



Revista

Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

V. 7 N. 3 (Set/Dez) 2024



Edufac

FICHA TÉCNICA V.7 N.3

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Adriana Inês de Paula (UFPR)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Francisca do Nascimento Pereira Filha (Ufac)

Francisco Raimundo Alves Neto (Ufac)

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi (UFPR)

Maritana Drescher da Cruz (UFPR)

Pierre André Garcia Pires (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

Sara da Silva Pereira (UFPR)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (UFPR)

Teresa Almeida Cruz (Ufac)

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

EDITORAS(ES) DE TEXTO

Agnes Lima de Oliveira Guimarães (UFRJ)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Cláudio Rafael Almeida de Souza (MinC)

Jassana Lage Melo (IES/Funcec)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Manuela Barreto Santos (UFBA)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

EDITORAS(ES) TÉCNICOS

Editoras (es) de seção e diagramadoras(es)

Adriane Ribeiro (Ufac)

João Lucas Barros do Sacramento (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

EDITOR/AS DE ARTE

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

Beatriz Domingos da Silva (Ufac)

Geovanna Moraes de Almeida (Ufac)

Kaliny Custodio do Carmo (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

SUMÁRIO

Apresentação da capa – Lélia Gonzalez 01-02
Esp. Kaliny Custodio do Carmo

Editorial - Corpos negros e indígenas: abordagens de uma educação antirracista e as reexistências socioculturais para enfrentamentos ao racismo religioso e epistemológico 03-08
Profa. Dra. Geórgia Pereira Lima

ARTIGOS

Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: ações necessárias e urgentes 09-23
Odair Souza
Maria Pereira

Corpo, racismo e pensamento abissal: investigações acerca do currículo de educação físicas nos anos iniciais 24-40
Igor de Souza Rodrigues Rezende

Religiões de matrizes africana e afrobrasileira e racismo religioso: ressonâncias do maculelê nas aulas de educação física escolar 41-53
Karoline Hacher Ricardo
Cauê de Almeida Soares
Elisandro Schultz Wittizorecki

Impacto da lei nº 12.990/2014 nos cargos técnicos efetivos de uma instituição federal de ensino 54-67
Dirce Aparecida de Castro
Márcia Valéria Paixão

Um sorriso negro traz felicidade? uma reflexão sobre a historicidade, ascensão, mobilidade social e educacional do negro 68-79
Jose Elias Costa Júnior

O papel da pedagogia antirracista na construção identitária de estudantes negros ... 80-95
Taisa Silva Pereira

Ressignificação de memórias racistas a partir dos construtos nas relações sociais no ambiente educacional formal 96-106
Luana Lima Bittencourt Silva
Maria Salete de Souza Nery

Fronteiras simbólicas entre uma educação tradicional Huni Kuĩ e educação escolar Huni Kuĩ 107-118

Ian Costa Paiva

Comparatismo dos corpos femininos negros em Menino de Engenho e Becos da Memória 119-134

Evany da Conceição do Nascimento

Ednólia da Silva Farias

Rubenil da Silva Oliveira

Caminhos entrelaçados: uma análise da interação entre o feminismo branco e mulheres negras ao longo do tempo 135-148

Catiana Ferraz da Silva

De princesas negras a orixás: a representatividade feminina negra em “Oma-Oba: histórias de princesas” 149-164

Danieli Pinheiro Nunes de Oliveira

Renan Fagundes de Souza

A solidão da mulher negra: estudos de caso no Big Brother Brasil de 2022 e 2023 165-179

Jakelliny Almeida Santos

Alessandra Corrêa de Souza

O homem de cor e a branca, por Fanon e Zammuel: relações afetivas e de poder entre sujeitos racializados 180-191

Edinan Damasceno Carvalho

Joabson Lima Figueiredo

Políticas de extermínio de um povo que não é reconhecido como civilização: Notas sobre colonialidade, racismo e sexismo na saúde mental brasileira 192-204

Cristian Da Cruz Chiabotto

Simone Mainieri Paulon

Direito a terra, abolição e formação das favelas na sociedade brasileira 205-218

Iury Venilson Pereira de Lima

RESENHAS

Resenha de casa de alvenaria, volume 1 – Osasco, de Carolina Maria de Jesus 192-204

Cristian Da Cruz Chiabotto

Simone Mainieri Paulon

Filhos de Ninguém: retratos do auto esquecimento 205-218

Andressa Fernanda Silva de Sousa

APRESENTAÇÃO DA CAPA

LÉLIA GONZALEZ

Temos a honra de apresentar a importante mulher negra, intelectual, historiadora, geóloga, antropóloga e ativista em prol dos direitos da população negra brasileira, **Lélia Gonzalez**, como capa do v. 7 n. 3 da Revista em Favor de Igualdade Racial.

Filha de Urcinda Seraphina de Almeida, uma mulher indígena e de Acácio Joaquim Almeida, um operário negro, nasce em 1º de fevereiro de 1935, em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, Lélia de Almeida Gonzalez.

Ainda jovem, Lélia, junto de sua mãe, seu pai e seus/as 17 irmãos/as, partem para a cidade do Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Foi lá onde concluiu as etapas da Educação Básica e ingressou na Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), graduando-se em Filosofia, Geografia e História. Coursou mestrado em Comunicação Social e doutorado em Antropologia, atuando como professora e pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) entre 1978 e 1994.

Lélia Gonzalez destacou-se como acadêmica, com obras que articulam temas como identidade, cultura, política e resistência. Sua produção teórica é fundamental para compreender a luta contra o racismo e o sexismo na América Latina. Um de seus conceitos mais influentes, a "amefricanidade", parte da ideia de que as culturas afrodescendentes na América Latina formaram uma identidade própria, enraizada nas experiências de diáspora e resistência. O termo unifica os povos das Américas (América do Sul, Central e Caribe) como herdeiros de uma herança africana que transcende as fronteiras coloniais. A "amefricanidade" também critica a perspectiva eurocêntrica predominante nos estudos culturais, propondo uma visão centrada nos povos afro-latinos e indígenas como protagonistas de suas histórias.

Além disto, também cunhou o termo "pretuguês" para destacar como a língua portuguesa no Brasil foi transformada pelas influências africanas, ela afirmava que o português brasileiro é repleto de termos, expressões e sonoridades que refletem a presença negra. Sua abordagem buscava descolonizar o pensamento linguístico e valorizar as contribuições afro-brasileiras na formação deste território. Ela acreditava que o "pretuguês" não era apenas uma adaptação linguística, mas uma expressão de resistência cultural. Para ela, a forma como os negros e negras no Brasil falavam

o português era, ao mesmo tempo, uma consequência das imposições coloniais e uma resposta criativa e transformadora a elas.

Outrossim, foi uma das primeiras a apontar como o feminismo hegemônico, liderado majoritariamente por mulheres brancas e de classe média, ignorava as especificidades das mulheres negras. Ela destacou que as mulheres negras vivenciam múltiplas formas de opressão simultaneamente: o racismo, o machismo e a exploração de classe. Denunciava o elitismo e o racismo implícito em certos setores do movimento feminista, chamando a atenção para a necessidade de um feminismo que dialogasse com a realidade das mulheres negras, indígenas e periféricas. Em seus escritos e palestras, Lélia afirmava que um feminismo verdadeiramente inclusivo precisava reconhecer as contribuições e as demandas dessas mulheres.

Foi uma das cofundadoras Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações mais importantes na luta contra o racismo no Brasil. Ela também participou ativamente de diversas conferências internacionais sobre a questão racial, representando o Brasil e articulando pautas antirracistas em um contexto global, estabelecendo conexões entre os movimentos negros e feministas na América Latina, nos Estados Unidos e na África, ampliando o alcance de suas ideias.

Lélia Gonzalez faleceu em 10 de julho de 1994, aos 59 anos, no Rio de Janeiro, devido a complicações cardíacas. Entretanto, mesmo após sua morte, suas ideias são amplamente discutidas, sendo lembrada como uma figura que uniu teoria e prática, inspirando militantes e acadêmicos a levar as discussões para além das universidades e influenciar as políticas públicas.

O legado de Lélia Gonzalez vai muito além de seu tempo. Ela não apenas abriu caminhos, mas também plantou sementes de transformação que continuam a florescer.

Esp. Kaliny Custodio do Carmo

Bacharela em História e Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, ambas pela Universidade Federal do Acre (Ufac)
Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Ufac (Neabi/Ufac)

EDITORIAL

CORPOS NEGROS E INDÍGENAS: ABORDAGENS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS REEXISTÊNCIAS SOCIOCULTURAIS PARA ENFRENTAMENTOS AO RACISMO RELIGIOSO E EPISTEMOLÓGICO

Um convite cheio de risos e encantos, foi assim que esta mulher negra recebeu este presente especial. Começamos nossa escrita reconhecendo os universos outros de ancestralidades reunidas em um jardim acolhedor. Tudo cuidadosamente organizado neste encontro significativo, copos, gravador, papéis, lápis e canetas sobre a mesa e cadeiras dispostas ao redor. Um momento de diálogos que ficou emoldurado entre o verde das folhas e flores de plantas contrastando com o brilho das cores no céu de dourado/avermelhado num entardecer de um domingo acreano.

E como uma película de cinema diversas foram as cenas de memórias outras, desde os rumores da ideia de criação de uma revista para combater as diversas formas de manifestações de racismos a este ato de apresentação da 18ª edição da Revista Em Favor de Igualdade Racial. Assim penso que esta escrita seja, também, um agradecimento pela constatação de um sonho manifesto na potência desta Revista que emerge como uma via de ressignificação e reexistência dos saberes.

Desse campo imagético e emblemático, envolvida com uma leitura poética entre as resistências negra e indígena às críticas decoloniais, nesta edição o conjunto textual propicia entre outros, o reconhecimento reiterado dos saberes, das cosmologias e práticas tradicionais das culturas de matriz africanas e indígenas nos permitindo entrever nestas escritas comprometidas a reivindicação de epistemologias outras, envoltas de estratégias que evidenciam uma visão de um educação para as relações étnico-racial e, porquanto antirracista buscando romper com o racismo epistemológico e religioso desde o currículo ao fazer docente.

Assim, as diferentes abordagens expõem sob a lógica da diversidade e da interseccionalidade a ideia de como os corpos negros e indígenas foram concebidos e visibilizados é, no mosaico das escritas percebemos que estes “corpos” carregam consigo diversidade em gênero, regionalidade e classe, que influenciam como experimentam e enfrentam o racismo religioso e

epistemológico. E, nos permite compreender que as múltiplas opressões que esses “corpos” enfrentam e as diferentes formas de resistência que desenvolvem, ressignificando os diferentes processos de uma reexistência cultural e subjetividades locais/identitária, demonstrando a capacidade de releituras das culturas negras e indígenas frente à “opressão”.

Desta forma, pensamos que a reexistência apresentada por meio da preservação de práticas culturais, religiosas e educacionais, pode ser pensada como um ato político de resistência ao racismo e de reafirmação a subjetividade local/identitária. Neste sentido, nos enfrentamentos ao racismo religioso e epistemológico, os corpos negros e indígenas trazem em si histórias, símbolos e espiritualidades que ao serem evidenciados nos textos, expõem a importância da educação para as relações étnico-raciais que exigem o combater o racismo e o respeito aos diferentes saberes e às diferenças culturais.

Agora, quero te convidar leitura dos artigos apresentados nesta edição para refletir sobre nosso papel social na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva e, ainda, constatar como a simbologia que envolve a própria data da publicação, 20 de novembro 2024, recoloca as questões, principalmente às desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade contemporânea, descritas por um elenco de uma potente escrita sensível que evidenciou o tema central desta edição **"Corpos negros e indígenas: abordagens de uma educação antirracista e as reexistências socioculturais para enfrentamentos ao racismo religioso e epistemológico"**. A riqueza dos conteúdos nos permitiu estruturar o tema central desta edição em quatro eixos temáticos, articulados entre si. Como segue:

O primeiro eixo temático: E... por falar em legalidades e legimidades: como está a aplicabilidade das leis? É constituído de quatro textos, em seu conjunto, questionam a efetividade das leis no combate às desigualdades raciais, evidenciando como a aplicação dessas normas enfrenta desafios estruturais e pedagógicos.

Ao pensar uma via de regularidades - irregulares o texto que inicia o diálogo do primeiro eixo temático sob o tema: ***Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: ações necessárias e urgentes*** evidencia seu mérito ao trazer a Educação Infantil para o centro do debate das questões de (des)igualdade racial, esta é uma das etapas da educação muitas vezes negligenciada quando se trata de combater o racismo estrutural. Assim, a escolha metodológica de articular pesquisas, legislações e proposições práticas confere ao artigo uma perspectiva integrada, essencial para a compreensão do problema e a busca por soluções efetivas.

Sob outra lógica, mas visando a análise na educação física o texto *Corpo, racismo e pensamento abissal: investigações acerca do currículo de educação físicas nos anos iniciais* sob a premissa da presença do "corpo-território negro" no currículo escolar, evidencia a problemática sobre a efetividade da Lei 10.639/03 e a forma como a história e a cultura afro-brasileira são abordadas nas aulas de Educação Física. Neste sentido, a abordagem teórica permite entrever como a colonialidade persiste nas práticas educacionais mesmo após avanços legais. Ao questionar "sob qual ótica" o negro é representado no currículo, o artigo desafia práticas pedagógicas superficiais e expositivas, apontando para a necessidade de reflexões profundas que reconheçam o corpo-território negro como sujeito ativo e não apenas como objeto curricular.

