ele não dá conta de estar em todas as escolas, ele pediu ajuda aos professores para participarem dessa comissão. Não. A Alice jogou lá no Zap, né? E tal, e eu falei que eu queria participar. Eu não sabia nem do que se tratava não, depois que eu fui ver o que que é. E ele falou comigo que também nessa comissão trabalharia outras questões de interculturalidade. A questão de gênero, outras coisas... Mas o que acontece? Eu dou aula de Química e Biologia. Então para encaixar isso na minha disciplina é complicado. Num ano pós-pandemia, com todas as dificuldades que eles estão... Então eu pedi ajuda de alguns professores de projeto de vida. De Sociologia. Filosofia para estar trabalhando esse ano essa cartilha. Mas vou ser bem sincera com você. O que o Estado quer é assim que se faça, é trabalhe aquela cartilha, faça foto ou que faça assim trabalhe as datas. “Dia do índio”, “dia da consciência negra”. Pelo amor de Deus!! Querem tanto que teve a data, eles querem que você tenha lá foto de algum trabalho e mande pra eles e aquilo ali fica documentado (ANA, PROFESSORA 2022).

Como vemos, seu relato levanta uma série de questões: “o fazer cumprir a lei” sem que haja uma preocupação com a falta de discussões sistematizadas sobre o tema, de maneira que todos os professores se sintam capazes de realizar o debate proposto, independentemente da disciplina que lecionem, conforme preconiza a legislação vigente: “§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Dessa forma, os conteúdos aos quais a Lei

10.639/2003 se refere devem ser trabalhados em todo currículo escolar, em todas as disciplinas, e não exclusivamente em Artes, Literatura e História. Dito isto, é preciso considerar que o problema está localizado no “*fazer cumprir a lei*” sem suas observâncias, pois não há um material preparado que problematize as questões raciais, de gênero e culturais existentes, visto que, de acordo com o relato da professora, a cartilha aborda aspectos históricos das questões raciais, sem abranger as lutas e problemas atuais sofridos pela população negra do país. “*É uma abordagem histórico cultural, falando da formação do povo, língua, artes, por aí*”, como nos disse Ana.

Outra questão que o relato da docente sugere é a falta de uma formação continuada de professores que vise discutir, de maneira sistematizada, as relações étnico-raciais e de gênero. Os professores, de modo geral, não foram formados por currículos que contemplem tais demandas. Assim, o processo de formação continuada dos docentes é fundamental para que essas distorções sejam corrigidas. A falta de formação adequada é percebida até nos termos usados pelo gestor da SEEDUC/RJ e nas ações propostas, uma vez que propõe que sejam “tiradas fotos”, para que haja o registro formal da ação desenvolvida, sem o devido cuidado com o tema propriamente dito. A dinâmica apresentada para o trabalho com a cartilha remete ao praticado de forma corriqueira: o trabalho com datas comemorativas. Assim, a proposta se torna destituída de sentido, servindo apenas para cumprir um calendário de datas, ou “*para fazer cumprir a lei*”, ratificando estereótipos contra negros, indígenas, mulheres e a população LGBTQI+.

De fato, muitas ações pedagógicas no espaço escolar têm acontecido apenas nas datas comemorativas e momentos que mais ratificam estereótipos, sem fomentar um trabalho constante capaz de desconstruir mitos e preconceitos. Contudo, não podemos desconsiderar que o processo de formação docente é contínuo, dinâmico e abarca pensamentos da nova historiografia, favorecendo a constituição de um novo olhar em relação à forma como é vista a História dos negros escravizados, na contribuição deste povo, assim como na dos indígenas, na construção social e econômica brasileira.

Como observam Oliveira e Lins (2020), há uma afirmação da temática racial nos espaços escolares, que vêm se constituindo por meio de pressões exercidas pelos movimentos negros e discussões acadêmicas que ganham corpo e reverberam socialmente. Dessa forma, a questão se torna relevante à medida que entrelaça conhecimento, socialização e educação, estando presente nos espaços escolares e cobrando dos docentes uma tomada de posição. O momento não se restringe apenas a denúncias de práticas de racismo, preconceito, discriminação, mas à elaboração de práticas pedagógicas que revelam mudanças na formação dos professores, seja por pressão dos movimentos sociais, seja por iniciativa dos próprios professores.

Construir uma educação progressista, fundada na busca pela diminuição das desigualdades sociais e raciais, faz com que docentes compreendam que é necessária uma mudança de paradigma, no modo de enxergar e realizar as práticas educativas que discutam as relações de poder, de como se constitui a estrutura social que valoriza os saberes produzidos e valorizados pela elite, que é racista e classista. E fazer pensar como a nova legislação sobre educação antirracista pode impactar a formação de novos docentes.

Como observamos nos relatos das professoras entrevistadas, a diversidade cultural e racial no colégio onde realizamos a pesquisa é uma questão considerada; entretanto, não há uma problematização a respeito do racismo estrutural, não há uma reflexão sistemática sobre a docência e o contexto brasileiro, sobre as políticas de ações afirmativas – ações imprescindíveis na construção de uma educação equânime a antirracista. Ademais, toda a legislação vigente precisa, de fato e de direito, compor a formação docente inicial e continuada. Os professores da educação básica deveriam ter amplo acesso à formação e capacitações que promovam a reflexão sobre a presença, não apenas da diversidade cultural no espaço escolar, mas também dos desdobramentos do racismo estrutural nos discursos e práticas cotidianas. O material produzido pela SEEDUC/RJ parece não dar conta deste processo de formação e reflexão – e sequer foi apresentado a todos os docentes para que o debate pudesse acontecer de forma democrática e ampla, de maneira a propiciar, talvez, a percepção e compreensão dos comportamentos preconceituosos. Essa compreensão por parte dos docentes permitiria aos estudantes a compreensão do ciclo das desigualdades educacionais e do racismo, propiciando uma reflexão crítica a respeito das situações a que são expostos no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos possibilitou compreender que no colégio onde realizamos a pesquisa o racismo se manifesta como na sociedade – de forma estrutural e quase imperceptível, e que as estudantes negras e negros que o sofrem, de modo geral, não são capazes de compreender plenamente a violência simbólica à qual estão sendo submetidos. As desigualdades sociais e o racismo estrutural presentes na sociedade manifestam-se, também, na escola, que tende a reproduzir essas hierarquias sociais e raciais. E a falta de discussões teoricamente fundamentadas e sistemáticas sobre essas questões nas escolas, com docentes e discentes, só faz reforçar essa situação, fazendo com que alunas, alunos e professores naturalizem as situações de racismo vivenciadas pelos estudantes negros.

O baixo quantitativo de professoras e professores negros no colégio onde realizamos a pesquisa é um dado que merece ser destacado, dado este presente nas instituições da educação básica ao ensino superior, como constatado em estatísticas. Alguns poucos alunos questionaram, no decorrer de nossas conversas, não se verem representados, mas boa parte destes jovens não percebem esse problema como manifestação do racismo estrutural, assim como não percebem, em certos discursos e práticas pedagógicas, atitudes racistas. Para eles é tão natural não ver mulheres e homens negros em posição de destaque, ou em postos de comando, que esta questão não se coloca: o colégio é apenas mais um espaço dentro da estrutura social a reproduzir o racismo e a falta de oportunidades. Desta forma, a falta de representatividade é mais um elemento que diminui a falta de oportunidades educativas de jovens negras e negros no espaço escolar.

Contudo, não podemos deixar de apontar que mesmo com menos oportunidades educativas, poucas discussões sobre questões raciais, um currículo embranquecido e a não percepção de que uma educação antirracista pode possibilitar a conquista de direitos, há jovens que são esperança de mudanças; que estão aprendendo a lutar por direitos; que estão aprendendo que são mais que suas notas; que ter sucesso escolar é compreender o seu lugar no campo que os constituiu, e contra o qual eles estão lutando, junto com professores que conseguem quebrar este ciclo de reprodução e fracasso que atinge tantos jovens negros que foram excluídos da escola por não se sentirem apropriados para esse espaço, por vezes elitista e segregador.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, v.8, n.3, p. 380 – 397, set./dez. 2017.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 de out. 2022.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

FERREIRA, V. M. **A questão étnico racial na formação de professores: análise de currículos.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIGUEIREDO, A. GROSFOGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura.** Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223- 234, jul./dez. 2009.

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

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados.** São Paulo, ano 18, n. 50, 2004.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 13-30, ago/dez de 2016.

PIZA, E. ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CORONE, I. BENTO, M. A. S. (org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, L. F. de, LINS, M. R. F. Pedagogia decolonial e didática antirracista. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Enviado em: 16/03/2023
Aceito em: 04/05/2023

ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: PROPOSTA E EXPERIÊNCIA DA ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA

HISTORY TEACHING AND DECOLONIALITY: PROPOSAL AND EXPERIENCE OF THE ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA

Gusmão Freitas Amorim¹

RESUMO

O presente artigo reflete sobre as aproximações entre a ciência da história, o seu ensino e a decolonialidade: releitura crítica de contextos políticos, sociais e históricos da América Latina, das estruturas de poder e saber que herdamos do antigo sistema colonial cujas lógicas ainda dominam nossa contemporaneidade. Com esse objetivo, analisamos a proposta educacional da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, fundada em 2018, em Salvador, na Bahia, que organiza todo o seu currículo — e não somente o do ensino de História — a partir de uma perspectiva decolonial. Realizamos revisão de literatura sobre a colonialidade e a decolonialidade, com Quijano (2009), Walsh (2013) e Ballestrin (2013); a história e seu ensino, com de Ramallo (2016; 2017) e Azevedo (2020) bem como, tomamos como base a perspectiva reflexiva de Passos e Pinheiro (2021) sobre os primeiros anos de existência da escola. Sobressaindo, então, três resultados: 1) um panorama histórico e epistemológico dos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, seus fundamentos, em especial no diálogo com a educação; 2) reflexão sobre quais características assumiria um ensino de história decolonial e 3) ponderação sobre a proposta/experiência de ensino de história constituída no Projeto Político-Pedagógico (2020) da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. Concluímos como é evidente a vocação da ciência histórica e do seu ensino bem como da perspectiva decolonial, em reconhecer e questionar as estruturas do passado apresentadas como “naturais”, de modo a desnaturalizá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Colonialidade. Decolonialidade. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa.

ABSTRACT

The present article reflects on the approximations between the science of history, its teaching, and decoloniality: critical re-reading of the political, social, and historical contexts of Latin America, of the power and knowledge structures that we inherited from the former colonial system, but whose logics still dominate our contemporaneity. With this objective, we analyze the educational proposal of the Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, founded in 2018, in Salvador-BA, which organizes its entire curriculum — and not only that of the History teaching — from a decolonial perspective. We conducted a literature review on coloniality and decoloniality, with Quijano (2009), Walsh (2013), and Ballestrin (2013); history and its teaching, with de Ramallo (2016; 2017) and Azevedo (2020); as well as, we took as a basis the reflective perspective of Passos and Pinheiro (2021) on the first years of the school's existence. Three results emerge from this: 1) a historical and epistemological overview of the concepts of colonialism, coloniality, and decoloniality, their foundations, particularly in dialogue with education; 2) reflection on what characteristics a decolonial history

¹ Professor de História da Escola de Ensino Médio Franklin Távora (SEDUC-CE). Licenciado e Especialista em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLASC/UECE). Mestre em Educação pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/FECLASC-UECE). Discente do doutorado em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Emancipação, Sociedade e Sertão (GESSol/IFCE/Quixadá).

teaching would assume, and 3) consideration of the proposal/experience of history teaching constituted in the Political-Pedagogical Project (2020) of the Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. We conclude that the vocation of historical science and its teaching, as well as the decolonial perspective, is evident in recognizing and questioning the structures of the past presented as "natural", in order to denaturalize them.

KEYWORDS: History teaching. Coloniality. Decoloniality. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa.

1 INTRODUÇÃO

A história é, frequentemente, apresentada como um conhecimento capaz de auxiliar a desconstrução de narrativas aceitas como verdades “cristalizadas” e inquestionáveis. Considerar os fenômenos em sua historicidade nos permitiria problematizar/questionar desde relações de poder, hierarquias sociais e processos históricos as visões de mundo e o tipo de saber dominante na sociedade como um todo ou em âmbito específico, como o escolar.

A decolonialidade, por sua vez, nos instiga a uma releitura crítica dos contextos políticos, sociais e históricos da América Latina, das estruturas de poder e saber que herdamos do antigo sistema colonial, que desabou ao longo do século XIX, mas as lógicas ainda nos dominam na atualidade.

O objetivo é analisar as aproximações entre os princípios dessa história científica, seu ensino e os pressupostos da decolonialidade. Em quais aspectos o estudo da história ajuda a desconstruir as lógicas coloniais presentes, especialmente nos currículos e nos diferentes aspectos de nossos sistemas educacionais? Um ensino de história decolonial é possível? Se afirmativo, quais são as características que ele apresentaria?

Em busca de respostas, a partir de revisão de literatura, apresentamos os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade (QUIJANO, 2009; BALLESTRIN, 2013; WALSH, 2013), destacando suas características na área da educação. E discorreremos, na sequência, sobre os pressupostos teóricos do conhecimento histórico e seu ensino que se aproximam do pensamento decolonial (RAMALLO, 2016, 2017; AZEVEDO, 2020).

Por fim, a partir da experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, fundada em 2018, em Salvador, na Bahia, que organiza todo seu currículo sob uma perspectiva decolonial, refletimos sobre as características que um ensino de história decolonial assumiria. Para tanto, analisamos o Projeto Político-Pedagógico da Escola sob a perspectiva reflexiva de Maria Clara Passos e Bárbara Pinheiro (2021) no artigo *Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)* a respeito dos primeiros anos de funcionamento da instituição.

2 COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

O grupo Modernidade/Colonialidade — formado pelo coletivo de intelectuais latino-americanos e estadunidenses como Aníbal Quijano (2009), Catherine Walsh (2009; 2013), María Lugones (2008), Nelson Maldonado-Torres (2007), entre outros — é o mais comumente apontado como propositor, nos anos finais da década de 1990, do que Ballestrin (2013) chama de “giro decolonial”: movimento que propõe uma releitura crítica do contexto histórico, político e social latino-americano e seu lugar no sistema capitalista. Esses pesquisadores postulam que a modernidade, fruto da fusão entre colonialismo, colonialidade e necessidades do capitalismo, silenciou os conhecimentos dos povos subjugados e explorados pelo sistema colonial, contribuindo para a manutenção das relações estruturantes do colonialismo, mesmo com o seu fim.

Colonialismo definido por eles como uma estrutura política de dominação e exploração cuja “autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas em outra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2009, p. 73). Uma prática bem mais antiga que a colonialidade, fenômeno que se origina, precisamente, da invasão espanhola em 1492 no que hoje é denominado continente americano.

A colonialidade, um dos elementos centrais constituintes do padrão de poder típico do capitalismo, sustenta-se “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73). A classificação racial e, por conseguinte, o racismo, constituiriam, portanto, a base da acumulação do capital em escala global e das relações de poder dentro do sistema-mundo. A tese central é de que as relações de poder originadas e estruturantes do colonialismo persistem em existência, mesmo com o seu fim.

Segundo a historiadora Veruschka Azevedo (2020), a reestruturação do capitalismo ocorrida durante o século XIX desencadeou uma reelaboração de narrativas científicas, partindo de uma perspectiva eurocêntrica, reafirmando “um amplo domínio econômico, material e cultural da América, Ásia e África. A base científica difundiu, naturalizou e universalizou a cultura, na qual o modelo civilizatório, os modos de vida, a inteligência, o ser humano devia ser branco, europeu e masculino” (AZEVEDO, 2020, p. 145). A colonialidade, ao definir o “outro”, classificando-o, por exemplo, em raças, religiões e gêneros, o excluiu do que é tido como “padrão”.

Esse fenômeno – a colonialidade – expressar-se-ia nas esferas do poder, do saber e do ser. No âmbito do “poder”, perpetuando hierarquias sociais (QUIJANO, 2009); no “saber”, causando o silenciamento e exclusão dos conhecimentos e visões de mundo dos povos dominados cujo eurocentrismo predominaria como uma espécie de conhecimento universal, único validado pela modernidade; e no “ser”, inferiorizando e/ou desnaturalizando os indivíduos a partir de “representações distorcidas” (BALLESTRIN, 2013).

A colonialidade, contudo, estaria presente em muitas outras esferas da existência social cotidiana dos povos latinoamericanos. A socióloga argentina Maria Lugones (2008), por exemplo, denuncia a existência de uma “colonialidade do gênero”, afirmando que as relações de gênero também foram afetadas pela colonialidade: a divisão dos corpos entre femininos e masculinos seria um dos pilares do mundo colonial. Ela faz uma crítica à ideia de que os papéis de gênero são definidos pela biologia e de que homens e mulheres possuem essencialmente diferentes características. Argumenta que tanto a noção de raça quanto a de gênero foram construções do capitalismo eurocentrado e que não há fundamentos biológicos para a divisão binária e hierárquica de gênero².

Catherine Walsh (2009), por sua vez, fala de uma “colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza”, denunciando outro binômio sobre o qual se estruturaria o sistema colonial, o do homem/natureza, o entendimento da “civilização” como superior ao “mundo natural”, ser inanimado. Essa dimensão da colonialidade referir-se-ia a “fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas, cada una con sus particularidades históricas” (WALSH, 2009, p. 14)³.

2.1. Colonialidade e educação

No campo educacional, perspectivas reflexivas de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, com destaque para Walsh (2013) e Maldonado-Torres (2007), constata que a colonização pedagógica dos currículos escolares se mantém quase intacta, colaborando para essa manutenção, em especial, a universidade e a pesquisa acadêmica.

² Dois exemplos são utilizados por Lugones (2008) para embasar essa ideia: a existência de pessoas intersexuais, que apresentam ambiguidades em relação aos padrões de sexo e as experiências de sociedades tribais anteriores à colonização, que não possuíam um sistema opressivo de gênero. A autora destaca que gênero não é um princípio de organização social em todas as culturas e que a ideia de binarismo e heterossexualidade compulsória está relacionada à sociedade moderna eurocentrada e capitalista.

³ “força vital, mágica e espiritual da existência de comunidades afrodescendentes e indígenas, ainda presente em muitas sociedades andinas, mesoamericanas e caribenhas, cada uma com suas particularidades históricas” (WALSH, 2009, p. 14, tradução nossa).

Sustentando-a através do eurocentrismo, ela se “mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)⁴.

Passos e Pinheiro (2021) detectam, no entanto, haver um movimento “epistemológico coletivo” de práticas decoloniais na América Latina, desestabilizando as bases da colonialidade, questionando o eurocentrismo presentes nas práticas educacionais e demonstrando que outras posturas e práticas são possíveis: “educadoras/os-pesquisadoras/es, em contextos formais ou não-formais, investem em outras pedagogias e currículos” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 119). Independente da perspectiva teórica que se adote, é quase consenso a necessidade de superação da “colonização pedagógica” que paira nas nossas instituições escolares, do currículo oficial ao real. Esse movimento é reconhecido como promissor sobretudo em países de movimento indígena mais organizado, caso da Bolívia e do Equador.

No Brasil, com destaque para o Movimento Negro, podemos citar a lei nº 10.639 de 2003, que tornou o ensino da cultura afro-brasileira na educação básica obrigatório⁵. Na mesma perspectiva estão as cotas raciais, que permitiram a entrada de jovens negros e indígenas nas universidades públicas. Esses segmentos sociais, de forma geral, reivindicam visibilidade e a ocupação de “espaços de saber e poder” dos quais foram/são historicamente excluídos ou subalternizados.

A crescente inclusão de negras e negros nas universidades brasileiras são reconhecidamente fruto das lutas do Movimento Negro. Em atitude denominada por Nina Lino Gomes de “perspectiva negra decolonial” (GOMES, 2018, p. 223), têm-se pluralizado esses espaços não só quantitativamente, pela corporeidade, ou diferentes níveis sociais e econômicos, “mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento” (GOMES, 2018, p. 240-241).

Nessa discussão, é perceptível a existência de uma tradição crítica de movimentos sociais e intelectuais na América Latina que se aproxima da perspectiva decolonial, superando, em muitos aspectos, a colonialidade. Por exemplo, Walsh (2013) destaca as contribuições teóricas de Manuel

⁴ “se mantem viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho académico, na cultura, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações das disciplinas e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

⁵ Não perdendo de vista a relevância da lei nº 10.639/2003, que estabelece uma História da África a partir de uma perspectiva africana – assim como a 11.645/2008, que acrescenta a história e cultura dos povos indígenas –, chama-se a atenção para a dificuldade de sua aplicabilidade prática. Arantes e Costa (2017) relatam, por exemplo, que apesar de [agora] duas décadas de vigência, ainda serem comuns cursos de História, e outras licenciaturas, sem professores especialistas na área e que muitas vezes apenas reproduzem estereótipos e preconceitos. Nos interrogamos: qual a realidade da educação básica?

Zapata Olivella (1920-2004), Paulo Freire (1921-1997) e Frantz Fanon (1925-1961) como importantes referências para a elaboração de práticas pedagógicas necessárias para o descolonizar, que impliquem em processos de “aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem”. Teóricos fundamentais para a construção de uma pedagogia/ferramenta que desafie e transforme as persistentes estruturas coloniais e para uma abordagem crítica comprometida com a transformação social, que contribua para o processo de descolonização.

Walsh (2013) salienta a importância do antropólogo colombiano Manoel Zapata de Oliveira para o movimento negro, afirmando que ele via a escrita como “un arma y herramienta de desalienación y transformación” (WALSH, 2013, p. 57)⁶, propondo uma pedagogia que visibilizasse a “intersección de raza y clase y la pigmentocracia de las sociedades latinoamericanas” (WALSH, 2013, p. 57-58)⁷.

Partindo da consideração desse antecedente de “prácticas rebeldes e insurgentes” que se esforçaram em subverter a lógica da colonialidade em todos os seus aspectos, Walsh (2013) defende expressamente a necessidade de pedagogias que

perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido — y es — pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. (WALSH, 2013, p. 31)⁸.

Apesar da importância desses movimentos, ainda não é realidade uma educação que atenda a todos os princípios da decolonialidade, uma educação que não seja excludente e de fato esteja situada

en la “inmediatez” a partir de nuestro trabajo como profesores, investigadores y activistas académicos. En tal sentido reconocemos que las pedagogías descoloniales, tal como las significamos en este acto enunciativo, comparten la vocación por el agenciamiento epistémico-político, la exposición de las condiciones de opresión y la complicidad de las

⁶ “uma arma e uma ferramenta para a desalienação e a transformação” (WALSH, 2013, p. 57, tradução nossa).

⁷ “interseção de raça e classe e a pigmentocracia das sociedades latino-americanas” (WALSH, 2013, p. 57-58, tradução nossa).

⁸ “perturbam e rompem com o que Rafael Bautista (2009) chamou de “o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-occidental”; pedagogias que se esforçam para transgredir, deslocar e impactar a negação ontológico-existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual que tem sido — e é — a experiência, o fim e o resultado do poder da colonialidade. Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como Freire apontou, mas pedagogias que, ao mesmo tempo, animam a desordem absoluta da descolonização ao trazer uma nova humanidade, como Frantz Fanon apontou (WALSH, 2013, p. 31, tradução nossa).

instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad del poder. (RAMALLO, 2017, p. 2)⁹.

Uma prática verdadeiramente decolonial se configura como um movimento de “regresso às histórias e cosmogonias interrompidas”, subalternizadas e silenciadas pela colonialidade. Essas atividades, fazendo justiça às esferas do poder, do conhecer e do ser postulam, inclusive, novos horizontes para a vida humana e instituem novos significados (RAMALLO, 2017).

Uma pedagogia decolonial, portanto, somente é possível se em simbiose com o imediato, como o vivido, “cualquier desapego del cuerpo y el lugar traicionan la vocación de abandonar las pretensiones de generalización y universalización que denuncia” (RAMALLO, 2017, p. 3)¹⁰. Olhar para o nosso meio, nosso contexto social, educativo, acadêmico, ligados às raízes europeias é, portanto, condição primeira, não devemos tirar nosso olhar primeiro do entorno — a vizinhança, nosso bairro ou comunidade, por exemplo.

A construção de uma educação sob esses parâmetros passa pela discussão dos currículos escolares: é preciso repensá-los. Azevedo (2020) os denuncia, não somente os de história, como reveladores, por exemplo, da “racialização das vidas negras e indígenas” (AZEVEDO, 2020, p. 146), que ao longo da história do Brasil os destituiu do “estatuto de corpos pensadores e fazedores de cultura” (AZEVEDO, 2020, p. 146).

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A DECOLONIALIDADE

A história, marcadamente no século XIX, mas também ao longo do XX, foi/é encarada como elemento fundamental para a formação do cidadão e da nação pelos Estados modernos, na maior parte do tempo, com abordagens que elegem uma única narrativa como verdadeira e universal. Eurocêntrica, cronologicamente pensada e dividida em períodos (antiguidade, medievo e modernidade), essa foi/é a narrativa histórica dominante nos currículos escolares das escolas latino-americanas. Seu objetivo era/é o de comunicar os grandes acontecimentos construtores da chamada civilização ocidental.

Silenciando historias ancestrales, lxs profesores enseñaban y lxs niños- jóvenes en sus clases identificaban el origen del hombre en África, la invención de la escritura en la

⁹ “no “mediatismo” de nosso trabalho como professores, pesquisadores e ativistas acadêmicos. Nesse sentido, reconhecemos que as pedagogias decoloniais, como as entendemos neste ato enunciativo, compartilham a vocação para a agência epistêmico-política, a exposição das condições de opressão e a cumplicidade das instituições sociais na perpetuação da colonialidade do poder” (RAMALLO, 2017, p. 2, tradução nossa).

¹⁰ “todo distanciamiento do corpo e do lugar traí a vocação de abandonar as pretensões de generalização e universalização que denuncia” (RAMALLO, 2017, p. 3, tradução nossa).

Mesopotamia, el esplendor cultural de Egipto, la cuna de la civilización occidental que significó la antigua Grecia, la unificación del mundo (sólo Mediterráneo) de los romanos y así continuaba esa línea de avance que llevaba a explicar (y naturalizar) la sociedad actual. (RAMALLO, 2017, p. 4)¹¹.

Segundo Ribeiro e Santos (2021), desde que fora instituída no âmbito do ensino público no Brasil, por exemplo, diante de espaços reduzidos, quando existentes, para “a formulação de hipóteses e a contestação da narrativa canonizada, o ensino de História [...] foi reduzido a uma dimensão puramente instrumental-memorialística” (RIBEIRO; SANTOS, 2021, p. 23). Cumpria a missão de enaltecer a nação brasileira e seus protagonistas — homens brancos e cristãos.

Não é possível ignorar que a história escolar ainda é portadora e reprodutora dessas narrativas hegemônicas, que criam e ajudam a perpetuar exclusões, marginalizações e silenciamentos, ou seja, porta e reproduz colonialidade. Azevedo afirma que

as instituições educacionais reproduziam a lógica da segregação e normatização dos valores europeus, ou seja, a reprodução do currículo eurocêntrico. Estabeleceram, por meio das instituições propagadoras da cultura como a escola e seus respectivos currículos, práticas de exclusão e ausências consentidas e naturalizadas pela população em quase toda sua maioria. (AZEVEDO, 2020, p. 147).

Porém, hoje é muito presente a prerrogativa de que essa é apenas uma forma de encarar e narrar o passado, entre muitas outras possíveis. O historiador argentino Francisco Ramallo (2016, 2017) em seus estudos, por exemplo, vem defendendo a ciência histórica e seu ensino como potencialmente capazes de auxiliar na desnaturalização da colonialidade — do poder, do saber, do ser, do gênero —, de desenvolver a compreensão de que outras narrativas e realidades sempre são possíveis.

Creemos que los saberes de la historia escolar conforman un territorio oportuno para desnaturalizar nuestra colonialidad y para interpretar a la “realidad” no como “dada”, sino como construida históricamente. A lo largo de tiempos, espacios y dimensiones cambiantes; y remarcamos también posibles de ser constantemente transformadas. (RAMALLO, 2017, p. 3)¹².

¹¹ “Silenciando as histórias ancestrais, os professores ensinavam e as crianças-jovens de suas turmas identificavam a origem do homem na África, a invenção da escrita na Mesopotâmia, o esplendor cultural do Egipto, o berço da civilização ocidental que significava a Grécia antiga, a unificação do mundo (apenas o Mediterrâneo) dos romanos e assim continuavam essa linha de progresso que levava a explicar (e naturalizar) a sociedade atual (RAMALLO, 2017, p. 4, tradução nossa).

¹² “Acreditamos que o conhecimento da história escolar é um território oportuno para desnaturalizar nossa colonialidade e interpretar a “realidade” não como “dada”, mas como historicamente construída. Ao longo de tempos, espaços e dimensões mutáveis; e ressaltamos que também é possível ser constantemente transformada” (RAMALLO, 2017, p. 3, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, Albuquerque Júnior (2012) reflete a missão da história e seu ensino de “fazer defeitos nas memórias”, postulando que conhecer historicamente implica criticar versões consagradas que temos do passado, problematizar narrativas oficiais. A história estaria a serviço não apenas da lembrança, mas também do esquecimento e desnaturalização de certas versões do passado, de memórias cristalizadas.

A história lembra também para produzir o esquecimento. O historiador de hoje não se dedica a cultivar as memórias. Sabe que deve ter com elas uma relação mediada pela problematização, pela interrogação, pelo questionamento. O historiador desfaz as memórias e as refaz usando o aparato conceitual aprendido em sua formação. As memórias são desfeitas para serem refeitas no discurso do historiador, discurso conceitual, competente e legitimado socialmente para violar as memórias e fazê-las falar, muitas vezes, aquilo que não quiseram dizer, pelo menos, conscientemente. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 37).

O papel de uma perspectiva decolonial é justamente o de denunciar a lógica perpetuada pela história escolar, analisando seus conteúdos e práticas. É preciso recuperar e entender que o passado não é exatamente o narrado, que outros sujeitos e trajetórias existiram/existem e que foram/são negados pela historiografia tradicional. É possível e imprescindível, narrar outras histórias, outras memórias. Prerrogativas que dialogam com a defesa de Walsh (2013) de pensar pedagogias a partir das

realidades, subjetividades e histórias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 31)¹³.

Entre as funções da história está a de nos ensinar que, além de sentido, podemos dar os rumos de nossa existência, que não há um caminho previamente posto, que podemos traçar nossos próprios destinos. Serve a história, postula Albuquerque Júnior (2012), para fomentar subjetividades mais livres e desejosas do ser livre:

o desejar, o pensar e o praticar a liberdade. Liberdade não como aspiração metafísica, como utopia que realiza a si mesma, mas como prática concreta historicamente situada e possível. Liberdade como luta constante, como conquista que se faz e se perde todo o tempo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 36).

¹³ “realidades, subjetividades e histórias vividas de povos e pessoas, mas parte integrante de suas lutas e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas - diante da negação de sua humanidade - para ser e se tornar humano. É nesse sentido e diante dessas condições e possibilidades vividas que proponho a vinculação entre o pedagógico e o decolonial” (WALSH, 2013, p. 31, tradução nossa).

4 UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: PROPOSTA E EXPERIÊNCIA DA ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA

Pensada a partir dos questionamentos de educadoras/es em relação aos currículos e práticas pedagógicas das escolas em que suas/seus filhas/os estudavam, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa foi fundada em Salvador no ano de 2018, cidade que concentra a maior porcentagem de pessoas negras do Brasil. Uma experiência educativa que considera todo o currículo — não somente o da disciplina de História — a partir de uma perspectiva decolonial.

Maria Felipa foi uma mulher negra descendente de africanos escravizados que participou ativamente do processo de independência da Bahia. Ela é apresentada pela instituição como uma heroína que liderou um grupo de pessoas — entre elas mulheres negras e indígenas — contra as tropas portuguesas a partir de 1822: “Como tantas outras mulheres negras, foi uma guerreira apagada e silenciada de nossa história” (PPP, 2020, p. 10).

Com foco na educação infantil em que são estabelecidas as bases do processo educativo e sabedores de que os currículos trazem uma abordagem que “impacta negativamente na construção identitária de infâncias negras” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 120), idealizou-se uma escola que tivesse como parâmetro uma perspectiva negra decolonial (GOMES, 2018).

Identifica-se como objetivo central da escola propiciar, às crianças negras, “encontros pedagógicos com a valorização de suas ancestralidades” e “imaginários positivos”. Elas devem ser educadas para compreender que, geneticamente, ninguém é superior ou inferior “por ter um determinado tom de pele, mas que socialmente foram construídas hierarquizações que precisam ser superadas rumo a uma sociedade justa e igualitária” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 128).

O Projeto Político-Pedagógico da escola (2020) assume como sua função, a partir de uma perspectiva educativa decolonial, mas sem ignorar saberes socialmente aceitos como hegemônicos, dar voz às narrativas silenciadas pela história oficial, “narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica” (PPP, 2020, p. 6). Definem-se como os conhecimentos históricos que devem estar presentes no currículo, sobretudo, aqueles “cruelmente subjugados”.

Os saberes africanos e afro-brasileiros, bem como os indígenas, que, na nossa concepção, precisam ser resgatados não apenas com a finalidade de promoção de justiça social, mas fundamentalmente como via de compreensão de quem nós somos, enquanto sujeitos constituídos ancestralmente também por esses povos. (PPP, 2020, p. 6-7).

A escola justifica o adjetivo “afro-brasileira” a partir da constatação de que grande parte das heranças culturais negras brasileiras tem origem na “diáspora africana”: “episódio macabro e doloroso da história universal, mas que precisa ser recordado e analisado para compreendermos a condição atual da população negra no Brasil” (PPP, 2020, p. 8). Diz não se tratar simplesmente de menções às memórias, mas de compreensão de quem é e de onde veio a população negra do Brasil.

Sobre o conteúdo histórico propriamente dito — cuja transversalidade é evidente na proposta da escola —, chama-se a atenção em vários momentos do PPP (2020) para o fato de que, geralmente, o primeiro contato que os/as alunos/as têm com a história dos povos negros se dá a partir dos relatos da diáspora africana e da escravidão. Afirma-se não fazer sentido tal perspectiva se partirmos do simples fato de que muitas das primeiras civilizações que existiram no mundo originaram no continente africano.

A instituição, evidente, segue todas as normativas legais estabelecidas pelo sistema educativo formal brasileiro. No ciclo de formações dos profissionais da instituição se destacam, por exemplo, as formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — sob a qual está fundamentada boa parte de sua proposta curricular —, mas também estudos sobre a colonialidade/decolonialidade, a Pedagogia Histórico-Crítica — de Dermeval Saviani (2011) — e as temáticas raciais e de gênero.

O ano de 2020 — citando exemplo que consta no PPP (2020) — foi organizado a partir dos Eixos de Experiências previstos na própria BNCC (2017), mas também de dois outros eixos centrais, bases para o desenvolvimento de projetos durante os dois semestres letivos, respectivamente: *África, o velho mundo e Brasil hoje, ontem Pindorama*.

Em relação ao primeiro eixo, *África, o velho mundo*, o argumento central é o fato de que as narrativas históricas hegemônicas tratam a Europa como o “velho mundo”, mesmo reconhecendo que os mais antigos fósseis humanos e civilizações milenares, como a egípcia, são africanos. A África é apresentada por essa história tradicional, eurocêntrica, como escravagista, subalternizada e, em muitos aspectos, desumana. O PPP da escola coloca como necessário “desconstruir essa perspectiva por meio de projetos que narrem as mitologias africanas de surgimento do mundo e do ser humano, bem como as primeiras civilizações, suas produções culturais e intelectuais” (PPP, 2020, p. 58), revelando, para as crianças, uma África que é “berço da humanidade”.

Identifica-se, mesmo reconhecendo mudanças significativas nas últimas décadas, haver ainda um conjunto de pressupostos que dificultam a construção de uma História da África e da cultura afrodescendente que faça justiça a sua diversidade e complexidade. Como marcas colaboradoras dessas dificuldades, Ramallo enumera ainda a preponderância de uma

(a) História de África y de los afrodescendientes como subsidiaria y residual frente a un relato aún eurocentrado; (b) Imagen negativa de África y los afrodescendientes; (c) Historia única de África e imagen homogénea; (d) África comoterritorio de un pasado lejano; (e) Invisibilidad de los afrodescendientes y del mundo negro en nuestra sociedad más cercana y (f) Incoherencia y desconexión entre la historia de África, la diáspora y la presencia de los afrodescendientes en nuestras sociedades. (RAMALLO, 2017, p. 5-6)¹⁴.

A História da África, ignorada ou pouco valorizada pelos currículos, tem forte potencial, em atitude que podemos compreender como decolonial, de desafiar e desnaturalizar o eurocentrismo e a pretensa racionalidade universal imposta pela colonialidade. A construção de uma pedagogia decolonial passa por problematizar e superar a ideia de uma história única e universal sob os ditames da modernidade, compreendendo que o conhecimento do passado, e o passado em si é “múltiplo e fragmentado”.