A abordagem inovadora do texto *Religiões de matrizes africana e afrobrasileira e racismo religioso: ressonâncias do maculelê nas aulas de educação física escolar* ao explorar o uso do Maculelê nas aulas de Educação Física, fundamentando-se nos pilares da decolonialidade e da interculturalidade, articular uma prática corporal de matriz afro-brasileira com questões socioculturais como "raça" e "racismo religioso" e, busca transcender o ensino técnico da disciplina para garantir um espaço crítico e transformador. Expondo uma proposta ousada e estratégica, por sua relevância, especialmente ao considerar o contexto de uma escola pública brasileira, onde as desigualdades e as práticas discriminatórias frequentemente se refletem no ambiente escolar.

Ao abordar uma das questões centrais nas discussões sobre desigualdades raciais no Brasil acerca da eficácia das ações afirmativas, o texto *Impacto da lei nº 12.990/2014 nos cargos técnicos efetivos de uma instituição federal de ensino* revela que, apesar da implementação dessa política, a composição racial do quadro de servidores técnicos efetivos permanece predominantemente branca, indicando que o impacto esperado ainda não foi alcançado. E traz à tona a persistência do racismo estrutural, que atravessa não apenas a sociedade, mas também as instituições públicas, mesmo diante de políticas destinadas a reduzir as desigualdades. Ao evidenciar a limitada eficácia da reserva racial, o texto aponta para a necessidade de manutenção e possível ampliação dessa política, o que reforça a urgência de ações mais contundentes para promover a equidade racial no setor público.

Porquanto, a convergência da análise expõe a limitação das leis quando desarticuladas de práticas educativas e sociais transformadoras, reforçando a urgência de repensar a aplicabilidade e os impactos das normas no enfrentamento aos desafios estruturais e pedagógicos no combate ao racismo estrutural no Brasil.

Segundo Eixo temático: “Olhares” dos/nos trânsitos da educação: as dimensões da identidade, memória e diversidades no/do fazer docente, aprofunda nas questões estruturais e subjetivas que moldam o ambiente educacional, especialmente em contextos de opressão histórica, como o vivido pela população negra e indígena.

Os trânsitos educacionais numa abordagem do sistema opressivo que mantém a população negra em uma condição de subalternidade tornam o enigmático texto *Um sorriso negro traz felicidade? uma reflexão sobre a historicidade, ascensão, mobilidade social e educacional do negro* pois, ao explorar a perpetuação da colonialidade e suas implicações na estigmatização e discriminação racial apontou a complexidade dos mecanismos de opressão. A reflexão ética e teórica apresentada nesse texto fortalece a necessidade de políticas públicas e práticas docentes que desconstruam as narrativas racistas e proporcionem condições reais de ascensão e mobilidade para os negros no contexto educacional. Desta forma, a ideia de "prática amorosa" como ferramenta de libertação e transformação, ainda que inovadora, aponta para a necessidade de humanizar as relações sociais e promover novas perspectivas na luta antirracista.

Sob o prisma do texto *O papel da pedagogia antirracista na construção identitária de estudantes negros* mostra como a pedagogia antirracista pode influenciar a construção identitária de alunos do ensino fundamental. O diálogo envolvendo os conceitos de racismo, identidade e formação docente, serviram para entrever o impacto das discussões étnico-raciais na formação das crianças. A proposta revela o potencial transformador de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e desafiem estruturas racistas no ambiente escolar. Destacamos entre outras, a abordagem metodológica, que combina observação, entrevistas e atividades práticas, pois permite uma análise contextualizada e concreta dos efeitos da pedagogia antirracista. O uso de materiais didáticos e obras literárias que destacam o protagonismo negro é especialmente relevante, uma vez que combate representações históricas excludentes e promove a valorização das características físicas e culturais de origem afrodescendente.

Sob outra perspectiva a análise apresentada dos impactos das memórias raciais na formação de jovens universitários torna particularmente emblemático essa discussão no texto *Ressignificação de memórias racistas a partir dos construtos nas relações sociais no ambiente educacional formal*. Aqui destacamos a discussão das experiências vividas por discentes de diferentes semestres e cursos, explorando como suas vivências raciais moldaram subjetividades locais/identidades e práticas no ambiente acadêmico. Sobressaindo daí a contradição dos ambientes educacionais formais, estes são simultaneamente espaços de reprodução de

experiências racistas e arenas para o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica. Este aspecto dual evidencia tanto os desafios estruturais do racismo no sistema educacional quanto o potencial desses espaços para promover ressignificações e aprendizagens transformadoras.

Os processos de resistência e ressignificação cultural do povo Huni Kuĩ, com foco na transferência de saberes ancestrais e no enfrentamento das pressões sociais e econômicas que ameaçaram as memórias e identidades indígenas é a escolha interpretativa que constitui o texto *Fronteiras simbólicas entre uma educação tradicional Huni Kuĩ e educação escolar Huni Kuĩ* que contribui com a discussão ao explorar a relação entre a sistematização curricular e a preservação cultural em razão dos desafios contemporâneos, entre outros, a articulação entre os saberes tradicionais e as demandas da educação formal visando a interação para a constituição de uma pedagogia intercultural verdadeiramente inclusiva.

Portanto, os textos que formaram este eixo temático permitem refletir sobre a interseção entre educação, identidade, memória e resistência, abordando como práticas pedagógicas inclusivas podem ser potentes ferramentas de transformação social e cultural, proporcionando não apenas uma nova visão sobre as dinâmicas educacionais, mas também um espaço para a valorização da diversidade e da identidade de grupos marginalizados.

O terceiro eixo temático: Corpos, racismo, os tons de... gênero e vislumbres de memórias, propõe reflexões críticas sobre a interseção entre “gênero”, “raça” e as “memórias” marcadas pela violência e resistência. É composto por quatro textos que reafirmam a urgência de refletir sobre corpos e memórias como territórios de resistência e transformação social.

As reflexões dos estereótipos impostos a corpos femininos negros e a questão da prostituição nos contextos de opressão heteropatriarcal, são traços que o texto *Comparatismo dos corpos femininos negros em menino de engenho e becos da memória* impacta a análise com uma revisão bibliográfica robusta, analisa as relações entre “identidade”, “gênero” e “raça”, em uma perspectiva crítica sobre como o racismo e o machismo convergem para a objetificação do corpo feminino negro. Assim, a reflexão sobre como a literatura brasileira contemporânea e, ao retratar as mulheres negras e suas sexualidades, não só expõe as dinâmicas de subordinação a que estão submetidas, mas também oferece um espaço de resistência ao questionar as representações tradicionais.

Nas malhas do tempo as margens dos “corpos”, sem mudar o “tom” da análise, se torna imperativo reflexões mais incisivas sobre as dinâmicas de exclusão e silenciamento. Desta forma, evidencia que, as experiências das mulheres negras frequentemente marcadas pela

interseccionalidade de gênero e raça e, são marginalizadas dentro das agendas feministas hegemônicas. É neste campo fértil que o texto ***Caminhos entrelaçados: uma análise da interação entre o feminismo branco e mulheres negras ao longo do tempo*** denuncia o caráter excludente do feminismo branco em relação às mulheres negras e propõe a necessidade de transformações estruturais no movimento feminista, visando combater o preconceito e promover melhores condições de vida para mulheres negras. Numa abordagem que além de reconhecer a desigualdade como uma realidade histórica e contemporânea, também, aponta para a possibilidade de um feminismo mais plural e comprometido com a justiça social, expondo a perspectiva de um espaço, idealmente, inclusivo e transformador.

Sob outra lógica o texto ***De princesas negras a orixás: a representatividade feminina negra em “Oma-Oba: histórias de princesas”*** reconhece a relevância de personagens negras na literatura infantil e juvenil, mas também destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre essas narrativas ao ensino fundamental. As atividades propostas potencializam as culturas africanas e afro-brasileiras e, pelos estudos realizados, reafirma o compromisso com uma educação mais inclusiva, plural e alinhada à luta contra o racismo, enquanto aponta para a literatura como um campo fértil para além das representações de personagens negras as africanidades e permite a ressignificação dessas personagens no contexto escolar.

E por último deste eixo, o texto ***A solidão da mulher negra: estudos de caso no Big Brother Brasil de 2022 e 2023***, mostra como a reprodução de desigualdades interseccionais no BBB, enquanto um produto midiático de grande alcance, contribui para perpetuar estereótipos e relações desiguais, ao invés de subvertê-los. Ao mesmo tempo, propõe uma reflexão das dinâmicas refletem e reforçam as estruturas opressivas da sociedade brasileira. Portanto reafirmando a urgência de desnaturalizar as interseções de “raça”, “gênero” e “classe” para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desta forma, os textos que compõem o eixo temático "Corpos, racismo, os tons de... gênero e vislumbres de memórias" emergindo como um espaço de reflexão crítica sobre a materialidade dos corpos como territórios de disputa, resistência e reconstrução identitária. Ele convida ao enfrentamento das desigualdades estruturais e ao reconhecimento das narrativas que resgatam as memórias e dignificam os corpos marginalizados.

Quarto Eixo Temático: Entre as margens deslizantes: ausências, máscaras de cores e o “olhar” (in)visível do “eu” e do “outro”, aborda de maneira crítica e multifacetada as dinâmicas raciais e de poder que atravessam a sociedade contemporânea, com foco nas experiências

de sujeitos racializados, especialmente os negros. O eixo composto de três textos e duas resenhas propõe uma reflexão sobre como o racismo estrutural e a colonialidade continuam a moldar as vidas de indivíduos negros, tanto no Brasil quanto no contexto global.

Sob a óptica do texto *O homem de cor e a branca, por Fanon e Zammuel: relações afetivas e de poder entre sujeitos racializados* se examina as complexas dinâmicas de poder entre homens negros e mulheres brancas na sociedade contemporânea. Usando, entre outros, a linguagem da música como elemento de análise a pesquisa revela que, nas relações entre esses grupos, a busca das mulheres brancas por homens negros vai além do afeto, incluindo também a necessidade de validação e controle. Ao fazer essa observação, o estudo destaca como essas interações são atravessadas por questões de poder e dominância, enraizadas no racismo estrutural e nas normas sociais que perpetuam desigualdades. Assim as contribuições teóricas, apresentadas no texto, servem para aprofundar a análise das motivações subjacentes nas trocas afetivas entre indivíduos de diferentes raças, questionando a ideia de igualdade nas relações interracialis em um contexto de opressão racial.

E, ainda as reflexões *Políticas de extermínio de um povo que não é reconhecido como civilização: Notas sobre colonialidade, racismo e sexismo na saúde mental brasileira*. Entre importantes apontamentos este texto é um convite ao leitor “olhar” para as margens, pois o estudo traça um diagrama das formas de subjetivação do corpo negro, que continua a ser estigmatizado e disciplinado pelas estruturas de poder, reafirmando a violência institucional direcionada a esses sujeitos. Ao expor as conexões entre racismo, colonialidade e as práticas manicomialis, apresenta uma crítica à continuidade de práticas de exclusão e opressão no contexto contemporâneo. Além disso, oferece uma reflexão importante sobre a necessidade de incluir as vozes de intelectuais negros e negras no debate sobre a saúde mental e as reformas necessárias no campo.

Fechando este eixo temático o texto *Direito a terra, abolição e formação das favelas na sociedade brasileira* expõe o “direito” como uma chave oculta, negada e retida nas mãos do representante do capital “colonizador”. Assim, a análise histórica e crítica das condições sociais da população negra após a abolição, propõe uma reflexão sobre a desresponsabilização do Estado em relação aos negros libertos, destacando como o racismo estrutural e as políticas públicas foram fundamentais para a marginalização dessa população. Ao explorar a necropolítica e os dados de mortalidade da população negra, o artigo expõe como o Estado, ao negligenciar as condições de vida dessa parcela da população, contribui para a perpetuação da desigualdade social e racial.

Este texto ao abordar a relação entre a questão social, a abolição do trabalho escravo no Brasil e a formação das favelas nos permitiu articular as temáticas entre si... E, o nexos para apresentar as duas resenhas desta safra da 18ª edição da Revista, a ***Resenha de casa de alvenaria, volume 1 – Osasco, de Carolina Maria de Jesus***, a escrita desta resenha, nos serviu como uma lente crítica sobre a realidade brasileira, conectando o passado descrito pela autora ao presente. Na obra apresentada Carolina Maria de Jesus transita entre as dimensões concretas da fome e suas implicações simbólicas, sugerindo ao leitor entender que a privação não é apenas material, mas também emocional e existencial. A escrita potente, expõe um texto carregado de humanidade e indignação que transforma a narrativa pessoal em um ato político, desafiando os leitores a confrontarem as persistentes desigualdades que moldam o Brasil contemporâneo.

Finalizando essa edição, a resenha ***Filhos de Ninguém: retratos do auto esquecimento*** baseado numa linguagem outra do cinema, reflexo de uma obra autobiográfica do roteirista e diretor Adewale Akinnuoye-Agbaje (2018), um convite para entrever os impactos da colonialidade e do racismo estrutural na vida de indivíduos negros na Inglaterra, numa abordagem crítica e estética, entrelaçando narrativa pessoal com questões históricas e culturais de relevância global. Neste convite, além de nos permitir compreender as feridas deixadas pela opressão racial e, expõem as linguagens do filme como um ato de denunciador de ressignificações das experiências de marginalização, por oferece uma visão multifacetada da identidade e pertencimento, desafiando o público a refletir sobre os legados do colonialismo e as continuidades do racismo em espaços ditos pós-coloniais.

A Casa da Pobreza

Carolina Maria de Jesus

A favela é o depósito dos vencidos.
É o lugar dos que não têm recursos para a vida.
A favela é o porão da sociedade.

Os favelados, ao invés de serem lapidados,
são atirados na rua como se atiram os detritos.
Os favelados estão num pedestal inferior.
Todos querem se ver livre deles.

Não têm importância social.
Para os governantes, os favelados
são restos humanos.

Concluimos o percurso da escrita desta edição e, em agradecimento pela oportunidade, contribuições e perspectivas apresentadas pelos autores e autoras, bem como aos nossos leitores e

leitoras, dedicamos o poema "A Casa da Pobreza". Este gesto também é uma homenagem a Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra cuja obra se destaca como uma das mais emblemáticas da literatura brasileira. Carolina, com sua escrita sensível e tocante, reflete sobre o sofrimento das classes marginalizadas e denuncia as desigualdades sociais. Seu poema expõe de forma visceral as dificuldades da vida nas periferias, a exclusão social e o racismo, ao mesmo tempo em que exalta a força e a resistência do povo marginalizado.

Rio Branco-Acre, 20 de novembro de 2024.

Profa. Dra. Geórgia Pereira Lima

Professora Associada da Universidade Federal do Acre (Ufac)
Diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac (CFCH/Ufac)
Pós-Doutorado em Ensino de História pela Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)
Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduada em Bacharelado e Licenciatura em História pela Ufac

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES NECESSÁRIAS E URGENTES

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS IN CHILDHOOD EDUCATION: NECESSARY AND URGENT ACTIONS

Odair Souza¹
Maria Pereira²

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a necessária e a urgente implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais e das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas na Educação Infantil. Assim, tem como objetivos analisar e discutir a importância de leis, decretos, portarias, diretrizes e documentos curriculares para a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nessa etapa da educação básica. Tal necessidade se dá por conta de inúmeros casos de racismo e preconceitos contra crianças negra pequenas em Centros de Educação Infantil. Para tanto utilizaremos como metodologia: a apresentação de pesquisas relacionados a Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, a discussão das legislações e normativas como base teórica para subsidiar o trabalho da professora e, por fim, a proposição de medidas de combate ao racismo na Educação Infantil para a superação de preconceitos, discriminações e racismo neste percurso formativo. Utilizaremos como aporte teóricos os estudos de Cavalleiro (1999). Cardoso (2018) dentre outros. Os resultados serão investigados ao longo do tempo, pois a Educação para as Relações Étnico-raciais deve ser contínua e permanente nas Unidades de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Educação para as relações étnico-raciais. Histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

ABSTRACT

The article presents reflections on the necessary and urgent implementation of Education for Ethnic-Racial Relations and Afro-Brazilian and African Histories and Cultures in Early Childhood Education. Thus, its objectives are to analyze and discuss the importance of laws, decrees, ordinances, guidelines and curricular documents for the implementation of laws nº 10,639/2003 and nº 11,645/2008 in this stage of basic education. This need is due to countless cases of racism and prejudice against young black children in Early Childhood Education Centers. To this end, we will use as methodology: the presentation of research related to Education for Ethnic-racial Relations in Early Childhood Education, the discussion of legislation and regulations as a theoretical basis to support the teacher's work and, finally, the proposal of measures to combat racism in Early Childhood Education to overcome prejudice, discrimination and racism in this educational path. We will use the studies by Cavalleiro (1999) as a theoretical contribution. Cardoso (2018) among others. The results will be investigated over time, as Education for Ethnic-racial Relations must be continuous and permanent in Education Units.

KEYWORDS (fonte 12): Child education; Education for ethnic-racial relations; Afro-Brazilian and African histories and cultures.

¹ Professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). E-mail: escolafred@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). E-mail: pedagogamariapereira@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Introduzimos este texto com uma reflexão a partir da narrativa de um fato ocorrido em meados do mês de junho do ano de 2023, quando a professora titular de um Centro de Educação Infantil (CEI) cumpria a hora-atividade fora da sala de referência, quando foi procurada pela auxiliar de sala da sua turma. A auxiliar informou que uma das crianças pedira para ir ao banheiro, e como a criança demorava a voltar, ela decidiu ir até lá ver se estava tudo bem.

Para sua surpresa, ao entrar no banheiro, a auxiliar se deparou com a criança, que é branca, agredindo com um soco outra criança, negra, que tinha acabado de chegar. Disse também que sua presença impediu que a agressão continuasse e que a criança agredida estava imóvel e parecia assustada e com medo. Ao ser questionada sobre o ocorrido, a criança branca explicou: “Professora, pensei que ele era um bandido”. A professora então perguntou se ela continuaria pensando assim caso aquela criança tivesse a pele branca, e a resposta veio com a cabeça girando de um lado para o outro: “Não!”.

O que você acabou de ler não faz parte da luta entre negros e brancos pela conquista de direitos civis das pessoas negras, nem dos supremacistas brancos da Ku Klux Klan do século XX agredindo e matando negros nos Estados Unidos. Também não se trata de uma narrativa sobre abordagens policiais que perseguem, violentam e matam jovens negros diariamente nas periferias e favelas do Brasil, por supostamente considerá-los bandidos.

O que você leu foi um fato narrado por uma professora, ocorrido em um Centro de Educação Infantil (CEI), na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes (SC)³, envolvendo uma criança branca de quatro anos e uma criança negra de cinco. A partir desse acontecimento violento e inusitado – por se tratar de crianças pequenas –, reforça-se a importância e a urgência das discussões e da implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), bem como das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas em todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Reflexões sobre o fato ocorrido acima nos conduziram a levantar algumas perguntas: o que leva uma criança branca da Educação Infantil a agredir uma criança negra por, supostamente, vê-

³ Paulo Lopes é um município localizado a 60 quilômetros da capital catarinense, Florianópolis. Sua população é composta majoritariamente de pessoas brancas, de origem açoriana, mas possui em seu interior uma comunidade quilombola chamada Toca/Santa Cruz, de pessoas predominantemente negras, que encaminha suas crianças para os centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental e médio do município.

la como bandida? Lembrando que não é uma criança desconhecida, é uma criança que, embora seja de outra turma, é de seu convívio. De onde ela absorveu esse aprendizado? Como as professoras da Educação Infantil podem trabalhar pedagógica e epistemologicamente para desconstruir práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em seu espaço? Quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas?

Esses questionamentos nos mobilizaram a pensar em práticas antirracistas efetivas e que promovam de fato a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas instituições de Educação Infantil.

2 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS. MAS QUE TIPO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS? DE QUEM E PARA QUEM?

As instituições de Educação Infantil são espaços educativos potentes, que abrigam a diversidade de pessoas e suas culturas. Ali, imagens dispostas, brinquedos, jogos e materiais, entre outros elementos, fazem parte de, como menciona Frago (1998, p. 69), um “cenário” que tem uma “forma silenciosa de ensino”, comum às crianças que frequentam as creches e pré-escolas diariamente.

Nesse sentido, entendemos que tal “cenário” educativo deve ser também ambiente de acolhimento, afeto, respeito e representatividade de todas as crianças, independentemente de classe social, gênero e raça. Assim, crianças brancas, negras e indígenas presentes na primeira etapa da educação básica precisam se ver representadas nesse espaço plural e heterogêneo e respeitadas em suas histórias e culturas. Porém, pesquisas no campo da Educação Infantil e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) têm constatado que o acolhimento, o afeto, o respeito e a representatividade nem sempre são dirigidos a todas as crianças. Nas instituições de Educação Infantil, não raro são percebidas atitudes racistas entre professoras e crianças, entre crianças e crianças e entre membros da comunidade escolar como um todo. Diante disso, a ERER nesses espaços formativos se faz necessária e urgente para a promoção de uma sociedade politicamente democrática, da qual todos possam participar e onde tenham as mesmas oportunidades e recebam tratamento digno e respeitoso.

Eliane Cavalleiro (1999), ao realizar sua pesquisa de mestrado em Educação, demonstrou que as crianças socializam e aprendem as primeiras práticas sociais na família e na escola, e que na

Educação Infantil há a continuidade daquilo que é ensinado na família. Disse também que é possível estabelecer relações negativas a partir das crianças negras na família e na escola, mesmo que se não se deem conta disso. Para a autora,

as instituições de Educação Infantil organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências [das crianças] com a sociedade. [...] Numa sociedade como a brasileira, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa dos negros, bem como a valorativa dos indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio de processos socializadores. Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (Cavalleiro, 1999, p. 40).

Desse modo, quando a instituição opta pelo silenciamento em relação às discussões raciais em seu estabelecimento, seja ela de Educação Infantil, de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, reforça e estimula o chamado racismo institucional⁴ e, conseqüentemente, estereótipos, preconceitos, racismos e discriminações de toda ordem. Nas instituições de Educação Infantil isso acontece, sobretudo, porque as professoras⁵ acreditam que as crianças são “ingênuas e inocentes” e “que não possuem maldades”, sendo, portanto, desprovidas de qualquer preconceito racial. Ainda em sua pesquisa, Eliane Cavalleiro constatou que

o modo das professoras conceberem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie o entendimento da diversidade humana. [...] Nesse caminhar, pouco valor é atribuído à presença da criança negra na escola, fator que pode levá-la a se reconhecer como participante de um grupo inferior e a entender, posteriormente, que o pertencimento a este grupo lhe é desfavorável. Tal situação também pode levar a criança branca a se reconhecer participante de um grupo racial superior, de forma equivocada (Cavalleiro, 1999, p. 42).

⁴ Segundo Carmichael e Hamilton (apud Vinutto 2023, p. 302), o racismo institucional refere-se a qualquer prática de uma organização, seja pública ou privada, que não promova um serviço adequado a certas pessoas devido a sua cor, cultura ou origem étnica e se mostra sutil, porque nem sempre é evidente que determinadas decisões e práticas afetam brancos e negros de modos diferenciados. Por isso, o conceito de racismo institucional pode ser útil, já que se refere a práticas discriminatórias não explícitas, mas elaboradas e reproduzidas no cotidiano das instituições a partir de expectativas, hábitos e normas mobilizadas por seus profissionais, que assim tratam negros e brancos de modos distintos mesmo quando não percebem isso.

⁵ Daqui em diante usaremos somente *professoras* (no feminino) por considerar que as mulheres são maioria nas instituições de Educação Infantil.

É preciso ficar evidente para os profissionais de instituições de Educação Infantil que a inexistência de um trabalho contínuo e efetivo sobre a diversidade humana, desde a mais tenra idade, acaba por promover e manter situações de violência, preconceito e racismo. Ademais, devem se questionar acerca do espaço educativo organizado em suas salas e responder quais sujeitos e culturas estão sendo representados ali naquele “cenário”. Ele deve ser um espaço plural e multiétnico e, como tal, precisa trazer o sentimento de pertencimento a todos.

Entretanto, quando professoras, gestoras e equipe pedagógica assumem a falsa premissa de que “todos somos iguais”, falseiam-se os conflitos raciais na escola e silenciam-se discussões raciais urgentes e necessárias, o que favorece a prática do racismo desde a Educação Infantil. Se todas as crianças são institucionalmente vistas como iguais, não se percebem nelas suas especificidades, diferenças e singularidades, ao mesmo tempo que se mantêm relações excludentes e práticas racistas e de violação de direitos. Para Cavalleiro (1999),

o silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao silêncio das crianças negras sobre a ocorrência de conflitos, parece conferir às crianças brancas o direito de repetir seus comportamentos, pois elas não são criticadas ou denunciadas, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (p. 43).

Quando a criança branca chega à Educação Infantil, ainda que pequena, demonstra compreensão acerca da diversidade humana e das relações de valorização e desvalorização entre brancos e negros, e isso fica evidenciado pela formação de grupos de crianças brancas e, por consequência, de grupos de crianças negras. Tais grupos não são orgânicos ou se dão por questões de laços de afeto ou preferências por brincadeiras, mas, sim, acontecem como forma de exclusão do negro pelo branco. Ainda que queira participar de determinado grupo, a criança negra é deixada de lado, desconsiderada ou retirada dele de maneira firme, seja com o grupo trocando de lugar quando ela chega, ignorando sua presença ou dizendo que ali ela não é aceita. Assim, é comum ver nos espaços de Educação Infantil crianças brancas brincando juntas, e crianças negras as observando e tentando se aproximar, silenciosamente.

Diante disso, percebemos que sem a efetivação da ERER na Educação Infantil, o quadro de exclusão, preconceito e racismo se perpetua e se mantém. Cavalleiro (1998, p. 52) discute o que ela chama de aprendizagem do silêncio, como se a criança negra internalizasse uma lição: “não conte nada para a sua professora, porque ela nada faz”. A autora também apresenta uma crítica à omissão de uma professora diante de comportamentos violentos e racistas. Tal desinteresse e

inércia fazem com que muitas crianças negras da Educação Infantil silenciem sobre as agressões que sofrem.

Uma outra Educação Infantil é possível, e é isso que nos propusemos a discutir neste artigo. Esse silêncio doloroso que emudece quem tem tanto a falar terá fim quando os espaços educativos das instituições de Educação Infantil forem pensados e organizados contemplando-se a diversidade étnica e quando seus profissionais tiverem uma formação que lhes garanta conhecimento de fato acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais conhecimentos darão subsídios para ações concretas que possibilitem às crianças negras construir uma identidade positiva de si, o que em geral as crianças brancas não têm dificuldade em fazer.

Esse silenciamento e o conseqüente racismo na Educação Infantil podem estar permeados e mascarados pela branquitude⁶. Ou seja, a ideia de que “todos somos iguais” desconsidera que numa sociedade majoritariamente branca uns são “mais iguais” que outros. Embora os estudos da branquitude na sociedade brasileira tenham alguns anos de significativas reflexões, análises e publicações, feitas por importantes intelectuais brasileiros, como Alberto Guerreiro Ramos (2023), Maria Aparecida Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2014) e Lia Vainer Schucman (2012, 2023), na Educação Infantil esse campo de estudo ainda é muito incipiente, embora existam alguns disponíveis como os de Cintia Cardoso (2018; 2021).