De la historia única que caracterizó a la modernidad eurocentrada y se enfrentó desde su propia conformación a otras formas de enseñar, narrar y construir saberes del pasado que invitaron a la liberación de los “condenados” y de los “oprimidos”. A pesar de ello estas formas “otras” son marginalizadas, ocultadas y silenciadas por los discursos hegemónicos, que suelen primar en las escuelas y en el modelo de educabilidad de las sociedades modernas. (RAMALLO, 2017, p. 4)¹⁵.

Iniciativas pedagógicas como a da Escola Maria Felipa contribuem para a superação da história contada a partir dos interesses e demandas dos Estados Nação, sobretudo na América Latina. Estudar a história da África, dos afrodescendentes e do mundo negro, e acrescentamos a dos povos latino-americanos em sua totalidade.

Se inscribe en esas historias que importan y que reparan la dignidad humana, pues construyen un espacio de resistencia a la narrativa eurocentrada y racializada, en un rescate de la memoria colectiva y de la historia de la comunidad negra que no sólo es importante para la reivindicación y visibilidad de las culturas negras de nuestra región sino que también lo es para todos los seres humanos. (RAMALLO, 2016, p. 13)¹⁶.

¹⁴ “(a) História da África e dos afrodescendentes como subsidiária e residual a uma narrativa ainda eurocêntrica; (b) Imagem negativa da África e dos afrodescendentes; (c) História única da África e imagem homogênea; (d) África como território de um passado distante; (e) Invisibilidade dos afrodescendentes e do mundo negro em nossa sociedade imediata; e (f) Inconsistência e desconexão entre a história da África, a diáspora e a presença dos afrodescendentes em nossas sociedades” (RAMALLO, 2017, p. 5-6, tradução nossa).

¹⁵ “Da história única que caracterizou a modernidade eurocêntrica e confrontou, a partir de sua própria conformação, outras formas de ensinar, narrar e construir conhecimentos do passado que convidavam à libertação dos “condenados” e dos “oprimidos”. Apesar disso, essas “outras” formas são marginalizadas, ocultadas e silenciadas pelos discursos hegemônicos que tendem a prevalecer nas escolas e no modelo de educabilidade das sociedades modernas” (RAMALLO, 2017, p. 4).

¹⁶ “Ela está inscrita naquelas histórias que importam e que reparam a dignidade humana, pois constroem um espaço de resistência à narrativa eurocêntrica e racializada, em um resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra que é importante não só para a reivindicação e visibilidade das culturas negras de nossa região, mas também para todos os seres humanos” (RAMALLO, 2016, p. 13, tradução nossa).

Arantes e Costa (2017) defendem não se tratar de negar o passado trágico, mas, sim, de problematizar essa história limitada, propagadora de uma visão única, generalizadora. Tal atitude tem reflexo direto na questão racial, partindo do princípio de que a imagem negativa perpetuada do continente africano é associada imediatamente ao negro, gerando e reforçando visões discriminatórias: “diversificar as visões de África, atentando para a diversidade do continente, não é somente abrir espaço para outras histórias frente à história única, mas também para outras histórias do negro” (ARANTES; COSTA, 2017, p. 194). Assim, efetivamente, estaríamos contribuindo na luta contra a discriminação racial.

O eixo dois, *Brasil hoje, ontem Pindorama*, desenvolvido no segundo semestre de 2020, trouxe como finalidade fazer uma releitura da narrativa fundacional do Brasil atribuída aos portugueses a partir de 1500, ignorando a existência de povos que já habitavam o continente americano. Ainda hoje parte da população brasileira ignora a existência de enorme diversidade de povos indígenas que vivem no país. O intuito foi “discutir um pouco da cultura desses povos, situando-os na contemporaneidade, sem a estigmatização de comunidades presas ao passado que andam pelados, vivem em tocas e só comem por meio de caçadas” (PPP, 2020, p. 59).

O eixo dialoga com as proposições do parecer 14/2015 — regulamentação da lei nº 11.645/2008, que estabelece a incorporação da história e da cultura indígenas na educação básica. Denuncia-se a forma problemática, preconceituosa e repleta de informações falsas, como as quais os povos indígenas ainda são representados, não só na escola, mas no imaginário da sociedade brasileira: a) como seres do passado, que aparecem na história a partir do contato com o colonizador; b) apresentados pela “negação de traços culturais”: não escrevem, não tem sistema de governo, sem tecnologia; c) não são sujeitos ativos na história do Brasil, por isso a insistência no “empobrecimento” do seu modo de vida; d) tem sua diversidade não reconhecida, daí serem tratado pelo termo genérico índio; e) a hierarquização: os indígenas que vivem na Amazônia são mais “puros” que os que vivem em zonas urbanas, por exemplo; f) tendência de apresentá-los com imagens pitorescas e folclóricas.

Outro aspecto interessante é como a escola organiza seu calendário a partir também de uma perspectiva decolonial. Segundo Passos e Pinheiro (2021), em uma iniciativa pioneira, a escola, para citar alguns exemplos, celebra a Revolta dos Malês (1835) e a Festa Indígena *Inti Raymi*, e ainda, ressignifica datas como o 22 de abril, comemorado como o “Dia da Memória dos Povos Originários”. A instituição problematiza as celebrações hegemônicas, comemora o 19 de abril e o 20 de novembro, por exemplo, mas numa verdadeiramente perspectiva étnico-racial. A instituição, segundo Passos e Pinheiro (2021), “não só incorpora objetivamente os marcos amefricanos e ameríndios em seu PPP, como também desestabiliza o calendário hegemônico que tem pautado

historicamente o planejamento didático-pedagógico das escolas brasileiras” (PASSOS; PINHEIROS, 2021, p. 132).

Compreendemos que as propostas e ações elencadas no decorrer desse texto condizem com o compromisso social que a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa aponta em seu PPP (2020), sendo o de “educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir da sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais” (PPP, 2020, p. 7). O que julgamos ir ao encontro tanto dos pressupostos do conhecimento histórico e de seu ensino, como de uma perspectiva decolonial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos como manifesta a relação entre os pressupostos e objetivos da ciência da história e seu ensino e a perspectiva decolonial, sobretudo no referente ao reconhecimento e problematização das estruturas e versões do passado dadas como “naturais”, que ambas, a história e perspectiva decolonial, propõem desnaturalizar. A experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é um exemplo prático disso. Em sua proposta, assentada em uma perspectiva decolonial, fica evidente, em seu PPP (2020) e nas informações apresentadas por Passos e Pinheiro (2021) o quanto o conhecimento histórico e seu ensino são fundamentais para a escola alcançar seus objetivos.

O contato com as pesquisas de Ramallo (2017), Passos e Pinheiro (2021), Gomes (2013) e Arantes e Costa (2017), principalmente, nos recordam não só da inexistência de uma história universal, única, mas também que nossos passados, mesmo quando violentos e traumáticos estão repletos de “histórias de libertação e humanização”. A cultura e a história dos povos negros são exemplos vivos disso. Estamos convencidos de que “estos pasados combaten al racismo y la racialización que caracterizan nuestros contextos educativos” (RAMALLO, 2017, p. 9)¹⁷.

A valorização dessas experiências e vozes silenciadas, memórias e identidades marginalizadas durante nossa história, e pela história acadêmica e escolar podem contribuir significativamente para o questionamento e combate de memórias e práticas racistas. Enxergamos que a proposta e experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é exemplo vivo desse imperativo.

¹⁷ “que esses passados combatam o racismo e a racialização que caracterizam nossos contextos educacionais”. (RAMALLO, 2017, p. 9, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? *In: GONÇALVES et al. Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 22-39.

ARANTES, Erika Bastos; COSTA; Rafael Maul. Ensino de história, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. *Fronteiras e Debates*, Macapá, v. 4, n. 1, p. 177-202, jan./jun. 2017.

AZEVEDO, Veruska A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. *In: ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (org.). Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 14/201. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de unconcepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 118-135, jan./mar. 2021.

PPP. Projeto Político-Pedagógico. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, 2020.

RAMALLO, Francisco. Curriculum, identidad(es) y didáctica de las otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. **XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia**. Mar del Plata, set. 2016.

RAMALLO, Francisco. Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, Mendoza, v. 19, p. 1-10, 2017.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet Pereira (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 19-32.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, mar. 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Ed.) Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

Enviado em: 25/02/2023

Aceito em: 23/06/2023

A UFBA NO COMBATE ÀS FRAUDES NAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS E A SEGURANÇA JURÍDICA NA APURAÇÃO DE FRAUDES PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE HETEROIDENTIFICAÇÃO COMPLEMENTAR À AUTODECLARAÇÃO DA UFBA(CPHA)

UFBA IN FIGHTING FRAUD IN ETHNIC-RACIAL QUOTES AND LEGAL SECURITY IN THE FRAUD CALCULATION POST-IMPLEMENTATION OF THE PERMANENT COMMITTEE ON HETEROIDENTIFICATION COMPLEMENTARY TO THE UFBA SELF-DECLARATION (CPHA)

Ícaro Jorge da Silva Santana¹
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus²

RESUMO

Com interesse na compreensão do modo de fazer da Comissão Permanente de Heteroidentificação Complementar à Autodeclaração da UFBA(CPHA), busca-se, a partir deste texto, alinhar as narrativas das representações estudantis articuladas ao envolvimento institucional na universidade sobre a atuação da CPHA na apuração de denúncias de fraudes às cotas étnico-raciais. Foi utilizada para tanto, como percurso teórico-metodológico a etnometodologia e etnografia institucional, a partir de entrevistas compreensivas e diários de campo com representações estudantis envolvidas na atuação da CPHA. Ao final da pesquisa, apresenta interpretação que a implementação da CPHA na UFBA foi uma conquista tardia garantida pelo envolvimento do Movimento Estudantil na instituição universitária que tem corroborado para o processo de reconhecimento das fraudes às cotas étnico-raciais na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia Institucional. Comissão de Heteroidentificação. Relações Étnico-raciais. Cotas Étnico-raciais. Universidade.

ABSTRACT

With an interest in understanding how the Permanent Commission for Hetero-identification Complementary to the Self-Declaration of the UFBA (CPHA) works, this text seeks to elaborate the narratives of the student representations articulated to the institutional involvement in the university about the performance of the CPHA in the investigation from reporting fraud to ethnic-racial quotas. For this purpose, ethnomethodology and institutional ethnography were used as a theoretical-methodological path, based on comprehensive interviews and field diaries with student representatives involved in the activities of the CPHA. At the end of the research, it presents an interpretation that the implementation of the CPHA at UFBA was a conquest belatedly delayed by the involvement of the Student Movement

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Direito e Bacharel Interdisciplinar em Humanidades pela UFBA.

² Professora Associada IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

in the university institution that has corroborated the process of recognition of frauds to ethnic-racial quotas in the university.

KEYWORDS: Institutional Ethnography. Heteroidentification Committee. Ethnic-racial relations. Ethnic-Racial Quotas. University.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Bahia é uma das instituições universitárias pioneiras quando se trata de ações afirmativas. Esta, adotou as cotas étnico-raciais para ingresso na graduação em 2005, e de lá para cá, diversos foram os avanços nessa política (ALMEIDA FILHO et al, 2005). Não é possível desprender da universidade a sua função social para as interconexões construídas entre estas instituições e a sociedade em geral, como apresenta Santos (2011), a universidade se constitui para além da sua função de Ensino, Pesquisa e Extensão, mas sobretudo, em torno da interlocução social, cultural, econômica e política.

Em busca de colocar abaixo essas estruturas que silenciam, marginalizam e empurram as pessoas negras para lugares de desconforto, diversas foram as táticas adotadas pelos mobilizadores sociais e participantes de instituições promotoras de direitos, sendo os movimentos sociais negros importantíssimos para a formação do Brasil e os avanços nas instituições brasileiras, a partir do combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

O MNU (Movimento Negro Unificado) é criado em 1978, diante dos acúmulos violentos da ditadura militar, que geraram a prisão do feirante Robson Silveira da Luz (CAETANO, 2019). Surgia a partir de então, com diversas demandas alinhadas ao fim da discriminação racial.

A criação das cotas étnico-raciais são frutos das lutas empenhadas pelos movimentos sociais negros no Brasil que buscam cotidianamente confrontar as constituições sociais, econômicas, culturais e políticas em torno de reparação, ampliação das diversidades e construção de novos discursos (GOMES, 2006).

Nesse sentido, compreende-se ações afirmativas, segundo Silva Junior (2003), como uma ferramenta de discriminação positiva que visa equiparar oportunidades entre sujeitos que historicamente foram marginalizados. Já Gomes (2006), afirma que é necessário tratar das cotas étnico-raciais como um caminho para a construção de uma política de Estado que realmente busque resolver as demandas sociais de um país racialmente estruturado como o Brasil, em busca de consolidação de um compromisso ético com as pessoas negras.

A organização de Estado perpassa pela compreensão das verdades construídas cientificamente nessas instituições (universidades, museus, etc.) que podem consolidar valores, compreensões, memórias, culturas (SCHWARCZ, 1993). A instituição universitária no Brasil, em grande parte, formulou ou importou em alguns momentos, ideias racistas que repercutem até hoje nas vivências da sociedade.

É nesse confronto, do que é a universidade e o que ela pode ser em uma estratégia política dos movimentos sociais negros, que se encontra a política de cotas. Desde a sua criação, os movimentos organizados vislumbraram a entrada de pessoas negras na universidade como foco de construção de ciência que repercutisse a realidade da população negra no Brasil, não como objeto de pesquisa, mas como sujeitos de pesquisa.

Estes posicionamentos ético-políticos, segundo Feres Junior; Daflon; Toste (2015) foram alinhados internacionalmente à nível de Estado após a Declaração de Durban e o comprometimento de combate à discriminação racial a partir de políticas públicas. Fruto da organização dos movimentos antirracistas, a nível internacional, as produções em Durban geraram consequências necessárias para a produção de um caminho em prol da criação de saídas para o racismo.

As políticas consolidadas desse projeto criado em Durban, geraram como consequência, uma avaliação da realidade social, econômica, política e cultural a partir da ótica antirracista, empreendendo para os Estados diversos compromissos éticos que alcançaram os direitos à educação, à moradia, ao trabalho e à igualdade. A universidade se tornou uma arena de disputas sobre as cotas étnico-raciais. Diversos discursos adormecidos no Brasil, como apresenta Munanga (2020), retornaram para atacar a conquista desses direitos.

Além de discursos, práticas de desestabilização das políticas de cotas foram empreendidas nas universidades. Uma dessas táticas foram as chamadas "fraudes nas cotas étnico-raciais", que foi a forma disseminada midiaticamente para o comportamento de pessoas supostamente brancas que ingressam em vagas específicas para pessoas negras. Na UFBA, este comportamento começou a ser observado na universidade através dos estudantes e a convivência em sala de aula com supostos "fraudadores".

Neste artigo, vislumbro compreender da implementação até a atuação da CPHA, as relações institucionais entre a representação estudantil da UFBA, hoje realizada pelo DCE (Diretório Central dos Estudantes) e pelos CAs (Centro Acadêmicos) e os impactos da CPHA na universidade sob a ótica da representação estudantil.

2 UMA ETNOGRAFIA INSTITUCIONAL DA CPHA SOB À ÓTICA DA REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO PROCESSO DE APURAÇÃO DE FRAUDES DESCRITA POR UM PESQUISADOR IMPLICADO: UMA METODOLOGIA

Constituindo um estudo etnometodológico, o olhar estará sobre as atividades do cotidiano e o movimento realizado pelos sujeitos envolvidos. É nesse contexto que, a construção de uma metodologia própria para a compreensão do objeto a ser pesquisado, é necessário para a própria práxis da pesquisa etnometodológica.

A partir dessa compreensão da prática, entende-se as sutilezas nas relações sociais e institucionais. Ao tratar sobre as “sutilíssimas” ações práticas cotidianas do racismo, Nascimento (2006), se encontra teoricamente com a compreensão das práticas sociais apresentadas por Garfinkel (2018) e o nível tácito que age o racismo.

Compreender as relações raciais e o racismo é necessário para a compreensão teórico-metodológico dessa pesquisa, por conta disso, busco através da Teoria Crítica Racial questionar os fundamentos que constituem a teoria da igualdade, o discurso jurídico e a neutralidade do Direito (DELGADO; STEFANIC, 2021).

Nessa busca de uma metodologia, que pudesse consolidar a ambição de propor através da teoria social da etnometodologia (Garfinkel, 2018) alinhada à condução teórico-metodológica da teoria crítica racial e a crítica negra brasileira, encontro na etnografia institucional (VERAS, 2011) as melhores ferramentas para a investigação da CPHA/UFBA.

Nesse contexto, tratando de metodologia retrospectiva (VERAS, 2011), foi construído um caminho de coleta de dados que perpassou por seleção e coleta dos textos que organizam institucionalmente a CPHA; observação participante a partir das implicações (ARDOINO,2000) do pesquisador na instituição por meio de diários de bordo; seleção dos participantes da pesquisa a partir da revisão bibliográfica e análise dos textos; entrevista compreensiva (KAUFFMAN,2013); e, por último, foi realizada a análise desse material que embasa a construção dos resultados deste texto.

Diante das necessidades éticas desta pesquisa, todos os dados coletados estão em conformidade com a resolução 466/2012 CNS/MS, as “Orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19)” de 05 de junho de 2020, o ofício circular da CONEP: "Orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual”, de 24 de fevereiro de 2021, assim aprovado no parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da UFBA, o projeto de pesquisa atendeu

aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

No primeiro momento, realizamos a coleta dos textos relacionados à CPHA da UFBA, observando documentos institucionais, apresentações de seus representantes em atividades institucionais, relatorias dos encontros dos conselhos universitários, notas dos movimentos sociais negros que compõem o colegiado da CPHA e notas do movimento estudantil que compõem o colegiado da CPHA.

No segundo momento, articulando as informações colhidas no diário de bordo diante da observação participante do pesquisador implicado na CPHA e a análise dos textos colhidos, propomos a escolha dos participantes necessários para a convocação para as entrevistas. Nesse momento, delimitamos o diálogo com os participantes que fossem representantes discentes, docentes, servidores técnico-administrativos, representantes do movimento social negro que compõem a CPHA/UFBA e gestores administrativos da CPHA.

No terceiro momento, entramos em contato com esses participantes a partir do auxílio da CPHA no processo de diálogo com os participantes da comissão e pessoas que passaram pelas bancas de aferição. A instituição foi essencial para a consolidação desta pesquisa, pois todo o processo de comunicação funcionou de forma nítida, transparente e na busca da melhor coleta de dados.

No quarto momento, foram realizadas as entrevistas por via síncrona, online, através de plataformas virtuais de reunião (Google Meet e Zoom). Ao todo, foram realizadas sete entrevistas em que tivemos representantes dos mais variados segmentos da universidade. As entrevistas duraram cerca de 40 minutos e foram realizadas a partir da construção de um roteiro aberto que visava corresponder as necessidades de cada percurso exploratório.

No quinto momento foi realizada a análise do material colhido nos textos, diários de campo e entrevistas transcritas a partir dos etnométodos (Garfinkel, 2018) articulados com a busca interpretativa de crítica negra brasileira, em busca de compreender o modo de fazer apuração de fraudes da CPHA, assim como propondo os representantes estudantis como referencial de observação.

Por questão de ética e cuidado com os participantes da pesquisa e também como forma de denúncia da realidade brasileira que, segundo levantamento da Rede de Observatórios de Segurança, a cada quatro horas um negro é morto pela polícia do Brasil, utilizarei codinomes em memória de pessoas negras mortas pela polícia brasileira. Infelizmente, muitas destas pessoas tiveram os seus sonhos roubados pelo próprio Estado e a memória delas é uma das formas utilizadas para que possamos denunciar esta realidade. Dito isso, nos escritos a seguir proponho

apresentar esses resultados sobre o processo de apuração de fraudes nas cotas étnico-raciais a partir do olhar das representações estudantis que estão compondo a CPHA.

3 RELAÇÃO INSTITUCIONAL DA REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL ANTES E DURANTE A CRIAÇÃO DA CPHA

3.1 Resistência e Afirmação

Resistência é uma palavra que pode ser usada em diversos contextos, de diversas formas e com diferentes entonações. É por isso que para compreender o que vou chamar de resistência a partir desse diálogo com os estudantes, busco nas produções de Gomes (2006), a compreensão social e histórica de intervenção dos movimentos sociais nas lutas por mudanças nas relações étnico-raciais brasileiras.

Nilma Lino Gomes (2006), vai tratar que a compreensão do movimento social negro no Brasil perpassou por diversas lutas nacionais e internacionais que geraram como resultados uma série de avanços no Brasil, sendo as cotas étnico-raciais nas universidades um desses resultados. A história dos avanços nas garantias para as pessoas negras do Brasil perpassara, sobretudo, de um comportamento e organização de resistência.

A relação dos estudantes negros e a instituição universitária decorre de muitos episódios de desconfortos fruto das relações institucionais construídas pelo racismo e a distinção dos lugares construídos socialmente (GONZALES; HASENBALG,1982). Neste texto, abordo a relação da sala de aula e a resistência como um dos contrapontos aos desconfortos presentes nessa relação a partir do que foi colhido nas entrevistas com os representantes estudantis da UFBA.

Alexandre dos Santos (UOL, 2022), codinome utilizado para tratar de um jovem negro representante estudantil que me concedeu entrevista durante o percurso da pesquisa, apresenta que a resistência é uma ferramenta de sobrevivência. Enquanto o mesmo rememorava fatos sobre sua vivência estudantil, apresentou que um episódio o marcou na sala de aula:

Logo quando eu entrei teve um caso que foi um divisor de águas. A professora na sala perguntou quem era cotista, eu levantei a mão e ela disse que quem precisasse de ajuda era para procurar as não cotistas. Naquele momento eu vi que tínhamos uma diferenciação e um preconceito contra pessoas cotistas. (Alexandre dos Santos em entrevista para pesquisa, 2022)

Como apontado por Garfinkel (2018), os etnométodos estão relacionados com as práticas sociais, as quais, por sua vez, estão vinculadas à forma como os indivíduos compreendem a vida,

as relações, os discursos, o modo de fazer e também as instituições. A própria pergunta da professora nos permite mergulhar numa série de implicações voltadas à instituição universitária.

Por que a professora perguntaria quem era cotista? E por que a presunção que estes cotistas precisariam de ajuda? A prática, neste caso, não perpassa apenas de uma ação isolada da professora, mas um etnométodo que expressa a limitação institucional em relação à presença dos estudantes cotistas, ao mesmo tempo, que evidencia o lugar da sala de aula como lugar de confronto.

A resistência, neste caso, torna-se ferramenta da permanência desses estudantes. A “diferenciação”, apresentada pelo representante entrevistado impacta não apenas na sala de aula, mas na própria relação entre estudante e entre estudantes e instituição. A partir dessa resistência, o movimento estudantil, atualmente composto também por pessoas cotistas, organiza-se em torno de afirmação.

Ao estudar a entrevista compreensiva, busquei em Kauffman (2003) os instrumentos necessários para construir um roteiro de entrevista que garantisse descrever os etnométodos (GARFINKEL, 2018) dos participantes das entrevistas. É por conta disso que no início das perguntas, eu sempre fazia um questionamento aberto sobre quem era o entrevistado no mundo.

Diversas foram as respostas, mas na entrevista com Alexandre dos Santos, algo me marcou: “Sou um jovem negro, que veio do interior e que ingressou na universidade a partir da política de cotas étnico-raciais.” (Alexandre dos Santos em entrevista para pesquisa, 2022). A afirmação racial é um dos traços de vitória do movimento social negro no Brasil (DOMINGUES, 2006).

É nesse sentido, como aponta Domingues (2006), que raça para o movimento social negro se tornou fator organizativo para a construção de um projeto em comum. Observa-se, portanto, que esta afirmação racial para os estudantes da UFBA, não perpassaria apenas de uma identificação sem fundamento político, mas uma afirmação voltada ao encontro de um projeto político para a universidade.

Esse processo de afirmação racial fruto dos processos históricos de construção do movimento social negro impacta na universidade das mais variadas formas, como a criação de coletivos estudantis voltados à discussão antirracista, frentes em defesa das cotas e campanhas voltadas à elaboração e comunicação de pautas direcionadas aos avanços da promoção da igualdade racial.

3.2 O cotidiano e a denúncia

Nesta pesquisa, visou-se compreender como um dos objetos: a interlocução do movimento estudantil da UFBA com a universidade no processo de aferição racial e apuração de fraudes. Nesse sentido, observar a prática social cotidiana dos estudantes do movimento estudantil foi essencial

para buscar compreender uma parte do procedimento que antecede aos procedimentos normatizadores da própria CPHA.

Garfinkel (2018) compreende que, a partir da observação dessas práticas, conceituadas como etnométodos, seria possível descobertas do próprio campo. Nesse processo, em observação-participante descrevi uma sala de aula da Faculdade de Direito da UFBA, a qual é grande, tem tablados de madeira, a figura docente fica num local à frente dos estudantes e esses estudantes sentados um ao lado do outro enquanto anotam, observam, ou mesmo, estão desatentos utilizando o celular ou qualquer outro aparelho.

Com a compreensão da dinâmica de resistência e afirmação, criou-se nos “corredores” – aqui observa a anedota pela própria elaboração da observação em campo – um senso de reação às chamadas “fraude às cotas raciais”. Por meados de 2017, havia um tensionamento nas salas de aula por conta da discussão das supostas fraude, do ponto de vista racial, as tensões se expressavam na vivência dos estudantes.

A busca da denúncia atrelada à ausência de um procedimento institucional preciso em relação à apuração de fraude nas cotas étnico-raciais, provocou, em muitos estudantes, a saída da denúncia nas redes sociais. Páginas no Facebook e no Twitter, por meio dos chamados “exposeds” – palavra comumente utilizada para justificar exposição de situações nas redes sociais – além de outras reações terem sido construídas pelos estudantes na UFBA.

Em entrevista, Alexandre dos Santos (UOL, 2022), representante do movimento estudantil apresentou que, em certo momento, a ausência de uma maior celeridade e organização institucional para resolução desses conflitos relacionados às fraudes na UFBA, gerou como consequência uma explosão de denúncias que não resguardava a responsabilidade devida:

A gente tem muito cuidado porque a estrutura é racista. Então, quando tínhamos a denúncia, a gente cuidava muito de tratar da proteção do estudante que denunciava. A universidade demora muito de definir o caminho da denúncia e a gente sempre está observando para que seja um processo célere porque termina que interfere em toda a política. (Alexandre dos Santos em entrevista para pesquisa, 2022)

Em outra entrevista, realizada com Priscila Carmo (UOL, 2021), codinome escolhido para uma das nossas entrevistadas que faz parte do serviço público da universidade enquanto trabalhadora da instituição – não será apresentado o cargo/função para a proteção da identidade da entrevistada. Em entrevista, observei que essa trabalhadora está intrinsecamente alinhada à história da universidade. A mesma, acompanhou o processo de criação das cotas na UFBA, desde a reivindicação dos movimentos sociais até a sua implementação.

Enquanto trabalhadora da instituição, Priscila Carmo (UOL, 2021), apresentou que desde a criação das cotas étnico-raciais na universidade já havia um receio de fraudes, mas que naquele momento de criação, a prioridade do movimento social negro era garantir a criação, para que, posteriormente, fossem pensadas o seu aperfeiçoamento.

Eu estava na universidade quando o movimento social fez a reivindicação, ocupando a reitoria para conseguir as cotas e a gente previa a questão das fraudes, naquele tempo não chamávamos de fraudes, mas já prevíamos porque na autodeclaração se Xuxa dissesse que era negra ninguém podia reclamar. (Priscila Carmo em entrevista para pesquisa, 2022).

Já se apresentava nesse momento, uma insuficiência da autodeclaração. Não muito diferente do que aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais, como aponta Jesus (2021), a autodeclaração, por mais que necessária não era suficiente, não necessariamente pela fraude às cotas, mas também pelo seu uso indevido, já que a dificuldade de definição racial no Brasil se deve ao próprio mito fundacional da nação e a ideia de construção de uma identidade nacional.

Nesse contexto, a criação da CPHA foi um avanço institucional na Universidade Federal da Bahia, pois visou organizar um processo que estava, em grande parte, tensionado a partir das relações entre estudantes e que, de certa forma, ultrapassava o controle da universidade e avançava para outros meios de resolução como a exposição, denúncia pública e ausência de procedimentos categorizados.

Em entrevista com Alexandre dos Santos (UOL, 2022), o procedimento antes da criação da CPHA perpassava por quatro passos que, de certa forma, colocava sob responsabilidade do movimento estudantil um procedimento que deveria ser da instituição universitária, assim como proporcionava uma saída que não possibilitava a possibilidade de defesa:

4 CRIAÇÃO DA CPHA E CONSTRUÇÃO DO PROCEDIMENTO INSTITUCIONAL PARA APURAÇÃO DE SUPOSTAS FRAUDES ÀS COTAS ÉTNICO-RACIAIS

Compreendendo a dinâmica sob a ótica do movimento estudantil da criação da CPHA, vislumbrei uma análise dos textos (VERAS, 2014), que organizam a instituição na Universidade Federal da Bahia. Inicialmente, trata-se de uma comissão permanente constituída pela Portaria nº 169/29 por meio do Gabinete da Reitoria, conforme legislação federal vigente e a Portaria nº 4, de 6 de abril de 2019 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas.

Posterior à Portaria nº 4 (BRASIL, 2019), a Universidade Federal da Bahia garantiu as condições para, politicamente, aprovar o seu procedimento de heteroidentificação racial a partir de norma própria, a qual garantiu que a CPHA/UFBA fosse organizada a partir de uma composição colegiada, garantindo a presença da representação estudantil e representação do movimento social.

Não é incomum a participação da representação estudantil nos órgãos da universidade. Na Resolução nº 01/2015 da UFBA (BRASIL, 2015), há várias normas que impulsionam a participação estudantil em todas as instâncias na universidade, na CPHA/UFBA não é diferente. Alexandre Santos (UOL, 2022) em entrevista apresentou que

A gente tem na nossa universidade garantida a participação dos representantes estudantis no conselho. Tinha um GT discutindo sobre as questões raciais e a partir desse GT, propomos a construção da minuta de criação da CPHA. Quando vimos que estava construído essa minuta, nós enquanto ME entramos na contribuição para que se garantisse o acesso legítimo às vagas. (ALEXANDRE SANTOS, 2022, em entrevista para pesquisa).

Ou seja, a representação estudantil esteve à frente da própria constituição da CPHA a partir das suas relações institucionais com os mais diversos órgãos da universidade.

Na própria norma que dispõe sobre a criação da CPHA (BRASIL, 2019), duas são as funções institucionais constituídas. A apuração de fraudes que vai do recebimento da denúncia até a apuração e a organização e assessoramento dos procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração de pessoas negras que tenham como intenção o ingresso na graduação, entre outros concursos.

Do ponto de vista da representação estudantil, a criação da CPHA/UFBA marca a possibilidade da busca pela justiça através de meio legítimo. Ou melhor, quebrava o “silêncio” constituído enquanto mecanismo e que como aponta Jesus (2021) foi constantemente denunciado como conveniência com as fraudes. Antes, a dificuldade do processo de escuta, ou melhor, a inexistência do próprio regulamento institucional gerava como consequência uma concentração de funções sob controle frágil e desestruturado das representações estudantis.

No caso da CPHA, observamos a criação de relações normatizadoras que visavam, sobretudo, a garantia da segurança jurídica de uma política em ataque (VAZ, 2018). Além disso, constituiu-se um processo formativo que visava uma resolução da Universidade Federal da Bahia no processo de tensionamento racial, o qual já era observado antes da implementação da CPHA, como apresentado pela Priscila Carmo:

No processo das matrículas, víamos muitas burlas porque não havia verificação. Uma vez L. B. me disse que não tínhamos pernas para conseguir uma verificação porque já era

difícil conseguir as cotas étnico-raciais numa universidade estruturada pelo racismo e divisões de classe. (Priscila Carmo em entrevista para pesquisa, 2022).

A institucionalização de uma comissão que visava aperfeiçoar a política fez parte do próprio projeto institucional de confronto às estruturas racistas e classistas existentes na UFBA, realidade já denunciada em Almeida Filho et al. (2005), quando tratam do programa de implementação das ações afirmativas na universidade.

5 FORMAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SAÍDAS

No texto regulamentar (BRASIL, 2019), um dos requisitos necessários para ser um membro da CPHA é participar de oficina temática sobre promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo que é oferecida pela PRODEP. A institucionalização das saídas para a apuração das fraudes possibilitou a universidade se aprofundar na elaboração formativa sobre o procedimento, mas ampliar na própria formulação sobre relações étnico-raciais.

Esta formulação é necessária para garantia da própria consolidação da política de cotas, pois como nos apresenta Souza (2020),

Parte-se do pressuposto de que um dos desafios para a efetividade dos programas de ações afirmativas por meio de cotas raciais para a população negra (autodeclarados pretos e pardos) tem sido a construção de estratégias que formulem, consolidem e aperfeiçoem métodos de avaliação e monitoramento para melhor compreender os impactos efetivos da consolidação de programas de ações afirmativas mediante cotas raciais para negros e interferir, assim, positivamente. (SOUZA, 2020, p. 87).

Ou seja, formular, formar e sistematizar o aperfeiçoamento das cotas étnico-raciais parte de uma necessidade pressuposta que gira em torno da própria política de cotas étnico-raciais conquistadas e defendidas pelos movimentos sociais negros no Brasil. A própria institucionalização das políticas que garantem o aperfeiçoamento das cotas étnico-raciais, é um resultado que é consequência de um processo de resistências e reivindicações.

A formulação, formação/capacitação precede a própria realização da fraude, pois como apresenta Souza (2018), o investimento em capacitação para formação em relações raciais das pessoas que atuarão nas comissões de heteroidentificação é essencial para garantia da lisura do processo, assim como, de certa forma, inclinaria a universidade para a própria leitura racial.

No que tange a atuação da CPHA dos concursos de graduação, a apuração de fraudes às cotas étnico-raciais se difere do procedimento de aferição racial, pois no procedimento de apuração de fraudes, a pessoa aferida já está matriculada na universidade, e há denúncia da suposta fraude

no ingresso, na aferição racial, a pessoa aferida ainda está passando por uma das fases de sua matrícula na UFBA após resultado do exame vestibular. É importante estar atento a isso, pois o procedimento será diferente a depender da circunstância. No caso deste artigo, o foco é a apuração de supostas fraudes, ou seja, de pessoas que já estão cursando graduação na UFBA e foi denunciada por suposta fraude.

Como já apresentado acima, os representantes estudantis eram implicados na ação prática cotidiana de interlocução no processo entre o estudante e a universidade. Com a criação da CPHA, a representação estudantil ocupou uma outra posição, sendo incluída na instituição. Este encaminhamento, que perpassa pela própria compreensão da complexidade da universidade, aproxima o diálogo dos estudantes com a própria CPHA.

A posição da representação estudantil se manteve no papel de interlocução, mas numa relação normatizada a partir de estudantes representantes que compõe a própria comissão. Como já apontado acima, a formação, conforme citado nas entrevistas, foi essencial para um melhor procedimento de apuração de fraudes às cotas étnico-raciais.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares visa compreender o modo de fazer da CPHA. Como forma de articulação do saber, foi organizado 3 artigos que tratam de uma etnografia institucional da CPHA. Este artigo, busca compreender as implicações dos representantes estudantis no processo de criação e institucionalização das bancas de apuração às fraudes.

A criação da Comissão Permanente de Heteroidentificação Racial na UFBA impactou diretamente na forma como os estudantes lidavam com as denúncias sobre fraude nas cotas étnico-raciais. Antes da criação, a sala de aula, lugar de confronto e reconhecimentos, gerava uma proximidade com o suposto fraudador que implicava numa pressão estudantil às instituições do movimento estudantil (DCEs, DAs, CAs), assim como as tensões eram refletidas em denúncias nas redes sociais sem que houvesse uma responsabilidade no ato de realizar a denúncia.

Posteriormente, com a criação da CPHA, houve uma sistematização do processo de denúncia – apuração de fraudes nas cotas étnico raciais – da qual, organizou-se métodos próprios de ação da instituição. Trata-se, neste sentido, da formação, escuta e uma composição colegiada que influencia nitidamente a participação da comunidade e do movimento estudantil.