3 AS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS SOBRE A ERER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A lei nº 10.639, aprovada em 09 de janeiro de 2003, foi fruto de lutas históricas dos movimentos sociais negros brasileiros para que as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas fossem incluídas nos currículos oficiais de ensino. No entanto, no ato de sua promulgação uma importante etapa da educação básica ficou de fora desse escopo legal: a Educação Infantil. O Artigo 26 da referida lei diz que “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

⁶ “Branquitude é o termo construído dentro da teoria crítica de raça com o objetivo de enunciar as estruturas sociais que produzem e reproduzem a supremacia branca e o privilégio branco, resultado da expansão colonial. [...] Apesar de diferentes conceituações entre os autores da área, o argumento central entre as diferentes posições é que a branquitude é uma racialidade que foi construída sócio historicamente como uma ficção de superioridade e que, portanto, produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não brancos” (Schumann; Conceição, 2023, p. 52).

Ao fazer uma reflexão sobre isso, Carla Santos Pinheiro pondera sobre a Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil, e pontua que

Ao desconsiderar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme LDBEN, como estabelecimento educacional responsável pela produção e democratização de valores, atitudes e posturas concernentes às relações étnico-raciais, a Lei Federal nº 10.639/2003 mostra-se indiferente aos corpos e vozes de meninos e meninas atendidas em creche e pré-escola do território nacional [...], reafirmando sua invisibilidade nas políticas públicas tanto no campo educacional quanto no âmbito social (Pinheiro, 2023, p. 40, grifo nosso).

No entanto, apesar do descuido dos nossos legisladores, desconsiderando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a EREER na Educação Infantil, vários documentos posteriores oriundos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação incentivam, apoiam e reforçam a importância desse tema nessa etapa da educação básica.

Corroborando o que foi dito acima, temos o Parecer nº 003/2004 (Brasil, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 10 de março de 2004, que afirma que “O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, tal como explicitado no presente parecer, se desenvolve no cotidiano da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2004, p. 11). O mesmo documento cita a Educação Infantil junto a outros níveis e modalidades de educação e ensino quando indica providências a serem seguidas, ou seja, mais uma vez a EREER na Educação Infantil está materializada no parecer 003/2004, confirmando que embora ela não esteja explícita na Lei 10.639/2003, está presente em diversos outros documentos e normativas.

Para reafirmar o compromisso com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a EREER na Educação Infantil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assegurou em seu Artigo 8º, inciso VIII e IX, que as instituições de Educação Infantil devem favorecer a

apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e até de outros países da América; o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2009).

Também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 31), no item 3.4 – Ações do governo municipal, lembra o Artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que menciona que os municípios, possuindo sistemas próprios de ensino, devem baixar normas complementares em relação à EREER nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) não estabelece explicitamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana bem como a EREER na Educação Infantil, porém, sinaliza a necessidade de as instituições educativas possibilitarem meios para que as crianças entrem em contato com diferentes culturas, grupos sociais, modos de vida, costumes etc.

Como documento normativo, entre outras questões, a BNCC propõe, no campo de experiência O eu, o outro e o nós (Brasil, 2017, p. 40), na tabela de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento,

ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças; demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive (Brasil, 2017, p. 45).

Ainda sobre a BNCC, no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, há nos descritores habilidades mais amplas, que podem ser sugestivas de trabalho com a temática da EREER, como se vê abaixo:

demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e apresentação de músicas; expressar desenhos e sentimentos sobre suas vivências por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão; inventar brincadeiras cantadas, poemas e expressões criando rimas, aliterações e ritmos; colher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos (Brasil, 2017, p. 49).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, e seus eixos estruturantes são as interações e a brincadeira. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base no exposto, percebemos as diferentes habilidades dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostas pela BNCC nos campos de experiência como possibilidades também

para o trabalho com a EREER na Educação Infantil. Dessa forma, a professora vai, a partir das habilidades sugeridas no documento, desenvolver propostas potentes sobre pertencimento, valorização e respeito, ao mesmo tempo em que promove a construção da consciência sobre a diversidade, da qual todos fazemos parte.

Dois importantes documentos curriculares catarinenses explicitam nitidamente a EREER na Educação Infantil: o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), que nos campos de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação e o eu, o outro e o nós, é basicamente uma cópia *ipsis litteris* da BNCC. Também a resolução nº 004/2022 do Conselho Estadual de Educação, no seu Artigo 3º, assume o compromisso com a EREER e a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana ao propor que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatória no estado de Santa Catarina, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino (Santa Catarina, 2022).

O documento Diretriz Municipal da Educação Infantil de Paulo Lopes (Paulo Lopes, 2019) não explicita diretamente seu compromisso político-pedagógico com a EREER. No entanto, em diversas partes de seu texto aponta a necessidade e a obrigatoriedade de se trabalhar a diversidade, embora tal diversidade não seja especificada e esteja colocada de forma generalizada, sem evidências sobre a importância desse trabalho para a superação das desigualdades raciais. O documento formula que

a atenção à diversidade tem o compromisso com todas as especificidades humanas. Ela tem como objetivo a educação inclusiva, o que suscita o atendimento a todas as crianças, independente das características que apresentam, sejam elas, culturais, sociais, físicas, cognitivas ou vinculadas a outras especificidades inerentes à condição humana (Paulo Lopes, 2019, p. 14).

Ainda que não afirme a necessidade da ação pedagógica enquanto meio para combater o racismo, entendemos que o referido documento, ao dizer que devemos ter o compromisso com todas as especificidades humanas, deixa implícita a diversidade étnico-racial, ou seja, que crianças brancas, negras e indígenas devem ser pedagogicamente consideradas em suas particularidades enquanto grupo racial étnico.

Ao demonstrar preocupação com o acesso e a permanência de todas as crianças às creches e pré-escolas, a Diretriz Municipal da Educação Infantil de Paulo Lopes (SC) afirma seu interesse

na promoção de uma educação que contemple a todos. O referido documento em relação aos Centros de Educação Infantil (CEIs) ainda reforça que

o que se pretende com a perspectiva de atenção à diversidade é que, além de ampliar possibilidades para o acesso à Educação Infantil, os CEIs e escolas municipais de Paulo Lopes promovam estratégias para a permanência de todas as crianças, independentemente de suas especificidades. Além disso, prioriza-se que nesse percurso as crianças possam ser estimuladas em suas potencialidades e atendidas em suas necessidades (Paulo Lopes, 2019, p. 15).

Diante do exposto, mesmo levando em conta que o documento do município de Paulo Lopes não enfatiza formalmente a EREER na Educação Infantil, ele aborda a diversidade como um todo e reforça que “o currículo que permeia a prática pedagógica na Educação Infantil de Paulo Lopes tem como base as orientações da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina (2019))” (Paulo Lopes, 2019, p. 21).

Portanto, a partir desses documentos é possível pensar e desenvolver nas instituições de Educação Infantil metodologias e práticas pedagógicas voltadas à EREER nessa etapa da educação básica. Mas quais seriam essas metodologias? Quais práticas podem ser desenvolvidas? Com quais materiais?

4 CHAMANDO À RESPONSABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS

Todas as lutas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas que reivindicaram e pressionaram os poderes executivo, legislativo e judiciário das diferentes instâncias para aprovação, execução e cumprimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 foram fundamentais. A partir de todo esse movimento, foi elaborado um conjunto de leis, documentos normativos, orientações e pareceres com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas que acontecem em toda educação escolar e contribuir para a construção de uma sociedade brasileira equânime, justa e antirracista.

Porém, pensamos que essa luta antirracista politicamente urgente e necessária só se efetivará concretamente em cada ambiente escolar quando houver um verdadeiro compromisso com as vidas, sobretudo com as crianças negras que historicamente são marginalizadas, silenciadas, invisibilizadas, subalternizadas, oprimidas e violentadas em nossa sociedade por conta de sua cor de pele.

Quando não desconstruímos os espaços de branquitude, o mito da democracia racial e o eurocentrismo⁷ no espaço escolar, privilegamos um único componente étnico de nossa sociedade: o branco que possui traços físicos historicamente associados ao povo europeu, e conseqüentemente desumanizamos outros seres humanos que estão iniciando a vida, o que torna esse processo de violência ainda mais intenso e agressivo.

Por isso, é urgente e necessário que assumamos um compromisso epistemológico com as vidas que por ali circulam, estabelecendo práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas e de responsabilidade com todos.

Podemos, por exemplo, criar nas instituições de Educação Infantil e escolas uma ambiência racial⁸, fazer leituras que contemplem as Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas e exibir representações de personalidades brancas, negras e indígenas em cartazes, folders, banners ou qualquer outro material de divulgação de eventos ou exposição escolar. Podemos também promover sessões de cinema com filmes e desenhos animados que considerem a diversidade étnico-racial, bem como ofertar livros didáticos, paradidáticos e literários que mostrem por meio de seus conteúdos, suas histórias e suas ilustrações a diversidade racial brasileira.

A criação de um dicionário afro-brasileiro com palavras que usamos e que têm origem africana e a organização de uma oficina de bonecas Abayomi, reforçando sua importância enquanto elemento de identidade negra são também ações educativas para o enfrentamento e o combate ao racismo. Há tantas outras possibilidades⁹ mas acreditamos que esses exemplos deem conta de mostrar que é possível, além de urgente e necessário, trabalhar a EREER com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas.

⁷ Para um estudo mais aprofundado desses termos ver os artigos: SOUZA, Odair de; PAIM, Elison Antonio. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. Chapecó, n° 34, 2019/02. Também SOUZA, Odair de; LIMA, Valdemar de Assis. História e cultura africana na educação básica: entre dilemas e propostas de ensino. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*. UEMS/Campo Grande, vol. 05, n° 10, pp. 68 -79. 2021.

⁸ Segundo Tanise Muller Ramos (2019), a partir das políticas de EREER é possível afirmar que a inclusão da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino acaba produzindo na escola um trabalho de construção de uma ambiência étnico-racial. Essa ambiência se traduz na criação de referenciais afirmativos, em que os sujeitos poderão encontrar, no cotidiano escolar, repertórios pelos quais poderão se identificar em suas ancestralidades, a citar: materiais e temáticas, dentre outros.

⁹ Outras sugestões de atividades pedagógicas em instituições de Educação Infantil podem ser encontradas em DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. *Debates em educação*. vol. 14. Número Especial. 2022 e SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. *Revista da ABPN*, vol. 12, n° 33, jun/ago/2020, p. 66-84.

Além das propostas didático-pedagógicas acima mencionadas, propomos também ações ampliadas com professoras, gestoras, equipe da secretaria de educação, pais e comunidades em geral para fortalecer e ampliar a EREER nos espaços da Educação Infantil.

Sugerimos, entre outras ações, utilizar reuniões de pais e mestres para reforçar e estimular a compreensão da EREER por meio das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como do Artigo 26-A da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Também recomendamos que se promovam debates sobre a EREER em todo o ano letivo na Educação Infantil, não somente na Semana da Consciência Negra, que acontece no mês de novembro. Que se repensem, rediscutam e reescrevam os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das instituições de Educação Infantil e escolas na perspectiva da EREER, promovendo e fortalecendo a prática antirracista por meio de projetos de trabalho que incorporem a temática étnico-racial.

Destacamos ainda a importância de o poder público municipal oferecer uma ampla e consistente formação de professores, e que essas formações sejam oferecidas por docentes formadores negros e indígenas que tenham domínio do tema na área da Educação Infantil. Por fim, cabe lembrar que, caso as legislações educacionais em vigor não estejam sendo implementadas, o Ministério Público deve ser acionado para fazer garantir o seu cumprimento.

A construção de uma sociedade plural, heterogênea, justa, inclusiva e democrática dar-se-á à medida que preparamos as novas gerações para lançar as bases e implantar essa sonhada sociedade. A Educação Infantil é, portanto, ponto de partida para a formação humana capaz de mudar o que está posto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e os Estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana só acontecerão e se efetivarão de fato nas instituições de Educação Infantil e escolas a partir do momento em que todos os agentes da educação (secretarias municipais de educação, docentes, gestores, equipe pedagógica, pais e órgãos deliberativos, como Associações de Pais e Professores – APPs) atuarem juntos. No entanto, percebemos que essa atuação conjunta ainda está longe de acontecer como deveria.

Porém, acreditamos que como agentes da educação, comprometidos com uma ética e uma política de respeito à vida, devemos atuar e espalhar pequenas sementes antirracistas nas gretas

(Walsh, 2017), nas pequenas brechas que encontrarmos no cotidiano das instituições, e vemos flores romper o asfalto (Drumond de Andrade, 2000)

Apesar de vislumbrarmos poucas ações pedagógicas antirracistas, percebemos avanços importantes onde elas acontecem. Isso nos fortalece e incentiva a dar continuidade ao trabalho com a EREER na dimensão e na perspectiva dos direitos humanos, que reconhece o valor e a importância de todos, mas em especial das populações negra e indígena – grupos historicamente marginalizados e inferiorizados – terem seus direitos reconhecidos e suas culturas, suas histórias, seus patrimônios, suas memórias e seus saberes valorizados.

Ademais, reafirmamos que se faz necessário e urgente que se construam nas instituições de Educação Infantil e escolas práticas pedagógicas antirracistas que deem visibilidade e reconhecimento às pessoas negras e indígenas. Que promovam a discussão, o debate e o combate aos preconceitos, às discriminações e a todas as formas de violência, sejam elas físicas, simbólicas, psicológicas ou epistêmicas. Práticas pedagógicas nas quais o respeito às diversidades e às diferenças estejam sempre presentes e que primem pelo afeto e pelo compromisso político com a vida e com os direitos humanos de todas as crianças.

Sabemos que quando as instituições de Educação Infantil e as escolas se calam e não são comprometidas com a discussão antirracista, compactuam com a desigualdade racial na medida em que não promovem discussões e debates sobre o racismo, a discriminação e o preconceito – que oprimem e matam, cotidianamente, pessoas negras e indígenas neste país.

Por fim, conforme a narrativa relatada na abertura deste artigo, atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias têm início na infância e estão presentes na Educação Infantil. Daí a necessidade e a urgência de a EREER estar presente de fato nesses espaços, subsidiando e promovendo uma educação crítica, plural, democrática, inclusiva e comprometida com a vida por meio de práticas pedagógicas antirracistas.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 25 – 57.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003** – altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em 27/01/2-24

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 003, aprovado em 10 de março de 2004** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.

BRASIL, **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013, 104 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: MEC, SEB/CNE, 2017, 600 p.

CARDOSO, Lourenço. **O branco anti a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2014.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa no município de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2021, 209 p.

CARDOSO, Cíntia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave a implementação da Lei nº 10.639/03 na educação infantil. **Educação**. Santa Maria. v. 46, p. 1-28, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, vol. 2, nº 2, 1999.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em educação**. vol. 14, número especial, 2022.

DRUMOND DE ANDRADE, Carlos. **A rosa do povo**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, 152 p.

PAULO LOPES. **Diretriz Municipal de Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Paulo Lopes/SC. Secretaria Municipal de Educação, 34 p., 2019.

PINHEIRO, Carla Santos. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: superação de eixos de subordinação. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Volume 3, nº 3, p. 37-47, ago/dez, 2020.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: Muryatan S. Barbosa. (Org.). **Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil – artigos e outros textos (1949 1973)**. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 225 – 252, 2023.

RAMOS, Tanise Muller. A educação das relações étnico-raciais e a ressignificação de práticas pedagógicas na escola contemporânea. In: 8º SBC – **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais: ser/estar emergentes e/ na educação**. ULBRA, Canoas, Rio Grande do Sul. Brasil. 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 004 de 21 de janeiro de 2021** – institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. (Org.). **Branquitude: diálogos sobre o racismo e antirracismo**. São Paulo: editora Fósforo, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer; CONCEIÇÃO, Willian Luiz da Conceição. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATS, Alex. (Orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**, vol. 12, nº 33, p. 66-84, jun/ago, 2020.

SOUZA, Odair de; PAIM, Elison Antonio. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. Chapecó, nº 34, 2019/02.

SOUZA, Odair de; LIMA, Valdemar de Assis. História e cultura africana na educação básica: entre dilemas e propostas de ensino. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**. UEMS, Campo Grande, volume 5, nº 10, p. 68 – 79, 2021.

VINUTO, Janaina. Racismo institucional. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATT'S, Alex (Orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)viver**. Quito/Equador: Abya Yala, Tomo II. 2017.

Enviado em: 29/02/2024

Aceito em: 22/07/2024

CORPO, RACISMO E PENSAMENTO ABISSAL: INVESTIGAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS

BODY, RACISM AND ABYSSAL THINKING: INVESTIGATIONS INTO THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM IN THE EARLY YEARS

Igor de Souza Rodrigues Rezende¹

RESUMO

Mais de um século após o fim do sistema escravocrata brasileiro, parte da sociedade observou a necessidade de se incluir a história e a cultura da população afro-brasileira nos currículos escolares, o que precisou ser feito por meio de uma obrigatoriedade com peso de lei (Lei 10.639/03). Mas, apenas colocar o corpo-território negro no currículo não se constitui ferramenta suficiente para promover a descolonização histórica, é válido questionar se e sob qual óptica o negro vem sendo abordado no currículo e o que pode ser feito para diminuir a colonialidade social sobre este corpo-território. Diante disto, este trabalho visa investigar o corpo-território negro no currículo escolar das aulas de Educação Física do município de Volta Redonda, para isso se aproxima em perspectiva teórica do pensamento Pós-abissal, de Boaventura de Souza Santos e outros autores, na busca por uma visão crítica e decolonial do currículo. Foi encontrado que o currículo da referida rede apresenta traços de colonialidade por meio de silenciamentos e normatizações que pouco orientam para a construção de uma educação efetivamente decolonial do negro nas aulas. Consideramos que se faz necessário um maior diálogo com os professores na elaboração curricular e que se faz indispensável maiores reflexões sobre a presença do negro no currículo para que os conteúdos referentes à cultura afrodiaspórica não estejam no currículo por mera força de lei. Desse modo, se tornando presenças que sem reflexão para além do pensamento abissal podem continuar ausentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Epistemologias do Sul. Negro.

ABSTRACT

More than a century after the end of the Brazilian slave system, part of society noted the need to include the history and culture of the Afro-Brazilian population in school curricula, which had to be done through an obligation with the weight of law (Law 10,639/03). But simply placing the black body-territory in the curriculum is not a sufficient tool to promote historical decolonization. It is worth questioning whether and from what perspective black people are being approached in the curriculum and what can be done to reduce social coloniality over this body. -territory. In view of this, this work aims to investigate the black body-territory in the school curriculum of Physical Education classes in the municipality of Volta Redonda, for this purpose, approaching in theoretical perspective the Post-abysal thought, by Boaventura de Souza Santos and other authors, in the search for a critical and decolonial vision of the curriculum. It was found that the curriculum of the aforementioned network presents traces of coloniality through silencing and regulations that provide little guidance for the construction of an effectively decolonial education for black people in classes. We consider that greater dialogue with teachers is necessary in curriculum development and that greater reflection on the presence of black people in the curriculum is essential so that content relating to Afro-diasporic culture is not in the curriculum by mere force of law, thus, if becoming presences that without reflection beyond abysmal thinking can remain absent.

KEYWORDS: Physical education. Southern epistemologies. Black.

¹ Professor da Educação Básica na rede municipal de Barra Mansa-RJ e de Volta Redonda-RJ. Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pelo UniFOA.

1 INTRODUÇÃO

O racismo contra o corpo-território² negro marca de forma profunda a construção da sociedade brasileira, onde podemos localizar como um de seus pontos históricos de referência inaugural o processo colonialista e suas íntimas relações com a instauração da modernidade (Almeida, 2018; Miranda, 2020). O colonialismo foi um processo que gerou impactos a níveis globais quando nos referimos a estruturação dos variados sistemas-mundo. Ele interferiu em dinâmicas, como a econômica e a cultural, assim possuindo íntimo vínculo com a estruturação de relações de poder. Mas, apesar do fim do processo formal colonialista em diversas sociedades, as relações de poder que este processo ajudou a construir permaneceu produzindo impactos sociais com íntimas relações com a estruturação da própria modernidade (Almeida, 2018; Santos, 2020). A este aspecto das relações de poder que se estruturou é dado o nome de colonialidade (Oliveira e Candau, 2010; Walsh, Oliveira e Candau, 2018, Santos, 2020).

Quando analisamos o corpo-território negro com um olhar atento para a colonialidade histórica que sobre ele recai, podemos perceber aspectos como: epstemicídios, promoção de subalternidades e tentativas de domínio de sistemas simbólicos e materiais (Almeida, 2018; Rufino, 2019; Miranda, 2020 e Raposo, Almeida e, Santos 2020). Mas aqui cabe pensar: como esta relação de poder pautada na colonialidade vem se mantendo e se renovando ao longo dos tempos, mesmo após o fim do processo colonialista formal? Sobre isto, Raposo, Almeida e Santos (2021) nos oferecem indícios de respostas ao considerarem a relevância do papel das instituições sociais na reprodução desta estrutura de poder, para os autores as instituições sociais possuem um representativo papel tanto para a reprodução como também para o rompimento no *modus operandi* de relações de poder que promovem a subalternidade do sujeito.

Ao considerarmos a escola como uma importante instituição social formativa, assim como os autores supramencionados, também podemos ver nela tanto o potencial reprodutivista quanto o potencial para romper com esta relação de poder que subalterniza o corpo-território negro. E ao lançarmos os nossos olhares sobre a instituição escolar, e mais especificamente sobre as aulas de Educação Física, consideramos o currículo um importante material de análise para compreender como a colonialidade do corpo negro se faz presente no âmbito formativo escolar. Diante disto, cabe aqui as questões norteadoras: Até que ponto os currículos oficiais contribuem para a

² Conceito trabalhado nas ideias de Miranda (2020).

permanência de uma visão eurocentrada do corpo-território negro nas práticas pedagógicas? Como a colonialidade se manifesta nos currículos de Educação Física escolar? Quais são os possíveis caminhos emergentes³ para construir um currículo em prol do rompimento da colonialidade nas aulas de Educação Física escolar?

As formas de preconceito, discriminação e subalternidades que se voltam contra o corpo-território negro podem ser analisadas por diversas ópticas, éticas e/ou epistemologias que nos conduzem a nos posicionarmos e extrairmos conclusões variadas sobre o fenômeno. Neste artigo, optamos em realizar nossas análises a partir do Pensamento Abissal/Pós-abissal, buscando contribuir com o desenvolvimento das chamadas Epistemologias do Sul. Compreendendo também que métodos de análises banhados na colonialidade podem nos conduzir a visões viciadas/colonializadas sobre o fenômeno, e buscando se distanciar criticamente de uma análise viciada, também nos aproximamos do chamado Paradigma Indiciário para compor o processo analítico pelo qual tomamos como referência as contribuições do historiador Ginzburg (1989).

2 APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO PÓS-ABISSAL.

Para que possamos compreender as contribuições das epistemologias do Sul para os questionamentos desta pesquisa, na busca de uma educação descolonial/decolonial voltada para as aulas de Educação Física, entendemos que se faz necessário compreender as perspectivas e premissas sobre a mesma, para isso recorreremos principalmente às contribuições que nos é ofertada pelo denominado pensamento pós-abissal (Santos, 2002; 2006; 2010; 2020).

Santos (2002; 2006; 2007a; 2007b; 2020) reconhece que o projeto da modernidade carregou consigo avanços importantes para a sociedade, todavia observa que em sua estruturação o projeto também abarcou, para além dos avanços técnico-científicos, uma gama de exclusões e invisibilidades que ocasionou o desperdício de experiências diante da diversidade de conhecimento existente no globo. O autor observa que na estruturação da modernidade há uma linha que divide o mundo, linha esta que se encontra para além de meras linhas cartográficas. Esta linha imaginária é marcada por três estruturas que são fundamentais para o desenvolvimento da modernidade: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado.

³ Fazendo alusão a sociologia das emergências contida nas perspectivas de Boaventura de Souza Santos (2006, 2018, 2020).

Para o autor esta linha, que é fundada pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, separa dois polos distintos, sendo um as metrópoles e o outro as colônias, assim gerando um verdadeiro abismo social entre elas. A esta linha Santos (2007a; 2020) denomina de linha abissal. Não só Boaventura de Souza Santos como há também uma gama de outros autores que fazem alusão ao colonialismo, o patriarcado e o capitalismo como estruturas fundantes da modernidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018; Santos; Betes; Barbosa, 2019).

Diante desta divisão ocasionada pela existência desta linha abissal o autor evidencia uma relação de poder e dominação que se estruturou de forma injusta entre os dois lados da linha sendo esta relação fundamentada por uma *epistemologia*. A esta epistemologia é dada a denominação de *epistemologia do Norte*, que faz correspondência e privilegia o lado da metrópole, concebendo tudo que se localiza no lado da colônia como sendo reino da ignorância. Segundo o autor “As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento” (Santos, 2020, p.25).

Parte da observação acima uma das máximas norteadoras da perspectiva do autor: “[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.” (Santos, p.384). Diante disso, o autor parte na localização das chamadas *epistemologias do Sul*, que não se trata de uma oposição simétrica às epistemologias do Norte, mas sim uma epistemologia que visa a justiça cognitiva global e a diminuição das subalternidades e invisibilidades geradas pelas epistemologias do Norte, para isso se utilizando de ferramentas como: a artesanias das práticas; a tradução intercultural; a sociologia das ausências; a sociologia das emergências; e a ecologia dos saberes (Santos, 2020).

Ao compreendermos que a lógica do pensamento abissal se pauta na negação do *outro* colonializado em relação à metrópole fundamentada em uma epistemologia do Norte e na produção de não-existência deste *outro* (Santos, 2020), podemos pensar o negro no Brasil, que teve sua produção de inexistência desde antes de sua chegada ao país/colônia. Para Santos (2020) uma das lógicas que fundamentam as epistemologias do Norte é a lógica a violência/apropriação. Lógica esta que marca a história negra no Brasil por meio de apropriação e violências nos sistemas simbólicos, identitários e culturais dos mesmos, assim fundamentando estruturas de poder e discriminação que subalternizam o negro no meio social (Águas, 2011).

3 AINDA É PRECISO FALAR SOBRE: COMPREENSÕES FUNDAMENTAIS ACERCA DO RACISMO

A noção de raça enquanto fator segregador ainda está presente em nosso cotidiano dirigindo atitudes, estereótipos e políticas (e/ou necropolíticas). Mas, apesar de conduzir muitos aspectos em nossa vida cotidiana, o racismo enquanto conceito se distingue das compreensões de outros dois fenômenos: o preconceito racial e a discriminação racial (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019). Assim, podemos apreender o preconceito racial como um “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” (Almeida, 2018, p. 25), e a discriminação racial como “[...] a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2018, p. 25), que pode se manifestar de forma direta e/ou indireta, negativa ou positiva. A positiva, apesar de soar estranho, é compreendida pelo autor “[...] como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa – a que causa prejuízo e desvantagens”.

Mas, ao buscarmos compreensões acerca do fenômeno do racismo, encontramos que o mesmo pode ser compreendido como:

“[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.” (Almeida, 2018, p. 25, grifo nosso)

O racismo, enquanto esta forma sistemática, pode se manifestar de três⁴ principais formas, sendo elas a individual, a institucional e a estrutural (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019). Almeida (2018) nos alerta que a concepção de racismo individual é incapaz de admitir a existência de racismo, mas somente a de discriminação, na medida em que esta concepção encara o racismo como uma irracionalidade e/ou uma patologia que afeta indivíduos ou grupos isolados da sociedade, assim ignorando o racismo enquanto algo sistêmico e compreendendo este fenômeno mais no âmbito individual do que como algo socialmente instituído.