REFERÊNCIAS

- AKO'TIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de; MARINHO, Maerbal Bittencourt; CARVALHO, Manoel José de; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais. 2005.
- ARDOINO, Jacques. **L'implication. Les Avatars De L'Éducation: Problématiques et notions em devenir**. Presses Universitaires De France. Paris, 2000. p. 205-215.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2011.
- BARRETO FILHO, Herculano. 'Meu filho nem comeu a marmita', diz mãe de jovem negro morto pela polícia. **UOL**, 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/10/23/jovem-negro-morto-pela-policia-marmita-sp.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 11.
- BRASIL. Lei nº 12711 de agosto de 2012. Lei de Cotas para Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30.8.2012.
- BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, 16.3.2015.
- BRASIL. **Lei nº 8027 de 1990**. Dispõe sobre normas de conduta dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas, e dá outras providências. Brasília, DF. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 19, 06 nov. 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.
- CAETANO, Bruna. Uma história oral do Movimento Negro Unificado por três de seus militantes. **Brasil de fato**, 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- CAMPBELL, Tatiana. PM mata mulher negra com tiro pelas costas durante ação no Rio, diz família. **UOL**, 2021. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/08/13/rj-mulher-negra-e-morta-com-tiro-nas-costas-em-acao-policia.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes. 1995.
- DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Teoria Crítica da Raça: uma introdução**. Tradução Diógenes Moura Breda. 1 ed. São Paulo. Editora: Contracorrente. 2021.
- EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco—Acre, v. 6, n.2, p. 105-119, mai-ago. 2023. 117

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 164-176, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 164-176, 2005.

FERES, João; DAFLON, Verônica Toste. **Ação afirmativa na Índia e no Brasil**: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias* [online]. p. 92-123. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-017004003>>. Data de acesso: 12 abr. 2021

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. 2. ed. London: Routledge Press. Portuguese translation by Editora Vozes, 2018.

GARFINKEL, H. **The origins of the term 'ethnomethodology'**. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology* (p. 15-18). Harmondsworth: Penguin. 1974.

GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. 1. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 152 p.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982. 114 p.

GUIMARÃES, Juca. Grávida do primeiro filho, modelo negra é mais uma vítima fatal da polícia brasileira. **Alma Preta**, 2021. Disponível em: <<https://almapreta.com/sessao/cotidiano/gravida-do-primeiro-filho-modelo-negra-e-mais-uma-vitima-fatal-da-policia-brasileira>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. **Teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Contracorrente, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. *Estudos Avançados*, vol 18, nº 50, p. 51-66. 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020. 158 p.

NASCIMENTO, Beatriz. Nossa democracia racial. In: RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**. Instituto Kuanza. São Paulo. 2006.

RAMOS, Sílvia et al. **Pele-alvo**: a cor da violência policial – Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

SANTOS, Alexandre. Três jovens negros são mortos em ação policial na BA; moradores acusam PMs. **UOL**, 2022. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/03/01/salvador-bahia-jovens-negros-morte-policiais-militares.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3.ed. São Paulo: Cortez. 2011. 135 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras. 1993. 373 p.

SILVA JUNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. *In*: GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 99 p.
Souza, Marcilene Garcia de. (2020). Bancas de aferição, fraudes e seus desafios na educação superior e nos concursos públicos. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 83, p. 85-97, set./dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. Edital 001/2020 de 09 de novembro de 2019. **Processo seletivo de acesso para cursos de graduação, 2020.1**. Salvador, BA. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. Resolução nº 07/2018, de 19 de dezembro de 2018. **Revoga Resolução 08/2017 e dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA**. Salvador, BA. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Portaria 169/2019 de 05 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a criação de Comissão Permanente de Heteroidentificação, complementar à Autodeclaração de pessoas negras, para os Processos seletivos da UFBA**. Salvador, BA. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Resolução nº 01/2015 da UFBA (BRASIL, 2015). Salvador, BA, 2015.

VAZ, Livia Maria Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

VERAS, Renata Meiras. (2014). **Introdução à etnografia institucional: mapeando as práticas na assistência à Saúde**. Salvador: EDUFBA. 1ª Edição. 2014.

VERAS, Renata Meiras. **Etnografia Institucional: conceito, usos e potencialidades em pesquisa no campo da saúde**. *Sau. & Transf. Soc.*, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.1, n.2, p.58-66, 2011.

Enviado em: 02/04/2023

Aceito em: 23/06/2023

“PEGA A DENTE DE CACHORRO”: MULHERES INDÍGENAS NO CEARÁ COLONIAL, INÍCIO DO SÉCULO XVIII

“PEGA A DENTE DE CACHORRO”: INDIGENOUS WOMEN IN COLONIAL CEARA, BEGINNING OF 18TH CENTURY

José Ítalo dos Santos Nascimento¹

RESUMO

O presente artigo é resultado da participação voluntária no projeto de pesquisa “Escravidão e aldeamento: exploração dos povos indígenas no Ceará colonial” que se encontra em desenvolvimento com base no acervo de documentos disponíveis no Centro de Documentação do Cariri – (Cedocc). Assim, a reflexão tem como objetivo analisar a presença de mulheres indígenas em fontes coloniais do século XVIII, mais precisamente na memória colonial do Ceará, a partir de uma carta elaborada por Cristóvão Soares Reimão e encaminhada ao rei Dom João V, descrevendo a situação em que mulheres indígenas estavam sendo furtadas de seus maridos. Para isso, o estudo propõe fazer uma interlocução com o termo Pega a Dente de Cachorro? Expressão bastante utilizada na região do Cariri para descrever o furto de mulheres indígenas do mato para um engenho ou fazenda. Para tal propósito, a pesquisa busca empreender o método comparativo em que a análise documental entra em consonância com o arcabouço teórico que se constitui em torno da historiografia.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres indígenas. Exploração. Colonial. Fontes.

ABSTRACT

The present paper is a result of a voluntary participation on a research project “Slavery and village: indigenous people’s exploitation in colonial Ceará” that stands developed from the documents collections available in the Cariri Documentation Center – CEDOCC. Therefore, this study its objective is analyzes indigenous women’s presence on colonials’ sources of 18th century, further precisely in colonial memory of Ceará, from a Cristovão Soares Reimão’s letter to the king Dom João V, where himself describe a situation in that indigenous women are being stolen by their husbands. In this, this paper proposes doing an interlocution with the term ‘Pega a Dente de Cachorro?’ that is considerably used in the Cariri region to describe the theft of indigenous women from their places to a mill or a farm. Thus, it’s understood that the present setting calls attention to social history, receiving colonial relations and achievements around source structures.

KEYWORDS: Indigenous women. Explorations. Colonials. Sources.

1 Discente no curso de Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/FUNCAP/URCA no Projeto Ceará Indígena, Negro e Quilombola: Memória e movimento social nas publicações do Imopec (1988-2015).

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2022 o professor Darlan de Oliveira Reis Junior², da Universidade Regional do Cariri (Urca), ministrou o minicurso “O método da história³” visando suprir uma necessidade acadêmica com relação ao método do (a) historiador (a). Naquela ocasião foi apresentado um tomo de documentos pertencentes, em parte, ao Programa de Iniciação Científica, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). No mesmo encontro foi informado que o professor Darlan Reis atuaria como coordenador. O projeto despertou meu interesse, enquanto acadêmico e pesquisador, coloquei-me à disposição para ser voluntário nesse projeto e este artigo foi construído a partir desta experiência.

Posto isto, cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi intitulado “*Escravidão e aldeamento: exploração dos povos indígenas no Ceará colonial*”⁴ e tem como principal objetivo, analisar as formas de exploração dos povos indígenas do Ceará colonial. Dessa maneira, a pesquisa também compreende o campo de desconstrução de imagens romantizadas a respeito dos povos indígenas, imagens que foram construídas a partir de uma alienação do saber.

Primeiramente, o estudo busca uma compreensão da base temática que está em torno do debate voltado aos sistemas de exploração dos povos nativos, referenciando alguns (mas) autores (as) que estão dentro dessa perspectiva. Assim, John Manuel Monteiro⁵, Maria Regina Celestino de

² Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente (Nehsa). Coordenador do projeto de pesquisa *Escravidão e aldeamento: exploração dos povos indígenas no Ceará colonial*.

³ Com embasamento teórico na obra de Júlio Aróstegui: “*A pesquisa histórica: teoria e método*”, publicada em 2006, pela Editora Edusc, aborda o método e as fontes. Segundo Aróstegui “Fonte histórica seria, em princípio, todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 491).

⁴ E como objetivos gerais: a) Analisar as formas de exploração dos povos indígenas durante o período colonial, no Ceará; b) Identificar o processo de usurpação das terras atribuídas aos povos indígenas pelos colonizadores; c) Analisar a política de aldeamento e catequese e suas consequências para os povos indígenas; d) Investigar as diferentes formas de resistência dos povos indígenas contra a escravização; e e) Analisar a legislação que proibia a escravidão indígena e as brechas existentes para a efetiva escravização. E como metas: a) Realizar o inventário das fontes que tratam diretamente ou indiretamente do objeto da pesquisa; b) Possibilitar aos (às) bolsistas o aprendizado no manejo das fontes documentais: manuscritas e digitalizadas; c) Impulsionar a produção acadêmica do orientador e dos (das) possíveis bolsistas. d) Fortalecer o Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente (Nehsa), Grupo de pesquisa certificado pela instituição e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq); e e) Contribuir para a produção científica da Universidade Regional do Cariri.

⁵ John Manuel Monteiro (1953-2013), especialista em história indígena, com vasta experiência em pesquisa documental nas Américas, Europa e Índia. Sendo referência nacionalmente e internacionalmente.

Almeida⁶ e Ronaldo Vainfas⁷ são importantes pesquisadores (as) que buscam reconstituir a história dos povos indígenas.

Em segundo momento, o estudo busca entrar em debate com historiadoras que estão estudando as estruturas das fontes coloniais, bem como, a presença de mulheres indígenas. Nesse sentido, historiadoras como Sílvia Hunold Lara⁸ e Maria Odila Leite da Silva Dias⁹ são necessárias para compreensão estrutural das fontes coloniais.

Tendo em vista a necessidade de um estudo teórico-metodológico para entender a temática, o trabalho busca responder questionamentos que estão inseridos dentro da desclassificação social. Quais eram as condições em que mulheres indígenas estavam inseridas dentro do contexto e das fontes coloniais? Com esse questionamento, podemos refletir sobre a base de uma sociedade que foi construída a partir da escravização e exploração dos povos indígenas¹⁰.

O estudo busca empregar uma análise do documento “Ribeira de Jaguaribe, 13 de fevereiro de 1708, trata-se de uma carta elaborada pelo desembargador Cristóvão Reimão e encaminhada ao rei D. João V. apontando a vexação pelas quais passavam alguns índios da capitania do Ceará pelo fato de certos moradores terem furtado suas mulheres e não as querem devolver”, presente no livro fac-símile Memória Colonial do Ceará - Tomo II (1699 - 1720), na página 259, e o documento referente a resposta do Conselho, na página 260 do tomo.

O tomo de documentos sobre a Memória Colonial do Ceará, encontra-se presente no Centro de Documentação do Cariri (Cedocc), arquivo que é referência para diversos (a) pesquisadores (a) da Região do Cariri, principalmente para quem pesquisa o século XIX. O arquivo é composto por um grande acervo intrínseco a história social dos sertões, tais como: Documentos com a tipologia: Processos Cíveis e Criminais, Fontes Cartoriais, como arrolamento de bens, Inventários, Testamentos e Auto de Partilhas. Importa destacar, além do acervo documental, o arquivo conta com fontes digitais como: Jornais, Cartas de Sesmarias, Relatórios de Presidente de

⁶ Maria Regina Celestino de Almeida, foi orientanda do professor John Manuel Monteiro, atualmente é professora associada do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), tendo grande experiência na área de História Indígena.

⁷ Ronaldo Vainfas (1956) professor do Departamento de História da UFF, dedicado a pesquisas e orientações em história ibero-americana e luso-brasileira entre os séculos XVI e XVIII, principalmente aos temas: inquisição, jesuítas, religiosidade, sexualidade, escravidão e colonização.

⁸ Sílvia Hunold Lara tem experiência na área de História com ênfase na História do Brasil Colonial, da História Social do Trabalho, especialmente na História da Escravidão e nas Relações de História e Direito. É professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁹ Maria Odila Leite da Silva Dias foi professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), entre os anos de 1996 a 2013. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colonial e Império, atuando principalmente nos temas: historiografia, teoria da história, história social, história urbana, escravidão, relações de gênero e da cultura.

¹⁰ É importante ressaltar que os povos africanos também estão inseridos no contexto da escravização. Mas, a presente reflexão teve um recorte metodológico voltado para os povos indígenas.

Províncias, Cartas, Histórias em quadrinhos e Revistas. Além disso, o espaço conta com apoio bibliográfico, disponibilizando livros, dissertações e teses de doutorado para a consulta¹¹.

2 GÊNESE DA EXPLORAÇÃO COLONIAL

Numa conferência com os povos indígenas Cariris de Poço Dantas Umari¹², a líder indígena Vanda Cariri¹³ fez um discurso sobre o processo de retomada ancestral¹⁴. Esse movimento, remete a um processo em que os povos indígenas estão retomando identidades que por muito tempo foram encobertas pelas relações coloniais.

Na mesma conferência, Vanda utilizou o termo “pega a dente de cachorro”, fazendo referência as histórias que geralmente são contadas pelas pessoas mais velhas quando vão falar de sua ancestralidade “pega a dente de cachorro”, diz respeito às práticas recorrentes de sequestro de mulheres indígenas, tirando-as do seu lugar de origem e obrigando-as a viverem em fazendas ou engenhos. Esse ato é uma característica das relações de exploração e violência colonial.

John Manuel Monteiro é referência nos estudos a respeito dos povos indígenas. Ao ler a segunda edição do livro *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, publicada em 2022, perceber-se que houve um período da América portuguesa em que a escravização dos povos indígenas foi proibida. A legislação¹⁵ que proibia a escravidão indígena teve grande influência de missionários que, ao catequizar os nativos, acabavam lhe oferecendo “proteção” diante dos colonos.

Por muitas vezes, esses colonos buscaram “brechas” que possibilitavam a escravização e dominação dos povos indígenas, colocando-as (os) em condição de cativas (os). A perspectiva mais abordada pelas (os) pesquisadoras (es) é a “brecha” em torno da guerra justa¹⁶, conflito que era lançado principalmente contra os (as) nativos (a) que estavam resistindo aos avanços da colonização. Esta gênese de exploração e subjugo, a princípio, teve o proveito econômico.

¹¹ Para mais informações acessar o site: <https://cedocc.wixsite.com/urca/blog-cedocc>. Acesso em: 08 fev. 2023.

¹² Comunidade indígena do povo Cariri, situada na zona rural da cidade de Crato, no estado do Ceará.

¹³ De acordo com informações do mapa cultural do Ceará, Vanda é uma indígena Cariri, integrante da Associação dos Indígenas Cariris de Poço Dantas-Umari. É produtora cultural e faz a articulação de quase todas as atividades culturais e artísticas da aldeia.

¹⁴ A retomada ancestral pode ser compreendida pela retomada Cariri, que é um processo onde os povos indígenas Cariris estão retomando sua identidade, suas terras e suas memórias que foram silenciadas pelas relações coloniais. Procedimento que também está sendo impulsionado pelo protagonismo indígena, principalmente no meio de produção acadêmica, espaço que também está sendo ocupado pelos povos indígenas.

¹⁵ O tópico “Liberdade, Conversão e Civilização”, da autora Beatriz Perrone-Moisés, explica a legislação indigenista colonial, expondo sua base teológica-Jurídica.

¹⁶ A “Guerra Justa” era uma forma de justificar a escravização dos povos indígenas perante a presença de proibições. Utilizada também para desviar a influência de jesuítas perante a “liberdade” dos indígenas.

Afinal de contas, é importante lembrar que a gênese da escravidão no Brasil – tanto indígena quanto africana – encontrava-se na articulação de um sistema colonial que buscava criar excedentes agrícolas e extrativistas, transformados em riqueza comercial, e apropriar-se deles (MONTEIRO, 2022, p.158).

O historiador discute esse ponto de partida (gênese) como um impulso dos interesses econômicos, no qual, o autor Manoel Bomfim¹⁷ (1993) chamou de parasitismo social, que seriam as relações entre metrópole e colônia. A autora Maria Regina Celestino de Almeida também estuda essas perspectivas em que os povos indígenas estão inseridos dentro de um espaço-tempo de constantes tentativas de incorporação e exploração.

No Ceará, o processo de colonização também se deu a partir da exploração, ocupando a terra dos povos originários e incorporando-os (as) ao sistema de trabalho compulsório. Na introdução do seu projeto de pesquisa, o professor Darlan Reis destaca:

A conquista da espacialidade não se deu sem resistência, o processo de dominação foi permeado de conflitos, porém proporcionou a formação da classe senhorial, detentora das terras, proprietárias de pessoas e que buscava o controle das águas, condição importante nos sertões cearenses (REIS, 2022, p. 2).

Para além da força de trabalho, a exploração toma sentido amplo, valendo a pergunta, como as mulheres indígenas estão inseridas dentro deste imenso campo das relações escravistas? É evidente que foram padecedoras de diversas formas de exploração, por exemplo, as indígenas que eram “pegas a dente de cachorro” e incorporadas aos engenhos e as fazendas para suprir as necessidades dos senhores, seja cozinhar, lavar ou serem abusadas sexualmente.

Recortando essas formas de exploração é válido evidenciar que as referidas mulheres indígenas não eram pegas apenas por “dente de cachorro”. Um documento datado do início do século XVIII nos demonstra como mulheres indígenas sofriam com os usos e abusos de sua condição de mulher indígena. Assim, o campo de estudo das relações de exploração é possibilitado através da análise documental, investigando os agentes sociais que estão presentes ou ausentes nas narrativas de cartas, alvarás, provisões, leis e regimentos.

¹⁷ Manoel Bomfim (1868-1932) foi um médico, psicólogo, sociólogo e historiador brasileiro.

3 MULHERES FURTADAS? A FONTE E A HISTÓRIA

Cristóvão Soares Reimão foi nomeado juiz de sesmarias¹⁸ no início do século XVIII, sendo responsável pela demarcação de terras e mapeamento de problemas¹⁹ encontrados na região do Jaguaribe²⁰. Durante sua trajetória, se deparou com a situação administrativa da ribeira do Jaguaribe²¹ e uma dessas situações é o caso da vexação em que alguns indígenas passavam por terem suas mulheres furtadas/sequestradas.

A documentação elaborada a partir das contribuições de Soares Reimão é considerada símbolo importante para a historiografia do Ceará. A pesquisadora Patrícia de Oliveira Dias, realiza um estudo sobre a atuação de Cristóvão Soares Reimão no processo de demarcação de terra na ribeira do Jaguaribe, entre 1700 e 1710, na introdução, a autora apresenta um levantamento bibliográfico da história colonial do Ceará, assim como, as principais documentações que foram utilizadas no processo:

Mais que citar o desembargador, Antônio Bezerra (2009) trata-o, em *Algumas Origens do Ceará*, como um elemento importante para a construção do que hoje é o estado do Ceará. Não somente o cita como também faz um apêndice em sua obra com documentos do Arquivo Histórico Ultramarino sobre a demarcação e sua atuação na ribeira do Jaguaribe, como seus relatos sobre a violência dos capitães-mores contra os índios, os abusos dessas mesmas autoridades junto com seus aliados para com os povoadores da região, o empenho na construção de igrejas e seus pedidos de criação de uma Câmara para que a violência na ribeira fosse diminuída, possibilitando assim o crescimento de tal região em sua interpretação (DIAS, 2016, p.87).

A referida documentação tem narrativa em torno da violência contra indígenas da região do Jaguaribe, lugar do qual Cristóvão Soares Reimão teve participação ativa. Diante disso, ele elabora cartas aludindo à necessidade de correções na capitania do Ceará, carta em formato de relatório descrevendo a situação administrativa dos aldeamentos e queixas referentes as vistorias que foram feitas perante a atuação de oficiais (capitães-mores). Ademais, é válido salientar que sua diligência sucede exclusivamente para os interesses da coroa perante o controle social²².

¹⁸ Sesmarias eram lotes de terras entregues pela monarquia portuguesa às pessoas que se comprometeram a colonizá-las, sendo válido ressaltar que eram subdivisões de terras dentro das capitanias, assim, a doação de sesmarias tinha como principais objetivos a posse, controle social e o interesse econômico lusitano. A doação de sesmarias era regulamentada a partir de um documento chamado carta de sesmarias.

¹⁹ Cristóvão Soares Reimão tinha um escrivão como acompanhante e que seria justamente para relatar a situação encontrada durante o percurso de sua trajetória como juiz de sesmarias.

²⁰ Ribeira de Jaguaribe faz referência a região em torno do rio Jaguaribe na capitania do Siará Grande. A intensificação da colonização na ribeira do rio também pode ser entendida pela criação de gado.

²² Patrícia de Oliveira Dias faz uma alusão à obra de Márcia Maria Mendes Motta, professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, em sua citação, a partir da obra *Nas fronteiras do Poder: conflitos e direito à terra no Brasil do século XIX* (2008), Motta aponta que o sistema de sesmaria foi implantado no Brasil como forma de controlar a colonização e não de promover um acesso maior à terra.

Tendo noção da produção e atuação de Soares Reimão na capitania do Ceará, podemos destacar uma de suas cartas para fazer uma breve análise. O documento que vamos investigar, com datação de 1708, demonstrando um caso de exploração e abuso contra os povos nativos da região do Jaguaribe:

Nesta capitania do Ceará estão vários moradores com índias furtadas a seus maridos há quatro, dez, quinze anos, sem lhes quererem largar; e, fazendo-me os maridos requerimento lhe não defere por falta de jurisdição, e enviando os para as justiças me responderam que não entendiam o que havia [de] fazer, nem tinha dinheiro que gastar. E porque é grande desserviço de deus, e os visitadores mandando algumas para seus maridos, as vão buscar para casa, tanto que acaba a visita; e os missionários não podem obrar nada, porque acho notícia que os mais dos capitães-mores são os de mais prejudicial exemplo para o referido me pareceu dar conta a Vossa Majestade para que o Bispo praticamente atente pelo grave, escandaloso desta matéria. Outros me requereram que esse capitão-mor os não deixava ir trabalhar e ganhar sua vida com quem os ocupavam, mas que só haviam fazer de sua licença, aliás os haviam [de] polear; e que isso era por querer que os brancos lhe dessem bois, como alguns vinham de dar. E por que esses índios são de muita utilidade aos moradores da capitania para o comboio dos gados e plantas os deve Vossa Majestade mandar prover de remédio. A real pessoa de Vossa Majestade, guarde Deus. Ribeira do Jaguaribe, 13 de fevereiro de 1708.²³ (SOARES; FERRÃO, 2012, p. 259).

Cristóvão Soares Reimão coloca em prática sua função e elabora a seguinte carta (denúncia) com intenção de enviar para o rei Dom João V. A carta dá uma pequena atenção para os furtos que estão acontecendo, demonstrando preocupação com a imagem daquela localidade perante a coroa, da mesma maneira que, pretendiam evitar grandes conflitos.

Missionários eram ameaças aos interesses de capitães-mores, o missionário catequizava e oferecia um novo modo de vida e devoção, livrando o (a) indígena da posse dos capitães-mores “Os próprios colonizadores (alguns ao menos) perceberam por vezes esse caráter abrangente e perigoso das idolatrias para o sistema colonial (VAINFAS, 1995, p. 31)”. No documento exposto, os missionários aparecem de forma passiva, havendo uma certa dominação do capitão-mor²⁴ sobre os indígenas, gerando assim, conflitos contra missionários e demarcadores da terra.

Interessantemente, um documento de 1709 demonstra que o conselho respondeu a carta (denúncia) de Soares Reimão, recomendando que o Governador-geral de Pernambuco, Sebastião de Castro e Caldas que desse uma atenção ao caso. Assim, o episódio continua com as seguintes considerações:

²³ Memória Colonial do Ceará - Tomo II (1699 - 1720). CARTA do desembargador Cristóvão Reimão ao rei D. João V, sobre a vexação por que passavam alguns índios da capitania do Ceará pelo fato de certos moradores terem furtado suas mulheres e não as quererem devolver.

²⁴ Tendo em vista que a reflexão busca fazer interlocução com o termo *Pega a Dente de Cachorro* e propor uma maior reflexão aos leitores, me limitei a informações mais detalhadas a respeito da identidade dos capitães mores ou do capitão-mor que estava situado na seguinte situação. No contexto estudado, ainda podemos citar o capitão-mor do Siará Gabriel da Silva Lago.

Ao conselho parece o mesmo que ao procurador da coroa, acrescentando que ao capitão-mor do Ceará se deve escrever que não consiste de nenhuma maneira que se tirem as mulheres a seus maridos para usarem delas ilicitamente, tanto em ofensa de Deus, como da honra destes miseráveis índios, dando -se com isso ocasião a que nos rompam a guerra pela violência, que se lhes faz neste caso e que nisto deve pôr todo cuidado tendo entendido que se se averiguar que, por descuido e omissão sua se continuam estas desordens, que Vossa Majestade mandará usar com ele de todo o rigor para que se evitem estas queixas, e que ao governador de Pernambuco se deve recomendar a particular atenção que deve ter neste negócio, fazendo com que se obrem semelhantes desconcertos que podem trazer consigo alguns danos de irreparáveis consequências. Lisboa, 4 de setembro de 1709.²⁵ (SOARES; FERRÃO, 2012, p. 260).

Quando a carta destaca: “[...]” para usarem delas ilicitamente” e “ofensa a Deus, como da honra destes miseráveis índios”, evidencia-se a forma como os colonizadores reduzem as mulheres indígenas à condição de objetos. O caso é em torno de mulheres que estão sendo furtadas, mas a fonte não demonstra detalhes, quantidade de mulheres, suas identidades e nem sua condição física.

Nesse sentido, é importante dar atenção ao texto, os *documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico* de Silvia Hunold Lara (2008), porque a partir das suas reflexões podemos nortear os caminhos de análises e nos debruçar sobre a fonte no sentido de entender os traços colonialistas.

Quando queremos saber coisas que não estão explicitamente registrados por eles, ou que não estão ligadas às motivações que deram origem aos escritos, temos que recorrer a estratégias para obter informações ‘inventar modos e meios de retirar dados e obter respostas para nossas perguntas – e, portanto, inventar fontes (LARA, 2008, p.19).

Dessa maneira, seguindo os caminhos orientados pelas leituras da autora Silvia Hunold Lara, é válido buscar referências que estão estudando a presença de mulheres indígenas nas fontes coloniais. A historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias (1983) expõe um artigo com o título *Mulheres sem História a respeito das mulheres indígenas em condição de escravizadas ou livres e sua presença na história*, orientando aspectos técnicos que os historiadores (as) devem buscar nas fontes para assim, conseguir informações que não estão explícitas:

Os papéis propriamente históricos das mulheres podem ser captados de preferência nas tensões sociais, mediações, intermediações: nas relações propriamente sociais, que integram mulheres, história, processo social e que os historiadores podem resgatar das entrelinhas, das fissuras e do implícito nos documentos escritos. Porisso [*sic*], requer uma leitura paciente, um desvendar criterioso de informações omissas ou muito esparsas, casuais, esquecidas do contexto ou da intencionalidade formal do documento. (SILVA,1983, p.41).

²⁵ Documento bem referenciado na introdução.

A historiadora discute estratégias que podemos utilizar para conseguir informações a respeito das mulheres a partir do contato com fontes históricas, e busca fazer uma arguição das estruturas coloniais que colocam as mulheres em constante desclassificação social, sejam na condição de livres ou escravizadas. Evidenciando em quais fontes é possível encontrar a presença de mulheres com mais clareza. Portanto, também vale considerar que a presença da mulher indígena não é demonstrada com detalhes na carta/denúncia de Cristóvão Soares Reimão, diretamente pela interferência das estruturas coloniais que foram esboçadas no primeiro tópico deste artigo.

Sendo assim, é perceptível a grande necessidade de compreensão dessas estruturas colonialistas, para que com uma boa fundamentação, seja possível expor os motivos pelos quais existe uma grande guerra a favor da equidade étnico-racial e de gênero no Brasil. Conhecimentos referentes a essa temática também são cruciais para o combate ao racismo e sexismo estrutural, frutos do processo colonial e do sistema escravista pelos quais o Brasil foi construído.

Cabe destacar, Ailton Krenak é uma das maiores referências indígenas do Brasil e constitui o espaço de pensadores que estão inseridos no campo das epistemologias indígenas. No programa “Eu Vi o Mundo”, liderado pelos cientistas políticos Dawisson Belém Lopes e Guilherme Casarões, Krenak fala sobre a montagem deste cenário em que os povos indígenas estão em constante silenciamento/apagamento (informação verbal), “Ela é uma ausência profunda e ela é constituída, é uma ausência profunda e fabricada, nesse sentido”. Ailton Krenak coloca que existe um silenciamento perante a presença indígena, ausência que podemos identificar nas fontes históricas.

Tendo em vista a estrutura de silenciamento, compreende-se que é necessário a junção de diversos documentos para constituir uma narrativa a respeito da história dos povos indígenas. Desse modo, podemos entender a necessidade da utilização de diversos documentos, sejam cartas, diários de memória, descrições de capitânicas, relatórios jesuíticos ou documentos produzidos a partir de naturalistas, assim como, documentos que já foram citados durante a fruição deste artigo. Determinada metodologia é utilizada pelos (as) historiadores (as) como forma de juntar referências a respeito de seu direcionamento de estudo e assim conseguir dissertar sobre a história.

4 CONSIDERAÇÕES

O artigo visa contribuir para o meio acadêmico, esboçando possibilidades de estudos a partir de problematizações em torno de documentos coloniais e sua relação com significados atuais.

Indicando também a importância de levantamento de documentação histórica para compreensão de expressões e estigmas.

O quadro contemporâneo a respeito da violência²⁶ contra mulheres segue um roteiro marcado pelo colonialismo, tomando novas acepções na sociedade. A seguinte reflexão nos remete a noção da importância de se pesquisar a condição de mulher na sociedade, partindo do método da história, que tem o princípio de compreender essas mudanças e permanências.

A presente pesquisa é resultado do contato com alguns documentos que estão disponíveis no Centro de Documentação do Cariri (Cedoc), mas que também pode ser encontrado em outros arquivos e bibliotecas. Ademais, o método de compreender não apenas a história que a fonte está narrando como também a história do processo de criação da fonte é uma metodologia que está sendo estudada e averiguada em minha monografia²⁷. Desse modo, é colocado em vigor, a análise documental em consonância com o referencial teórico que compreende a história dos povos indígenas no Brasil.

Nesse sentido, o contato com fontes históricas e coloniais, possibilitam problematizações com relação ao processo de colonização, feito que sempre coloca os povos indígenas, e principalmente as mulheres indígenas em constante subalternização, estereotipia, desclassificação social e na condição de não humano.

A partir deste contexto histórico que está sendo exposto, fica nítido a necessidade de uma busca constante pelos direitos civis. Do mesmo jeito que, uma conscientização dos motivos pelos quais estamos lutando, por que estamos lutando? para que estamos lutando? por quem estamos lutando? e aonde queremos chegar com essa constante guerra? que é a busca pela igualdade racial e de gênero num país que tem suas raízes escravistas e num país que foi construído sobre um enorme cemitério indígena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: Teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

²⁶ Violência sexual, moral, psicológica e patrimonial, que em muitos casos acabam resultando no feminicídio.

²⁷ Monografia do autor, qualificada no ano de 2023, com o título "*OS ANSUS: Uma história dos povos indígenas de Exu-PE no alvorecer do século XVIII*".

BONFIM, Manuel. “Efeito do parasitismo sobre as novas sociedades”. In: **América Latina: Males de Origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. p. 81-110.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Mulheres sem História. **Revista de História [S. l.]**, n. 114, p. 31- 45, 1983

DIAS, Patrícia de Oliveira. **O demarcador de terras: atuação do desembargador Cristóvão Soares Reimão no processo de demarcação de sesmarias na ribeira do Jaguaribe (Capitania do Ceará – Brasil) (1700-1710)**. - Rev. Hist. UEG- Porangatu, v.5, n.2, p. 86-109, ago./dez. 2016. **EPISÓDIO 2: Ailton Krenak**, 2023. vídeo (1h e 22min). Eu vi o mundo. Publicado pelo canal Headline Brasil. Disponível: <https://youtu.be/0d77--8qsBQ>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

LARA, Sílvia Hunold. **Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico - Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.17-39, dez. 2008.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. - 2.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MOTTA, Márcia Maria Menendes Motta. **Nas fronteiras do Poder: conflitos e direito à terra no Brasil do século XIX**. 2. ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

MOISÉS, Beatriz, Perrone. **Legislação Indigenista Colonial (sécs. XVI-XVIII). Inventário e Índice**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, Antônio José. **Os Kariri-resistência à ocupação dos sertões dos Cariris Novos no século XVIII**. Fortaleza (CE), 2017.

PESQUISADORES Resgatam a História da Etnia Cariri. Diário do Nordeste, 2009. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/pesquisadores-resgatam-a-historia-da-etnia-cariri-1.40520>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

REIS JR, D.O. **Escravidão e aldeamento: exploração dos povos indígenas no Ceará colonial**. URCA: Crato (CE), 2022.

SOARES, José Paulo Monteiro; FERRÃO, Cristina (Orgs.). **Memória Colonial do Ceará (1699-1720)**. Kapa Editorial: Tomo 2. 2012.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Enviado em: 05/04/2023

Aceito em: 17/05/2023

LAROYÊ SAMBA: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS DO SAMBA

LAROYÊ SAMBA: THE AFRO-BRAZILIAN CIVILIZING VALUES OF SAMBA

Juliano Dumani¹

RESUMO

Energia Vital - Axé -, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Corporeidades, Musicalidade, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Territorialidade, Cooperativismo e Comunitarismo: os valores civilizatórios afro-brasileiros expõem a presença, a influência e a participação da população negra na construção da brasilidade. Logo, por meio do método da revisão bibliográfica, a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre os valores como aspectos do samba, sob a perspectiva do reconhecimento da escola de samba como terreiro e da influência do orixá Exu para demonstrar que mesmo as investidas para industrializá-lo, descaracterizá-lo e embranquecê-lo não são capazes de fazer com que ele perca suas raízes e valores. Para o desenvolvimento deste estudo foi feita uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais embasamentos teóricos as obras de Brandão e Trindade (2010), Gonzalez (2020), Santos (2010), Simas (2021), Sodré (1998) e Theodoro (2010), além do referencial musical, uma vez que se trata de uma pesquisa de temática artística e cultural nesta área. Os trabalhos desenvolvidos na comunidade do Morro da Mangueira – na escola de samba e no Museu do Samba – foram utilizados de maneira complementar para exemplificar e contribuir na construção do argumento proposto. Por fim, evidenciou-se o papel do samba como um fruto da semente africana gestada em terras brasileiras e um símbolo da identidade nacional para apontar suas características que evidenciam os valores civilizatórios afro-brasileiros, sob a perspectiva do reconhecimento da escola de samba como terreiro e da influência de Exu – orixá do movimento, da dinamicidade, da comunicação, da troca e da transmissão de Axé – no samba, em nível vocal, musical, corpóreo e comunitário. Enfatizou-se, ainda, a relevância de verificar os tais valores como um movimento do exercício da memória, que é duramente atacada pelo projeto social, político e cultural de apagamento da contribuição da população negra na construção do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Samba. Valores civilizatórios afro-brasileiros. Exu.

ABSTRACT

Vital Energy - Axé -, Orality, Circularity, Religiosity, Corporeities, Musicality, Ancestry, Memory, Ludicity, Territoriality, Cooperativism and Communitarianism: Afro-Brazilian civilizing values expose the presence, influence and participation of the black population in the construction of Brazilianness. Therefore, through the bibliographic review method, this research aims to reflect on values as aspects of samba, from the perspective of recognizing the samba school as a terreiro and the influence of the orixá Exu to demonstrate that even the attempts to industrialize it, mischaracterizing it and whitening it are not capable of making it lose its roots and values. For the development of this study, a bibliographical research was carried out, having as main theoretical bases the works of Brandão and Trindade (2010), Gonzalez (2020), Santos (2010), Simas (2021), Sodré (1998) and Theodoro (2010), in addition to the musical reference, since it is a research of artistic and cultural themes in this area. The works developed in the Morro da Mangueira community – at the samba school and at the Samba Museum – were used in a complementary way to exemplify and contribute to the construction of the proposed argument. Finally, the role of samba was evidenced as a

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGPACS/UFRRJ). Graduado em Letras - Português e Inglês pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho e em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

fruit of the African seed gestated in Brazilian lands and a symbol of national identity to point out its characteristics that evidence the Afro-Brazilian civilizing values, from the perspective of the recognition of the samba school as a terreiro and the influence of Exu – orixá of movement, dynamism, communication, exchange and transmission of Axé – in samba, at vocal, musical, corporeal and community levels. It was also emphasized the relevance of verifying such values as a movement of the exercise of memory, which is harshly attacked by the social, political and cultural project of erasing the contribution of the black population in the construction of Brazil.