Para Ribeiro (2019, p. 5), o racismo é “[...] um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade do indivíduo”. Em decorrência disso, nos deparamos com o racismo

⁴ Ribeiro (2019) também nos apresenta o racismo recreativo como contributo ao entendimento das manifestações desta sistemática.

institucional, que, ao considerar o papel das instituições no processo de formação e organização social, transcende a concepção individual. Nesta concepção:

“[...] o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado de funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (Almeida, 2018, p. 29).

É notório que, em sua concepção institucional, a dimensão das relações de poder ganha mais evidência. Assim sendo, a raça passa a ser vista, também, como ferramenta para a manutenção das relações de poder da hegemonia sobre um determinado grupo racialmente identificado que é subalternizado, “isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (Almeida, 2018, p. 29). Todavia a manutenção deste poder dependerá da forma e da capacidade de institucionalização dos interesses do grupo hegemônico. Aqui se faz presença constante as relações de conflito e a capacidade das instituições de absorver este conflito (regular).

Como dito, nesta concepção as instituições possuem relevante papel, e por ter este vínculo com as relações de poder

“[...] o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados” (Almeida, 2018, p. 30).

Mas, para que haja instituições sociais é necessário que se tenha uma organização social, sendo assim para que haja instituições racistas movidas por interesses de grupos hegemônicos também é necessário que haja uma estrutura social racista. “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 isto, de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista*” (Almeida, 2018, p.36, grifo do autor). Sendo assim, em instituições racistas, o racismo “não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido” (*idem*). Tal ordenamento do pensamento nos conduz a compreender a terceira concepção do racismo, sendo ela o racismo estrutural. Esta concepção encara o racismo como parte estruturante da ordem social.

4 O NEGRO E A RAZÃO INDOLENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DO PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

A forma como o racismo se apresenta nos remete a aspectos do pensamento abissal que fundamentaram a modernidade, que é muito discutido por Santos (2020, 2007a, 2006). Para o autor, o pensamento abissal é uma estrutura de pensamento que gerou/gera verdadeiros abismos entre sociedades, povos e culturas. O pensamento abissal é fundamentado por uma razão denominada de *razão indolente*, que se subdivide em quatro outras principais formas de manifestação: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. O autor destina certa atenção às razões metonímicas e proléptica.

Para o autor, a razão metonímica contrai o nosso presente, a nossa percepção dele, por meio do uso das chamadas monoculturas. Assim como o racismo, esta razão é excludente, e não admite a existência de outras concepções de mundo que não sejam a ocidental eurocêntrica. E assim é metonímica por que reduz a multiplicidade de conhecimento e saberes existente no mundo (SANTOS, 2006). Se considerarmos o cenário do negro diaspórico neste contexto podemos pensar que esta produção sistemática de monocultura eurocentrada que fundamentou a modernidade é a mesma que gerou invisibilidades a todo o corpo-território do negro afrodiaspórico.

Na medida em que o racismo traz esse vínculo com as relações de poder e dominação utilizando-se do viés da raça para justificar a soberania de um determinado grupo social sobre o outro (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019), podemos aqui traçar um paralelo com a razão metonímica, na medida em que podemos localizar a produção da chamada *monocultura da naturalização das diferenças*. Esta monocultura traz as hierarquias das diferenças/dos diferentes como um processo simplesmente natural. Algo muito similar ao que fez as diversas escolas de pensamento racial modernas que contribuíram para o racismo estrutural, tal como: as escolas étnico-biológica, que vinculava raça à mutações e privilegiava a chamada raça branca; a escola histórica, que trazia a história e o desenvolvimento a partir da visão eurocêntrica como comprovação da superioridade racial; e a escola do darwinismo social, que se apossava das teorias de Charles Darwin por meio de um silogismo falacioso e considerava os *brancos* europeus em uma escala evolutiva acima das demais populações (Carvalho *et.al.*, 2012).

Quando analisamos aspectos históricos, assim como faz Águas (2011) e Gonzalez e Hasenbalg (2022), podemos identificar traços de sistemáticas tentativas de produção de não existência na população negra que configuram o racismo. Um grande exemplo está na forma com

que tratavam a população negra ao vê-los como objetos, mercadorias a serem expostas e vendidas para múltiplas finalidades ou na divisão racial dos espaços.

Por traz desta forma sistemática de discriminação racial se apresenta uma lógica característica do pensamento abissal moderno, sendo esta, a chamada lógica da apropriação-violência (Águas, 2011). Para Santos (2007, 2018, 2022) a lógica da apropriação-violência se constituiu uma lógica que reconhece apenas o direito de coisas e não de pessoas, gerando assim subhumanidades. Esta lógica assume diferentes figurações, “[...] em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (Santos, 2007, p. 75), ou seja, o que não se foi apropriado foi violentado. Tais figurações marcam e descrevem relevantes aspectos do que foi e vem sendo feito com a população negra no Brasil e em outros países.

Santos (2020, 2006) apresenta saídas que se contrapõem a essas razões e lógicas excludentes, sendo assim apresenta as sociologias das ausências e das emergências como ferramentas das epistemologias do Sul e do pensamento pós-abissal. Das ausências por visar à identificação das diversas formas de produção de inexistência que a apropriação-violência gera; e das emergências por buscarem possíveis saídas emergentes que estão sendo cotidianamente produzidas e podem auxiliar no contexto das lutas contra as opressões e subalternidades, dentre elas o racismo.

5 O CURRÍCULO DA REDE: EM BUSCA DE UM OLHAR PÓS-ABISSAL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento de aproximadamente 600 páginas de caráter normativo que define as chamadas *aprendizagens essenciais* para a educação básica nacional. Ela se subdivide em três etapas da educação básica formal, sendo elas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A etapa do ensino fundamental é subdividida em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Ela é organizada em áreas de conhecimento, em que a Educação Física se encontra como um componente curricular da área de linguagens.

Ao começarmos a nossa busca por indícios que possam nos desvelar resposta para os questionamentos aqui apresentados optou-se por analisar inicialmente o documento que orienta as aulas de Educação Física do município de Volta Redonda-RJ, por meio de uma viagem não

programada (Estecanela, 2009) para que, assim, possamos melhor nos abrir aos indícios. Partiremos, desta forma, das análises do currículo proposto pela rede.

Ao analisarmos o currículo proposto pela referida rede é possível observar que ele apresenta uma reprodução fiel das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento da BNCC. Quanto às habilidades, as mesmas também foram reproduzidas, porém feitas subdivisões por ano de escolaridade.

Neste ponto é válido ressaltar que durante as duas elaborações do currículo oficial, nos anos de 2021 e 2022, o mesmo chegou aos professores como uma proposta pronta, onde não foi observada a participação ativa do coletivo professores da disciplina no processo de elaboração, mesmo com a possibilidade de encontros remotos entre os profissionais. Tal posicionamento por parte dos elaboradores demonstra a criação de um conteúdo curricular de caráter pouco participativo e democrático em relação aos principais agentes que vivem o cotidiano de aplicação e construção destes currículos, os professores e estudantes.

Se a intenção da SME (Secretária Municipal de Educação) é criar um currículo capaz de atender as necessidades do município, torna-se de extrema importância que esta construção venha por meio de um *conhecer com* (Santos, 2020), ou seja, que se tenham uma escuta dos profissionais que possuem um lugar de fala importante (Ribeiro, 2019) que vem a partir do cotidiano das escolas da rede.

Em reuniões de equipe com o implementador de área da Educação Física, um dos principais responsáveis pela formulação do currículo, foi explicitado que os professores possuíam autonomia para incluir novos conteúdos e dividir o tempo destinado a cada um, desde que transmitissem o mínimo exigido pelo currículo proposto.

Aqui cabe pensar que se não há diálogo ativo para a criação do documento, este pode abrir brechas para disfarçar omissões e subalternidades sob o véu da suposta liberdade, na medida em que vivemos em uma sociedade que se depara cotidianamente com estruturas de machismo, racismo, misoginias, discriminações étnico-religiosas, entre outras. Não se discute aqui, a necessidade de se ter liberdade, mas sim que esta dita 'liberdade' da forma como é posta, sem as trocas provenientes do diálogo, pode na verdade estar favorecendo a persistência do silenciamento de certas discussões no currículo.

Neste ponto, algumas colocações se fazem necessárias. Segundo Arroyo (2014, p. 38), o currículo está atrelado a um projeto de sociedade, assim sendo, “[e]m toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Torna-se pouco provável que a

criação de um currículo com pouco diálogo possa garantir um projeto de sociedade democrático que abarque as demandas dos cotidianos. Por sua vez, a característica de pouco diálogo não se limita ao currículo proposto pela rede como também está presente na própria criação da BNCC ao qual se espelha, segundo investigações de Neira (2018).

Com a intenção de caminharmos em direção aos objetivos, mas sempre com um olhar de viajante⁵, cabe questionarmos: como o negro se apresenta no currículo na rede?

Se o currículo da rede se trata de uma reprodução quase fiel ao que é estipulado na BNCC, ao analisarmos o currículo proposto, também estaremos analisando aspectos da própria BNCC. Ao direcionarmos o nosso olhar, tanto para a BNCC quanto para o currículo da rede, podemos observar que tanto no conteúdo do 1º ano de escolaridade quanto no conteúdo do 2º ano não há menções diretas, nas habilidades a serem trabalhadas, à cultura afro-brasileira, africana e/ou afrodiáspórica. Dos 5 objetos de conhecimento propostos, dentre as 4 unidades temáticas (Jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e dança), apenas dois fazem alusão à aspectos culturais. Sendo esses: *brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional* e *danças do contexto comunitário e regional*.

Cabe aqui um questionamento: esta omissão de se tocar diretamente na cultura afrodiáspórica não estaria indo também na contramão de aspectos legais amparados pela lei 11.645/08.

Menções diretas à cultura e conhecimento afrodiáspóricos são encontradas somente no currículo do 3º, 4º e 5º ano, onde dos 10 objetos de conhecimentos que se encontram divididos dentre as 5 unidades temáticas (dança, jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e lutas), 3 citam diretamente a cultura de matrizes africanas, sendo elas: *Danças de matriz indígena e africana*; *Lutas de matriz indígena e africana*; e *Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana*.

Por meio destas colocações podemos entender que a cultura afrodiáspórica tem espaço no currículo proposto de forma clara somente a partir do 3º, 4º e 5º ano. Mas mesmo tendo este espaço nada é falado sobre combate ao racismo, preconceito e discriminação. Tal observação nos faz levantar os seguintes questionamentos: por que estes conteúdos não aparecem de forma clara para os estudantes do 1º e 2º ano? É certo que há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo utilizando-se do viés da cultura popular e do contexto comunitário e regional, mas a falta de clareza

⁵ Segundo Pais (2003) o pesquisador turista vai com um roteiro pré-estipulado e ignora alguns pontos que podem surgir no caminho, já o viajante possui um olhar mais atento e menos dependendo dos roteiros. Um olhar aberto ao que o cotidiano pode ofertar.

não poderia levar a uma omissão? Por que as unidades temáticas de ginástica e de esportes não fazem nenhuma alusão à cultura afrodiáspórica

Torna-se importante aqui salientar que a presença destes objetos de conhecimento não garante um processo de *ensinoaprendizagem* efetivo que crie relações em decorrência de meros contatos⁶ e muito menos uma não reprodução de uma visão colonializada sobre a cultura afrodiáspórica, por isso dialogar, se torna tão importante. Outro ponto importante é que a palavra racismo não é citada no currículo de Educação Física da rede e nem na BNCC de Educação Física, desse modo falar de matrizes africanas não necessariamente implica em uma educação transformadora, antirracista ou descolonial, podendo, assim, estar sendo produzida sob um viés reprodutivista da colonialidade. Assim como é necessário identificar a linha abissal para promover uma consciência pós-abissal, é necessário abordar o racismo para que se possa promover uma educação antirracista.

A explicitação de se abordar o conteúdo das chamadas matrizes africanas somente no conteúdo de dança, lutas e jogos e brincadeiras é um relevante indício de uma invisibilidade que é dada e reforçada ao negro no campo dos esportes e da ginástica – onde é válido lembrar que no Brasil já teve caráter eugenistas e elitista por meio de uma Educação Física higienista. Tal movimento contribui com a invisibilidade dos negros. Se o racismo é estrutural, ele também está nos esportes e na ginástica, e a história do negro é transversal a estes dois campos. E falar de matrizes africanas no 3º ao 5º ano sem um direcionamento específico aparenta que o conteúdo está ali mais por força de lei⁷ do que por uma educação decolonial e antirracista.

Nas palavras de Cunha, Junior e Devernoy (2019, p. 200), sobre o negro no currículo:

Vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

Para Miranda (2020, p.88) a BNCC é “[...] um documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender as avaliações do desempenho quantitativo da educação”. O currículo possui um papel norteador da educação e fazer uma

⁶ Freire (2014) faz uma diferenciação entre criar contatos e relações no processo de ensino aprendizagem. Dando ao aspecto das relações um caráter mais potente para gerar transformações.

⁷ Lei 10. 639/2003; Lei 11. 645/2008

reprodução simplista da BNCC como currículo de uma rede sem que haja diálogo é reproduzir o mesmo perigo e os mesmos silenciamentos que já existem na BNCC (Souza e Carvalho, 2022).