KEYWORDS: Samba. Afro-brazilian civilizing values. Exu.

1 INTRODUÇÃO

Algo que deveria ser uma verdade absoluta para todo brasileiro é o fato de que o racismo existe e, após a abolição, ainda há situações análogas à escravidão determinadas por raça e etnia. Quem dera isto fizesse parte do senso comum da população! Porém, quando o próprio **Hino da Proclamação da República** (1890) afirma não crer que tenha havido “escravos” em “tão nobre país”, subentende-se que ainda existe necessidade de algumas verdades serem reafirmadas. Não se trata de se tornar repetitivo ou redundante, mas de trazer sempre à memória o que “se perde no tempo”.

É corriqueiro falar como a memória do povo brasileiro é curta, principalmente em época de eleição. Isso significa que a população do país nasceu com alguma deficiência que afeta biologicamente sua capacidade de exercer a memória? Pelo contrário! Jacques Le Goff, na obra **História e Memória** (LE GOFF, 1990, p. 477), reflete sobre o papel da memória na sociedade, concluindo que: “[...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. A memória é este campo em disputa, que segue a premissa, defendida por Paulo Freire (2021) de que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Os livros de História existem e não surgiram por um “milagre divino”. Eles tiveram “mãos” por trás escrevendo, com intenções muito bem definidas, servindo a um conjunto de interesses de uma classe dominante. Não foi à toa, na música **Exú nas escolas** (2018), ser cantado que é fácil aderir a uma ética e a uma ótica, de dentro para fora da escola, presa em uma “enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence” (EXÚ, 2018). Parte, então, da memória do povo, é estabelecida pelo que se traz em sala de aula, mas, como disse a canção, facilita a aderência. Isto significa que a sala de aula não é o único espaço de propagação dessa memória. O

campo cultural também tem grande responsabilidade nisso, pois é nele que se estabelecem signos e imagens permeando o imaginário coletivo sobre a sociedade, a política e a memória.

O sistema racista estabelecido na estrutura sociopolítica do país tem relação com a construção da atual imagem do Brasil. Por exemplo, pensar o samba como um símbolo da identidade nacional foi uma maneira de se apagar os séculos de escravização da população negra. Não é a assinatura de um tratado de democracia racial, mas um processo de apagamento. Em caso de dúvida, lembre-se do **Hino da Proclamação da República** (1890). O samba é o melhor recorte para entender o desenvolvimento do racismo no Brasil. Primeiro, ele é marginalizado, perseguido e ostensivamente reprimido; em seguida, vai sendo aceito, com algumas concessões, diante de sua resistência; e, por fim, sofre investidas mais diretas, com o intuito de descaracterizá-lo como uma genuína manifestação cultural afro-brasileira, para torná-la um símbolo nacional “neutro” e um mero produto da indústria fonográfica e da cultura de massa. Um verdadeiro processo epistemicida (NASCIMENTO, 2019).

Entretanto, o que é o samba? É complexo propor uma única definição devido ao fato de ele ser muito além de um mero gênero musical e/ou estilo de dança. Pode-se compreendê-lo como fruto da semente africana gestada em terras brasileiras – algo proposto, de certo modo, pelo sambista e compositor Candeia, na letra de **Sou Mais o Samba** (1977). Sendo, então, um dos exemplos da presença, influência e participação da população negra na construção da brasilidade, o samba traz consigo, em sua raiz, os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Azoilda Loretto da Trindade, ao lado de outros educadores e pesquisadores, por meio do **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres** (BRANDÃO; TRINDADE, 2010), falam da importância destes valores, pois eles possibilitam:

[...] compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem (TRINDADE, 2010, p. 14).

Em seus estudos, Brandão e Trindade (2010) chegam a apontar doze valores: Energia Vital - Axé -, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Corporeidades, Musicalidade, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Territorialidade, Cooperativismo e Comunitarismo. Logo, por ser uma manifestação cultural de origem afro-brasileira, de que maneira o samba apresenta esses valores em suas características?

Para responder ao questionamento proposto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por determinar a consulta do “material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos” (GIL,

2008, p.50), além do referencial musical, tendo em vista que a presente pesquisa é de temática artística e cultural nessa área, a fim de “ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 66). Quanto ao embasamento teórico, foram consideradas obras de diversos autores como Brandão e Trindade (2010), Gonzalez (2020), Santos (2010), Simas (2021), Sodré (1998) e Theodoro (2010).

Portanto, por meio da revisão bibliográfica, busca-se refletir sobre os valores como aspectos do samba, sob a perspectiva do reconhecimento da escola de samba como terreiro e da influência do orixá Exu, para demonstrar que mesmo as investidas para industrializá-lo, descaracterizá-lo e embranquecê-lo não são capazes de fazer com que ele perca suas raízes e valores. Para isso, ao longo do artigo, foram abordados, de modo respectivo, a compreensão de valores civilizatórios afro-brasileiros, a relação entre samba, terreiro e Exu e, por fim, o papel da memória para o samba.

2 VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

O que significa um “valor”? Esse termo é um exemplo de palavra polissêmica, que reúne vários significados, ainda mais dentro do aspecto dos estudos das Ciências Humanas. O mais usual é a sua compreensão como o preço de algo: “Qual é o valor disso? Quanto custa aquilo?”. Ainda nesse campo econômico e político, porém, na perspectiva marxista, a compreensão desse termo se divide em “valor de troca” e “valor de uso”, além do “mais-valor” (HUNTY, 2021). No campo social e filosófico, encontra-se associado à ideia de moralidade e de ética, surgindo, assim, os valores morais e éticos, ou seja, fundamentos embasados na compreensão dessas ideias.

Aos olhos desatentos, cabe pedir que notem a presença do nome “civilizatório” empregado a esses valores. É errado? Não! Em um dos seus vídeos, Bira (2020) fala sobre o entendimento de que o negro é reconhecido como “feio, mal e selvagem”, perspectiva estudada por Frantz Fanon, em sua obra **Pele Negra, Máscaras Brancas** (FANON, 2020). Logo, trazer esse aspecto como valor civilizatório é, de algum modo, uma desmistificação da noção de um valor “selvagem e primitivo”, pois na África havia civilizações e reinos, com suas complexas relações sociais, conforme articula Mônica Lima e Souza por toda a edição especial intitulada **Heranças africanas no Brasil, da Samba em Revista** (MUSEU DO SAMBA, 2021).

Contudo, é “tão corriqueiro” associar a ideia de civilização à imagem da estética europeia, que ao falar do território africano fica estabelecido no imaginário a imagem da savana, das cabanas, do deserto, da fome e da guerra. Não se trata de uma associação “do acaso”, visto que ela foi

pensada dessa maneira, de forma a refletir a estrutura social racista que se estabeleceu mundialmente. Segundo Rita von Hunty (2022), a Guerra da Ucrânia serviu para demonstrar o imaginário eurocentrado por meio das falas dos repórteres que se assombram com uma guerra às portas da Europa, enquanto relativizam e naturalizam as guerras e as mortes em territórios africanos, considerados de “terceiro mundo”. Césaire sempre teve toda razão: “a Europa é indefensável” (CÉSAIRE, 2020, p.9).

Resume-se, então, a compreensão do que se trata os valores civilizatórios afro-brasileiros a partir da seguinte construção de sentido, proposta por Trindade (2010):

[...] **valores**, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; **civilização**, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; **afro-brasilidade**, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as (TRINDADE, 2010, p. 12).

Dito isso, segue-se para a apresentação desses valores, mencionados anteriormente na introdução deste artigo, a partir da compreensão exposta sobre esta expressão utilizada por Azoilda Trindade (2010), para defini-los e demonstrar como existe uma dinâmica interligada – ou melhor, de encruzilhada – com o que se entende como samba – e escola de samba –, levando em consideração a influência do orixá Exu.

3 EXU, O SAMBA TEM SEUS VALORES

Antes de simplesmente fazer associações jogadas, sem o mínimo rigor metodológico ou respeito ao sentido já estabelecido sobre tais valores, faz-se necessário observar como Azoilda Trindade (2010) traça o funcionamento e a “encruzilhada” entre eles:

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”.

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e

COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (TRINDADE, 2010, p. 14).

Diante dessa dinâmica, observa-se um princípio, um fundamento enraizado, consolidado. Não se trata de ideias “jogadas ao vento”, mas sim de outros modos de ser, fazer, brincar e interagir. Para isso, os espaços como os terreiros e as escolas de samba existem para preservar essas raízes. Por sinal, como explica Luiz Antônio Simas, terreiros e escolas de samba são extensões da mesma coisa: “instituições associativas de invenção, construção, dinamização e manutenção de identidades comunitárias, redefinidas no Brasil a partir da fragmentação que a diáspora negreira impôs” (SIMAS, 2021, p. 32).

Muniz Sodré define Axé como “o poder ou força de realização, que possibilita o dinamismo da existência” (SODRÉ, 1998, p. 20), ou como “energia vital” (BRANDÃO; TRINDADE, 2010) – compreensão estritamente vinculada a Exu (RUFINO, 2019), aquele que arrasta e fascina, a força magnética, o impulso “de se completar a ausência do tempo com a dinâmica do movimento do espaço” (SODRÉ, 1998, p.11), trazendo o corpo que falta, como apela a síncopa, pois o axé “se deixa conduzir pelas palavras e pelo som ritualizado” (SODRÉ, 1998, p. 67). Enquanto elemento que substancia a vida, o axé só é “potencializado, circulado, trocado e multiplicado a partir das operações de Exu” (RUFINO, 2019, p. 66-67).

Exu atua na musicalidade, mas também nas corporeidades. Segundo Muniz Sodré, no samba, Exu mostra a sua cara e impulsiona o nosso corpo a garimpar a falta, de modo latente e potente, sendo o princípio do movimento, da dinamicidade das trocas, da comunicação e da individualidade (SODRÉ, 1998). Exu é o “elemento terceiro, o que habita e faz estripulias entre ‘o eu e o outro’” (RUFINO, 2021, p. 48). No samba, ele é o terceiro termo, a terceira pessoa, o princípio dinâmico do sistema, que conduz a palavra, o som da voz humana (SODRÉ, 1998).

Contudo, o axé se movimenta não apenas pelo som e pelo corpo, mas também pela palavra falada. Dentro das religiões de matriz africana, Mãe Stella de Oxóssi explica que o conhecimento transmitido de maneira oral não serve apenas para a manutenção da tradição – devido à ausência de “um livro sagrado” –, nem pelo guardar dos mistérios, mas, principalmente, porque “o conhecimento passado por um mais velho está cheio de emoções, sentimentos e, conseqüentemente, Axé” (SANTOS, 2010, p. 90). A oralidade vai além de um elemento metodológico de registro histórico: trata-se de um valor, um fundamento ancestral importantíssimo para a cultura negra. Esse movimento do Axé, essa troca de energia, seja na música, no corpo ou na palavra falada, é a circularidade.

Orixá da comunicação entre os humanos e as energias sagradas, o Rei do corpo humano (AZEVEDO, 2021), entre outras qualidades, cujas cores são vermelho e preto e seu dia é a segunda-feira, Exu é o “mensageiro dos orixás, o portador de todas as oferendas e o guardião do mercado, dos templos, das casas e das cidades” (THEODORO, 2010, p. 61). Um fator determinante da comunicação é que a mensagem vai e volta. Existe na comunicação uma relação de interação e troca, sendo que sua melhor representação é o círculo. Exu é o princípio da dinamicidade das trocas (SODRÉ, 1998) e, por consequência, da circularidade.

Um movimento circular presente em cada manifestação negra em diáspora – quilombo, candomblé, umbanda, maracatu, capoeira, jongo, tambor de crioula, cucumbis, samba etc. – em busca de manter sua conexão, de se comunicar e trocar energia com a sua ancestralidade. Princípio este que, para os povos negros africanos e em diáspora, está em tudo:

A Terra gira em torno de si e do Sol e nós giramos com ela. Através desse movimento estabelecemos comunicação e entramos em harmonia com todo o Universo. Assim, ao girar as porta-bandeiras e baianas se harmonizam com o Universo, evocam as forças ancestrais, os princípios de quem deu origem à sua Escola de Samba, e ao gerar o movimento no ar, recolhe e espalha o axé para toda a comunidade. Corpo individual e corpo coletivo do Quilombo Escola de Samba, em equilíbrio com a natureza.

A dança, o giro, é ao mesmo tempo arte e reza. Arte porque tem o poder de encantar e expressa o sentimento de um povo. É uma reza porque carrega toda ancestralidade da comunidade (NIEGRO, 2020).

Em cada roda de samba, há conexão com os que partiram e celebração entre os que ainda ficam reexistindo nesse mundo. Nota-se, então, o relevante papel da ancestralidade para a população negra. O colonialismo e a escravização negaram à população negra o direito de conhecer seus ancestrais mais antigos, seus avós e bisavós, como parte do projeto social, político e cultural de epistemicídio – o extermínio do pensamento do outro, no qual se sequestra e se subtrai tudo o que puder se apropriar, e apaga os saberes e práticas desse povo (NASCIMENTO, 2019). Contudo, é preciso apontar: ancestral não é simplesmente quem já morreu.

A ancestralidade, em muitas culturas, é um conceito fundador, espargido e imbuído em todas as práticas sociais, exprimindo uma apreensão do sujeito e do cosmos, em todos os seus âmbitos, desde as relações familiares mais íntimas até as práticas e expressões sociais e comunais mais amplas e mais diversificadas (MARTINS, 2021, p. 23).

No Candomblé, o axé é transmitido ao mais novo a partir dos ensinamentos dos mais velhos (SANTOS, 2010) – a sabedoria ancestral. Na escola de samba, a Velha Guarda é formada pelas personalidades sambistas mais antigas e respeitadas pela sua comunidade, e, geralmente, uma delas se torna presidente de honra. Não se fala de Portela, sem falar de Paulo, Natal, Dodô, Candeia,

Monarco e tia Surica. Não se fala de Mangureira, sem falar de tia Fé, Cartola, Carlos Cachaca, Zé Espinguela, Jamelão, Delegado, dona Neuma e dona Zica. É “a presença imanente do ancestre na vida cotidiana dos sujeitos” (MARTINS, 2021, p. 23) e da sua comunidade.

A relação de Exu com o samba evidencia o valor da religiosidade. Assim, antes de ter quadra, a sede de uma escola de samba era reconhecida como terreiro – nome este atribuído e associado ao espaço sagrado de culto das religiões de matriz africana –, sendo a mudança de nome um sintoma dessa modernização e embranquecimento das escolas (LOPES, 2017). O elemento territorial, ao lado da ideia de comunidade, é o que diferencia uma escola de samba de um bloco carnavalesco, como explicou Milton Cunha em um seminário (MUSEU DO SAMBA, 2023).

No campo da Territorialidade, a “quadra” não é apenas um espaço de eventos da escola para períodos não-carnavalescos, mas sim um lugar sagrado para os seus integrantes. É um lugar de interação, de ligação, de construção de relações. O sentido de comunidade e cooperativismo se consolida entre as paredes dessa escola, mesmo havendo conflitos e divergências de opinião, pois é nesse lugar que pessoas de lugares distintos se encontram por causa da agremiação, e dentro desse espaço constrói-se relações e surgem projetos sociais em prol da comunidade.

As matrizes do samba carioca implicam “relações de sociabilidade” (NOGUEIRA, 2015), pois, nela, “riqueza, posição social, erudição, fama, capacidades excepcionais e méritos individuais não desempenham qualquer papel” (SIMMEL, 2006, p. 67). Ela se constitui neste lugar onde a pessoa não é superior ao grupo ali reunido e se estabelece “um mundo sociologicamente ideal: nela, a alegria do indivíduo está totalmente ligada à felicidade dos outros” (SIMMEL, 2006, p. 69). No dossiê das matrizes, destaca-se o “terreiro do samba” como um espaço de sociabilidade no qual “os sambistas se encontram, trocam ideias, histórias e sambas” (IPHAN, 2014, p. 50), sendo caracterizado de forma mais ampla da seguinte maneira:

[...] foi e é um espaço sociocultural de grande importância para o samba. “Terreiro” pode ser o quintal de Tia Ciata, do mesmo modo como a palavra designa popularmente a casa de candomblé, e pode se referir também aos fundos de quintal dos subúrbios cariocas. As rodas de samba que agregavam (e ainda agregam) parentes, amigos, vizinhos num grande conagraçamento afetivo e musical funcionavam (e ainda funcionam) também como momentos de intensas trocas culturais, realizadas, sobretudo através da música (IPHAN, 2014, p. 50).

Na fase inicial das escolas de samba, Nei Lopes (2017) reconhece a solidariedade como traço fundamental, onde se estabelecia o sentido comunitário do grupo. Vinicius Natal acrescenta a esta informação, o fato de seus fundadores terem sido sujeitos negros cientes da mudança política, social e cultural de seu tempo, que lutavam por cidadania, por afirmação social e por inserção no

mercado de trabalho em “uma cidade, em um país que excluía os sujeitos negros das oportunidades de trabalho mais bem remuneradas” (A NARRATIVA, 2023).

Dentro de um sistema capitalista, no qual o dinheiro é adorado, pensar em organizações não visadas ao lucro, mas para a sua comunidade é um caráter subversivo à lógica imposta. Sem intenção de ser hipócrita, sabe-se da necessidade do dinheiro. Porém, ele não é estabelecido como objetivo, seguindo a lógica capitalista de apenas arrecadar para o lucro de uma diretoria que ignora a sua comunidade. Cabe ressaltar que não se pode “botar a mão no fogo” por todas as organizações, devido a certas lideranças, mas isso já é assunto para outro artigo.

No geral, o dinheiro não é o foco, mas apenas um recurso – que, muitas vezes, falta – usado para promover a festa da comunidade no desfile competitivo da Liga na Sapucaí ou na Intendente Magalhães, e para socorrer a necessidade de seus integrantes. A escola de samba Estação Primeira de Mangueira é um exemplo disso, quando estabelece programas sociais como Mangueira do Amanhã, Instituto Profissionalizante Mangueira, Programa Social Mangueira e Camp Mangueira (MANGUEIRA, 2023), pensados para a promover melhorias em favor da comunidade.

Por sinal, a Territorialidade é um aspecto bastante anterior ao surgimento de uma “quadra” de escola de samba. Ela pode ser observado na formação dos terreiros e no surgimento dos quilombos, como o de Palmares – uma sociedade efetivamente democrática, “o primeiro Estado livre das Américas e um Estado criado por negros” (GONZALEZ, 2020, p.204) –, e até na casa da Tia Ciata, popularmente conhecida como lugar onde o samba se consolidou. É interessante mencionar esse último, pois sua casa se consolidou como espaço de resistência e preservação das práticas culturais e religiosas da população negra, como, por exemplo o samba e o Candomblé, em um contexto de perseguições promovidas por agentes policiais contra estas práticas, a partir da vigência do Código Criminal de 1890, que proibia o jogo de búzios, o Candomblé e o samba, entre outros (SILVA, 2019).

As casas das tias baianas, de forma geral, são um exemplo destes espaços de sociabilidade onde “se perpetuavam os cultos aos orixás, se comiam pratos de origem baiana e também se cantava, dançava e batucava, no salão e no quintal” (IPHAN, 2014, p.184). Contudo, a casa de Tia Ciata se destaca das outras devido à permissão para as festividades negras acontecerem dentro de seu terreno, graças a ela ter curado o Presidente da República de sua época (MOURA, 1995). Para Muniz Sodré, a sua casa é um símbolo de “toda estratégia de resistência musical à cortina de marginalização erguida contra o negro em seguida à Abolição” (SODRÉ, 1998, p.15). Talvez seja até possível considerar a casa de Tia Ciata um embrião para o que viria a ser o terreiro/quadra de uma escola de samba.

Por último, dono da gargalhada inconfundível e poderoso sobre as encruzilhadas, Exu não permite que se esqueça da necessidade de “invocarmos nossos antepassados para a lida cotidiana”, contra o projeto colonial – a morte e o desencanto – e, por isso, propõe através da boca dos autores: “Em cada esquina da cidade em que se gargalha, se bebe e se versa um samba, haverá de se ajuremar um malandro e se transformar as encruzilhadas em campos de possibilidade” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 12). O samba e o carnaval são exemplos deste sentir, fazer e pensar nas sabedorias das macumbas brasileiras: é a ludicidade da maior festa deste planeta, uma grande brincadeira. Exu é samba! Exu é a escola de samba inteira!

4 CONSIDERAÇÕES PARA MEMÓRIA

Por que falar de samba quando se tem uma população com fome, sem segurança e educação etc.? No conto **Duzu-Querença**, de Conceição Evaristo, é afirmado o seguinte:

Estava chegando uma época em que o sofrer era proibido. Mesmo com toda dignidade ultrajada, mesmo que matassem os seus, mesmo com a fome cantando no estômago de todos, com o frio rachando a pele de muitos, com a doença comendo o corpo, com o desespero diante daquele viver-morrer, por maior que fosse a dor, era proibido o sofrer. Ela gostava deste tempo. Alegrava-se tanto! Era o carnaval (EVARISTO, 2018, p. 38).

Falar de Carnaval é, de certa maneira, falar de samba – ainda mais ao mencionar “escola de samba”. O sucesso do Carnaval envolve o samba. Uma arte negra que virou manifestação popular e política, que não ignora o sofrimento, mas o subverte ao satirizar, chegou aos “Palácios” e intimidou “os poderosos”. Tamanho foi o temor, que a “elite”, representada na figura de Vargas, seguiu um princípio da arte da guerra, no qual “é derrotar o inimigo sem lutar”. E como isso foi feito com o samba? Simples. Aproxima-se, apropria-se e afasta-se de seus valores. Este foi o “tão querido” ideal modernista de antropofagia, que consiste resumidamente, conforme Rita von Hunty (2023), no aspecto de uma construção de identidade fluída, que se apropria daquilo considerado “bom”, “aproveitável”, e descarta o “resto”, o “desinteressante”. Porém, mantém o seu discurso com uma roupagem popular, de malandro, embora todo modernismo, com este “disfarce popular”, tenha sido na verdade apenas um projeto de uma vanguarda paulistana, ligada à cafeicultura e à aristocracia de São Paulo, com abrangência em várias áreas, com o intuito de definir o que seria a identidade nacional (HUNTY, 2023). Apropriação pelo “branco, no sentido de branco, macho mesmo, evidentemente, que tem a ver com o capitalismo” (GONZALEZ, 2020, p. 237).

Também é interessante pensar no modernismo, como reflete Vinícius Natal, pela compreensão da existência de dois grupos coexistindo neste período de movimento modernista, entre as décadas de 1920 e 1930:

[...] um, formado por intelectuais paulistanos que entendiam a modernidade como um símbolo de cultura nacional a ser moldada; o outro, formado por sambistas negros que enxergavam no samba e nas suas relações de sociabilidade uma maneira de alcançarem uma cidadania plena (NATAL, 2022, p. 27).

A partir disso, entende-se “modernismo” como uma continuação da lógica imposta reformada por esses intelectuais. Enquanto, a ideia de “modernidade”, no sentido de ser modernidade negra do samba, revela o descaso de que foram vítimas as pessoas negras no pós-abolição e atua como “um projeto inacabado de busca por direitos no Brasil” (NATAL, 2022, p. 27), motivando os sambistas negros na luta diária por melhores condições de existência, mesmo que isso seja considerado algo utópico.

Como Lélia Gonzalez explica, o racismo persiste com a população branca tratando os negros como “outro”, até a hora de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora, como se fosse “coisas nossas” (GONZALEZ, 2020, p.91). Gonzalez também chega a pontuar que, apesar do racismo vigente, a valorização das africanas enquanto mães, no Brasil, permitiu manter viva a chama dos valores culturais afro-brasileiros que transmitiram a seus descendentes, fazendo os brancos brasileiros falarem “pretuguês”, o português africanizado, e só conseguirem afirmar “como nacional justamente aquilo que o negro produziu em termos de cultura” (GONZALEZ, 2020, p.203). Inclusive, pode-se dizer que, muitos anos depois, na década de 1990, Wilson das Neves praticamente ilustra o que era temido por essa classe dominante branca em **O Dia em Que o Morro Descer e Não For Carnaval** (1996), uma revolução que eles ousam chamar de selvageria, barbárie, baderna.

Trazer os valores civilizatórios afro-brasileiros é um movimento do exercício da memória, que é duramente atacada pelo projeto social, político e cultural de apagamento imposto à sociedade – epistemicídio. Por esse motivo, foi deixado para o final este valor civilizatório afro-brasileiro: a Memória. Pode-se entendê-la como sendo o principal valor, não por ser superior aos outros, mas por ter sido alvo do processo colonialista que, por consequência, afetou os demais valores. Quem não sabe de onde veio, não sabe para onde vai. Se não há o exercício da memória, os demais valores se enfraquecem até desaparecerem diante das investidas racistas contra a população negra. Não é à toa tentarem associar a origem do samba aos povos indígenas (LOPES, 2015) ou, na perspectiva da intelectualidade branca dominante, à “figura mítica, selvagem e subjugada dos índios”.

Falar de memória remete à afirmação de Jacques Le Goff sobre o seu papel na sociedade. Porém, muito antes dele fazer esta afirmativa, os povos Akan já afirmavam, por meio de um de seus adinkras, o Sankofa: “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (NASCIMENTO; GÁ, 2022, p. 27). Símbolo este associado ao entendimento da importância da ancestralidade, da sabedoria de “aprender com o passado para construir o futuro” (NASCIMENTO; GÁ, 2022, p. 27). Em outras palavras, segundo Ablade Glover, o Sankofa significa “voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana” (GLOVER, 1969 apud NASCIMENTO, 2008, p. 31).

Como o “contar histórias” transmite o Axé, a energia vital, o samba sobrevive por meio da memória dos seus ancestrais – os grandes sambistas e personalidades das comunidades –, mas isso não isenta da possibilidade de haver muitas versões, algumas até opostas, por ser uma cultura marcada pela oralidade, o que não interfere essencialmente nas histórias do samba (SIMAS; MUSSA, 2010). Uma história escrita vem de uma contada – “a poesia pressupõe a oralidade” (SIMAS; MUSSA, 2010, p. 9) –; uma história contada vem da memória, mas a memória – e, por consequência, a história – pode ser “construída, seletiva e autocongratulatória” (NETO, 2017).

Pode-se considerar, aliás, este fato de muitas versões como um ponto positivo, pois, dessa maneira, não se consolida “a história” do samba, mas sim histórias, no plural, pois Chimamanda alerta sobre as consequências em narrar uma história única: o surgimento da representação de um povo com um aspecto imutável, a criação de estereótipos e, principalmente, o roubo da dignidade das pessoas (ADICHIE, 2019). Ou seja, vidas são impactadas, afetadas e influenciadas por este tipo de narrativa que acaba sendo concebida por quem possui o poder de contar a história do outro e torná-la a sua história definitiva, oficial.

O trabalho do Museu do Samba se torna fundamental ao promover o registro desse bem cultural e formar um acervo de depoimentos de inúmeras personalidades importantes para contar sobre a sua própria história, a história do samba e das suas comunidades. A salvaguarda do samba carioca não se estabelece na mera junção de referências culturais de natureza material, como livros, documentos, instrumentos e fantasias, mas sim pela transmissão de saber, que envolve a memória da ancestralidade do samba. Cabe repetir: Quem não sabe de onde veio, não sabe para onde vai.

Diante disso, encerra-se esse artigo, primeiro, saudando à família de Seu Jorge, pois dar o nome ao filho de “Samba” é um ato de coragem, em um país racista, onde nomes com referências afro-brasileiras são malvistas, enquanto os de origem bíblica estão espalhados e são bem-vistos – “*Deus me livre, meu filho se chamar Exu!*”, não é o que dizem? Em resposta, apenas duas palavras:

Laroyê Exu! E para quem acha “macumba” um tema repetitivo nas escolas de samba, receba: Exu é a escola de samba inteira! – melhor aceitar, vai doer menos.

Segundo, a quem estiver lendo, fica o convite para visitar o Museu do Samba, localizado na Rua Visconde de Niterói, nº 1296, na Mangueira, pois é um território de:

[...] possibilidade de visibilidade midiática como campo sociocultural de resgate e construção de subjetividades alicerçadas na insígnia de Cartola e na expressão cultural samba, com o desafio de utilização da cultura como um dos recursos, para melhoria sociopolítica e econômica da comunidade (NOGUEIRA, 2015, p. 15-16)

Por fim, um samba que traz consigo o ideal desta pesquisa e dos valores apresentados – **Nosso Nome, Resistência** (1987). Salve, Alcione! Salve, Mangueira!

Olha nosso povo aí
Conjugando no presente o verbo resistir
Nossos corpos densos respondendo à opressão
Nossos nervos tensos suportando a humilhação

O olho cresceu, tumbeiro chegou
O couro comeu, o pau roncou
Mas o negro é aroeira
Envervou, mas não quebrou

Preto velho tem mandinga
De amansar feitor
Nega mina tem um dengo
De matar de amor

Palmares, balaies, malês, alfaiates
Fugas, guerrilhas, combates
Mão na cara, dedo em riste
Pagodes, fundos de quintal, candomblés,
Jongos, blocos, afoxés
Assim também se resiste

Negritude resplandecente
Consciente a se reconstruir
O nosso nome é resistência
Olha o nosso povo aí ...
(NOSSO NOME, 1987)

REFERÊNCIAS

A NARRATIVA (Temporada 1, ep.2). **EMPRETECER** [Documentário/Série]. Direção: Filó Filho. Produção: Filó Filho e Manuela Veloso. Rio de Janeiro: Cultne TV, fev./2023. Disponível em: <https://cultne.tv/temas/4/documentarios/video/97/empretecer-ep2-a-narrativa>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AZEVEDO, Joaquim. **Eu, você e os orixás**. 1.ed. São Paulo: Periferias, 2021.

BIRA. A Marca de Cã. **O Algoritmo da Imagem** (*YouTube*). Publicado em: 27 nov. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/i9554JWJDy0>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres (A cor da cultura, v.5). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Agua**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

EXÚ nas Escolas. Elza Soares part. Edgar, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/NmDsmHtOgyw>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 77.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HINO da Proclamação da República. Brasil, 1890. Disponível em: <https://youtu.be/tEqFQh9Rkh8>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HUNTY, Rita von. Especial Karl Marx #02: Mercadoria, Valor e Trabalho. **Tempero Drag** (*YouTube*). Publicado em: 21 maio 2021. Disponível em: <https://youtu.be/bEI6aFqJbhg>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HUNTY, Rita von. OTAN, Ucrânia e Rússia: o poder da ideologia. **Tempero Drag** (*YouTube*). Publicado em: 10 mar. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/2CiLnUKPfrI>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HUNTY, Rita von. Antropofagia Zumbi. **Tempero Drag** (*YouTube*). Publicado em: 09 fev. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/TTst6-sfhRo>. Acesso em: 08 mar. 2023.

IPHAN [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional]. **Matrizes do Samba do Rio de Janeiro**: partido-alto, samba de terreiro, samba enredo [Dossiê 10]. [ed. Capa Dura]. Brasília: IPHAN, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Nei. As origens africanas do samba. In: CENTRO CULTURAL CARTOLA. Brasil e África: Traduzindo a nossa tradição. **Samba em revista** (edição especial), ano 7, n.6, jan./2015. p.22-28.

LOPES, Nei. **O samba na realidade**: a utopia da ascensão social do sambista. Rio de Janeiro: Edições Malungo, 2017.

MANGUEIRA (Site Oficial). **Programa Social**. Disponível em: <https://mangueira.com.br/site/programa-social/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MUSEU DO SAMBA. Heranças africanas no Brasil. **Samba em revista** (edição especial), ano 13, n.11, dez./2021.

MUSEU DO SAMBA (*YouTube*). **Seminário Economia Criativa do Samba e Carnaval**. Publicado em: 15 jan. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/Shf6k8BWSZY>. Acesso em: 16 jan. 2023.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A Matriz Africana no Mundo** [Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. 1]. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. 2.ed. Rio de Janeiro: Cobogó - IPEAFRO, 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NATAL, Vinícius. Samba, cidadania e modernismo: aparando algumas arestas. In: MUSEU DO SAMBA. 1º Encontro Internacional Samba, Patrimônios Negros e Diáspora. **Samba em revista** (edição especial), ano 14, n.13, dez./2022. p. 19-28.

NETO, Lira. Os primórdios do samba. *VejaPontocom (YouTube)*. Publicado em: 15 mar. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/Ib5K3aJCgG0>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NIEGRO, Guilherme. Quilombo do Samba: Circularidade - Princípio, Meio Princípio dos Saberes Tradicionais dos Quilombos Escolas de Samba. **Carnavalize**. Publicado em: 01 nov. 2020. Disponível em: <http://www.carnavalize.com/2020/11/circularidade-principio-meio-e.html>. Acesso em: 11 mar. 2023.

NOGUEIRA, Nilcemar. **O Centro Cultural Cartola e o Processo de Patrimonialização do Samba Carioca**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/15147>. Acesso em: 05 jan. 2023.

NOSSO NOME: Resistência. Alcione, 1987. Disponível em: <https://youtu.be/HcrV9M4PgHs>. Acesso em: 04 jan. 2023.

O DIA em Que o Morro Descer e Não For Carnaval. Wilson das Neves, 1996. Disponível em: <https://youtu.be/RSpKeImahjM>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo [Mãe Stella de Oxóssi]. **Meu Tempo é Agora**. 2.ed. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SILVA, Ana Lúcia de. **Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Estudos Culturais e Samba-enredo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antônio; MUSSA, Alberto. **Samba de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMMEL, Georg. A sociabilidade (Exemplo de sociologia pura ou formal). In: _____. **Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p.59-82.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOU MAIS O SAMBA. Candeia, 1977. Disponível em: <https://youtu.be/VNtC0enlKnk>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. In: **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, 2021. p.64-83. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 18 mai. 2023.

THEODORO, Helena. **Iansã: rainha dos ventos e das tempestades**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres (A cor da cultura, v.5)**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p.11-15. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Enviado em: 12/03/2023

Aceito em: 23/06/2023

NECROPOLÍTICA, RACISMO INSTITUCIONAL E ABORDAGEM POLICIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO FILME "O ÓDIO QUE VOCÊ SEMEIA"

NECROPOLITICS, INSTITUTIONAL RACISM AND THE POLICE APPROACH: A REFLECTION FROM THE MOVIE "THE HATE YOU GIVE"

Nathaly Cristina Fernandes¹
Eliane Rose Maio²
Teresa Kazuko Teruya³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo descrever o elo existente entre o racismo institucional, necropolítica e a ação policial a partir do filme *O ódio que você semeia* (2018), que aborda o racismo estrutural e a violência policial contra a população pobre e negra. A partir de um levantamento bibliográfico como forma de sistematizar a análise qualitativa dessa pesquisa, dividimos o texto em duas partes centrais: A) Racismo institucional e estereótipos sociais na identificação de pessoas suspeitas; B) Necropolítica e abordagem policial: um olhar a partir do filme *O ódio que você semeia*. Como fundamentação teórica, adotamos os conceitos e considerações de diversos autores, entre eles: Achille Mbembe (2016) e Silvio Almeida (2019). Com isso, busca-se mostrar que o racismo produz a estigmatização dos sujeitos negros perante a sociedade, considerando-os potenciais suspeitos. Nesse sentido a polícia passa a ser um instrumento de violência racial, de controle e de extermínio da população negra.

PALAVRAS-CHAVE: Necropolítica. Abordagem Policial. Racismo Institucional.

ABSTRACT

This article aims to describe the link between institutional racism, necropolitics and police action from the film *The Hate You Give* (2018), which addresses structural racism and police violence against the poor and black population. Based on a bibliographic survey as a way to systematize the qualitative analysis of this research, we divided the text into two central parts: A) Institutional racism and social stereotypes in the identification of suspicious people; B) Necropolitics and police approach: a look from the film *The Hate You Give*. As a theoretical foundation, we adopted the concepts and considerations of several authors, among them: Achille Mbembe (2016) and Silvio Almeida (2019). With this, we seek to show that racism produces the stigmatization of black subjects before society, considering them potential suspects. In this sense, the police become an instrument of racial violence, control and extermination of the black population.

KEYWORDS: Necropolitics. Police approach. Institutional Racism.

1 Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Graduada em Psicologia pela Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN).

2 Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista em Araraquara (UNESP/Araraquara).

3 Aposentada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais (GPEMEC).

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo de caráter qualitativo é descrever o elo existente entre o racismo institucional, necropolítica e a ação policial a partir de dados apresentados em diversas pesquisas, relacionando também com trechos do filme *O ódio que você semeia* (2018) baseado no livro de mesmo título, de Angie Thomas, que aborda o racismo institucional e a violência policial contra a população pobre e negra. A partir disso, serão discutidos também alguns elementos sobre as abordagens policiais e das influências de estereótipos sociais na identificação de pessoas consideradas suspeitas.