6 EDUCAÇÃO, CORPO E CONHECIMENTO: POSSÍVEIS CAMINHOS EMERGENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para as Epistemologias do Sul, o conhecimento é corporizado, o corpo e a mente não se dão de forma dicotômica. Desta forma, indo na contramão das perspectivas modernas que privilegiavam a mente, ou que viam o corpo como um obstáculo ao conhecimento, tal qual Arthur Schopenhauer. O corpo, as experiências, as vivências e os sentidos ganham destaque na produção de conhecimento para as epistemologias do Sul (Santos, 2020). A Educação Física é uma disciplina com um enorme potencial para se trabalhar a partir das epistemologias do Sul dentro da educação escolar, uma vez que trabalhar com o corpo como um todo e suas experiências fazem parte do seu processo ou deveria fazer.

Mas não podemos pensar a produção de um currículo *pensado praticado* contra-hegemônico a partir do Sul utilizando-se de uma forma de pensar derivativa do Norte. Para que isso não ocorra gostaríamos de pinçar alguns elementos que possam auxiliar na construção de um currículo que atenda as questões afrodiáspóricas. Um primeiro passo está em Santos (2020), ao entender que para se pensar um currículo a partir das epistemologias do sul torna-se essencial a identificação desta linha.

Na construção de uma perspectiva outra, Santos nos fornece elementos interessantes tal como a *pedagogia sensorial pós-abissal*, que leva por meio do uso dos sentidos a nos aproximarmos do que é produzido como estranho. Tal pedagogia “exige que o investigador pós-abissal se distancie daquilo que conhece e esteja disposto a familiarizar-se com aquilo que lhe é estranho” (Santos, 2020, p. 262). Dentro desse contexto, aquilo que nos é produzido como estranho pode se mostrar algo soluções emergentes para os mais variados cotidianos.

Outras perspectivas epistêmicas podem se mostrar muito relevantes na busca pela ruptura com a hegemonia da epistemologia do Norte, tais como a interculturalidade crítica (Walsh, 2012; Macedo e Macêdo, 2018), a pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018), as formas de interpretar características da exunêutica (Miranda, 2020), dentre outras mais que possam juntar-se ao coro pós-abissal, decolonial/descolonial, contra-hegemônico em favor de uma educação justa em amplo

aspecto. Torne-se válido ressaltar que em nossas aplicações cotidianas a pedagogia das encruzilhadas vem se mostrando uma potente ferramenta na construção de novos caminhos.

Levando em consideração a proximidade das aulas de educação física com os movimentos, o corpo e a expressão, também gostaríamos de dar destaque ao uso da chamada racionalidade estético-expressiva. Para Santos (2020) o corpo tem tanto uma dimensão individual como também coletiva, e possuem diversas formas de se manifestar na luta contra a opressão, tal como o corpo sofredor, o moribundo e o corpo jubiloso. No corpo jubiloso se encontra uma dimensão de resistência que se expressa por meio da alegria, das expressões, das festas, dos encontros.

Para as epistemologias do sul a dança e o canto adquirem certo destaque de valor epistemológico:

“O seu valor epistemológico reside nas formas como intensificam a dor e a alegria, como conferem mais energia aos corpos e aos afetos e infundem comunicação e comunhão com dimensões espirituais ou eróticas que reforçam a disponibilidade para partilhar lutas e riscos. (Santos, 2020, p. 143)

Para o autor, “a dança, especificamente, merece uma atenção especial nesse contexto, uma vez que é uma das formas mais complexas de conhecimento corporal, experiencial, vivido. O corpo se torna especialmente animado e vivo na dança.” Desta forma a dança é vista como um conhecimento corporal estando atrelado a uma racionalidade estético-expressiva, racionalidade essa tão valiosa pelo fato de a modernidade não ter conseguido dominá-la por completo e por assim ser, se tornar um importante meio para romper com as epistemologias do Norte.

Desta forma, utilizar-se da racionalidade estético-expressiva nas aulas como contramovimento ao racismo, ou qualquer outra forma de opressão, pode se tornar uma importante ferramenta. E no currículo de Educação Física a dança já se encontra com um potencial imerso nesta racionalidade, mas dependerá de quem cria o currículo usar a racionalidade estético-expressiva como um contramovimento ao pensamento abissal moderno.

7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tendo em mente a pergunta da introdução, que versava sobre até que ponto os currículos contribuíam para uma visão eurocentrada do corpo território negro, podemos dizer que tanto a BNCC quanto o currículo da rede analisada apresentam indícios que contribuem para uma visão

eurocentrada e colonializada na medida em que não abordam o racismo estrutural e institucional como parte fundante do currículo; invisibilizam as contribuições da cultura negra no âmbito dos conteúdos de ginástica e esportes; e não explicitam esta abordagem no 1º e 2º ano de escolaridade.

Tendo em vista que o racismo é estrutural, ou seja, ele já faz parte do *status quo* social, se omitir em abordá-lo é concordar com o *status quo* vigente. Abordar jogos, danças e lutas de matrizes africanas com intuito de valorizar estas contribuições, não é sinônimo de abordá-los de forma decolonial ou antirracista. Podemos questionar até mesmo a própria valorização que é intuída. É valorizar sob qual ótica/epistemologia de valor? Seria a colonializada, que traz as contribuições do negro somete no âmbito folclórico?

Através do que o currículo da rede diz, mas principalmente sobre o que ele se cala é possível identificar que no mesmo há uma estrutura de pensamento abissal e, portanto, colonial que ainda o orienta. Vertentes conservadoras historicamente tendem a se alinhar com o pensamento abissal, e Neira (2018) identifica na própria BNCC, que rege o currículo da rede, uma criação calcada no conservadorismo social.

Diante do que é produzido como ausente por uma racionalidade fundamentada em um pensamento abissal, também é possível ver saídas a partir de olhares para o que são emergentes a partir das epistemologias *outras*. É possível e necessário, criar currículos capazes de transgredir ao currículo frio da BNCC, mas isso não se dará sem diálogos, sem debates e sem discussões. É preciso que se permita criar e estar em encruzilhadas⁸ de conhecimentos outros. Se para Santos (2020), não se atinge a justiça global sem a justiça cognitiva global, podemos dizer que não se atinge a justiça cognitiva global fechando os olhos na produção do currículo para o racismo que se encontra velado.

Não podemos nos contentar com que o corpo-território negro afrodiáspórico esteja presente no currículo como um subterfúgio para cumprir uma lei. Se faz necessário refletir sobre ele, sua história e suas lutas, sob uma visão que não é a do colonizador. As aulas de Educação Física têm muito a contribuir através das epistemologias do Sul, seja por meio da sua proximidade com a racionalidade estético-expressiva, seja pela compreensão de aprendizado em movimento através de um corpo que é um, e não parte obsoleta em função de uma mente.

⁸ Ver livro Pedagogia das Encruzilhadas de Rufino (2018)

REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Carla. Pensamento abissal e o contexto quilombola. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/FEUC/III**, n. 5, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

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

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. 1ª ed Curitiba: Intersaberes, 2012.

CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: Descontinuidades e Silenciamentos. **Conjecturas**, v. 19, n. 1, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 16, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. 1ª ed. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

RAPOSO, Patrícia Lorena; DE ALMEIDA, Roberta Santos; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Críticas a razão indolente: contra o desperdício de experiências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologias Essenciais**. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Ellen de lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul: Educs**, v. 14, p. 63-75, 2009.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

Enviado em: 10/01/2024
Aceito em: 14/06/2024

RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANA E AFROBRASILEIRA E RACISMO RELIGIOSO: RESSONÂNCIAS DO MACULELÊ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RELIGIONS OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN MATRICES AND RELIGIOUS RACISM: RESONANCES OF MACULELÊ IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Karoline Hachler Ricardo¹
Cauê de Almeida Soares²
Elisandro Schultz Wittizorecki³

RESUMO

Este estudo, realizado por meio de uma pesquisa-ação participante, tem o objetivo de analisar e discutir a experiência com o Maculelê nas aulas de Educação Física, inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, realizadas com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Assim, num primeiro momento, foram apresentados o percurso investigativo da pesquisa e as potencialidades da utilização da técnica da pesquisa-ação participante. Após, foram feitas reflexões e análises sobre a experiência com a turma, o que possibilitou que estudantes e educadora atravessassem conceitos como raça e racismo religioso, por meio de diálogos sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileira. Destacamos que, apesar dos limites e dificuldades enfrentados em relação aos diálogos com o racismo religioso, a articulação entre Educação Física, decolonialidade e interculturalidade trata de uma potencialidade e possibilidade de um processo educativo que contemple todos(as) os(as) discentes, respeitando suas identidades, inclusive permitindo que se construa um espaço de diálogo cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Maculelê. Racismo Religioso. Educação Física Escolar. Decolonialidade. Interculturalidade.

ABSTRACT

This study, through a participatory action research, aims to analyze and discuss the experience with 'Maculelê' in Physical Education classes, inspired by the assumptions of decoloniality and interculturality, carried out with a sixth-grade class of 44 represent school in a public school in Porto Alegre/RS. Thus, at first, the investigative path of the research and the potentialities of the use of the participatory action research technique were presented. Afterwards, reflections and analyses were made about the experience with the class, which enabled students and educators to cross concepts such as race and religious 44eprese, through dialogues about religions of African and Afro-Brazilian religions.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física pela UFRGS. Professora de Educação Física na rede pública, no município de Guaíba, atuando na Educação Infantil e no estado, em Porto Alegre/RS. E-mail: karolinehachler@gmail.com

² Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Graduado em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: causoares94@gmail.com

³ Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Licenciado em Educação Física pela UFRGS. E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

We emphasize that, despite the limits and difficulties faced in relation to dialogues with religious 45eprese, the articulation between Physical Education, decoloniality and interculturality 45epresents the potential and possibility of na educational process that includes all students, respecting their identities, even allowing the construction of a space for cultural dialogue.

KEYWORDS: Maculelê. Religious racism. School Physical Education. Decoloniality. Interculturality.

1 “BOA NOITE, PRA QUEM É DE BOA NOITE”: APONTAMENTOS INICIAIS

Este estudo sobre as ressonâncias do Maculelê nas aulas de Educação Física faz parte da pesquisa-ação participante⁴ (Lanette, 2022), do percurso de mestrado da primeira autora, realizada com uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Pesquisa que intencionou desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural (Walsh, 2019), durante o ano letivo de 2023, compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência.

Para tanto, nos suleamos⁵ nas noções de decolonialidade e interculturalidade como um olhar, um entendimento, uma perspectiva e um posicionamento político do qual decorrem algumas possibilidades e modos de se abordar e compreender diferentes saberes e conhecimentos, bem como formas de se (re)conhecer diferentes sujeitos e culturas (Bins *et al*, 2021). Enquanto uma perspectiva para a educação, não trata de um método de ensino, ou seja, não existe um caminho pré-definido que traga garantias de resultados supostamente dados e/ou compreendidos como “certos” e/ou “errados”; até porque se assim fosse, estaria na contramão do que estudiosos(as) dessa perspectiva como Walsh (2019) e hooks (2017) vêm apontando.

Partilhando do entendimento de Walsh (2019) sobre uma educação inspirada na decolonialidade e na interculturalidade que tem a intenção de colocar no centro das suas preocupações uma práxis com princípios que venham a questionar as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêntricos que constituem o campo educacional na modernidade – de modo hierarquizante para definir o que conta (ou não) como conhecimento válido, viável e possível – neste estudo, nos propomos a analisar e discutir os diálogos e as problematizações sobre as religiões

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nº XXX (número suprimido para garantir o sigilo de identificação dos(as) autores(as)).

⁵ Uma epistemologia do Sul assenta-se em três orientações: aprender que existe Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (Santos; Meneses, 2009). Portanto, é inverter a lógica moderna/colonial que pressupõe noção de que partimos de um suposto norte epistemológico.

de matrizes africana e afrobrasileira, e o racismo religioso; assuntos que surgiram nas aulas de Maculelê, no contexto da pesquisa-ação participante, no qual este trabalho está inserido.

Sabemos que no Brasil, desde a Constituição de 1891, temos como estabelecido o status de Estado não confessional, o que significa que o nosso país não possui uma religião oficial e que, portanto, deveria respeitar todas as religiões. Ainda, acrescentando direitos, a Constituição Federal de 1988, em regência na atualidade e que suleia as demais legislações do nosso país, em seu artigo 5º, inciso VI, garante a liberdade de crença e o exercício de culto; o que também está presente e previsto no Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010 (Fernandes, 2017).

Acontece que, da mesma forma que sabemos da liberdade religiosa enquanto um direito constitucional, também não é novidade que desde antes do Brasil abolir formalmente o conceito de religião oficial, tornando-se um Estado supostamente laico, as diversas religiões existentes no país, que tinham caráter diferente da religião católica, sofreram (e seguem sofrendo) perseguições, discriminações e preconceitos de diversas ordens em espaços públicos e privados (Campos; Rubert, 2014). No Rio Grande do Sul, entendemos que algumas circunstâncias ocorridas permitem projetar o estado como uma “espécie de epicentro relativo às problemáticas hodiernas que incidem sobre essas religiosidades” (Leistner, 2013, p. 221), à exemplo da polêmica da sacralização de animais em 2003, em que um projeto de lei foi formulado, proibindo a imolação de animais nos rituais de religiões de matriz africana (Leistner, 2013). Ou seja, criando mais espaço de exclusão do que de inclusão dessas manifestações religiosas, assim como menos reconhecimento identitário e, conseqüentemente, menor ocupação de espaços na arena pública.

Em Porto Alegre, pouco se tem informações sobre a quantidade, perfil socioeconômico e localização das pessoas e grupos que frequentam e praticam as religiões de matriz africana, o que evidentemente dificulta que políticas públicas sejam direcionadas a esses grupos. Destacamos que, recentemente (em setembro de 2023), foi aprovado na sessão da Câmara Municipal de Porto Alegre o projeto de lei que cria o Censo de Inclusão de Matriz Africana no município, que prevê o mapeamento das casas de religião de matriz africana (Marocco, 2023).