2 RACISMO INSTITUCIONAL E ESTEREÓTIPOS SOCIAIS NA IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS SUSPEITAS

Para Silvio Almeida (2019), o racismo perpassa todas as instituições. O autor afirma que determinados grupos sociais se utilizam de algumas instituições fundamentais para a criação de políticas e de garantias de direitos para seus interesses próprios que, compostos majoritariamente por grupos de pessoas brancas — o grupo racial que domina as instituições —, são importantes nas decisões de poder. Basicamente, nessa segunda concepção, alega-se que o racismo é a dominação de poder de um grupo sobre o outro.

Segundo Tiago Santos (2012), esse racismo institucional é velado por meio de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas que são reflexos de uma estrutura social. Em seu livro, Almeida (2019, p. 36) nos mostra essa ideia, ao afirmar que “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista [...]”, resumindo o racismo estrutural e institucional no Brasil.

Uma vez que se trata aqui de uma questão que interroga sobre a incidência do racismo na identificação de pessoas suspeitas na ação policial, impõe-se evocar a categoria do racismo institucional por ser vinculada a uma instituição estatal e se relacionar diretamente com questões estruturais e governamentais.

Diante disso, e olhando para a história do país, o Brasil teve uma grande influência em estudos sobre os vários fatores biológicos que determinavam o comportamento do criminoso. Dentre eles, podemos citar o médico e antropólogo Nina Rodrigues (1862-1906), que desenhou o perfil dos sujeitos criminosos que têm, segundo ele, predisposição ao crime e, entre elas, pessoas negras se enquadram como parte predominante. Essas são as raízes do racismo institucional e ele é institucional porque é estrutural.

Nessa visão, criou-se a hierarquização da espécie humana em grupos divididos por características biológicas, ou seja, em formas explícitas de racismo (MBEMBE, 2016). Essas ideias que acabam por colocar pessoas não brancas em um lugar de inferioridade em relação aos brancos, sendo vistos com “tendências” à criminalidade, todos esses são obstáculos que dificultam cada vez mais a igualdade entre todos.

Tais desigualdades muitas vezes possuem relação direta com os estereótipos sociais, que são rótulos comportamentais atribuídos de forma genérica e generalizada a pessoas que integram um grupo e que possuam certas características, como, por exemplo, gênero, idade, ascendência étnica, traços fenotípicos, condições sociais etc. Tratando-se do sistema penal, muitos desses estereótipos tendem a resultar na criminalização de certos grupos sociais. Em uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira, marcada pela experiência histórica de escravidão, estereótipos sociais reforçam negativamente identidades étnico-raciais (GELMAN; FAGAN; KISS, 2007).

A maior parte dos estereótipos dos suspeitos dentro de uma ação policial são relacionados à vestimenta e ao comportamento, além dos aspectos ligados ao ambiente, como local e situação suspeita do sujeito, bem como a relação de proximidade com determinados grupos sociais, principalmente, a população pobre e, em um segundo plano, a população negra (PODEROSO, 2018). A reprodução de estereótipos raciais pelas instituições do sistema de justiça criminal, sobretudo as polícias que operam estratégias de policiamento baseadas em critérios raciais e em preconceitos sociais, tornam a população negra o alvo principal de suas ações (SINHORETTO; BATTUCCI; MOTA, 2014).

Na pesquisa intitulada *Negro trauma: racismo e abordagem policial no Rio de Janeiro*, realizada em 2022, policiais militares que participaram do grupo focal afirmam que “o elemento suspeito” seria aquele indivíduo com “bigodinho fininho e loirinho, cabelo com pintinha amarelinha, blusa do Flamengo, boné...” (RAMOS, et al., 2022, p.29). Em uma pesquisa feita no Recife com policiais militares, revelou-se que condutores de veículos que mais levantam suspeita são pessoas negras dirigindo carros de luxo, nesse estudo tem-se a percepção de que pessoas brancas são menos suspeitas (BARROS, 2008).

Vemos a partir do exposto, situações de preconceito, pois associam condutas negativas, criminalizando os aspectos sociais, culturais e econômicos principalmente em relação aos negros (SINHORETTO; BATTUCCI; MOTA, 2014). Percebemos, assim, que há influência dos estereótipos sociais nas abordagens policiais, gerando uma seletividade policial (Livia LAGES; Ludmila RIBEIRO, 2019). Dessa forma, inúmeras desigualdades e violências são produzidas quando se associam elementos biológicos, estéticos e culturais à criminalidade.

3 NECROPOLÍTICA E ABORDAGEM POLICIAL: UM OLHAR A PARTIR DO FILME “O ÓDIO QUE VOCÊ SEMEIA”

Tendo essa discussão penal e governamental em mente, a Necropolítica refere-se a um conceito criado por Achille Mbembe (2016), é uma expressão advinda da soberania/poder de um governo que tem a capacidade de determinar quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2016). Nesse sentido, determinadas vidas importam mais do que outras e as pessoas são valorizadas de maneira desigual. Nesse contexto, grupos marginalizados e subjugados, sofrem com o extermínio, sobretudo os negros e pobres.

Através dessa visão, as tecnologias modernas de destruição não têm como preocupação disciplinar os indivíduos para manter a ordem e opta-se pelo uso de técnicas de policiamento excessivo para eliminação daquele que é visto como inimigo (MBEMBE, 2016). Para Mbembe (2016), o racismo colonial é o motor da necropolítica, que produz hierarquias entre as raças, bem como a autorização da morte daqueles pertencentes a raças consideradas inferiores.

Nesse sentido, é o racismo que garantirá a aceitabilidade da morte dessas pessoas selecionadas. Foucault (2008) problematiza o controle da vida através da noção de biopoder e Mbembe (2016), traz uma reflexão sobre o controle da morte por meio do necropoder. “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2016, p. 128).

O policial nas ruas é representante do Estado, que deve, por lei, tratar todas as pessoas de forma imparcial, sem distinções de classe social, raça, gênero etc. Porém, na prática, vemos como a realidade é diferente. Temos diversos exemplos disso, um deles foi a morte por asfixia de George Floyd em 2020 nos Estados Unidos, em uma abordagem policial, que suscitou no mundo todo vários protestos contra o racismo.

No Brasil, o cenário não é tão diferente. Segundo o Mapa da Violência divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2008 a 2018 o índice de homicídios de negros subiu 11,5%, enquanto os de não negros diminuiu 12,9% (IPEA, 2020). No Anuário da Violência de 2020, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), 79,1% das mortes em intervenções policiais em 2019 foram de negros, o que evidencia o alto índice da desigualdade racial no país, quando se trata de homicídio.

Nesse cenário, as abordagens policiais deveriam possuir a finalidade de, por meio do Estado e de seus agentes, manter a ordem pública. Esse assunto tem se tornado bastante discutido na mídia

nos últimos tempos, pois diversas abordagens policiais têm ocorrido de forma desnecessária, extrapolando o uso da força, principalmente contra pessoas negras (ANUNCIACÃO et al., 2020).

A revista pessoal é um procedimento agressivo e invasivo em que o abordado é obrigado a colocar as mãos na parede ou sobre outras superfícies, como o capô de um carro ou a lataria de um ônibus, e tem seu corpo apalpado por um agente. Nesse procedimento, o abordado deve manter as mãos imobilizadas e os pés afastados. O abordado fica de costas para o policial e não vê nem o rosto nem se o policial está com a arma apontada para a cabeça, se há outros agentes apontando armas, se estão fazendo gestos que podem se tornar agressões, nem o que se passa entre os policiais e com outros abordados. A apalpação é supostamente um procedimento de busca de armas, drogas e outros objetos que possam ser ilegais, mas pode ser, com frequência, um momento de violência física, medo e humilhação (RAMOS et al, 2022, p.16)

Assim, “[...] os tratamentos verbais dos policiais ao se aproximarem dos jovens podem não ser considerados xingamentos, mas são quase sempre desrespeitosos e impõem uma condição de inferioridade e desmoralização do abordado [...]” (RAMOS, 2022, p.17). Ainda que a cor da pele não consista no principal aspecto utilizado na identificação de suspeitos durante abordagens realizadas pelos agentes da segurança pública, durante a abordagem as características corporais, de vestimenta, de local, dentre outros enfatizam que há uma identidade de potencial suspeito observada pelos agentes (SINHORETTO; BATTUTTI; MOTA, 2014).

Ações difusas no cotidiano de determinadas organizações do Estado terminam por reforçar o preconceito de cor. Um caso particular de racismo institucional envolve o funcionamento das polícias em muitas localidades do país. Essas organizações constituem a ponta do sistema de justiça criminal mais perto do cidadão e, portanto, são elas que primeiro deveriam resguardar os direitos civis, a isonomia de tratamento ao cidadão e a sua incolumidade física (Daniel CERQUEIRA; Rodrigo MOURA, 2014 p.05)

O filme intitulado *O ódio que você semeia* (2018) serve bem como exemplo dessa ação ao representar a história de Starr Carter, uma adolescente negra de 16 anos, que presencia a morte de seu melhor amigo de infância, Khalil, por um policial branco em uma dessas abordagens. O filme foi baseado no livro de mesmo título, de Angie Thomas publicado em 2017 no Brasil, que devido a sua repercussão ganhou vários prêmios.

Khalil e Starr estavam dentro do carro e ele dirigia quando foram abordados pelo policial branco por não utilizar a seta do carro, o policial chega à janela e pede que o vidro seja abaixado, depois pede a Khalil a documentação do veículo, Khalil questiona e, em seguida, o policial pede para que ele saia do carro para revistá-lo. Khalil sai do carro e o espera, enquanto o policial verifica a documentação e fica conversando com Starr que permanecia dentro do carro, quando ele se inclina para dentro do carro pela janela, para pegar uma escova de cabelo, o policial avista de longe a cena e entende que ele está pegando uma arma e atira nele à queima roupa quando ele levava a

escova até a cabeça. Sem precedentes, sem verificar a veracidade do que estava vendo, com apenas sua intuição, guiando-o.

Em uma das cenas do filme, Starr conversa com seu tio negro que também é policial, questiona por que é necessário um júri decidir se o caso será julgado. O tio responde “algumas pessoas não acham que o que houve foi crime, elas veem como um incidente numa blitz”, Starr pergunta: “como?”, ele responde: “um policial pensa muitas coisas antes de parar alguém, especialmente se o motorista discutir por ter sido parado, isso dispara um alarme. O policial pensa: está escondendo algo? É um carro roubado? Se houver uma garota no carro, como você: ela parece estar bem? Ela foi agredida ou violentada? Se começarem a conversar e ignorarem a polícia, pensamos que querem nos distrair. O que estão escondendo no carro? Drogas? uma arma? Se o motorista começar com insultos, o policial tenta controlar o cenário verbalmente. Mas se não resolver, será preciso usar a força.” Starr fala: “Mas ainda não sabe se fizeram algo errado”, “E é por isso que é feita a revista, para ter certeza de que não há uma arma, a carteira de motorista é verificada e são instruídos a não se mover, mas se abrirem a porta ou colocarem a mão na janela, provavelmente vão pegar uma arma. Então se eu achar que vi uma arma, eu não hesito, eu atiro.” responde seu tio. “Você atira? Por achar que viu uma arma? Não fala nada antes? Tipo: mãos ao alto?” questiona Starr. Seu tio responde: “Depende, é noite? Posso ver claramente? Estou no turno sozinho?”, “E se fosse em um bairro de brancos? E se fosse um cara branco de terno dirigindo uma Mercedes? Ele poderia ser um traficante, certo?” pergunta Starr. “Poderia” responde o tio. Em seguida, Starr questiona: “então se você o visse colocando a mão na janela, e achasse que viu uma arma, você atiraria? Ou falaria: mãos ao alto?” “Eu falaria mãos ao alto” afirma o tio. “Você ouviu o que disse?” pergunta Starr chorando.

A morte de Khalil virou manchete, causando comoção por uma parte da população e, por outro, julgamento, especulações e justificativas sobre sua morte, alguns o chamaram de bandido e traficante. A afirmação de que a vítima portava uma arma é utilizada para desumanizar sua existência e legitimar sua morte. O filme mostra que a imagem do negro é vista como uma ameaça, um perigo que deve ser eliminado.

Essa, apesar de ser uma história fictícia, acontece com muitos jovens negros, que são assassinados apenas por serem negros. A taxa de homicídios de jovens negros no Brasil, com a qual as próprias polícias contribuem de forma significativa, é bem superior às taxas de mortes de jovens de países em guerra (WAISELFISZ, 2012).

Vale ressaltar que 63% das abordagens policiais na cidade do Rio de Janeiro têm como alvo pessoas negras. Jovens negros correspondem a 68% das pessoas abordadas andando a pé na rua ou na praia, enquanto apenas 25% dos brancos são parados pela polícia nas mesmas circunstâncias,

sendo que um quinto (17%) das pessoas já foram abordadas pela polícia mais de 10 vezes (RAMOS, et al., 2022). Os dados revelam o caráter racista como centro da atividade policial do estado do Rio de Janeiro. No Brasil, ser negro corresponde a pertencer a uma população de risco. (WAISELFISZ, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo tudo isso em vista, nota-se que o Estado deve fornecer a todos os cidadãos uma estrutura de proteção de defesa à vida, pois é um direito de todo indivíduo. A segurança pública é uma das esferas em que o racismo institucional se torna mais evidente e os efeitos da seletividade racial podem ser nocivos pela construção do outro enquanto inimigo, como uma vida relativizada e, portanto, passível à morte.

O racismo produz a estigmatização dos sujeitos negros perante a sociedade, considerando-os potenciais suspeitos. Nesse sentido, a polícia passa a ser um instrumento de violência racial, de controle e extermínio da população negra. Diante desse quadro grave, é necessário introduzir programas de combate ao racismo institucional na área de segurança pública.

A polícia deveria agir de maneira técnica a partir de critérios e procedimentos neutros para garantir a proteção e segurança de todos, sem diferenças nas formas de tratamento, como vimos através dos dados aqui expostos, não tem acontecido dessa forma. Há influência dos estereótipos sociais nas abordagens policiais e “[...] a perpetuação de estereótipos sobre o negro na sociedade muitas vezes o associa a indivíduos perigosos ou criminosos, perpetuando determinados estigmas [...]” (CERQUEIRA; MOURA, 2014 p.05).

Isso evidencia a necessidade urgente de uma reeducação para não cometer abusos de autoridade com base em estereótipos e das representações sociais racistas sobre os negros, pessoas negras não possuem predisposição ao crime. As polícias deveriam atuar como órgãos públicos para minimizar a desigualdade gerada pelo racismo e não a reproduzir ou ampliá-la.

Como vimos, as instituições são reflexo da estrutura social e, para que possamos reverter o racismo institucional, é preciso que o Estado e seus servidores reconheçam as consequências, desigualdades e desvantagens provocadas pelo racismo. Faz-se necessário, também, a formulação e execução de políticas capazes de eliminar as injustiças, superando os efeitos perversos do racismo e garantindo direito à sociedade como um todo de maneira igualitária, implementando práticas antirracistas efetivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- ANUNCIACÃO, Diana; TRAD, Leny Alves; Bonfin; FERREIRA, Thiago. Mão na cabeça!: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.19, n.1, 2020.
- BARROS, Geová da Silva. **Filtragem racial: a cor na seleção do suspeito**. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 134-155, 2008.
- CERQUEIRA, Daniel; MOURA, Rodrigo Leandro de. Vidas perdidas e racismo no Brasil. **Publicatio UEPG – Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 22, n. 1, p. 73-90, jan./jun. 2014.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança pública**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GELMAN, Andrew; FAGAN, Jeffrey; KISS, Alex. An analysis of the NYPD's stop-and-frisk policy in the context of claims of racial bias. **Journal of the American Statistical Association**, v. 102, n. 479, p. 813-823, 2007.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Boletim de políticas sociais – acompanhamento e análise**, 2020.
- LAGES, Lívia Bastos; RIBEIRO, Ludmila. **Os determinantes da prisão preventiva na Audiência de Custódia: Reforço de estereótipos sociais?** Revista Direito GV, v. 15, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 1a ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- O ÓDIO QUE VOCÊ SEMEIA**. Direção: George Tillman, Jr. Produção: Marty Bowen, Wyck Godfrey, Robert Teitel e George Tillman, Jr. Estados Unidos: Fox 2000 Pictures; Temple Hill Entertainment; State Street Pictures. 2018. (2h13min)
- PODEROSO, Emília. **Estereótipos dos suspeitos e ação policial: expressões e consequências**. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.
- RAMOS, Sílvia et al. **Negro trauma: racismo e abordagem policial no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: CESeC, 2022.
- SANTOS, Tiago Vinícius André dos. **Racismo institucional e violação de direitos humanos no sistema de segurança pública: um estudo a partir do Estatuto da Igualdade Racial**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco–Acre, v. 6, n.2, p. 147-155, mai-ago. 2023. 154

SINHORETTO, Jacqueline.; BATTUCCI, Eduardo.; MOTA, Fabio Reis (Coords.). **A filtragem racial na seleção policial de suspeitos**: segurança pública e relações raciais. In: LIMA, Cristiane do Socorro Loureiro.; BAPTISTA, Gustavo Camilo.; FIGUEIREDO, Isabel Seixas de (Orgs.) et al. *Segurança Pública e Direitos Humanos: Temas Transversais*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), 2014.

THOMAS, Angie. **O ódio que você semeia**. Tradução de Regiane Winarski. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil, 2012.

Enviado em: 13/02/2023
Aceito em: 09/05/2023

A AFETIVIDADE PARA A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFFECTIVITY FOR THE DECONSTRUCTION OF RACISM AND AFFECTIVE INEQUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Olívia Alexander Gabriel¹
Luciano Blasius²

RESUMO

O racismo é uma violência silenciosa e estrondosa vinda de várias pessoas. e pessoas pretas sofrem por isso diariamente em todos os âmbitos. O espaço escolar não é apenas responsável pela educação formal de crianças, mas também pelo despertar do autoconhecimento para a construção de um desenvolvimento integral e saudável, envolvendo todas as relações interpessoais da criança. Deparar-se com o racismo, já no desenvolvimento infantil, é prejudicial para a construção da identidade da criança preta, principalmente pela desigualdade afetiva recebida, pelos olhares e pelas falas que a reduzem, potencializando a falta de segurança em si. A desigualdade afetiva em relação às crianças pretas, durante a Educação Infantil, causa dores profundas e duradouras. A educação para as relações étnico-raciais e o entendimento referente ao racismo estrutural são essenciais para a sociedade, principalmente no Brasil, país que mais sequestrou populações africanas para a escravização. Neste cenário, o objetivo desta pesquisa é fomentar discussão crítica e reflexiva sobre a importância do papel da escola e de como a afetividade pode ser usada como ferramenta contra o racismo na Educação Infantil. Precisamos discutir e procurar maneiras de enfrentamento ao racismo em todo e qualquer espaço. Considerando historicamente a situação brasileira, a discussão sobre racismo estrutural é relativamente recente, ganhando força com a criação da Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena em toda a rede de ensino. Contudo, ainda se faz necessário compreender que, para além da educação formal, é preciso descolonizar as ideias de professores/as e de profissionais da educação, a fim de que tenham olhar humanamente diferenciado sobre crianças pretas dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Infantil. Racismo. Desigualdade afetiva. Afetividade.

ABSTRACT

Racism is a silent and thunderous violence, at the same time, that black people suffer daily, in all areas, coming from several people. The school space is not only responsible for the formal education of children, but also for the awakening of self-knowledge for the construction of an integral and healthy development, involving all the interpersonal relationships of the child. Facing racism, already in child development, is detrimental to the construction of the black child's identity, mainly due to the affective inequality received, the looks and the statements that reduce it, enhancing the lack of security itself. The affective inequality in relation to black children, during Kindergarten, causes deep and lasting pain. Education for ethnic-racial relations and understanding regarding structural racism are essential for society, especially in Brazil, the country that most kidnapped African populations for enslavement. In this scenario, the objective of this research is to encourage critical and reflective discussion about the importance of the role of the school and how affectivity can be used as a tool against racism in Early Childhood Education. We need to discuss and

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Discente de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia na UCB.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (UCB).

look for ways to confront racism in any space. Historically considering the Brazilian situation, the discussion on structural racism is relatively recent, gaining strength with the creation of Law 10.639/03, expanded by Law 11.645/08, which includes the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture and Indigenous throughout the education network. However, it is still necessary to understand that, in addition to formal education, it is necessary to decolonize the ideas of teachers and education professionals, so that they have a humanly differentiated look at black children within the school.

KEYWORDS: Education. Child education. Racism. Affective inequality. Affection.

1 INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil está cada vez mais escancarado e ainda há uma negligência com o assunto. O termo raça surgiu no século XVI diante de várias transformações na sociedade, mas sempre esteve ligado às “diferenças” (ALMEIDA, 2019).

O tema desta pesquisa foi escolhido pelas vivências adquiridas enquanto criança dentro da escola e também pela falta de suporte dos/as professores/as e demais profissionais do ambiente escolar, talvez por não estarem preparados/as para lidarem com tal situação, que tem sido objeto de reflexões e discussões mais recentemente, mesmo que o racismo seja, infelizmente, algo muito antigo. Ir para a escola na infância era um processo muito doloroso, decorrente do racismo e da neutralidade dos/as profissionais da educação.

A experiência com a docência, principalmente em rede privada, levou a outras percepções do tema. Observar algumas crianças pretas³ (BRASIL, 2011) e a desigualdade afetiva deferidas a elas, seus comportamentos e as relações de terceiros/as contribuiu fortemente para a escolha e elaboração da presente pesquisa.

O racismo afeta a criança preta em vários pontos, como no desenvolvimento de sua identidade, na sua autoestima e na falta de confiança em si. A afetividade é importante nesse processo, pois, por meio dela, a criança desenvolve autonomia e desperta valores importantes sobre a vida e percepções sobre o mundo.

Neste cenário educacional, esta pesquisa traz a seguinte questão: como usar a afetividade contra o racismo na Educação Infantil? Não existe fórmula pronta para combatê-lo, tendo em vista que o racismo é estrutural, percorrendo toda a sociedade; mas temos como hipótese que a afetividade no desenvolvimento infantil é caminho para desconstruir o racismo. O objetivo geral desta pesquisa é fomentar discussão crítica e reflexiva sobre a importância do papel da escola e

³ Nesta pesquisa, utiliza-se o termo criança/pessoa preta pela importância deste para a identidade da comunidade preta, corroborando para o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade.

de como a afetividade pode ser usada como ferramenta contra o racismo na Educação Infantil.

A educação é fundamental para a formação do ser humano. Na escola, as crianças são reflexo de tudo o que aprendem e vivenciam com seus/suas responsáveis, de forma direta e indireta. Pessoas pretas sofrem muito na infância, dentro da escola pela cor da pele, pelo cabelo, por apenas serem como são. Muitas vezes, na escola os/as profissionais não agem para diminuir as situações de preconceito, assim o ir à escola torna-se um processo doloroso. Crescemos querendo mudar quem somos, alisando nossos cabelos e desejando uma pele clara para sermos bem tratados/as e recebermos outros olhares. Ser motivo de “piada” por ser preto/a é cruel demais. Nenhuma criança merece passar por isso.

O racismo permeia todos os pontos da estrutura brasileira: a política, a saúde, a educação e, principalmente, o espaço escolar. Ele está na vida de pessoas pretas desde seu nascimento, sendo de suma importância o estudo da temática étnico-racial, sobretudo para profissionais da educação saberem que é possível uma educação antirracista e afetiva para o desenvolvimento humano integral e saudável, a fim de que se alcance uma sociedade com menos preconceitos.

Trataremos aqui do racismo estrutural utilizando a afetividade como ferramenta para combatê-lo na escola. A importância desta pesquisa para a sociedade é a demonstração de como o racismo impacta negativamente no desenvolvimento infantil, apresentando formas de enfrentamento desse cenário no ambiente escolar. Este artigo torna-se relevante para profissionais da educação e instituições de ensino, porque possibilitará reflexão sobre a necessidade de transformação do meio escolar, especialmente para crianças e jovens pretos/as.

Acreditamos que a educação afetiva é primordial para a solidariedade, para a humanização, para o respeito às diferenças, para acabarmos com a desigualdade e para darmos um basta nesse ciclo repetitivo e interminável. Desejamos que, a partir deste e de outros estudos, crianças pretas sofram cada vez menos em virtude desse sistema cruel e que consigamos mudar – ao menos um pouco – a educação no país.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, optou-se por utilizar a metodologia explicativa a fim de estabelecer conexão entre afetividade e racismo, demonstrada no modo como aquela pode ser usada como ferramenta contra este, no espaço escolar, o que contribuirá, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral de crianças pretas.

Considerando-se os procedimentos de coleta de informação, a partir de diversas fontes, bem como a análise de tais informações para o desenvolvimento da pesquisa, ela se caracteriza como bibliográfica,

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros,

revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Foram realizadas pesquisas nas bases de dados bibliográficos do Google Acadêmico e Scielo, com as palavras-chave: racismo, afetividade e educação. Na plataforma Scielo, não obtivemos nenhum resultado com as palavras-chave mencionadas. Na plataforma Google Acadêmico, foram encontrados 25.400 resultados; fizemos um recorte de tempo entre 2017-2022 e apareceram 15.800 resultados; em seguida, foi feito recorte de tempo entre 2017-2020 e foram obtidos 14.400 resultados; a partir disso, consideramos o recorte de tempo entre 2017 e 2020. Dentro desse intervalo, selecionamos pelas palavras-chave nove artigos para comporem a pesquisa e dentre esses, pelos resumos, definimos os quatro considerados mais pertinentes. Ao longo da pesquisa, utilizamos também outros artigos complementares disponíveis no Google Acadêmico. Baseamo-nos também em três livros para fundamentar melhor a pesquisa. Dessa forma, diante da natureza dos dados, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa.

A pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo. A pesquisa quantitativa segue com rigor de estudo a um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa. (PROETTI, 2018, p. 25)

2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

Durante todo o ciclo da Educação Básica, o processo ensino-aprendizagem é primordial para o desenvolvimento integral do/a estudante. Há algum tempo, o envolvimento de outras dimensões em sala de aula, que não a dimensão pedagógica, era tido como anormal, uma vez que poderia extrapolar relações estritamente familiares. A escola não era vista como lugar de reflexões acerca de vivências e de demonstrações de afeto, muito menos de trocas nas relações entre docente e discente.

Cada etapa da Educação Básica precisa de suas especificidades. Cada faixa etária possui suas necessidades de aprendizagem e experiências, tanto de modo individual e interno, quanto na relação com a turma. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Educação Infantil está dividida entre creche e pré-escola e inclui três grupos de faixa etária distinta: bebês, de

0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Bebês e crianças bem pequenas são inseridas em creches e crianças pequenas são inseridas em pré-escolas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), na Educação Infantil, há seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento pelos educandos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; direitos esses que são essenciais para o desenvolvimento integral. A BNCC também especifica os campos de experiência que proporcionam uma organização e vivências para que crianças aprendam e se desenvolvam de acordo com a faixa etária. São cinco campos, dentre eles, o campo “o eu, o outro e o nós”, que versa sobre se reconhecer e se expressar, interagindo com outras crianças da mesma faixa etária, além da prática de resolução de conflitos, do respeito às diferenças e do desenvolvimento da empatia para o entendimento de que ações têm consequências.

Silva e Florêncio (2018, p. 58) explicam que ter uma didática com base em brincadeiras desenvolvidas com o apoio dos/as professores/as, com metodologias ativas e que reflita a diferença étnico-racial que temos no Brasil, constrói a educação afetiva e antirracista. Não é sobre não ter identidades brancas, mas sobre não ter apenas identidades brancas. Os autores observam que é importante não ter apenas bonecos brancos com o cabelo liso, mas também com outros tons de pele, com outras texturas de cabelo, representando a verdadeira diversidade que temos no nosso país. Esse processo é fundamental para que as crianças tenham suas próprias percepções sobre si e sobre o mundo, por meio de afetividade, desconsciência e de suas experiências diversas no espaço escolar, a fim de desenvolverem o respeito e o afeto.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá a sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal e o feio, entre outras coisas, começam a se construir nesse período. (BRASIL, 2006, p. 29)

O afeto, a fala e o olhar carinhoso foram ausentes por muitos anos dentro das relações humanas, sobretudo com relação às crianças e, conseqüentemente, na escola. A visão e postura do/a professor/a é o primeiro passo para mudanças significativas entre as relações em turma. Segundo Paulo Freire (2022), o/a professor/a deve assumir uma postura ética, isto é, ir contra todo e qualquer tipo de discriminação. A partir desse pensamento, o/a professor/a assume o papel de mediador/a e de transformador/a, sendo necessária a observação dos/as estudantes sobre a postura leal e de respeito do/a professor/a com relação a eles/as.

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo outra presença

como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2022, p. 20)

O afeto pode ser um fator determinante no processo de desenvolvimento do/a educando/a, do reconhecimento de si e do/a outro/a, do sucesso ou do insucesso, sendo motivado pela relação docente e discente. O/A professor/a afetuoso/a, empático/a e respeitoso/a motiva o desenvolvimento de crianças confiantes, curiosas e solícitas.

Para Santos (2015), a partir da relação do/a professor/a com o/a aluno/a, estabelece-se uma conexão, um sentimento confortável para a criança se expressar e, conseqüentemente, desenvolver o afeto. Por meio desse afeto é que acontece a troca de conhecimentos, que a criança se torna curiosa, que busca seu próprio conhecimento, a resolução de seus conflitos e as relações harmoniosas com outras crianças.

A afetividade é um dos principais elementos da inteligência que pode ajudar no desenvolvimento do aluno. Este deve ser visto como o sujeito ativo, o qual deseja aprender de forma significativa, não sendo simplesmente um expectador, em que só são repassados os conteúdos, sem haver preocupação por parte do professor. (SANTOS, 2015, p. 22)

Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem e a relação professor/a e aluno/a vão muito além da transmissão de saberes. Constituem o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da curiosidade para buscar seus próprios saberes. A escola não é e não deve ser, jamais, local de opressão de vozes, vivências, culturas e afetos. Segundo Santos (2015), o afeto é o que nos faz querer viver e nos mostra um lado melhor da vida, nos prepara para nossas ações, nos faz senti-lo através de sonhos, palavras, gestos e expectativas, sendo essencial para percepções e avaliações sobre situações cotidianas. “Isso caracteriza o afeto como resultante da prática do amor, atitude que se reveste de estímulo para a conquista do saber” (SANTOS, 2015, p. 21).

Paulo Freire (2022) traz a reflexão de que tudo o que se vivencia de experiências informais dentro da escola, de caráter socializante, é negligenciado. Infelizmente, fala-se muito mais de uma dimensão didática, da transmissão de conteúdos e transferência do saber, sempre um processo automático, sem curiosidades e prazeres – prazer de aprender, de conhecer, de ser curioso, de explorar, de conviver e socializar – no ambiente escolar. É a compreensão interna e coletiva dos valores dos sentimentos, das emoções e inseguranças que gera a coragem, e essa é a verdadeira importância da formação docente, e não a repetição mecânica dos gestos.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. (FREIRE, 2022, p. 43)

A criança pequena não precisa de fórmula para a aprendizagem, mas a relação afetiva entre docente e discente é determinante para a construção da confiança, da segurança, da empatia e da coragem. A educação afetiva é primordial para a transformação do espaço escolar, para além de visões e vivências conteudistas.

Dos 03 aos 11 anos, as aptidões parecem não contribuir de maneira eficiente. Por esse motivo, o momento seria propício para orientar e cultivar todas elas, cada uma de acordo com sua natureza: manual, corporal, estética, intelectual e moral. (WALLON, 1968, p. 155)

Para Wallon (1979), é na escola que o ser se desenvolve e se constitui para a sua existência, sendo fundamental sua função de desenvolver aptidões nas crianças, valorizando seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e de socialização, com o objetivo de ter uma educação e formação completa de sua autonomia e cidadania. Dessa forma, cabe ao professor conhecer os valores e as particularidades dos educandos, com uma postura de igualdade, justiça e respeito.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Falar sobre o racismo exige profunda reflexão sobre a construção da nossa sociedade; exige lembrar desde as cartas de alforria até o fato de uma pessoa preta falar “bom dia!” e poucas vezes ser respondida; exige observar a cor da maioria das pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social e econômica, que abandonam os estudos por vários motivos, que ocupam cargos de baixa remuneração e, principalmente, os espaços em que essas pessoas – quase – não estão. Elas ocupam espaços em que não há políticas públicas e muito menos a atenção do Estado.

O racismo estrutural afeta o desenvolvimento da criança preta desde seus primeiros reflexos na infância, a partir dos olhares dos/as professores/as, dos/as servidores/as da gestão escolar e da reprodução do racismo em sala de aula e da atitude (ou da falta de atitude) tomada com relação a isso. O processo de desenvolvimento de sua identidade, o reconhecimento de si, do/a outro/a, de seus sentimentos e suas emoções se tornam mais árduos e lentos.

Segundo Bento (2018), é no espaço em que as crianças vivem e como elas se enxergam nesse meio que se desenvolve a identidade, com as vivências de tudo o que observam e sentem em todo e qualquer espaço. Para a criança preta, esse processo é ainda mais complexo, pois, ao chegar

na escola, depara-se com o racismo também naquele meio, com as diferenças, com os comentários que escuta, o que torna o processo identitário mais difícil.

Para entendermos o racismo e como ele se forma na história estrutural da sociedade, é preciso mudar nossa forma de pensar, descolonizando nossos conhecimentos (SOUZA, 2017). Esse processo é necessário não só para pessoas pretas, mas sobretudo para pessoas brancas. Com a alteração da Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), a educação deu um passo importante em relação ao conhecimento colonizado transmitido na Educação Básica e Superior, o que permitiu outra percepção acerca do tema étnico-racial, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Em 2008, a lei foi modificada novamente, passando a incluir a História e Cultura Indígena. Assim, a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) trata da inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena em toda a rede de ensino do país.

Entende-se como racismo estrutural, todo aquele vivenciado – no Brasil – desde os períodos colonial e imperial até os dias de hoje. Racismo este que não foi criminalizado na época da forma que deveria; já que não existiram medidas preventivas e punitivas para que esse crime não fosse adiante, muito pelo contrário, a discriminação racial sempre existiu. Portanto, entendemos como racismo estrutural aquele sofrido por pessoas pretas desde a construção da sociedade, ou seja, na estrutura desta. Ainda, segundo Almeida (2019), a não presença de pessoas pretas em espaços como o da política, da economia e da subjetividade é marcante para evidenciar o racismo estrutural que também se sedimenta, por exemplo, quando o feminicídio de mulheres pretas tem maiores índices que o de mulheres brancas.

Por muitos anos, a ausência desse debate afetou também os olhares dos/as docentes para os/as estudantes pretos/as, transmitindo a falta de perspectiva, de esperança e o insucesso predestinado para o futuro dessas crianças e jovens, causando intensidade na desigualdade afetiva, além da desigualdade social vivenciada há séculos. Essa mentalidade afeta as crianças pretas desde a Educação Infantil e colabora para a negação de si mesmas, de suas cores, das suas características físicas, de suas culturas e de suas histórias, contribuindo para o desenvolvimento de baixa autoestima.

Não é incomum encontrarmos crianças pretas que passam a alisar seus cabelos quando chegam na escola e se deparam com o racismo também naquele espaço.

O Brasil foi o país que mais recebeu populações africanas escravizadas: cerca de 6.300.000 (seis milhões e trezentas mil pessoas), ao longo de mais de 300 anos. Hoje existem 5.239 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas e, em 2010, data da realização do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 54% da

população brasileira se autodeclarou preta, compreendendo pretos e pardos, segundo a classificação do referido instituto. (BARROS, 2017, p. 53)

Dentro do âmbito escolar, a desigualdade afetiva constrói-se de diversas formas, por questões de orientação sexual, questões regionais, questões culturais e outras, porém é fato que o racismo segue à frente. Essa desigualdade afetiva reflete-se na criança preta de várias formas, seja em um tom grosseiro, um toque indelicado ou um olhar desencorajador. Dessa forma, acarreta traumas e dores levadas por um bom tempo da vida, quando não para a vida inteira. A educação afetiva se faz cada vez mais necessária e emergente.

Segundo Fernandes e Bijagó (2020), a criança é leitora do mundo, cuja verdadeira educação surge de suas vivências e, quando ela desenvolve uma visão positiva de si, forma-se uma autoestima elevada e a construção de sua identidade. Por isso, é imprescindível que nesse processo a criança preta tenha acesso à verbalização de diferentes temas, principalmente de temas étnico-raciais, dando outras perspectivas para si mesma, fugindo do discurso automático de reprodução do que crescemos ouvindo e acabamos normalizando, com o qual nos deparamos ao longo da vida, principalmente no meio midiático.

É comum lidarmos com discursos racistas, preconceituosos e sem informação de pessoas que estão reproduzindo o que veem ou escutam, sem o mínimo de aprofundamento ao tema. Precisamos falar sobre a escravidão, sobre o racismo, sobre a falta de pessoas pretas em cargos importantes e de poder, sobre as microviolências que as crianças pretas sofrem todos os dias, principalmente com os olhares discriminatórios e a exclusão silenciosa. Quando a criança é confiante de si e não tem vergonha de ser quem é, ela tende a ser mais respeitosa e receptiva com o outro.

Como admirar sua cor e se sentir pertencente com ela, se ser preta é sinônimo de tudo que não presta? Se não há uma representatividade dos personagens pretos que assumam papéis sociais memoráveis, nem imagens nas atividades, nos livros, no filme ou até nas músicas cantadas e nas expressões faladas? (FERNANDES; BIJAGÓ, 2020, p. 69)

Luana Tolentino (2018) traz uma reflexão sobre o poder da escuta em sala de aula, de compreender e respeitar as vivências e experiências dos/as estudantes. Ela menciona a pergunta que um aluno lhe fez: “Professora, por que eu preciso aprender Ciências se eu vou trabalhar em obra?”. Essa pergunta nos faz voltar ao ponto que crianças pretas são predestinadas, por um sistema estruturante do racismo, a alcançarem e como elas tomam consciência disso. A professora relata que ficou paralisada, sem saber o que falar, e, a partir disso, elaborou uma aula que contou o relato de outro aluno, Fábio Constantino, filho de uma empregada doméstica que conseguiu passar

em 1º lugar para o curso de medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. O intuito da aula não era falar sobre mérito ou merecimento; mas, ao contrário, mostrar como é árduo o processo para nós, pessoas pretas, alcançarmos e conquistarmos diversas posições de destaque na sociedade. Após a aula, a professora enfatizou que existem poucas histórias como a de Fábio e que isso não se dá pela falta de esforço próprio, mas sim pela estrutura de uma sociedade racista. Ao terminar a aula, iniciou um momento de reflexão com os/as estudantes e o mesmo estudante que lhe motivou a elaborar a aula disse: “Eu aprendi que a pobreza não pode tirar da gente o direito de sonhar”.

Crianças pretas e periféricas sofrem todos os dias com a falta de saúde pública, de educação pública, de transporte público, de moradia, de alimentação, de direitos básicos. A educação precisa ser antirracista para que, assim, como o aluno da professora Luana Tolentino, todas as crianças pretas tenham o direito de sonhar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido até aqui, é possível observar que o afeto na educação tem poder transformador para o desenvolvimento infantil, principalmente para o processo de construção de uma educação antirracista, libertadora e democrática.

Ao se entrar em uma sala de aula, é possível ver o reflexo da sociedade sendo projetado naquele espaço: às vezes, na falta de afetividade na relação entre docente e discente, e, outras vezes, na falta de iniciativa da docência. Diante disso, voltamos à questão norteadora desta pesquisa: como usar a afetividade contra o racismo na Educação Infantil?

O racismo está presente na sociedade brasileira desde sua colonização. Está fortemente enraizado na nossa História, o que se reflete na falta de direitos e condições básicas na vida de pessoas pretas, como moradia, saúde, educação, alimentação, lazer e, sobretudo, na falta de oportunidades de trabalho remunerado. Sendo assim, não há fórmula exata para se acabar com o preconceito passado de gerações em gerações desde a construção da sociedade brasileira.

A afetividade faz um papel importante na transformação da educação e na construção da educação antirracista, pois, por meio dela, crianças se desenvolvem enxergando outras crianças como iguais, sem nenhuma distinção, principalmente as de raça e/ou etnia. Claro que não se pode deixar de mencionar que isso não é uma construção exclusivamente feita na sala de aula com os/as estudantes, mas sim na sociedade inteira, com a participação de diversos/as profissionais envolvidos/as com a educação, com as famílias e com a comunidade escolar.

Por esse motivo, faz-se necessária a descolonização dos pensamentos, a necessidade de mudança de visão da sociedade com relação às circunstâncias de violência e preconceito, a fim de que as pessoas não se posicionem ou não ajam com neutralidade diante de situações que não permitem isenção, como o racismo. Há uma tendência nas pessoas de sempre permanecerem caladas em situações de racismo. Em tais situações, alega-se que as atitudes do/a criminoso/a são vistas como inofensivas e as reações da vítima como exageradas. No entanto, esse tipo de preconceito subjaz a morte de pessoas pretas diariamente. Não há jornais na televisão aberta que retratem esses números de forma que causem sentimento de revolta e injustiça nas pessoas.

Portanto, é necessário que a mudança dentro da sala de aula seja ação pedagógica do/a professor/a, da visão deste/a sobre o sistema racista em que estamos inseridos, do entendimento de que crianças pretas estão fadadas ao insucesso por causa da construção desse sistema que não dá oportunidades para pessoas pretas ascenderem social e economicamente. Basta observarmos os setores de uma escola privada, de instituições públicas, de cinemas e teatros, onde prioritariamente pessoas pretas ocupam cargos na limpeza enquanto pessoas não pretas ocupam cargos de gestão. Vale ressaltar que não há problema algum em trabalhar em cargos de operacionalização, que não são de menor importância; o problema é pessoas pretas, em sua maioria e na maioria das vezes, ocuparem majoritariamente cargos com baixa remuneração.

Há diversas práticas pedagógicas de fácil acesso ao/a professor/a que podem ser usadas na construção da educação afetiva e antirracista, como leituras de histórias condizentes com suas realidades, como músicas, histórias africanas e afro-brasileiras, a origem das tranças, de turbantes, de *durags*, entre outros. A seguir há um quadro com informações que podem contribuir para a introdução de obras que tenham destaque às temáticas africanas.

QUADRO 01 – SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Contos	Histórias	Músicas
Amoras - Emicida	Kente – Tecido para confecção de roupas africanas	Kokoleoko - Africa
Menina Bonita do Laço de Fita – Ana Maria Machado	Trança Nagô – Símbolo de resistência	Amoras – Emicida e Drik Barbosa
O Brasil Que Veio da África – Arlene Holanda	Turbante – Diretamente ligado às religiões africanas	Baiana – Emicida e Caetano Veloso
Meu Crespo É de Rainha – bell hooks	Durag – Usado por afro-americanos para proteger suas cabeças durante o trabalho escravo ao sol	Paxuá e Paramim – Carlinhos Brown

Fonte: OS AUTORES, 2023

A afetividade está alinhada à educação antirracista. Não há formas de separar a educação antirracista de uma dimensão afetiva. Dessa forma, conseguimos atingir os objetivos geral e específicos desta pesquisa, analisando a importância da afetividade na infância, compreendendo o racismo estrutural e como a afetividade pode ser usada contra o racismo na Educação Infantil.

O *rapper* LEALL, em sua música *Posso Mudar Meu Destino* (2021), diz: “Posso mudar meu destino/ não seja cego jovem negro/ não sinta medo jovem negro/ sem desespero jovem negro/ você pode escolher seu caminho”.

Que através da educação antirracista e afetiva, crianças e jovens pretos/as tenham a autonomia de escolher seu destino; que não sejam/estejam predestinados/as ao insucesso e a ocuparem cargos de menores remunerações, a terem seu trabalho desvalorizado, a não terem educação de qualidade, porque o sistema os/as determinou assim.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARROS, Daniela. **Educação, Resistências e Tradição Oral**: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

BENTO, Deodoro dos Santos. **Um olhar sobre "ser preto" em um mundo com valores eurocêntricos**. 2018. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018.

BRASIL. 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. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasil: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasil: Diário Oficial da União. 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Características Étnico-raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FERNANDES, Andressa L. M.; BIJAGÓ, Vagner G. Racismo Estrutural na Educação Infantil: Experiência em uma creche no município de Paulo Afonso – BA. **Revista de Ciências Humanas CAETÉ.** 2020. V2. N° 3, p. 55-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 143 p.

LEALL. **Posso Mudar Meu Destino.** Rio de Janeiro: Rock Danger Rec, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vse3Zy_9D1c. Acesso em: 09 jul. 2022.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen,** [S.l.], v. 2, n. 4, p. 24-44, 1 jun. 2018.

SANTOS, Dineide Sousa dos. **A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henry Wallon.** 2015. 64 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Faculdades Est, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/559/santos_ds_tmp363.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, Daniela Barros Pontes e; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira. Racismo, infância e escola: reflexões sobre a temática racial na Educação Infantil. **Revista Com Censo,** Distrito Federal, v. 5, n. 13, p. 52-62, maio 2018.

SOUZA, Márcia L. A. “Lá na escola (não) tem racismo!?”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 3, n° 08, 2017.

TOLENTINO, Luana. **Outra Educação é Possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. 115 p.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Veja, 1979.

Enviado em: 22/02/2023

Aceito em: 23/06/2023

BRANQUITUDE E UMBANDA: A BUSCA PELA PADRONIZAÇÃO E SUPREMACIA DE UMA COSMOVISÃO EMBRANQUECIDA

WHITENESS AND UMBANDA: THE SEARCH FOR STANDARDIZATION AND SUPREMACY OF A WHITED COSMOVISION

Paulo Henrique Prado da Silva¹

RESUMO

No presente artigo buscamos problematizar os discursos presente na tese “Espiritismo de Umbanda na evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos” apresentada no I Congresso do Espiritismo de Umbanda, assim como algumas fotografias deste evento. Almejando colocar em evidência a influência da branquitude na construção das cosmovisões umbandistas e sua história, já que essa tese foi elaborada e apresentada por um homem branco. Destacando a importância de investigar os espaços ocupados por pessoas não racializadas no Estado brasileiro. Deste modo, nos aproximamos das discussões promovidas por Bento (2022) e Silva (2017) acerca do conceito de branquitude e Nogueira (2020) sobre o racismo religioso para subsidiar nossas análises. No que tange a metodologia, adotou-se a Análise de Discurso por possibilitar adentrar no mundo simbólico das linguagens, fluindo ao encontro do dito e não dito, conseqüentemente, evidenciando o caráter ideológico do mesmo. Neste caminho foi possível notarmos a busca pelo embranquecimento das práticas umbandistas, onde mergulhavam em cosmovisões de base cristã com o intuito de desafrikanizar e desindiginezar as Umbandas, alimentando novas formas de materializar o racismo religioso.

PALAVRAS-CHAVE: Umbanda. Branquitude. Racismo Religioso.

ABSTRACT

In this article we seek to problematize the discourses present in the thesis “Spiritism of Umbanda in the evolution of peoples: historical and philosophical foundations” presented at the 1st Congress of Spiritism of Umbanda, as well as some photographs of this event. Aiming to highlight the influence of whiteness in the construction of Umbanda worldviews and their history, since this thesis was prepared and presented by a white man. Highlighting the importance of investigating the spaces occupied by non-racialized people in the Brazilian state. In this way, we approach the discussions promoted by Bento (2022) and Silva (2017) about the concept of whiteness and Nogueira (2020) about religious racism to support our analyses. With regard to methodology, we used Discourse Analysis as it enabled us to enter the symbolic world of languages, flowing towards what was said and what was not said, thus evidencing its ideological character. In this way, it was possible to notice the search for the whitening of Umbandist practices, where they delved into Christian-based cosmovisions with the intention of de-Africanizing and de-indiginizing Umbanda, feeding new ways of materializing religious racism.

KEYWORDS: Umbanda. Whiteness. Religious Racismo.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGSP/UENF). Graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

1 INTRODUÇÃO

O primeiro Congresso Brasileiro do Espiritismo de Umbanda realizado em 1941, teve grande influência nas cosmovisões umbandistas, pois foram apresentadas diversas teses que serviram como base para se pensar e estruturar os terreiros e suas práticas, sendo até atualmente referências para diversos praticantes e pesquisadores da religião. O Congresso visava uma homogeneização das culturas de terreiro, estabelecendo um modo “verdadeiro” das Umbandas² serem. Carregava também, conforme uma das suas filosofias, a desafricanização desses espaços, almejando se aproximar de saberes religiosos brancos-europeus, a exemplo do Espiritismo de Allan Kardec, visando a “aceitação” do Estado e da sociedade brasileira com a religião. Um evento que serviu de combustível para o embranquecimento e apropriação desta religiosidade por pessoas brancas (SANTOS, 2019).

Esse movimento já vem sendo discutido pela autora e mãe de santo Flávia Pinto (2014), e pelo autor e pai de santo David Dias (DAVID, 2021), entre outros; nos apontando no decorrer da história dessa religião a imposição forte da branquitude almejando apagar e modificar suas tradições, seja por umbandistas ou não, caminhando junto aos interesses dos ideais do embranquecimento propagados no Brasil. Assim, enquanto umbandista e branco, me suscitou o interesse em observar os atravessamentos dessa ideologia nos discursos sobre as cosmologias das comunidades de terreiros neste primeiro congresso, já que o mesmo teve grande influência na religião, tendo pessoas não racializadas na sua organização e o seu principal interesse ter sido apagar e silenciar culturas afro diaspóricas e indígenas. Navegando a colocar o corpo branco e seus discursos no centro da análise acerca do racismo religioso, pois Jota Mombaça (2021) pontua, em relação à forma como sujeitas³ brancas se aproximam de conhecimentos produzidos por corpos racializadas, subalternizadas e coisificadas na colonialidade, em que tanto podem buscar o embranquecimento desses conhecimentos ou se apropriar.

Cabe lembrar, os terreiros têm sido, no decorrer da história, fundamentais para manterem vivas culturas afro diaspóricas e indígenas, valorizando modos de estar e ser no mundo no qual

² Utilizaremos a palavra Umbanda no plural para demarcarmos a diversidade cultural, filosófica e ritualística presentes nos terreiros, colocando em evidência as diversas linhas existentes nessa religião. Também destacando que os terreiros são influenciados pelos territórios onde se localizam, seja na cosmovisão ou nos elementos utilizados nos rituais, como a exemplo das ervas que vão ao encontro com a flora presente no mesmo. Não há um estilo único de ser Umbanda, mas sim diversos (SIMAS, 2022).

³ Caminhando ao encontro dos ensinamentos da professora Letícia Nascimento, utilizaremos as palavras “corpas”, “individuas” e “sujeitas” como forma de subverter a língua, de feminizar os termos, compreendendo que a linguagem é uma das ferramentas utilizadas para a colonização. Esse movimento surge de forma a demarcar possibilidades, fugindo da norma machista empregada pela linguagem que apaga a representação/simbolização de determinadas corpos no momento de escrita (FEMINISMOS, 2020).

divergem da cultura branca europeia. Esses espaços religiosos conseguiram passar através das gerações filosofias a quais o colonialismo e a colonialidade tentam aniquilar e, quando não conseguem, buscam se apropriar desses conhecimentos e costumes (SANTOS, 2019).

Diante disso, adotamos a Análise de Discurso como método investigativo acerca da influência que a branquitude exerce na construção da tese *“Espiritismo de Umbanda na evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos”*. Buscando evidenciar o caráter racista e de embranquecimento dos discursos elaborados referentes à história e cosmovisão umbandista. Pois, o mesmo não é meramente a transmissão de uma informação, mas carrega também consigo procedimentos de identificação, argumentação, subjetivação e de construção da realidade (ORLANDI, 2009).

Desta forma, no primeiro momento da análise procuramos observar as configurações discursivas mais abundantes na tese, sendo deste modo possível relacionar o dito ao não dito. Já na segunda etapa, fluímos para trazer essas formações discursivas relacionando com os conceitos de branquitude e embranquecimento, expondo as produções de sentidos que emanam. Também objetivamos expor o silêncio praticado no decorrer do texto referentes aos referenciais afro diaspóricos e indígenas da religião, apontando os significados germinados pelo mesmo, onde a ideologia e história podem serem conectadas ao não dizer, conseqüentemente, tornando-se simbólicas (ORLANDI, 2007).

2 UMBANDA: OS EFEITOS DA COLONIZAÇÃO

Antes de nos aprofundarmos na nossa análise, cabe ressaltar a importância da colonização promovida por Portugal no Brasil tem sobre as formas de se relacionar com espiritualidades afro diaspóricas e indígenas, onde buscavam criminalizá-las e extingui-las. Apesar da colonização ter chegado ao fim, seus ideais foram ganhando novas formas de se operar no decorrer da história, principalmente o conceito de raça. Aníbal Quijano (2010) caracteriza este novo modo de se operar raça de “colonialidade do poder”, nos demonstrando haver uma promoção da hierarquização do poder na colonialidade para coibir, coisificar e explorar as indivíduos, sobretudo as não-brancas e as dissidentes sexuais; provenientes do decurso da colonização dessas terras/povos. Seu objetivo é manter os privilégios das pessoas brancas, a supremacia dos ideais da branquitude, do patriarcado, do cristianismo, do capitalismo e da cultura euro-estadunidense nas terras/corpos usurpadas e exploradas por elas. Desta forma, impunham seus ideais, cosmologias, filosofias, religiosidades e culturas sobre as demais, violentando de diversas formas aquelas que fossem na contramão do sistema (QUIJANO, 2010).

A raça e o racismo foram primordiais na estrutura colonial, sendo a sua sustentação. Em primeiro lugar busca-se compreendermos a partir da ideia de classificação das seres humanas em acordo com características biológicas e étnico-culturais, indo ao encontro das circunstâncias históricas a qual é usado (ALMEIDA, 2019). Em relação ao racismo, caminharemos juntos ao pensamento de Silvio Almeida (2019), onde o conceitua como uma forma sistemática de discriminação, tendo de alicerce a raça. O mesmo desenvolverá mecanismos conscientes e inconscientes para gerarem desvantagens ou privilégios às pessoas, de acordo com a identificação racial a ela atribuída. O autor continua dizendo que: [...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares [...]” e segue afirmando “não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

No Brasil há também de se destacar outra forma peculiar do racismo, onde visavam manter o ideal de embranquecimento da sociedade e a falácia da existência de uma “democracia racial”, anunciando não haver diferenças entre indígenas, negros e brancos para promoverem o silenciamento dos conflitos raciais vigentes e das desigualdades sociais promovidas pela branquitude, ou seja, de velar o Racismo Estrutural presente em terras brasileiras (SCHUCMAN, 2014).

Diante desse aspecto, houve a instauração do ideal da teoria das culturas superiores e inferiores, em que as culturas patriarcais brancas europeias foram consideradas superiores às culturas afros e indígenas, substituindo o conceito de raça superior (SCHUCMAN, 2020). Consequentemente as culturas de terreiro foram consideradas inferiores às cristãs, sendo julgadas como atrasadas e diabólicas, precisando assim, serem destruídas ou reestruturadas a partir de uma perspectiva do cristianismo.

Essas violências promovidas pela colonização e reelaboradas na colonialidade acabaram promovendo um distanciamento e um silenciamento das influências culturais indígenas e afro diaspóricas na religião. Marcos históricos importantes sobre práticas que se assemelhavam as Umbandas foram sendo deixadas de lado, a exemplo dos relatos documentados acerca do povo tupi cantando e dançando para evocar as almas dos mortos, no ano de 1549, relatado pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Essas santidades indígenas também incitavam posturas anticoloniais naquela época, incitando contra os portugueses, os padres catequistas e a escravização, encorajando também ataques às igrejas, engenhos e missões jesuítas. Há de se lembrar, mesmo diante da imposição do cristianismo havia uma tupinização dessas práticas, sendo assim modificadas de acordo com sua cultura, um sincretismo religioso ao qual manteve vivas culturas que a colonização queria extinguir (SIMAS, 2022).

Outro relato sobre práticas semelhantes das Umbandas, seria a relatada no inquérito do Santo Ofício da Inquisição, onde é descrito algumas características do Acotundá, realizado na residência de Josefa Maria, no arraial de Paracatu do Príncipe em Minas Gerais, conhecido também como Dança de Tunda. O ritual era dedicado às divindades negras da nação Courá, habitantes originalmente na Costa da Mina, região do golfo da Guiné. No espaço onde ocorriam os rituais que continham um boneco com sua cabeça coberta por um tecido, deixando o nariz e os olhos à vista. Esse boneco era colocado em um tapete pequeno localizado em cima de dois travesseiros cruzados, contendo à sua volta panelas de barro, algumas contendo ervas cozidas e outras ervas cruas e um pouco de terra. O interior da casa foi descrito como tendo suas paredes feitas de barro, uma porta feita em couro e toda coberta por capim. No ambiente havia altares com diversas cabeças, espinhas de peixe, uma panela cheia de água e outra aparentemente pintada por sangue. Também havia uma casinha onde um tecido branco cobria uma imagem dos mistérios de Jesus Cristo- Paixão, Morte, Ressurreição e Ascensão aos céus. Josefa Maria foi denunciada em 1747 ao Santo Ofício da Inquisição por praticar rituais considerados como demoníacos pelos católicos brancos portugueses, sendo assim, proibida de continuar os rituais (SIMAS, 2022).

Esses momentos históricos não são destacados no Congresso aqui analisado, formado aparentemente por pessoas brancas. Ao contrário, há uma busca pela dissociação entre essas práticas religiosas e o que supostamente entendiam como Umbanda. Assim, caminham de forma a escrever uma estória sobre a religião e suas cosmovisões, fluindo ao encontro dos ideais políticos vigentes no território brasileiro, especificamente da branquitude.

3 A CULTURA DO EMBRANQUECIMENTO

A partir do exposto acima, caminharemos como o propósito de expor a aproximação das pessoas brancas aos terreiros umbandistas de forma acrítica quanto a suas branquitudes, onde colocam em prática o sistema de embranquecimento dessas religiosidades, contribuindo para a propagação do racismo religioso pelas próprias frequentadoras das giras. As Umbandas, tratando-se de uma religião brasileira que propõe cultivar ancestralidades de povos originários, africanos, tradicionais, mestiços, ciganos e entre outras, conseqüentemente trazem consigo cosmovisões que se alimentam dos saberes produzidos por esses povos, mantendo vivas culturas a qual tentam silenciar, nos fazerem esquecerem (COMUNICA, 2021).

Diante disso, utilizamos do conceito de branquitude como dispositivo de investigação acerca dos discursos que pessoas brancas elaboram sobre as cosmologias umbandistas. Entendendo-o como uma ferramenta possibilitadora de investigar o pensamento racial de sujeitas

não racializadas em diferentes contextos, colocando esse grupo no centro dos estudos sobre as questões raciais e a de percebê-las sendo resultados do colonialismo, onde foi inventado configurações acerca das subjetividades e os lugares que poderiam ser ocupados por corpos brancas e não-brancas (BENTO, 2022).

De acordo com Maria Aparecida Bento (2022), há uma distorção acerca do lugar que as pessoas brancas ocupam na colonialidade, não colocando em xeque os atravessamentos de suas branquitudes, do Racismo Estrutural, nos espaços ao qual ocupam e transitam; tendo o racismo religioso um dos seus resultados. Consequentemente acabam alimentando o sistema racista vigente, seja na omissão ou no silenciamento frente a posturas racistas de apropriação, embranquecimento e discriminação de conhecimentos e tradições afro e indígenas (MOMBAÇA, 2021).

Ainda dentro desse conceito, é importante destacar que seu construto ideológico é formado a partir do olhar branco sobre as coisas, classificando culturas diferentes a suas como inferiores, de maneira a estabelecerem e defenderem seus privilégios materiais e simbólicos impostos na colonialidade. É um fenômeno no qual através do tempo se modifica, relacionando-se ao contexto sócio-histórico onde se encontra. No caso do Brasil, é necessário estarmos atentos ao processo de miscigenação e a ideologia de embranquecimento para compreendermos as dinâmicas racistas estabelecidas em seus territórios (SILVA, 2017).

Quanto ao embranquecimento o configuramos pelo movimento de interiorização das filosofias, religiosidades, valores, entre outros, consideradas de povos brancos por pessoas racializadas. Como também as ações de modificações e abandono das culturas africanas e indígenas, substituindo-as por referenciais brancos para se apropriar e reestruturá-las (DOMINGUES, 2002).

Considerando essas questões, é importante investigar a maneira na qual pessoas brancas umbandistas constroem os discursos sobre a sua religiosidade. Observando se o racismo é estrutural e não há possibilidade do branco desvincular-se da sua brancura, de acordo com Silvio Almeida (2019) e Maria Aparecida Bento (2022), suas reverberações também estão presentes nestes espaços religiosos. Ainda mais tendo essas indivíduos transitando nesses lugares de forma acrítica quanto a sua branquitude, praticando, consequentemente, o racismo religioso, compreendido como esse movimento que persegue, criminaliza, discrimina e embranquece religiosidades não-brancas-cristãs (OLIVEIRA, 2017). Visando manter a hegemonia dos ideais das suas culturas e da colonização, continuando, ao se aproximar das culturas de povos racializados, a extorquir, apropriar e modificar seus conhecimentos em prol de seus privilégios (NOGUEIRA, 2020).

4 MÉTODO

Buscando por caminhos para trilhar nossas análises, escolhemos o da pesquisa qualitativa, pois possibilita adentrar no mundo dos significados das ações e relações humanas, podendo assim investigar valores, crenças, experiências, linguagens, entre outros, que constitui a sujeita. A mesma fomenta um solo fértil onde é possível descrever e analisar relações estabelecidas entre umbandistas brancas e sua religião.

Como método, adotamos a Análise do Discurso visando investigar os modos aos quais foram construídos os discursos sobre uma cosmovisão umbandista apresentada no I Congresso Brasileiro do Espiritismo de Umbanda, realizado em 1941, e também por possibilitar explorar práticas discursivas diversas (imagens, sons, letras, etc.). Aqui, compreenderemos o discurso como a linguagem sendo praticada pelas indivíduos, conseqüentemente, mediando a relação entre as pessoas e suas histórias. O mesmo apresenta uma exterioridade, cabendo ao analista relacionar esta com a linguagem, fluindo em direção a reflexão sobre a forma em que se materializa e manifesta a ideologia na língua (ORLANDI, 2009).

Desta forma, buscamos relacionarmos a linguagem a aquilo que é exterior, ou seja, o contexto histórico e político ao qual é anunciada, entendendo o discurso como um objeto sócio-histórico intervindo pelo linguístico. Especificamente, descrevemos o gesto de possível interpretação das indivíduos diante da tese *“Espiritismo de Umbanda na evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos”*, apresentada no Congresso citado acima. Utilizando os conceitos de branquitude e embranquecimento para serem nossos dispositivos teóricos analíticos. Podendo desta forma, evidenciar os atravessamentos de ambos na formulação do texto. Orlandi (2009) destaca acerca do discurso que

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação, de construção da realidade etc. [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2009, p. 21)

Considerando esses aspectos em relação ao discurso, nosso foco estará no não dizer, caminhando ao encontro do conceito de silêncio trabalhado por Orlandi (2007) para construir nossas análises, pois é apontado que o mesmo carrega um aspecto importante no estabelecer dos significados, conectando a ideologia e história ao não-dizer, conseqüentemente, se tornando

simbólico. Também fluímos juntos ao conceito de pacto narcísico da branquitude desenvolvido por Maria Aparecida Bento (2022), destacando como o silêncio é utilizado pela branquitude de maneira a possibilitar se protegerem ao apropriarem e exterminarem culturas afro diaspóricas e indígenas. Tal termo foi estabelecido a partir da imagem mística de Narciso, com intuito de apontar um movimento comprometido da branquitude de defender os privilégios aos quais recebem em decorrência do racismo e de apenas ter olhos voltados para si, apaixonadas pela própria imagem, navegando a se beneficiarem, contratarem, aplaudirem, protegerem, etc.; mantendo os benefícios promovido pelo racismo em suas vidas, sendo o silêncio uma das ferramentas para firma este pacto.

Assim, buscamos compreender de maneira crítica como as pessoas brancas vêm ocupando os espaços de debate acerca das Umbandas. Trazendo o foco a estas pessoas, de maneira a conseguirmos investigar posicionamentos colonialistas promovidos por suas branquitudes em seus discursos. Um evento que serviu de base para a construção de modos de se relacionarem com a religião, sendo até nos dias atuais referência ao se pensar a mesma no âmbito religioso e acadêmico, tornando importante essa investigação.

5 ANÁLISE DO CONGRESSO

O I Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda, realizado em outubro de 1941, criado a partir da primeira associação de espiritismo de Umbandas, fundada em 1939. Neste primeiro momento, dos diversos terreiros existentes, alguns nomeados como tenda, apenas cinco compunham a organização do mesmo, apresentando também teses referentes às suas percepções e estudos acerca da religião. Cabe aqui começarmos nossa primeira análise, pois os nomes dados a alguns espaços que ocorrem as giras de Umbandas é tenda, desvinculando-se da palavra terreiro que é fortemente utilizada para remeter a religião, sendo utilizada até para expressar a identidade da pessoa/coletivo, “povo de terreiro”. A não utilização deste termo já demonstra um movimento de silenciamento promovido pelas congressistas, buscando outras maneiras de se referenciar as Umbandas e as identidades daquelas aos quais participam da mesma, distanciando de uma identidade afro diaspórica e indígena.

Quanto aquelas participantes da organização e apresentação das teses, trouxemos quatro fotografias para fins de ilustração das corpas participantes em maior densidade neste espaço e também observarmos como se apresentam. Pois, as fotos demonstram a presença massiva de pessoas brancas no evento, conseqüentemente, de suas branquitudes na discussão das cosmovisões umbandistas apresentadas.

Figuras 1, 2, 3 e 4 - I Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda em 1941



19/10/1941: O SR. DIAMANTINO COELHO FERNANDES, DELEGADO DA TENDA MIRM, APRESENTANDO A TESE DESTA FILADA INTITULADA "O ESPIRITISMO NA EVOLUÇÃO DOS POVOS."

Fonte: I Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda em 1941 (TRINDADE, 2014).

Nas imagens, percebemos os homens brancos sendo maioria nos quatro momentos fotografados, principalmente os que estão no palco, ou seja, aqueles a qual aparentemente são detentores das palavras. Cabendo nos questionar quem são as pessoas, em sua maioria, a construir e apresentar os trabalhos acerca das Umbandas neste Congresso, se há uma predominância de indivíduos brancos ou não. Visto a falta de informações referentes a esse aspecto, pois esta corpa não é colocada como fator de análise.

Outro ponto a ser destacado, é referente às roupas utilizadas por aquelas que estão na foto, não sendo as comuns de povos de terreiros, roupas brancas ou coloridas e guias por exemplo. As pessoas estão de ternos, se aproximando de vestimentas brancas-europeias, distanciando-se de simbologias e caracterizações consideradas como africanas e indígenas. Ocasionalmente um silenciamento e apagamento acerca dos modos simbólicos de vestimenta presente na religião.

Seguindo em nossa análise sobre alguns aspectos desse Congresso, entraremos agora na tese *"Espiritismo de Umbanda na evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos"*, apresentada por Diamantino Coelho Fernandes, em nome da Tenda Espírita Mirim, publicada posteriormente, no livro *"Primeiro Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda"*. No decorrer deste trabalho, sendo o primeiro capítulo do livro, percebemos que sua proposta está associada em afirmar a origem e filosofia das Umbanda nas culturas indianas, principalmente nos conhecimentos hindus mais antigos, como destacado na passagem abaixo

A raiz mais antiga de que há registro conhecido acerca de Umbanda, encontra-se nos famosos livros da Índia, os Upanishads, que veiculam um dos ramos do conhecimento mental e filosófico encerrados nos Vedas, a fonte de todo o saber humano acerca das leis divinas que regem o universo. (FERNANDES, 1942, p. 10)

Diante desse posicionamento, podemos observar que mesmo as Umbandas sendo consideradas uma religião afro-indígena, há ações buscando distanciar dessas cosmovisões, caminhando para abandonar esses saberes que serviram como base do seu estabelecimento e indo ao encontro de outros saberes que consideram superiores. Um posicionamento evidenciando o silenciamento a partir da perspectiva de Orlandi (2007), pois tal ação carrega consigo uma ideologia, especificamente a da branquitude, onde tentam silenciar os saberes e tradições afro-indígenas em prol dos seus interesses, ou seja, o embranquecimento e apropriação de culturas.

Neste caso específico, há o silenciamento das culturas bantós e indígenas na construção dos ritos das Umbandas, sendo esse processo um dos interesses contidos na criação deste Congresso, pois buscavam a desafricanização das Umbandas como possibilidade para ser aceita pela sociedade brasileira e pelo Estado, rompendo com as perseguições as quais sofriam (BROWNS, 1985). A grande problemática disso tudo é a branquitude usar desse argumento afim de embranquecer os terreiros, praticando o racismo religioso tão presente na nossa sociedade, sendo aquelas que estão fazendo parte desta religiosidade as promotoras. Desta forma, acabam se aproximando de discursos cristãos buscando continuar esse movimento de aceitação, apropriação e apagamento. Outro exemplo deste fenômeno segue no trecho abaixo

Desde, porém, que estudiosos da doutrina de Jesus se dedicaram a pesquisar os fundamentos desta grande filosofia, que é, ao mesmo tempo, Luz, Amor e Verdade, e a praticam hoje, sincera e devotadamente em sua alta finalidade de congregar, educar e encaminhar as almas para Deus, o Espiritismo de Umbanda readquiriu o seu prestígio milenar, assim como o acatamento e respeito das autoridades brasileiras. (FERNANDES, 1942, p. 20).

Como o racismo no Brasil tem suas bases na teoria das culturas superiores, foi através desta ideologia que tal movimento ganhou forma e força. Durante esse Congresso o intuito de apresentar as Umbandas com alicerces construídos principalmente na cosmovisão cristã, entendida de forma superior às demais, tornou-se o foco. Neste caminhar, as culturas e tradições afro-indígenas foram apontadas sendo inferiores e semibárbaras, utilizando-se de termos racistas, “magia negra”, para designar práticas consideradas negativas dentro dos rituais de religiões afro-indígenas. Essas, muitas vezes, eram associadas ao Candomblé, considerado uma religião diabólica e barbara, já que seus cultos são extremamente influenciados pelas culturas afro-diaspóricas contendo, por exemplo,

imolação de animais e idiomas de povos africanos. Assim, colocavam as práticas as quais em suas perspectivas eram negativas e bárbaras advindas do Candomblé, de forma a ser importante as Umbandas não estarem associadas a esta religião se quisessem praticar o “bem” a partir de uma perspectiva do cristianismo. É importante dizer que diversos terreiros têm o costume de trabalhar com as duas religiões, sendo assim candomblecistas e umbandistas, conseqüentemente há a influência de saberes de uma sobre a outra. Em outra passagem na mesma tese é abordado sobre essa relação e a necessidade de compreender a importância de não poder haver vinculação entre ambas;

Daí o ritual [*sic*] semi-bárbaro sob o qual foi a Umbanda conhecida entre nós, e por muitos considerada magia negra ou candomblé. E' preciso considerar, porém, o fenômeno meselógico peculiar às nações africanas donde procederam os negros escravos, a ausência completa de qualquer forma rudimentar de cultura entre eles, para chegarmos à evidência de que a Umbanda não pode ter sido originada no Continente Negro, mas ali existente e praticada sob um ritual que pode ser tido como a degradação de suas velhas formas iniciáticas. (FERNANDES, 1942, p. 20).

Há uma negação forte sobre a origem das Umbandas no continente Africano, mesmo sendo ali o berço da humanidade e também os povos bantos precursores da existência desta religião em terras brasileiras.

Outro aspecto a ser destacado sobre o movimento de silenciamento, esquecimento, dessas cosmovisões, são a utilização dos saberes do Espiritismo de Allan Kardec visando fundamentar as cosmovisões das Umbandas. Vale lembrar que é uma religião conhecida por alguns umbandistas com um histórico racista, devido ao fato de não permitirem em seus rituais a incorporação de entidades (pretas-velhas e caboclas) em suas sessões, às considerando almas de baixa vibração espiritual e inferiores às que eram recebidas em seus espaços, ou seja, brancas europeias. Porém, há uma contradição neste quesito devido à grande utilização de saberes espíritas na forma de analisar as culturas de terreiros, se baseando em uma religião contrária aos rituais umbandistas como referência. Uma busca constante por aceitação e afirmação, a exemplo do trecho a seguir:

Isso que aí está é puro Evangelho segundo o Espiritismo — poderá alguém redarguir-nos, e com plena razão. Nós perguntaremos então: e como se permite alguém acoimar de baixo espiritismo, e até de macumba, um ramo filosófico proveniente das mesmas fontes de sabedoria em que se apoiou o mestre KARDEC — nome que todos nós, adeptos de Umbanda, pronunciamos com inexcedível veneração. (FERNANDES, 1942, p. 18).

Diante do exposto até aqui, podemos notar a busca nestes discursos com o intuito de silenciar as ideologias fundantes das Umbandas, utilizando o racismo religioso como motor deste movimento, contribuindo na ideologia de embranquecimento presente na sociedade brasileira.

Nesta tese analisada, percebemos que seu objetivo foi o de fugir dos saberes afro diaspóricos e indígenas por considerá-los inferiores, buscando se aproximar de outras cosmovisões para construir a história e filosofia umbandista. Cabe ainda lembrar o silenciamento total acerca das influências indígenas nas Umbandas, uma ancestralidade aparentemente cultuada pelas mesmas.

Desta maneira, percebemos a influência das pessoas brancas na construção e divulgação de uma cosmovisão umbandista embranquecida, dialogando com contexto histórico na qual a ideologia do embranquecimento era o alicerce principal do governo e da sociedade, buscando aniquilar as pessoas racializadas e suas culturas em três gerações. Assim, é possível perceber seus vestígios nos discursos estabelecidos sobre as filosofias das Umbandas, tentando silenciar, aniquilar e se apropriar de culturas afro diaspóricas e indígenas.

6 CONCLUSÃO

Diante do exposto até aqui, observamos na tese *“Espiritismo de Umbanda na evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos”*, apresentada por Diamantino Coelho Fernandes em nome da Tenda Espírita Mirim, no I Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda, que seu discurso apresentava um silenciamento acerca das influências das culturas afro-diaspóricas e indígenas na fundação das Umbandas. Mesmo quando apontam as características advindas dessas culturas eram colocadas como inferiores e sendo necessário aniquilar tais aspectos para a religião ser respeitada, aceita e evoluir.

Percebemos as ideologias que construíram essa tese, a da branquitude e embranquecimento formulada pela elite branca da sociedade brasileira. Onde buscavam em outras cosmovisões argumentos que embasassem a supremacia de uma história e filosofia da religião, desconsiderando os saberes existentes fundamentais para o surgimento dos rituais umbandistas. O silêncio aqui como uma forma de esquecer/aniquilar determinadas características e se apropriar de outras, a partir do momento no qual se manipula o referencial.

Assim, cabe estarmos atentos acerca do silêncio presentes nos discursos, podendo observarmos de maneira crítica o não dito, visto que a sua utilização pode carregar consigo interesses contribuintes em favor da propagação de posições racistas na sociedade, aqui especificamente, o racismo religioso. Essas narrativas criadas e divulgadas em vários espaços possibilitam a germinação de imaginários sociais. A exemplo da tese aqui analisada, apesar de ter sido apresentada em 1941 contribui até hoje para a formulação acerca do que são as Umbandas.

O silêncio dos discursos, somado ao da branquitude frente às posições racistas, mantém um solo fértil para teses como essas circulam em grande escala, sendo consideradas verdades

absolutas. O não dizer fortifica os interesses da ideologia de embranquecimento, ignorando os efeitos da colonialidade e do racismo no contexto brasileiro, principalmente, nos fazendo esquecer/aniquilar saberes e culturas de povos indígenas, tradicionais, afro diaspóricos, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. 1 ed. São Paulo; Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 162 p.
- BENTO, M. A. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.
- BROWN, D; et al. **Umbanda e Política**. 1 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985. 156 p.
- COMUNICA Escola de Arte Dramática EAD Eca. **Perspectivas anos 20**: conversa com Castiel Vitorino Brasileiro. São Paulo: EAD ECA USP, 2020. 1 vídeo (111 min). Disponível em: https://youtu.be/j3ecJiw_w5o. Acesso em: 11 jul. 2023.
- DAVID Umbanda. **Sincretismos nos terreiros**. São Paulo: David Umbanda, 2021. 1 vídeo (16 min). Disponível em: <https://youtu.be/AMSyIQL6ndU> . Acesso em: 11 jul. 2023.
- DOMINGUES, P. J. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-599, 2002.
- FEMINISMOS Plurais. **Transfeminismos**: com Djamila Ribeiro e Letícia Nascimento. Piauí: Feminismos Plurais, 2020. 1 vídeo (56 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6qAU09l01u8> . Acesso em: 01 set. 2022.
- FERNANDES, D. O Espiritismo de Umbanda na Evolução dos povos: fundamentos históricos e filosóficos. In: FEDERAÇÃO ESPÍRITA DE UMBANDA. **Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda**. 1 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita de Umbanda, 1942. cap. 1, p. 8-21.
- MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 138 p.
- NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2020. 158 p.
- OLIVEIRA, A. **Religiões afro-brasileiras e o racismo**: contribuição para a categorização do racismo religioso. 2017. 202 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) -Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31472?mode=full>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.
- EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco–Acre, v. 6, n.2, p. 169-182, mai-ago. 2023. **181**

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. 90 p.

PINTO, F. **Umbanda Religião Brasileira**: guia para leigos. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. 160 p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 1, p. 73-118.

SANTOS, M. P. O I Congresso de Espiritismo de Umbanda, 1941: manifestações de uma “gramática da repressão”. **Revista Hydra**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 154-169, mar. 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020. 216 p.

SCHUCMAN, L.V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branca paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94, abr. 2014.

SILVA, P. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, T. M; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. cap. 1, p. 19-32.

SIMAS, L. A. **Umbanda uma história do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. 190 p.

TRINDADE, D. Imagens do Primeiro Congresso Brasileiro do Espiritismo de Umbanda de 1941. In: Diamantino F. Trindade. **Mandala dos Orixás**. São Paulo, 23 jun. 2014. Disponível em: <http://mandaladosorixas.blogspot.com/2014/06/imagens-do-primeiro-congresso.html>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Enviado em: 23/03/2023

Aceito em: 23/06/2023

PERFORMANCES DOCENTES DECOLONIAIS: COMBATES À COLONIZAÇÃO DE SI, DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA

DECOLONIAL TEACHING PERFORMANCES: COMBATING THE COLONIZATION OF THE SELF, KNOWLEDGE, AND SCIENCE

Ricardo Dias de Castro¹
Claudia Mayorga²

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que investigou como docentes da UFMG são capazes de produzir saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade. Por meio de dez narrativas (auto)biográficas com docentes dessa instituição foi possível acessarmos estratégias, práticas e ações que deslocam a universidade do seu histórico colonial, europeu, patriarcal e brancocentrado. Dessa maneira, ainda que seja um grande desafio fazer vacilar os alicerces de uma instituição da envergadura da universidade pública brasileira, isso já tem se mostrado possível por meio, principalmente, de práticas extensionistas e afirmativas transdisciplinares e politicamente engajadas. O que tem, por consequência, uma reconstrução interminável das subjetividades docentes e da própria instituição na direção de um horizonte decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade pública. Decolonialidade. Docentes

ABSTRACT

This article is the result of research which investigated how professors at the UFMG are able to produce knowledge and actions that decolonize knowledge, science and society. Through ten (auto)biographical narratives with professors of this institution, it was possible to access strategies, practices and actions that displace the university from its colonial, European, patriarchal and white-centered history. In this way, even though it is a great challenge to shake the foundations of an institution the size of the Brazilian public university, this has already proved to be possible through, mainly, transdisciplinary and politically engaged extensionist and affirmative practices. This has, as a consequence, an endless reconstruction of the professor's subjectivities and of the institution itself towards a decolonial horizon.

KEYWORDS: Public university; Decoloniality; Professors.

1 Professor do Centro Universitário Estácio Belo Horizonte. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do Núcleo de Atendimento e Apoio Psicopedagógico do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte (NAAP/ ESTÁCIO BH).

2 Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri - Espanha. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes na UFMG.

1 **DECOLONIALIDADE COMO PRÁTICA DE DOCENTES DA UFMG: A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

A história da construção das universidades, no Brasil, aponta para dinâmicas de elitização e exclusão que foram, estrategicamente, forjadas como modos universais e totais de se manter os privilégios da ciência, da dita alta cultura e das demais práticas sociais, políticas e institucionais (MAYORGA, 2010; NUNES; SILVA, 2011). Algo que foi feito, em alguma medida, por sujeitos e coletivos que, historicamente, utilizaram-se da coerção, violência e desumanização do *diferente* para se manterem poderosos (GROSFOGUEL, 2016).

Isso não significa interpretar esses atos a partir de uma narrativa maniqueísta, mas, sobretudo, reconhecer como a universidade pública tem servido ao poder de uma elite. E para se manter como tal, essa elite intelectual precisou impedir direitos, acessos e reconhecimentos de outros sujeitos e de seus saberes. Isso nos prova que a pretensa universalidade da ciência se trata, fortemente, de uma parcialidade epistêmica e política.

E, ainda que, de fato, a atual universidade pública brasileira não possui a mesma atmosfera de seus anos fundacionais – já que séculos de resistência antirracista e popular foram se tornando políticas públicas no século XXI, por exemplo (GOMES, 2017) –, é preciso se questionar sobre a possibilidade de se provocar fissuras e transformações progressistas e democráticas em uma instituição cuja face colonial sempre se fez presente (KOWALSKI, 2012; VASCONCELOS, 2010).

Desde a implantação da matriz colonial, há vários movimentos que questionam, a partir da diferença colonial, a racionalidade moderna, elitista e europeia, na tentativa de se criar um pensamento crítico no âmbito universitário que fosse capaz, de fato, de atender as demandas, as urgências e as potências do povo latino-brasileiro (MAYORGA, 2010).

Com isso, queremos dizer que várias fontes de conhecimentos foram exterminadas para que a ciência ocidental europeia se sustentasse como epistemologia-método universal de conhecimento. Contudo, “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Diante desse cenário, seria possível pensar na existência de um projeto de universidade que se colocasse contra essa hegemonia violenta e prescritiva da Europa – e, conseqüentemente dos europeus – como modelo único de conhecimento, humanidade e sociedade?

Com isso, pretende-se deixar claro que não se trata de negar, como fazem algumas leituras mais radicais do pensamento descolonial, a importância, para a América Latina, do saber produzido e acumulado nos parâmetros ocidentais, inclusive de teor crítico, ou de declarar, de pronto, a excelência do conhecimento produzido no Sul Global, mas de problematizar as causas e os efeitos das posições assimétricas atribuídas às diferentes regiões do mundo no que concerne à produção de conhecimento e como esse processo foi e é constitutivo das relações de poder vigentes na ordem global capitalista. (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 476).

Em um movimento contrário à hegemonia ocidentalizada, alguns docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a partir de suas diferentes trajetórias e formações acadêmico-políticas, têm (re)valorizado saberes, práticas, vivências, cosmologias e epistemologias de grupos, historicamente, subalternizados como campo de saber/viver legítimo. Certos de que é necessário que se potencialize o uso das brechas e dos furos institucionais da universidade pública para que se interpele os alicerces coloniais do ensino superior, voltamos os nossos olhos, estrategicamente, aos professores da universidade, que junto aos técnicos administrativos e estudantes constroem, fomentam e publicizam – das mais distintas maneiras – o debate anticolonial na universidade.

Assim, algumas frentes de ação têm redimensionado as verdades e interpelado as violências (brancocentradas, racistas, eurocêntricas, elitistas, burguesas, patriarcais, adultocêntricas, sexistas, LGBTfóbicas, conservadoras etc.) que, historicamente, a universidade sedimentou como sendo a sua principal face. Dessa maneira, pretendemos compreender como os docentes da UFMG performam saberes e práticas que colaboram na resistência à hegemonia colonial subjetiva, política e acadêmica.

2 METODOLOGIA: OS VÁRIOS CAMINHOS PARA SE REALIZAR A PESQUISA

Compreender algo está, diretamente, vinculado a um exercício epistêmico-metodológico e a uma prática ético-política. Sendo assim, não existe o mundo tal como ele é, porque o mundo é uma leitura que fazemos dele a partir das nossas inserções culturais nos âmbitos familiares, sociais e institucionais pelos quais circulamos. E é justamente o reconhecimento dessa impossibilidade de estar no mundo, sem ser parte dele, que nos exige uma abertura para a própria reinvenção da ciência, da pesquisa e dos sujeitos envolvidos nesse processo (HISSA, 2017). A compreensão desses docentes, portanto, em suas práxis de ensino, pesquisa e extensão revela compreensões deles a respeito deles mesmos, sobre a universidade e sobre a própria sociedade.

Recorremos, então, ao campo narrativo (auto)biográfico como um campo metodológico composto por um conjunto de estudos, propostas, críticas e princípios – quase nunca homogêneos

– que lançam luz a inevitabilidade de se compreender a experiência como um conjunto de histórias vividas e narradas (BONDÍA, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 2011). O que, analiticamente, requer uma atuação de pesquisa que intencione compreender e interpretar as dimensões subjetivas e coletivas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis.

Esse artigo, por fim, focar-se-á nas inúmeras estratégias pedagógicas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão que são utilizadas para se fazer cumprir um projeto decolonial de ciência e conhecimento. Quais são as estratégias de construção de um conhecimento, saber e prática que tensione os alicerces modernos, experimentais, racionalistas e positivistas de produção científica como modelos únicos e totais de ciência? Com quem esses saberes têm sido construídos? E para quem? O que eles têm de anticolonial?

Por meio de um processo multifatorial de busca de potenciais sujeitos de pesquisa para o tema da decolonialidade na UFMG realizamos, então:

- 1) uma análise de Currículos Lattes,
- 2) levantamento de produções extensionistas no SIEX (O Sistema de Informação da Extensão da UFMG),
- 3) averiguamos, por meio de nossas redes de afeto e trabalho, possíveis docentes que poderiam colaborar com o campo-tema (SPINK, 2003) dessa pesquisa.

A extensão universitária, vale dizer, tem sido tomada como uma cultura, uma prática, compromisso ético-político indispensável à universidade como instrumento emancipatório. O que tem sido feito tendo como princípios a indissociabilidade entre o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão; a relação horizontal com a sociedade; a inter, multi e a transdisciplinaridade como critério das ações de extensão; o desejo por um maior impacto e eficácia social das ações, bem como a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade (PAULA, 2013). O que, comumente, acontece por meio de intervenções em que a universidade socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços, ao mesmo tempo em que se abre para os saberes e fazeres que são produzidos em outras instâncias, que não ela mesma (NUNES; SILVA, 2011).

Após um levantamento de vários nomes e diante das recusas, das impossibilidades e dos agendamentos possíveis com os docentes, chegamos, por fim, aos sujeitos de pesquisa abaixo:

Quadro 1 – Os/as docentes

Nome	Ano de entrada como docente efetivo na UFMG	Vínculo Institucional	Cargo Atual	Gênero	Raça/cor	Sexualidade	Vinculado à Pós-Graduação
Alexandre Almeida Marcussi	2016	Departamento de História	Adjunto II	Homem	Branco	Heterossexual	Sim
Luciana de Oliveira	2010	Departamento de Comunicação Social	Associada II	Mulher	Negra (parda)	Heterossexual	Sim
Márcia Martins	2011	Instituto de Ciências Agrárias	Associada II	Mulher	Branca	Heterossexual	Não
Marcos César de Senna Hill	1994	Departamento de Artes Plásticas	Aposentado como Associado I	Homem	Branco	Homossexual	Sim
Marcos Vinicius Bortolus	1986	Departamento de Engenharia Mecânica	Titular	Homem	Branco	Heterossexual	Não
Maria Aparecida Moura	1997	Departamento de Organização e Tratamento da Informação	Titular	Mulher	Negra (preta)	Heterossexual	Sim
Marlise Miriam de Matos Almeida	2006	Departamento de Ciência Política.	Associado IV	Mulher	Branca	Heterossexual	Sim
Matheus Anchieta Ramirez	2012	Departamento de Zootecnia	Associado I	Homem	Negro (pardo)	Heterossexual	Não
Roberto Luis de Melo Monte-Mór	1980	Departamento de Análise Crítica Histórica e Departamento de Economia	Titular	Homem	Branco	Bissexual	Sim
Shirley Aparecida de Miranda	2009	Departamento de Administração Escolar	Associada III	Mulher	Negra (parda)	Heterossexual	Sim

Fonte: Autores(as), 2023.

A partir, portanto, de um roteiro semiestruturado, sem muitos direcionamentos, realizamos a construção de *encontros* (GONZAGA, 2019) narrativos com os docentes. Esse roteiro estabelecia pontos importantes a serem abordados. E caso eles não surgissem de forma espontânea, pontuávamos, mais especificamente, quais rumos poderíamos tomar em nossos diálogos tendo em vista os objetivos da pesquisa.

3 PERFORMANCES DOCENTES DECOLONIAIS: INTERPELAÇÕES E RECONSTRUÇÕES

Assumir uma posição de conflito com as monolatrias científicas ocidentais é, sobretudo, reconhecer-se como um forasteiro de dentro nos termos de Patrícia Hill Collins (2016). Em suas trajetórias docentes, nossos sujeitos de pesquisa precisaram assumir conflitos e embates com eles mesmos, com a universidade e com a própria sociedade, uma vez que desalojar o colonizador que já nos habita se torna uma tarefa árdua e cotidiana (CASTRO; LINO; MAYORGA, 2020).

Nessa direção, os docentes localizam que combater a hegemonia eurocentrada da universidade pública, inevitavelmente, exige uma aprendizagem e prática transdisciplinar.

Marcos Bortolus: quando eu entrei para dar aula na Engenbaria, eu comecei a fazer disciplina na Faculdade de Educação. Eu sempre gostei de estudar essas coisas de Pedagogia. Depois, eu comecei a participar de alguns grupos ligados a Letras, que trabalhavam cognição, cultura e linguagem. Eu comecei porque o meu interesse em Pedagogia me levou ao meu interesse em cognição.

Roberto: eu me entendo como uma pessoa receptiva, né? Eu sou através de quem o criativo se manifesta de uma certa forma. Então, a profissão de professor, nesse caso, é muito adequada, porque você permite, incentiva, orienta as várias manifestações da criatividade dos outros etc. E, além disso, eu acho que a pesquisa e a extensão dão um suporte muito grande para alguém que, como eu, tem uma formação praticamente transdisciplinar, da Arquitetura para o Urbanismo, para a Economia, pra Geografia. [...] Essa multiplicidade de temas, de assuntos e de coisas não é uma situação que não se encontra com facilidade em outros contextos fora do ensino superior. Isso me mobilizou muito e eu comecei a ver o mundo nesse processo de desconstrução.

Inclusive, é comum que os docentes abandonem essa ideia de que há uma teoria à priori que lhes encaixe perfeitamente no que eles pretendem investigar. Decolonizar o conhecimento é, também, tomar outras fontes, não tradicionalmente, acadêmicas, como pontos de partida para a produção da ciência e da resistência.

Marcos Hill: sempre nos livros gostei muito mais imagens, das figuras do que da coisa escrita. O mundo entra, para mim, pela imagem. E, sendo assim, eu nunca tive esse amor intrínseco por nenhuma teoria. Sempre o que me levou a teoria foi um problema que encontraram no campo da arte. [...] A imagem para historiografia positivista é sempre algo secundário. A palavra, a letra, o verbo, o arquivo, o documento, vem primeiro, e, para mim, não. Eu não fiz, então, questão nenhuma de me especializar, de ser a referência do teórico fulano de tal. Eu sempre me referenciei de várias pessoas desde que o pensamento delas e a teoria delas dissessem respeito a aquilo que eu tava lidando naquela problemática imagética.

Marlise: aí o ativismo vem correlato, né, porque eu não acredito em produção do conhecimento sozinho, assim, para mim, conhecimento é um instrumento, é uma caixa de ferramenta para mudar o mundo, né? Então, saber é para mudar, transformar a realidade. E o que tem que ser transformado? A situação das mulheres, das mulheres negras, das mulheres trans, das mulheres pobres, das mulheres periféricas.

Em um movimento interminável de autocrítica, os sujeitos dessa pesquisa apontam limites ao modelo mais tradicional de produção do conhecimento. Por exemplo, as posturas mais, prioritariamente, conteudistas. Ou, nas palavras de Paulo Freire (1987), à educação bancária.

Marcos Bortolus: os professores são muito conteudistas. Isso está relacionado ao poder. Porque o poder do professor, em tese, está em saber um conteúdo que ele vai passar, né? Mas, não é imprescindível que você saiba todos os conteúdos porque isso é, humanamente, impossível. O que nós precisamos é conhecer os contextos, então diante disso você começa a romper com essa hierarquia do conteúdo, sabe? Se você começa a carregar tudo quanto é conteúdo você pode cair no imobilismo porque você não consegue lidar. Então, as ideias que eu uso tem muito a ver com o não saber.

Matheus: esse sentimento de incompletude é, talvez, o sentimento que defina minha trajetória acadêmica, viu? Eu sempre acho que eu não estou pronto, eu sempre acho que eu posso ser um professor melhor, eu sempre acho que eu tenho que estudar mais, eu sempre acho que eu tenho que entender melhor aqueles fenômenos. E eu adoro estudantes que me instigam, que me perguntam, que me provocam.

Na recusa, portanto, há a ideia de que existe um intelectual iluminado versus um estudante ignorante, esses docentes preferem pensar a produção do conhecimento a partir dos campos da experiência disponíveis: deles e dos estudantes. E evitam, portanto, alguma prescrição que determine lugares à priori de quem ensina e de quem aprende.

Luciana: como é que eu posso ensinar igualdade, a partir de relações de desigualdades, se eu me coloco no lugar de quem tá pronto, de quem manda, de quem já sabe, né? Então, eu acho que é bem importante conquistar essa possibilidade de um ensino dialógico. Sem que isso seja retórico, nem uma construção conceitual. Tem pessoas que fazem construções conceituais muito bonitas assim, muito, que são efeitos de pensamento muito bonitos, muito brilhantes, muito geniais; mas que têm uma conduta péssima na relação com a alunas. Assim, eu não acredito nesse tipo de relação, eu acho que esse tipo de relação não é decolonial, eu acho que é extremamente colonial.

A educação bancária, apenas, deposita nos discentes alguns “comunicados” que devem ser memorizados e repetidos para que conteúdos sejam arquivados e usados quando solicitados. Por outro lado, a educação libertadora provoca o aluno a participar do processo de aprendizagem, promovendo diálogo e questionando, criticamente, a realidade em que vive para que ela possa ser transformada, tendo em vista o bem comum (FREIRE, 1987).

Márcia: normalmente, o que eu faço é preparar uma aula para o público com quem eu vou conversar. É zootecnia? É agronomia? Então, eu vou falar de ecologia, supomos. O que que tá lá na ementa? É isso daqui? Então eu pego o que tá lá na ementa, eu jogo, puxo... “pra que você tá aprendendo isso? Pra que que você tá aprendendo ecologia dentro da agronomia?” Essa é a provocação, sempre.

Marlise: não entro em propostas dessa natureza em que eu me vejo como iluminada. Nunca trabalhei desse jeito, então, assim, dar aula pra mim é tão natural quanto respirar. Então, assim, eu gosto de dar aula, eu tenho gosto, prazer nisso. Então, assim, meus alunos também percebem isso. Eles percebem meu olho brilhando, justamente, porque a minha vontade de tá ali com eles é uma vontade dessa troca.

Esses docentes, portanto, parecem implicar com formas de conhecimento que convocam o sujeito ao ato de aprendizagem. E, dessa maneira, esse diálogo transformador, entre professores e alunos, só é possível quando o docente atua como um mediador e não como o detentor de uma verdade a ser depositada nos estudantes. E esse movimento de mudança pela Educação, então, é

tanto mais potente quanto mais os docentes assumem, sem falsa modéstia, que eles não sabem tudo.

Mais do que se tornarem transmissores de um saber exato, esses docentes se entendem como formadores de sujeitos e cidadãos e se implicam na iniciação dos alunos nos complexos códigos da universidade pública, por exemplo.

Marlise: tudo que eu puder inventar pra fazer com que os alunos se sintam responsáveis pela construção desse conhecimento junto comigo, eu comprometendo-o, nessa virada, nessa aventura de conhecimento, eu faço. O que tiver à minha disposição, eu escuto, eu faço avaliação crítica no final, eu mudo o programa de um semestre pro outro. Porque o que funcionou, funcionou; o que não funcionou, não funcionou. E, assim, eu sigo assim, né? Entre acertos e erros [...] não acerto sempre.

Marcos Hill: e quando você tá na universidade pública, você lida com uma série de problemas. Porque os alunos são submetidos ao sistema educacional de Ensino Fundamental e Médio que é verdadeiramente atroz e hierárquico. Muitos estudantes caem na universidade de paraquedas sem saber onde eles estão pisando, né? Eu sempre fico muito preocupado em abrir a minha audição para esse tipo de problemática. E sempre tento, também, desmistificar aquele lugar de que conhecimento é algo inalcançável, de que conhecimento é algo só para poucos.

Alexandre: eu gosto de separar os alunos para trabalharem em pequenos grupos, que isso dá mais autonomia e mais iniciativa, e acho que isso se reflete, também, um pouco na minha na minha prática como orientador.

Uma grande parte do que se apresenta como estratégia docente é o inesgotável desejo de permanecer em produção de pesquisa. A atuação na dúvida é primordial para a produção de um processo de descolonização das práticas de conhecimento na universidade pública.

Roberto: outra característica minha como docente é essa, eu não paro de estudar, então, eu sempre estudo e sempre busco a transdisciplinaridade. E isso vai passando pros estudantes também.

O tema da decolonialidade aparece como possibilidade de um segundo doutorado para Maria Aparecida Moura (Cida Moura)³. Esse parece ter sido o modo como Cida teve de assumir que, em sua formação, ela gostaria de aprofundar temas que um “terceiro Pós-Doc não seria capaz” de lhe oferecer, em suas palavras.

Cida: eu não tô fazendo esse doutorado para progressão de carreira. Eu tô fazendo, para mim, esse doutorado na Sociologia. Porque eu acho que essa discussão da decolonialidade ela é muito boa e necessária e eu não

³ Essa é a forma com a qual ela é, mais pública e afetuosamente, chamada.

quero tá fora dela. E o doutorado foi um jeito de estar dentro e eu falei “eu vou estudar, vou estudar esse assunto porque eu tô tocando em questões de um conhecimento que precisa ser sistematizado”. Senão, os brancos vão sistematizar e ainda vão pôr na conta deles. Então, se eu faço um doutorado e escrevo uma tese, eles podem até contar mentira. Mas, que a tese vai tá aí pra contar a verdade vai tá!

Se o saber é inacabado e, historicamente, construído é sempre interessante poder pensar na produção da ciência como algo que se dá entre confronto entre o “saber sistematizado” e o “saber cotidiano”. Dessa tensão, surgem novas perguntas, novas demandas e ressignificações que redirecionam as escolhas acadêmico-políticas dos docentes no ensino superior público. Até mesmo de docentes que já se encontram no alto grau de escolarização como Cida Moura (CUNHA, 2019).

Luciana: então, tem uma coisa de um passo atrás quando se quer decolonizar. Eu acho que também tem uma coisa que é de tentar construir os diálogos mesmo, em nível de paridade epistêmica, entre os saberes tradicionais, os diversos né, e os saberes que já estão dentro da universidade. E o notório saber permite isso e nos dá também mais recursos formais para contratação de mestres e mestras tradicionais para essas aulas, para participação em bancas, para processos de orientação de mestrado e doutorado. Os mundos eles são muito distantes uns dos outros, né? As desigualdades são abissais mesmo. Então, construir as pontes, construir as aproximações, envolve muito trabalho. Porque há muito desconhecimento recíproco. Todos esses legados das violências que construíram essas desigualdades são preciso superar com delicadeza, com cuidado, com respeito, né?

O notório saber, nesse sentido, opera como uma medida afirmativa, de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição de outros povos.

Como contribuir com a produção do conhecimento sobre as relações sociais de modo que não reproduzamos o discurso de neutralidade da ciência moderna, mas que, também, não corramos o risco de reduzir ao essencialismo da experiência vista como um postulado? (MAGALHÃES; CRUZ; ALVES; RODRIGUES, 2010, p. 117).

Shirley: Aí, é tão bacana isso, veja só, em Minas Gerais começou esse processo de formação de professores indígenas que foi no final dos anos 90. Então ali eu comecei o meu primeiro contato, que foi com o povo Xacriabá e ir pro território deles foi um grande desafio, foi uma viagem muito longa, as condições eram muito difíceis e muito inusitadas para mim, né? Eu me lembro que, no primeiro dia, eu cheguei, tinha aquela coisa assim, “olha, a gente não sabe de onde vem a água então nós vamos levar a garrafa d’água”. Depois de um tempo eu falei “ah gente, você começa a entender que você tem que se jogar no mundo”. Não dá para ser com os meus padrões.

Diante dessas posições que reconhecem a assimetria entre experiências cosmológicas tão distintas, é preciso assumir certa

predisposição para que o conflito seja parte do processo de tradução (que) colabora para o enfrentamento da idealização de certa *harmonia social* como resposta democrática, já que a diferença não precisa ser eliminada ou silenciada, mas tomada nas tensões e dilemas das negociações político-identitárias. (MAGALHÃES; CRUZ; ALVES; RODRIGUES, 2010, p. 117).

A prática decolonial, muito mais do que um discurso estético plástico, é uma prática de reconstrução de si na relação com o mundo, o que não acontece envolto a consensos e sabores comuns e conhecidos. Isto é, se decolonizar é colocar o próprio corpo, na roda, a partir de experiências que não são balizadas pela ordem ocidental. Abrir-se ao encontro com o diferente, na prática, não é algo simples e exato. E, sendo assim, requer disposição e delicadeza; afinal, os estranhamentos serão inevitáveis no encontro de mundos cosmológicos cindidos pelo poder colonial.

Essa disposição à experiência e ao saber do outro interfere, decididamente, nas formas que esses professores encontram para a solidificação de um campo de pesquisa, por exemplo. Sem prescrever linhas de pesquisa muito fechadas, esses docentes trabalham a partir dos anseios e desejos dos alunos:

Matheus: eu não tenho linha de pesquisa. O que eu trabalho é relatando os dados que a gente tem em Extensão e escuto os anseios dos meus estudantes. Eu tenho essa forma de atuação, que ela busca atender anseios e não ter uma linha verticalizada.

Luciana: é bem mais fácil isso de você dizer, por exemplo, “Olha, eu sou foulcaultiano e trabalho dentro de um Programa foulcaultiano e vou formar gente nesse programa”. Eu não vou condenar essa opção. Não vou ficar julgando e tal; mas eu acho que é mais fácil construir um caminho assim de sucesso, dentro das prescrições ocidentais, dentro do que está nessa estrutura pronta. O desafio está, eu acho em conquistar um lugar de conduta. Um lugar onde a sua subjetividade e seu corpo possam falar, conquistar um lugar de ensino. Um lugar que eu acho que se alimenta na pesquisa e na extensão.

Alexandre: eu sou orientador que tem o hábito de orientar trabalhos que não estão diretamente relacionados com os meus temas de pesquisa. [...] Claro, estão relacionados com as minhas áreas de especialidade, meus referenciais teóricos, mas enfim, não necessariamente são temas que eu tenha pesquisado. Eu gosto de incentivar os alunos a construírem os seus objetos de pesquisa. Você vai escolher aquilo que te interessa, que te mobiliza, então eu gosto de trabalhar a partir das questões que mobilizam os meus alunos, isso na orientação também de certa maneira funciona, faz com que eu tenha, ao longo desses cinco anos, orientado trabalhos diversos. [...] Eu entendo que o meu papel como professor, é ser um provocador, né? Então, entendo que o meu papel é que as questões sejam trazidas a partir das motivações pessoais dos alunos e que eu como orientador ou como professor é provocar problemas e os problemas são aqueles problemas que a teoria me sinaliza. [...] Entendo meu papel como um encrenqueiro por assim dizer, eu crio problemas para serem resolvidos. Mas, não necessariamente vou delimitar objetos de investigação, tanto é que pouquíssimos os meus alunos trabalham de fato com os temas que eu pesquiso.

Cida: eu acho que o que sustenta mesmo meu desejo, na docência, foram esses encontros que eu tive na vida, sabe? Desde trabalhar, ter um contato com o mestre artesão e o jeito assim, eu sou muito interessada em biografias, eu sou uma pessoa muito interessada [...] Lá na UFMG, eu sempre fiquei buscando uma literatura de fronteira mesmo. Tem essa coisa de você orientar, você vai lendo as coisas junto com seus alunos ali, né? O que eles vão te trazendo.

Ainda que seja um desafio não adotar um Programa de Pesquisa específico de formação de alunos/alunas – o que, inclusive, seria muito bem-visto por uma perspectiva mais tradicional e

escolástica de produção do especialista do saber – os docentes assumem que aprendem enquanto orientam. E vivem, de forma radical, a ideia de que uma reciprocidade na posição intelectual produz pesquisas e sujeitos mais autônomos e críticos.

Nessa direção, os/as docentes utilizam estratégias variadas para garantir que os saberes e as práticas que eles propõem sejam produzidos por meio de um diálogo intersetorial sem o qual seria impossível pensar nas resoluções dos problemas que habitam as sociedades contemporâneas. Nunca há um saber que será responsável, totalmente, pela construção de saídas para qualquer demanda da sociedade. E isso se reflete em escolhas pedagógicas complexas que têm, como horizonte, o diálogo, a produção coletiva e o reconhecimento de que há experiências que serão alcançadas pela via da troca.

Marcos Bortolus: então, a abordagem que eu uso assim, eu sou muito intuitivo, eu vou fazendo a coisa, só depois [...] por exemplo, teve um artigo meu que foi o conjunto de coisas que eu fui falando para as pessoas, relatando as experiências, eu fui dando palestra sobre isso, e aí chegou uma vez, eu tinha dado uma palestra, aí uma aluna falou assim “por que você não escreve isso?”. Eu falei “mas como?” Aí ela me ensinou um jeito de pegar uma coisa e costurar com a outra. Na Engenharia, a gente escreve de outra maneira, uma maneira de escrever técnica, né? E aí foi a partir daí comecei a escrever mais livremente tipo ensaio.

Marcos Hill: se o professor ou professora fossem perversos, sádicos, covardes e ambiciosos eles vão transformar o conhecimento das pesquisas, em um “ganha bolsas”, em que o estudante só vai poder pesquisar aquilo que o professor quer. Esses conteúdos pesquisados pelos estudantes vão ser conteúdos que vão compor publicações, apresentações em congressos nos quais o professor, às vezes, não vai nem mencionar autoria. É um processo de uberização do conhecimento, né? Em que o professor operacionaliza a capacidade do estudante em seu próprio proveito sem nenhum tipo de reconhecimento.

É possível compreender como os docentes se abrem ao conhecimento dos/as discentes, a partir de seus interesses privados e coletivos, como pontos de partida para a produção de um conhecimento engajado na transformação social. É preciso reiterar que a relação com o grupo discente, ainda que em posições de poder distintas, é lócus de aprendizagem profundo para professor e aluno que se transformam nesse encontro, que os une em torno de uma defesa intransigente da ciência como local de invenção humana de saberes mais democráticos e comunitários.

Roberto: aprendo muito com os alunos. A gente está sempre se renovando, é um luxo, né? No meu caso com 74 anos, convivendo com essa moçada aí de 20 e poucos, 30 anos, sempre me estimulando muito.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, nos convida a refletir sobre nossa postura enquanto educadores diante dos saberes de experiência e dos saberes socialmente construídos nas relações culturais e históricas dos educandos. Ao mesmo tempo, o autor mencionado nos chama à responsabilidade de não só respeitar, mas de discutir com os educandos a razão

de ser desses saberes em relação ao conteúdo dialógico (SANTOS CEZAR, 2020, p. 1248).

No entanto, algumas ficções poderosas (GONZALEZ, 1983) terminam por naturalizar lugares sociais e epistemológicos privilegiados em detrimento da desumanização e extermínio de outros. A hegemonia da Ciência Moderna tem servido a qual modelo de sociedade? A qual projeto econômico-cultural?

Luciana: E isso, né, essa coisa de que ter consciência não é ainda transformar o mundo, né? Eu acho que o pensamento crítico é muito legal para te fazer ver algumas coisas, para construir consciência, mas isso não significa que ele te dar um instrumento para a transformação, nem de você, nem do mundo, né?

Dentro dessa perspectiva decolonial, é importante que não se escorregue na direção de um desconstrutivismo científico paralisante e maniqueísta. A ideia da decolonização não é abrir das potências epistêmicas, teóricas, conceituais e ético-políticas que já foram construídas pelos campos disciplinares. Afinal, esses docentes não pretendem a saída do próprio campo científico que, em seus/nossos saberes e práticas, é o que está em disputa (BALLESTRIN, 2013).

Alexandre: existe uma certa expectativa de que a chamada descolonização dos currículos vai passar também por uma quebra do rigor disciplinar. A minha estratégia pedagógica tem sido situar referências que não fazem parte de um cânone tradicional, e usar com elas o mesmo tipo de rigor disciplinar e metodológico sistemático. Ou seja, descolonizar o currículo não é desdisciplinar o currículo por assim dizer. Faz parte do meu papel político mostrar que o conhecimento rigoroso ele deve ser aplicado a esse tipo de conhecimento marginal. Então, esse tipo de conhecimento não é uma desconstrução do conhecimento científico, ele é um aprofundamento do saber científico, na verdade.

Shirley: não é pensar que todo conhecimento é conhecimento científico. Acho que não se trata disso. Nós temos várias dinâmicas de conhecimento. Mas, é importante é pensar que todo conhecimento científico pode ser construído em outras bases. Em bases que possam alargar a compreensão de mundo. E, ao alargar a compreensão de mundo, nós podemos potencializar o reconhecimento de um equilíbrio que combata a desigualdade.

Assim, parte da performance docente atravessa o reconhecimento de que não há neutralidade no conhecimento que se produz junto aos alunos. E que esse conhecimento crítico não significa renunciar a um conhecimento prudente e verossímil. Muito pelo contrário, assumir o papel de ser contra hegemônico das epistemologias ocidentalizadas requer uma prudência e uma vigilância constante porque esses saberes e fazeres interferem nos modos de produção de vida das pessoas e das coletividades. O interesse por um Brasil, digamos, às avessas, é mobilizado por esses docentes tendo em vista que seus projetos de conhecimento começam a se vincular, diretamente, às potências que advém das margens desse país.

Luciana: é potente os mestres e as mestras nos ajudando a pensar as disciplinas no modus operandi acadêmico. Então, digamos que nos bastidores dos saberes tradicionais tem muita riqueza também, sabe, dessas fricções e dos diálogos inter-epistêmicos. Uma das coisas mais fortes, nesses encontros, é essa lógica de “passo atrás”. Que nos faz pensar quem é professor parceiro/ professora parceira. De realmente pensar quem assume a direção do curso, se somos nós se é o mestre e ou a mestra, né?

Alexandre: eu acho que essas são categorias que são úteis e nas quais eu me envolvi, academicamente, porque elas me ajudaram a entender a minha experiência subjetiva. Então, elas foram chaves de análise importantes para que eu entendesse o mundo em que eu vivia, né? Quando eu li Fanon, por exemplo, “pam”! De repente, eu comecei a entender o monte de linguagem racial que estava subentendida no meu cotidiano e antes disso, talvez, eu não dissesse dessa maneira. Talvez, eu olhasse a partir de outro ponto de vista. E, de repente, eu comecei a perceber uma série de outras coisas, uma série de coisas no âmbito em que a experiência da racialização atravessavam meu cotidiano todos os dias.

É interessante reconhecer, portanto, que esses docentes conseguem se ver, fortemente, atravessados pelas suas construções subjetivas (jamais esvaziadas de um projeto político) em seus projetos político-pedagógicos (jamais esvaziados de si mesmos).

Marcos Bortolus: quando eu estudava, na graduação, eu ficava muito incomodado com as aulas expositivas, aquilo me incomodava muito porque eu não me sentia envolvido. Eu, pessoalmente, não tinha muita ligação para as tecnologias. Uma coisa que eu sempre fiz, então, foi trabalhar os meus incômodos, assim uma coisa que me incomoda, eu tento resolver. Você leva esses incômodos para todo lugar, está dentro de você, você começa a ter condições de resolver, de materializar soluções, de não ficar só naquele plano de a coisa tá incomodando. Dessa forma, eu comecei a fazer uma relação desse desenvolvimento pessoal com desenvolvimento profissional.

Matheus: assim, os conhecimentos que eu tenho na minha perspectiva acadêmica, elas influem na minha vida social, não tem jeito de separar.

Dimensões privadas e públicas, certamente, são ótimos analisadores para avaliarmos como um projeto de mundo, inevitavelmente, encontra-se engendrado a um projeto de sociedade. Ambas as esferas se reinventam de forma mútua e inesgotável. Algo que o feminismo tem anunciado, desde a década de 1970, como modo de não ficarmos presas às armadilhas que separam indivíduo e coletivo bem como evitarmos uma compreensão de privacidade e mundo institucional como esferas, radicalmente, opostas.

O processo de socialização das experiências permitiu às mulheres constatarem que os problemas vivenciados no seu cotidiano tinham raízes sociais e demandavam, portanto, soluções coletivas. Veio daí a afirmativa ‘o pessoal é político’, questionando não apenas a suposta separação entre a esfera privada e a esfera pública, como também uma concepção do político que toma as relações sociais na esfera pública como sendo diferentes em conteúdo e teor das relações e interações na vida familiar, na vida ‘privada’. Na medida em que a dinâmica do poder estrutura as duas esferas, essas diferenças são apenas ilusórias. (SARDENBERG, 2018, p. 16).

Roberto: o que eu fiz, na minha vida, por meio dessa trajetória acadêmica foi uma espécie de uma dupla ruptura: uma ruptura epistemológica e uma ruptura ontológica.

Finalmente, é possível afirmar que circula, entre o sujeito cognoscente e o projeto ético-político pedagógico decolonial, um processo de ação e pensamento que se retroalimentam em um desejo interminável de se redimensionar os projetos pessoais e societários. E, nesse caso, em específico a relação entre o docente e a universidade são, de fato, o local em que as performances decoloniais implodem como desejos de se transformar um mundo em movimento. As estratégias de combate à colonização do ser, do saber e da sociedade são um processo constante de mobilizações e alterações desses trajetos. É, apenas e unicamente, dessa fratura e dessa ferida aberta, que é possível pensar outros rumos na produção do conhecimento, da ciência e da própria sociedade em sua versão mais justa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às estratégias político-pedagógicas, que são adotadas para se fazer vacilar a hegemonia moderna/colonial nas universidades públicas, pudemos observar que os docentes entrevistados abraçam um modelo de educação, radicalmente, transdisciplinar. E, assim, eles o fazem por reconhecerem a limitação de seus próprios campos do conhecimento como produção de resposta para os problemas que a ciência coloca/produz para/a partir da sociedade.

Mais do que pensar um projeto acadêmico e social para si, esses docentes são mobilizados por causas coletivas. Entre a crítica e o endosso à universidade pública, esses docentes inventam um entre-mundos que não totaliza o saber tradicional e, tampouco, naturaliza o saber ocidental. Assim, é importante, então, que se reconheça que a universidade pública já está em produção de novas formas de conhecimentos, práticas pedagógicas, afetos, desejos, construções de trajetórias e reorganização de parâmetros para a designação de um conhecimento legítimo. Algo que é construído por um interesse político pela diversidade do mundo e pelas várias formas que podemos pensar-mudar projetos que coexistem na infinidade cosmológica que habita uni(pluri)verso (GROSFOGUEL, 2016) acadêmico e social.

Esses professores, por fim, reconhecem que projetos de vida, afetivos e militância, inevitavelmente, compõe o cenário de suas produções acadêmicas. Em uma recusa, portanto, da formação moderno-científica, que pressupõe uma cisão sujeito do conhecimento X objeto do conhecimento; esses/as docentes não conseguem estabelecer uma relação com o conhecimento

que os esvazie de si mesmos. E, mais do que isso, assumem, publicamente, como as esferas privadas e públicas se encontram engendradas no processo de produção de conhecimento científico.

Desalojar o colonizador dos conhecimentos ocidentalizados é, também, um movimento interminável de reconstrução de si. E, nesse sentido, encontra-se com as diversidades epistêmicas, teóricas e conceituais no âmbito acadêmico-político é, inevitavelmente, diversificar a si mesmo no horizonte de um mundo marcado por menos eixos de opressão colonial.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista brasileira de educação**, *online*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, *online*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista digital de direito administrativo**, v. 3, n. 3, p. 474-489, 2016.

CASTRO, Ricardo Dias; LINO, Tayane Rogeria; MAYORGA, Cláudia. Desobediências epistêmicas: propostas feministas e antirracistas em direção a um projeto de ciência e sociedade decolonial. **Cadernos de Estudos Culturais**, Pioneiros, v. 2, n. 24, p. 209-226, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, p. 121-133, 2019.

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

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

GONZAGA, Paula. **“A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo”**: Produções de si e de mundo a partir da ancestralidade, afetividade e intelectualidade de mulheres negras lésbicas e bissexuais. 347 f. 2019. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antônio. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs, 1983. p. 223-244.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, p. 25-49, 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MAGALHÃES, M., CRUZ, D., ALVES, S., RODRIGUES, T. **Universidade e Sociedade em movimentos: perdidos e achados na tradução de saberes**. *In*: Mayorga, C. Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAYORGA, Cláudia. **Universidade cindida, universidade em conexão**. UFMG, 2010.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; CRUZ SILVA, Maria Batista. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

SANTOS CEZAR, M. Saberes em relações dialógicas: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1247-1258, 2020.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, v. 11, n. 2, 2018.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, p. 18-42, 2003.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

Enviado em: 30/03/2023

Aceito em: 02/06/2023

“NEM SÃO GENTE, NEM SÃO HUMANOS, ENTÃO SÃO O QUE?”: DISCURSOS DE ÓDIO E A NEGAÇÃO DO OUTRO

“NEITHER PEOPLE, NOR HUMANS, SO WHAT ARE THEY?”: HATE SPEECH AND THE DENIAL OF THE OTHER

Thais Albuquerque Figueiredo¹
Karolaine da Silva Oliveira²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar sobre o caso de racismo, cometido durante o evento ATL realizado na Universidade Federal do Acre (Ufac), no ano de 2019. Para a escrita do artigo foi analisada a matéria “*Indígenas repudiam atos de racismo em evento na Ufac*”, disponível no jornal “A Tribuna”, edição nº 6.707, de 25 de maio do mesmo ano, no qual se relata a discriminação racial contra os indígenas realizada por funcionários e estudantes da instituição federal. Para a escrita deste artigo utilizou-se referenciais teóricos que discutem tanto sobre o racismo estrutural como o institucional e seus impactos na sociedade, sendo eles Bento (2022) Carneiro (2019), Kilomba (2019), Silvio Almeida (2021), Silva (2020), Quijano (2005), dentre outros, que ressaltam ainda os processos de enfrentamentos necessários para o combate ao racismo. A metodologia é de cunho bibliográfico e documental, haja vista a análise do texto jornalístico já mencionado. Mediante o trabalho compreendemos o racismo como um crime que possui suas raízes no passado, sendo resultado da colonialidade que criou a ideia de raça e organização hierarquizante estando ainda muito presente em nossa sociedade atual, colocando sobre todos a responsabilidade de combatê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas. Racismo. Negação do outro.

ABSTRACT

This work aims to address the case of racism, committed during the ATL event held at the Federal University of Acre (Ufac), in 2019. For the writing of this article, the news article "Indigenous people repudiate acts of racism at an event at Ufac" was analyzed, available in the newspaper A Tribuna, issue number 6.707, of May 25 of the same year, reporting racial discrimination against indigenous people by employees and students of the federal institution. For the writing of the work, theoretical references were used that discuss both structural and institutional racism and its impacts on society, namely Bento (2022) Carneiro (2019), Kilomba (2019), Silvio Almeida (2021), Silva (2020), Quijano (2005), among others, who also highlight the confrontation processes necessary to combat racism. The methodology is bibliographic and documental in nature, given the analysis of the journalistic text already mentioned. Through this work we understand racism as a crime that has its roots in the past, being the result of the coloniality that created the idea of race and hierarchical organization and is still very present in our society today, placing on everyone the responsibility to fight it.

KEYWORDS: Indigenous. Racism. Denial of the other.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação Letras Linguagens e Identidades da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

² Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação Letras Linguagens e Identidades da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Discente do Curso de Bacharelado em História na Ufac. Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo trazer à discussão o caso de racismo institucional ocorrido na Universidade Federal do Acre (Ufac) em 2019 durante o evento Acampamento Terra Livre (ATL), destinado aos movimentos indígenas e aliados, cujas pautas voltam-se aos direitos dos povos indígenas, combatendo a discriminação, racismo e violação de seus direitos, em diferentes segmentos sociais, reivindicando também melhorias e mais assistência no que concerne a direitos básicos defendidos pela Constituição Federal, conforme Artº 6, para além da luta contra o garimpo ilegal em suas terras e a reivindicação por demarcação.

A matéria em questão trata-se de um texto do gênero notícia, cujo título é “*Indígenas repudiam atos de racismo em evento na Ufac*”, e está disponível no jornal, *A Tribuna*, edição nº 6.707, de 25 de maio de 2019. Nessa notícia, a estudante indígena Soleane Manchineri foi vítima de racismo dentro da Instituição, que na ocasião sediava o evento ATL, ocorrido entre os dias 24 e 26 de abril de 2019.

O evento dá-se anualmente desde 2004, quando indígenas ocuparam o Ministério da Justiça, na Esplanada dos Ministérios, “desde então o movimento se tornou mais do que um encontro anual, mas um ato de coragem em nome de todas as vozes que combatem as injustiças e têm suas terras invadidas” (ALCÂNTARA, 2022). A partir desse episódio, o movimento tem se fortalecido e seguido todos os anos, reivindicando pautas importantes no que concerne a valorização das comunidades, combate às ocupações criminosas de garimpeiros, genocídio, violência, entre outras.

No referido ano, a universidade recebeu pela primeira vez uma delegação do ATL no Acre, contando com cerca de setenta representantes de povos indígenas das regiões do Acre, sul do Amazonas e noroeste de Rondônia. Foram intensos três dias de debates, vale ressaltar que o evento ocorreu simultaneamente à 15ª edição do ATL nacional, que reuniu indígenas de todo o país em Brasília. Os ajuntamentos para discutir as pautas se davam no auditório da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Acre (Adufac), como explicado na matéria disponível no site da CPI:

Realizado no auditório da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Acre (ADUFAC), campus de Rio Branco, o ATL teve a participação de povos do sul do Amazonas e do noroeste de Rondônia. Indígenas de outros estados brasileiros também fizeram o ATL local, e no Acre, aldeias se juntaram ao movimento, como a aldeia Apixtxa na Terra Indígena (TI) Kampa do Rio Amônia. (MARINHO, 2019).

Durante as reuniões e debates foram elencadas pautas relacionadas também ao índice de violência contra mulheres indígenas, que de acordo com a representante e ativista dos movimentos indígenas, e coordenadora da Organização de Mulheres Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia (SITOAKORE) Leticia Luiza Yawanawá, é invisível, pois não é possível ver dados oficiais sobre esse problema. O evento finalizou com a feitura de um documento cobrando aos órgãos governamentais a plena efetivação de direitos aos indígenas, bem como a continuidade e permanência de políticas públicas destinadas a essas comunidades.

Nesse sentido, há o esforço em discorrer sobre como o contexto político de 2019, ano do referido caso abordado neste texto, influenciou e influencia substancialmente na forma como discursos de ódio, bem como a violência dispensada contra essas populações têm crescido desproporcionalmente. Essas ações refletem a desinibição da branquitude acrítica, (CARDOSO; MULLER, 2020) composta por grupos neoliberais que sentem-se comodamente legitimados a falar e cometer discursos enviesados, como também de estabelecerem os lugares adequados para cada grupo, visto que os indígenas sofreram a violência dentro de um espaço acadêmico, o que por sua vez antes era inacessível pelas camadas excluídas da sociedade.

Compreende-se que as lutas e enfrentamentos que tais sujeitos/as passam há séculos decorre de um processo hostil de colonização, ocorrido a partir do século XVI com o advento das grandes navegações que traz a territórios até então “desconhecidos” invasores, que usurpam as riquezas e passam a classificar e hierarquizar indivíduos, cujas culturas e modos de vida divergiam, desta feita, desumanamente a ideia de inferioridade atribuída aos indígenas, que vale ressaltar são genericamente denominados "índios" em virtude de um erro geográfico cometido por Cristóvão Colombo, que chegou à região hoje reconhecida como América central e pensou haver chegado às Índias onde ocorria o comércio de especiaria naquela época, esse foi apenas um dos erros que a história da humanidade cometeu ao longo dos séculos que se seguiram.

De acordo com Quijano (2005) na América a ideia construída sobre raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas, partindo da perspectiva da ideia natural da diferença, ou seja, se é natural, não pode ser modificado, logo os indígenas eram “naturalmente inferiores”, coadunando com tal assertiva Hall (2016) aponta a naturalização como uma estratégia representacional que fixa a diferença, e assim a enraiza para sempre. Dessa forma, foi criada “uma identidade racial, colonial e negativa não sendo nada mais que raças inferiores, implicando na relocalização no tempo histórico sendo ele o passado” (QUIJANO, 2005, p.127). Deram cor às raças e uma organização hierárquica, seria essa a "classificação social básica da população”, cabendo ao indígena ser negado quanto sujeito.

Como se sabe, a ideia de raça atribuída a seres humanos surge no contexto da "modernidade", de acordo com Almeida (2021) esse conceito não é fixo ou estático, ele se modifica de acordo com o contexto histórico, tratando-se de um conceito relacional e histórico que acabou por forjar grande parte da história da humanidade, pois, a partir de então, inventou-se o europeu como *homem universal*, e todos os outros povos não condizentes com o sistema europeu dominante foram alocados como “variações menos evoluídas” (ALMEIDA, 2021, p. 25). Nesse sentido, há notadamente uma construção da branquitude como sistema de poder que impera ainda hoje nas relações sociais, por vezes fortalecida em detrimento do que Bento (2022) chama de “pacto narcísico”.

Compreende-se a necessidade de (re)pensar os discursos assentados em racismo, fortemente reproduzidos por meio de representações estereotipadas a respeito dos indígenas. Tais representações partem de construções históricas marcadamente consolidadas no colonialismo, na exploração e no modelo moderno-capitalista que institui domínio sobre corpos, sujeitos e saberes. Por isso, há urgência em buscar mecanismos de desconstruir esse pensamento colonial que atribui a esses sujeitos ao não lugar, onde suas humanidades são sistematicamente negadas, assim como seus direitos.

Desse modo, este espaço-texto visa dialogar sobre os problemas alicerçados no racismo, que é estrutural, institucional e individual, como explica Silvio Almeida (2021). A metodologia elencada para a propositura deste trabalho é bibliográfica e documental, haja vista a análise do texto jornalístico supracitado, para tanto os argumentos aqui expressos sustentam-se em alguns autores, trazidos ao diálogo, sendo eles: Silvio Almeida (2021), Quijano (2005), Kĩlomba (2019), Mbembe (2014), Krenak (2020), Silva (2020), entre outros, que contribuíram de forma exponencial para a construção desse espaço-texto, que visa alargar as discussões tecidas interdisciplinarmente, perpassando campos como a História, os estudos Étnico-raciais e a Linguagem, que traduz o mundo em que estamos e somos parte.

2 “NEM SÃO GENTE, NEM SÃO HUMANOS, ENTÃO SÃO O QUE?”

A narrativa construída sobre os indígenas, partindo inclusive do seu não reconhecimento como "gente", evidencia as reverberações de um discurso colonialista, calcado na crença da superioridade epistemológica, que aloca tais sujeitos em um não lugar, de modo que a própria designação da identidade indígena parte de uma invenção/construção da “modernidade”. Nesse sentido, Silva (2020) em intenso diálogo com o camaronês Mbembe (2014) diz:

Numa passagem da sua obra *Raça negra*, Achille Mbembe afirma que o termo negro, produto indissociável do capitalismo, foi inventado para significar exclusão, embrutecimento, degradação, um limite sempre conjurado e abominado. Poderíamos agregar a tal invenção colonial também o termo índio, que como coletividade carregou concomitantemente esses mesmos signos quando seus territórios e seus corpos foram inseridos na mesma lógica capitalista. (SILVA, 2020, p. 143).

Nesse contexto, observa-se como o sistema moderno-capitalista foi responsável por imprimir sob esses sujeitos identidades e estereótipos alicerçados nas ideias de “civilização”, sendo o indígena desprovido de tais atributos cabendo ao colonizador “civilizá-lo” mediante o trabalho escravizado e posteriormente por meio da conversão ao catolicismo. Inúmeras foram as formas hostis e criminosas de “amansar” e até “tutelar” indígenas no Acre e na Amazônia, todavia não obstante, os indígenas, sempre buscavam mecanismos de subversão, resistindo por meio de fugas e outras maneiras encontradas para preservar suas culturas milenares.

Cantar a letra do samba enredo e afirmar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”, parte da premissa de que hodiernamente há o entendimento dos problemas sociais que decorrem da invasão desse espaço, sendo necessário reivindicar que a história do Brasil não começa em 1500, pelo contrário, a narrativa que se institui a partir da chegada dos invasores é apenas o início de um capítulo demasiadamente violento.

De acordo com os autores (MILANEZ *et al*, 2019) o racismo no Brasil decorre significativamente do “mito da democracia racial” que prega a harmonia das raças, naturalizando e omitindo as formas constante de cometer racismo em ações e discursos, ressaltando que políticas e falas racistas tornaram-se ainda mais explícitas após a ascensão de Jair Bolsonaro, ex-presidente do Brasil. Desta feita, nas palavras dos autores,

O mito da democracia racial proclamou o Brasil como um paraíso onde as relações entre branco e negro, e branco e indígena são harmoniosas, isto é, sem preconceito ou discriminação, a não ser pelos preconceitos de ordem socioeconômica que atingem a todos os brasileiros sem diferença baseada na cor da pele. Embora o mito da democracia racial venha sendo negado há décadas por estudiosos, tal como a fênix ele continua permanentemente a ressurgir no imaginário cultural brasileiro e nos discursos políticos. (MILANEZ *et al*, 2019, online)

Coadunando com tal assertiva, é possível conferirmos como o racismo sorrateiramente (ou não) tem desinibidamente adentrado os espaços acadêmicos, tão caros a estas populações que foram privadas por décadas de acessá-los. O discurso é um artifício sagaz, pois desautoriza corpos a estarem em determinados ambientes historicamente destinados a uma elite pensante, vale ressaltar que a concepção de ciência e conhecimento estão fortemente ancoradas na mesma “modernidade” que hierarquiza para além de sujeitos, conhecimentos e saberes. Logo, os saberes instituídos na academia partem de uma lógica de etnocêntrica de poder-saber.

Dito isso, destaca-se abaixo um trecho da matéria que é o objeto de análise do texto em questão:

Entre os **discursos de ódio**, se destacam as falas de um estudante que não **reconhece índio como gente** e o de um servidor do Restaurante Universitário, que se **negou a servir indígenas por admitir odiá-los**. (Jornal, A Tribuna, 25 de maio de 2019 - grifo meu).

Diante do relato exposto, pensar os espaços acadêmicos como propiciadores de racismo como é o caso aqui mencionado, escancara as desigualdades e enfrentamentos que os sujeitos racializados sofrem dia após dia ao adentrarem em espaços que interditam seus corpos, explicitando as mazelas e lamentáveis insuficiências no que tange às nossas políticas públicas, voltadas a esses sujeitos/as. Tais problemas dão-se em grande escala pelo sucateamento da educação pública e a ascensão do neoliberalismo, como outrora se mencionou.

A branquitude acrítica (CARDOSO; MULLER, 2020), formada por grupos supremacistas e neonazistas, na Europa, EUA e especialmente no Brasil, evidencia a ferida aberta e mal cicatrizada que é o racismo. A eleição de Bolsonaro no Brasil e o crescimento do bolsonarismo como uma ideologia, tem dado carta branca aos discursos permissivos de ódio, violação dos corpos negros e invasão de terras indígenas, além da subtração de direitos, resultando em uma avalanche de ódio e hostilidades dispensadas sobre essas pessoas, que historicamente são atravessadas por violências, nos recordando do quanto a história do Brasil não é motivo de orgulho, como afirmam os “cidadãos de bem”.

A narrativa de um Brasil “pacificamente” miscigenado, culturalmente plural, e por isso, não racista, omite e naturaliza formas de racismo e intolerância, fato esse comprovado por meio da notícia acima mencionada. A negação de espaços acadêmicos a essas populações é um exemplo explícito de como a branquitude acrítica quer se apropriar e negá-lo aos outros socialmente e historicamente marginalizados.

Na notícia, um estudante afirma “*não reconhecer índio como gente*” – esse enunciado revela um aspecto da colonialidade que denuncia uma tentativa de apagamento do indígena como sujeito, fato esse que advém desde o período da invasão do território hoje chamado de Acre, onde segundo Silva (2020), com a chegada do colonizador os espaços eram vistos como cheios “*havia exuberância e grandiosidade da natureza*”, porém no quesito humano havia uma ausência e a dúvida de que aquelas pessoas ali encontradas eram realmente humanas, sendo todas tratadas genericamente como “*índios*”, rotulados como infantis e atrasados.

Havia uma ignorância diante da complexidade dessas populações, ignorando as vivências, línguas, costumes e crenças. Mesmo os colonizadores reconhecendo a existência de pessoas,

ignoravam sua humanidade, assim podiam ser exterminados por oferecerem certa ameaça ao homem branco e civilizado, negados como humanos no passado e ainda no presente como se comprova pelo caso reportado na matéria do jornal, desse modo a sua desumanização culmina na sua exclusão e estranhamento em espaços como a academia.

A respeito disso Kilomba (2019) enfatiza que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (KILOMBA, 2019, p. 51), pois, as vozes desses sujeitos (negros e indígenas) têm sido sistematicamente desqualificadas graças a um sistema racista, que invalida seus conhecimentos, colocando-os comumente no lugar de “outridade”.

De acordo com (MILANEZ *et al*, 2019), o racismo institucional cometido contra as populações indígenas, ocorre abertamente, por meio de falas públicas de ministros, deputados e principalmente pelo ex-chefe de estado, que incitava o ódio, mas negava o racismo. A respeito disso, (MILANEZ *et al*, 2019) destacam ainda que, “o racismo no Brasil é por isso mesmo ambíguo, e alicerçado em uma constante contradição: a de negar a existência de práticas racistas e a existência do preconceito racial” (MILANEZ *et al*, 2019, online). Ou seja, o racismo se afirma a partir da sua tentativa de negação e, no Brasil, isso ocorre de forma sistemática e complexa, pois enquanto há um discurso que deslegitima o racismo constantemente, episódios como o ocorrido dentro da universidade federal acontecem abertamente.

Esse embate está intrinsecamente alicerçado na colonização e na negação do outro, “que vai dessa negação mais sutil, subjetiva, até a eliminação física” como expõe Kum Tum Akroá Gamela. Ainda em suas palavras, ele vai relatar:

Essa questão do genocídio começa quando os europeus chegaram aqui e disseram: “Não são nada, **nem são gente, nem são humanos**, que não têm fé, porque não tem lei, porque não tem rei. Então são o que? São nada”. Daí pra cortar a cabeça ou partir ao meio com um facão ou atravessar com uma bala não faz muita diferença, porque a morte já foi decretada, foi executada antes. **Nós, indígenas, temos que conviver todo dia tendo que provar a existência, a vida, mas já com a morte decretada.** É um negócio meio maluco a gente provar que está vivo, quando outros que estão no lugar do poder disseram que você não existe mais. E o meu povo vem dessa experiência colonizadora, tentando compreender o porquê dessa ausência, **uma ausência que, na verdade, foi sempre uma presença**, porque a cara de índio ficou. Isso é uma forma de racismo institucional porque é uma decisão de Estado, do governo, que diz assim: “você não existe, meu irmão”. E o meu povo viveu isso. Uma decisão do Estado: “vocês não existem mais”. (GAMELA, 2019, p. 19, grifo meu)

Recordemos da fala do estudante no restaurante universitário quando diz abertamente, “que não reconhece índio como gente”, essa expressão nega aos sujeitos indígenas o direito à humanidade, parte desse processo intenso de negação do outro começou na colonização, e penso que o afloramento desses discursos partem em grande medida da conjuntura política na qual nos

encontramos, pois segundo Krenak (2020), contribui de forma descomunal com essa “abstração civilizatória, que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 37).

Para Celestino Almeida (2010), “a proposta de extingui-los como grupos diferenciados”, não parou com a colonização. Até a década de 1970 a ideia do desaparecimento dos indígenas prevalecia entre os intelectuais da época, o pensamento também era recorrente entre aqueles que defendiam seus direitos. Os indígenas apenas seriam vistos como brasileiros quando se adequassem à civilização, desse modo eram excluídos da legislação. Foi apenas com a Constituição de 1988 e graças ao “Movimento Indígena”, encabeçado pelas próprias lideranças que obtiveram seus direitos assegurados constitucionalmente, significando “o direito à diferença”, deixando nítido que “os índios, nos anos 1980, davam sinais claros de que não iriam desaparecer.” (ALMEIDA, 2010, P.18)

Essa tentativa de provar sua existência dia após dia se materializa por meio de falas e atitudes que tentam silenciar de todas as formas essas populações, ao negar-lhes o direito à existência, desconsiderando seus modos de vida ou desprezando suas culturas, ritos, crenças e cosmologias. De acordo com (PESCA *et al*, 2020), o ingresso de indígenas nas academias, são formas de fortalecimento das práticas de resistências, subverter a lógica de poder que determina quem pode falar, ou quem pode ocupar determinados espaços é um exercício contínuo de resistir e reexistir, processo esse que vem ocorrendo desde 1500.

Segundo Celestino Almeida (2010), como modo de barrar o racismo os indígenas desenvolveram o chamado “mecanismo de funcionamento”, onde se adequaram a essa civilização ocidental criando possibilidades de sobrevivência, no entanto, essa adequação não significou que deixaram o “ser indígena” para trás, mas reformularam suas lutas de modo a enfrentarem os problemas presentes em cada era da sociedade, já que os silenciamentos, apagamentos e genocídio se perpetuaram para além dos séculos da colonização.

3 A UNIVERSIDADE E O RACISMO: UM ESPAÇO PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo pode se constituir como estrutural e institucional tendo impactos significativos no que concerne aos aspectos analíticos e políticos, nesse contexto ele explica que o estrutural constitui as práticas racistas como normais, desse modo os próprios

sujeitos racializados veem uma dinâmica nessas ações, assim falar naturalmente que “não reconhece índio como gente”, parte de uma manifestação do racismo, ou seja:

O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. (SILVIO ALMEIDA, 2021, p. 15)

Nesse sentido, é importante ressaltar que o racismo não é realizado por um único indivíduo, não é uma prática isolada, pois faz parte da própria “estrutura social”, onde criou através de um longo período situações em que os sujeitos continuam sendo discriminados sistematicamente. Nas palavras de Silvio Almeida (2021) “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (SILVIO ALMEIDA, 2021, p. 47).

Nesse viés com o intuito de combater práticas racistas é que se faz presente e necessário a legislação brasileira, que tem papel efetivo no que concerne ao trabalho de punir aqueles que cometem a discriminação. Todavia, tendo em vista a complexidade do racismo que se faz presente nas estruturas sociais, como foi acima explicado, infelizmente há uma insuficiência em relação ao poder judiciário, que vale ressaltar é majoritariamente formado por pessoas brancas, e como explica Bento (2022) existe um pacto tácito, no que tange a manutenção de privilégios a branquitude.

Mesmo com a certeza da existência de leis punitivas que criminalizam o racismo, tanto negros como indígenas continuam sujeitos a práticas discriminatórias em diferentes espaços da sociedade. Para Carneiro (2020), as possibilidades de punição e reparação desses crimes encontram-se esgotadas, então, cabe encontrar uma outra saída para o combate a esse mal, haja vista que toda a sociedade é responsável pela luta contra o racismo.

O pensamento que se teve quando em 1989 foi aprovada a lei complementar nº 7.716/1989, de autoria do ex-deputado federal Carlos Alberto Caó (PDT-RJ), era de mudança, uma correção do passado seria iminente, trazendo também a construção de um futuro mais igualitário.

parecia indicar que estávamos adentrando ao limiar de um novo tempo, de reconciliação da nação brasileira consigo mesma, com sua história e a superação efetiva das fábulas de cordialidade raciais, que mascaram por tempo demais as sequelas de um passado

escravista e de um presente de exclusão de base racial em todas as dimensões da vida. (CARNEIRO, 2020, p.225)

Entretanto, as medidas judiciais tomadas posteriormente a implementação da lei, demonstrou que esta não seria o suficiente para pôr fim a discriminação, o país continuou negando as práticas racistas presentes na sociedade como se nenhum crime estivesse sendo cometido. A partir disso, compreendemos a necessidade de atuação de outras instituições, dentre elas citamos as escolas, por ser a educação a base de formação dos indivíduos.

É de suma importância compreender as implicações do racismo na sociedade, um problema do passado que se estende até o presente como uma mácula, uma ferida aberta, como Kilomba (2019) costuma sempre enfatizar. Somente no início do século XXI o Brasil assume abertamente ser um país racista, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001 em Durban, África do Sul. A partir de então, o Brasil empenhou-se em desenvolver políticas de reparação, com o objetivo de combater os problemas sociais que correspondem aos períodos de colonização.

Considerando que os sujeitos/as mais afetados por esse sistema de dominação foram negros e indígenas, indivíduos racializados que ainda hoje sofrem as reverberações do discurso poderoso que deslegitimou suas culturas, modos de vida e saberes, configurando o chamado epistemicídio, colocando-os à margem. Expropriados de sua própria terra, no caso dos povos indígenas.

Nesse contexto de busca por reparar e minimizar as desigualdades, além desconstruir as concepções enviesadas respeito dos negros e indígenas, cria-se inicialmente a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornando obrigatório o *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio, ademais, também foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei sofre alteração posteriormente, incorporando a Lei 11.645/2008, que inclui a temática indígena.

Nas palavras de Gomes (2017) “é possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdade e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especificamente na educação” (GOMES, 2017, p. 36). A educação é a base para mudarmos os caminhos, pensamentos e discursos sobre o outro, nesse sentido, a lei toca em pontos cruciais sobre as questões raciais, sendo de grande importância para a atuação das políticas afirmativas, através dela os sujeitos/as colonizados e racializados são

vistos como protagonistas de sua própria história, nas palavras de Celestino Almeida (2010) saem dos bastidores e ocupam o palco.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço-texto expresso teve como objetivo principal apontar as problemáticas do racismo enquanto discurso fortemente assentado no colonialismo moderno, para além de explicitar como a ascensão de partidos políticos aliados à direita conservadora permitem a (re)produção de estereótipos combatidos há tempos.

Os discursos permissivos de ódio deram carta branca a violência cometida contra povos indígenas, brutalmente rechaçados e postos em um não lugar, onde sua humanidade é sistematicamente negada, não considerar o indígena “gente” significa desprovê-lo de quaisquer atributos que confirmam a humanidade, é negá-lo na subjetividade. O indígena Kum Tum Akroá Gamela inquire: “nem são gente, nem são humanos, que não têm fé, porque não tem lei, porque não tem rei, então são o que? São nada. Ser “nada” é ser lançado na mais cruel categoria, a que o priva de existir enquanto sujeito, tendo o apagamento como destino.

Entretanto, vivemos tempos de “esperançar” como diz Paulo Freire, haja vista, os novos ares políticos em que se encontra o Brasil, tendo um governo mais alinhado a esquerda, que busca valorizar as comunidades indígenas e priorizar pautas como a demarcação de terras, um exemplo significativo foi a criação do Ministério dos Povos Originários, cuja ministra é a ativista indígena Sônia Guajajara, grande liderança com longa trajetória nos Movimentos Indígenas, além de ter sido eleita Deputada Federal por São Paulo, é extremamente importante que indígenas ocupem esses espaços historicamente destinados a branquitude.

Durante o discurso de posse, Sonia Guajajara tocou em várias questões caras aos movimentos indígenas, além de expor o descaso do governo anterior para com essas comunidades que tristemente foi evidenciado com a situação dos povos Yanomamis brutalmente negligenciados. Por fim, deixo que as palavras de uma mulher indígena ecoem nas páginas finais deste texto.

Vivemos no mesmo tempo e espaço que qualquer um de vocês, somos contemporâneos deste presente e vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral! [...] A invisibilidade secular que impacta e impactou diretamente as políticas públicas do Estado é fruto do racismo, da desigualdade e de uma democracia de baixa representatividade, que provocou uma intensa invisibilidade institucional, política e social, nos colocando na triste paisagem das sub-representações e subnotificações sociais do país. São séculos de violências e violações e não é mais tolerável aceitar políticas públicas inadequadas aos corpos, às cosmologias e às compreensões indígenas sobre o uso da terra. [...] Nunca mais um Brasil sem nós. (GUAJAJARA, Sônia, 2023).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2021.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**, 2002.
- GUAJAJARA, Sônia, 2023. **Discurso de Posse**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm>. Acesso em: 29 març. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- KRENAK, Ailton, **A vida não é útil**. Companhia das Letras; 1ª edição, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jesus Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro. Cobogó, 2019.
- MBEMBER, Achile. **A crítica da razão negra**. N-1 Edições; 2014.
- MILANEZ, Felipe; SÁ, Lúcia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de (Taquary Pataxó). **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas**, 2019.
- NETO, José Maia Bezerra. Racismo, racismo: ainda há muito que dizer. *Afro-Ásia*, 59, 2019.
- PESCA, Adriana Barbosa; FERNANDES, Alexandre de Oliveira; KAYAPÓ, Edson. **POR UMA ESCRITA INDÍGENA: Meu ser, minha voz, minha autoria**. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020.
- QUÍJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, AR: Clacso, 2005.
- SILVA, Francisco Bento. **Acre, formas de olhar e de narrar: natureza e história nas ausências**. Editora: Nepan, 2020.

PERIÓDICOS

Indígenas repudiam atos de racismo em evento na Ufac. **A Tribuna**, 25 de maio de 2019, ano XXI - nº 6.707.

Enviado em: 31/03/2023
Aceito em: 08/05/2023