Contudo, para Florestan Fernandes (2009), o que ora se apresenta como um fenômeno de rejeição às religiões de matrizes africana (e afrobrasileira) – oriunda da não superação das relações étnico-raciais do escravismo –, corresponde à negação da identidade negra no Brasil, logo, indo para além de intolerância e preconceito, configurando-se como racismo religioso.

Albuquerque *et al.* (2012) indicam que, no contexto escolar não é diferente, ou seja, também há intolerância, preconceito e racismo religioso, seja por parte dos(as) estudantes, que muitas vezes

carregam pensamentos advindos das suas famílias e se fecham para conhecer a diversidade de manifestações religiosas, seja por parte dos(as) docentes, seguindo a mesma lógica, e seja, também, por parte da própria instituição escolar, aqui ressaltando as escolas públicas, já que por lei deveriam ser laicas. Porém, percebemos movimentações que, de certa forma, contrariam à Constituição. A escola estadual deste estudo, por exemplo, apesar de se dizer laica, só se desfez de uma imagem grande do Cristo crucificado em abril de 2024, a qual carregou por décadas, e que ficava pendurada em uma parede perto da sala da direção, em uma das entradas da escola.

Ressaltamos que as aulas de Maculelê com o sexto ano do ensino fundamental, na Educação Física, apesar de não terem a intenção inicial de abordar temáticas de cunho religioso, acabaram sendo fortemente atravessadas por debates e problematizações sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileira⁶ em razão de manifestações de intolerância, preconceito e racismo religioso⁷ proferidas por muitos(as) estudantes quando convidados(as) a refletirem sobre algumas letras de músicas do Maculelê selecionadas pela professora. A partir dessa situação, as aulas foram repensadas de modo que pudessem, também, dar conta dessa demanda.

Nesse movimento, este estudo tem o objetivo de analisar e discutir a experiência com o Maculelê nas aulas de Educação Física, inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, realizadas com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Experiência que possibilitou que a turma e a professora atravessassem os conceitos de raça (Munanga, 1999) e racismo religioso (Fernandes, 2009) por meio de diálogos sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileira.

⁶ Religião de matriz africana é um termo geralmente utilizado para designar as práticas religiosas cultuadas pela população negra no Brasil (Rocha, 2011). Já religiões afrobrasileiras, é um termo utilizado com a intenção de expressar a noção de que tais religiões decorrem de inúmeros elementos aglutinados pelas resistências da população negra livre no Brasil, dos(as) escravizados(as) das mais distintas regiões do continente africano, bem como de outros diversos povos que sofreram com as imposições da colonização. As religiões afrobrasileiras são, portanto, capazes de preservar, disseminar e principalmente reconfigurar as memórias dos povos negros no Brasil, diluídas pelo processo de escravização (Evangelista, 2019).

⁷ Intolerância religiosa é uma expressão que descreve atitudes preconceituosas caracterizadas pela falta de respeito a diferenças de credos e religiosidades praticados por terceiros(as), podendo resultar em atos de discriminações violentas, dirigidas a pessoas específicas ou mesmo a uma coletividade; mas sem haver subjugação da cor e das raízes da pessoa. Já o racismo religioso trata da violência por toda essa construção de inferioridade, subjugação, desumanização à cultura negra, que as religiões afro tem sido alvo de ataques (Silva, 2009).

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este estudo está inserido no contexto de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) com uma turma de sexto ano de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, realizada no ano letivo de 2023, entre os dias 23 de fevereiro e 21 de dezembro do referido ano.

A pesquisa-ação trata de uma estratégia de pesquisa que propõe uma estrutura caracterizada pela ação coletiva, participativa e ativa entre as pessoas envolvidas na pesquisa (Thiollent, 2008). Para Ginciene (2016), essas são condições que possibilitam a partilha de conhecimentos, favorecendo o planejamento de intervenções futuras, as quais precisam contar com momentos posteriores de reflexão para a mudança (ou não) da ação. Lanette (2022), ao debater sobre as complexidades, nuances e política das abordagens participativas de pesquisas acadêmicas, trata a pesquisa-ação participante como um método de pesquisa decolonial, pois intenciona identificar, reconhecer e compreender as injustiças sociais do contexto no qual a pesquisa está inserida e, a partir daí, os(as) participantes movimentam-se na tentativa de negociar coletivamente ações possíveis para mudanças também possíveis da realidade identificada.

Nas aulas de Maculelê essa dinâmica de ação coletiva, participativa e ativa das pessoas envolvidas nas aulas de Educação Física – estudantes e professora – possibilitou que o coletivo fizesse alterações nas estratégias de aula para que fosse possível atravessar o conteúdo de Maculelê a partir das questões envolvendo as religiões de matrizes africana e afro-brasileira, bem como o racismo religioso, temáticas que não tinham sido previamente pensadas para compor essas aulas, mas que passaram a ser os fios condutores das aulas posteriores, replanejadas pela professora com auxílio dos(as) estudantes na elaboração de novas e/ou outras maneiras de dar andamento nas aulas Maculelê, o que será analisado e problematizado na próxima seção.

Destacamos que totalizaram cinco aulas de Maculelê – 31/08/2023 (aula 1), 05/09/2023 (aula 2), 12/09/2023 (aula 3), 14/09/2023 (aula 4) e 26/09/2023 (aula 5) –, realizadas nos períodos de Educação Física da turma do sexto ano, as quais aconteciam na frequência de duas vezes na semana, com duração de cinquenta minutos cada uma delas.

Para produzir as informações deste estudo sobre as aulas de Maculelê, utilizamos as Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) da professora-pesquisadora, e primeira autora deste estudo; onde a mesma registrou seus sentimentos, sensações, percepções e reflexões, bem como narrativas e expressões dos(as) estudantes durante as aulas.

3 “TINDOLELÊ AUÊ CAUÍZA”: ANÁLISES E DISCUSSÃO

Turma e professora recentemente tinham atravessado o conteúdo de Pole Dance nas aulas de Educação Física, o que será discutido em outro trabalho. No entanto, importa ressaltar que as aulas de Pole Dance tiveram várias ressonâncias, tanto para os(as) estudantes, quanto para a escola. Essa última (instituição escola por meio da direção) advertiu a professora após uma vivência de Pole Dance por ela organizada, apontando que danças sensuais na escola não poderiam acontecer, muito menos serem conteúdos de aulas para crianças e adolescentes.

Todo esse contexto envolveu supostos diálogos entre direção e familiares de estudantes que não concordaram com a prática do Pole Dance na escola. A professora teve que elaborar explicações para a direção que intermediou e dialogou com as famílias. Apesar dos diálogos terem se encaminhado para uma também suposta resolução do conflito, o clima instaurado estava mais próximo ao de tensão do que ao de harmonia. Além disso, a direção deixou evidente o seu posicionamento com relação às práticas e aos assuntos que vão em outra direção daquela(es) que mantém uma suposta harmonia no cotidiano escolar, ou seja, que não questionem, tensionem e problematizem os valores e princípios cristãos sustentados pela ordem moderna/colonial.

As aulas de Maculelê tinham sido inicialmente planejadas por meio de todos esses atravessamentos e afetações. A professora narrou, em Notas de Campo (29/08/2023), que a dança e manifestação cultural de Maculelê tinha sido pensada para as aulas de Educação Física, porque em um dos momentos previamente organizados para conversas e reorganização da pesquisa-ação participante junto com os(as) estudantes, eles(as) indicaram que não sabiam da existência do Maculelê, não conheciam, tampouco tinham escutado a palavra “Maculelê”.

Quando a professora pensou na possibilidade do Maculelê nas aulas de Educação Física, narrou que tinha a intenção de dialogar com e sobre as culturas de matrizes africana e afrobrasileira, com o sul teórico-metodológico nos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2006) que já tinham, inclusive, sido trabalhados com os(as) estudantes no início do ano letivo. Além disso, as aulas de Maculelê iniciariam junto com o início do ‘Projeto Identidades’ – que também será analisado e discutido em outro trabalho, o qual aconteceria concomitantemente às aulas de Maculelê e seguiria nos próximos conteúdos (Funk, Capoeira e Huka-Huka).

A professora narrou que tinha como objetivo trabalhar especialmente com o valor civilizatório afro-brasileiro da religiosidade/espiritualidade (Trindade, 2006), uma vez que até este

momento não tinha sido atravessado pela turma nas aulas e, com o Maculelê – por meio das letras das músicas –, entendia que seria uma oportunidade de iniciar algumas discussões e problematizações. No entanto, com todos os acontecimentos surgidos nas aulas de Pole Dance, a professora decidiu adiar os debates sobre assuntos envolvendo religiões, porque sabia que seriam questões polêmicas e que poderiam causar alguns desconfortos que, naquele momento, não se sentiu confiante, tampouco acolhida, para enfrentar; além de narrar o sentimento de solidão nesse percurso de tentar trabalhar na escola dialogando com a interculturalidade e a decolonialidade.

bell hooks (2017) sustenta que os(as) docentes que tentam, de algum modo, institucionalizar práticas pedagógicas que entendem por progressistas, correm o risco de serem alvo de críticas que tentam (e muitas vezes conseguem), desacreditá-los(as); o que observamos acontecer com a professora, ao decidir segurar um pouco as suas intencionalidades pedagógico-políticas após as tensões que enfrentou com a direção da escola durante as aulas de Pole Dance. Sobre a solidão docente narrada pela professora, Bins (2014) sustenta que,

Se na prática pedagógica em geral na escola nos deparamos com o individualismo e a solidão dos professores, quando nos referimos às questões étnico-raciais esse individualismo é ainda maior. Nas escolas em que encontramos trabalhos com essas questões, raramente é um trabalho do coletivo da escola, mas normalmente são iniciativas individuais que às vezes contagiam alguns poucos colegas (Bins, 2014 p. 105).

Tavares (2021), também narra ter enfrentado esses desafios ao propor uma construção curricular em Educação Física inspirada na interculturalidade durante o seu doutorado, passando a compreender que essas situações não tratam apenas de uma acomodação e/ou de um certo costume, mas sim da necessidade de considerar o quanto esses processos e iniciativas de decolonização não são do interesse de quem pretende manter a lógica da colonialidade.

Na primeira aula de Maculelê (dia 31/08/2023), a professora preparou o ambiente de modo que pudesse despertar o interesse e curiosidade nos(as) estudantes na prática e manifestação cultural. No chão do pátio da escola, a professora colocou o instrumento atabaque, os bastões de madeira e um livro com letras de música de Maculelê por ela produzido. Os(As) estudantes chegaram no espaço e começaram a questionar o que teria na aula de Educação Física, perguntaram se era algum tipo de luta com bastões, bem como que luta seria essa que eles/elas não conheciam nem imaginavam o que poderia ser. Alguns/Algumas, ainda sugeriram que poderia ser alguma dança, já que tinha, segundo uma estudante, “um tambor” para fazer música, outros(as) apenas sentaram ao redor dos materiais, esperando que a aula começasse.

Após esse primeiro contato com os materiais, a professora pegou o atabaque e começou a tocar no ritmo do Maculelê. Alguns/Algumas estudantes foram deixando os materiais no chão e sentando em círculo; o que já estavam (ou pelo menos a professora gostaria que estivessem) acostumados, dado que era uma prática de todas as aulas – iniciar em círculo – e já era final de agosto de 2023. Contudo, a turma tinha bastante dificuldade para se organizar; então esse foi um processo que levou tempo, ainda mais que alguns/algumas estudantes não soltaram os bastões, e outros(as) ainda começaram a “brincar de lutinha”. Quando a professora percebeu que a turma estava mais calma, começou a cantar a música “Boa noite (Maculelê)”, do Mestre Suassuna (2018), apenas a primeira parte dela que diz o seguinte: “Boa noite pra quem é de boa noite; Bom dia pra quem é de bom dia; A benção meu papai a benção; Maculelê é o rei da valentia”.

Ressaltamos que a professora narrou que estava “um pouco nervosa para esse momento”, porque já estava há pelo menos um mês estudando sobre a prática e manifestação cultural de Maculelê, além de estar treinando os movimentos básicos da dança, bem como o toque do ritmo do Maculelê no atabaque, sintonizando com o canto, o que, de acordo com a sua narrativa, não foi um processo simples, e envolveu bastante tempo de prática e estudo:

Eu já estou estudando sobre o Maculelê, sobre a história, tentando me apropriar da dança e treinando os passos, e também como tocar atabaque no ritmo do maculelê, e cantar junto. Já venho fazendo isso há pelo menos 1 mês. Não está sendo fácil, mas estou conseguindo. Assisti alguns documentários e vídeos sobre o Maculelê para conseguir estabelecer um diálogo com mais apropriação, de forma mais contextualizada e crítica (Notas de Campo, 31/08/2023).

A narrativa da professora evidencia que trabalhar outros saberes, conhecimentos e práticas com os(as) estudantes, que questionem as práticas ditas (e reconhecidas na literatura) como tradicionais e hegemônicas, pressupõe um movimento que exige uma mobilização em termos de pesquisa e produção de outras histórias que confrontem versões de histórias que silenciam e generalizam as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras (Kayapó; Brito, 2014).

Retomando a aula, logo que a professora parou de cantar e tocar, um estudante falou: “sora, então Maculelê era uma pessoa?” (Notas de Campo, Aula 1 de Maculelê, 31/08/2023). A professora conversou com a turma sobre a origem do Maculelê ser desconhecida, existindo diversas lendas a seu respeito, lendas essas que vieram da tradição oral, característica das culturas afrobrasileira e indígena. No entanto, apesar da existência de diversas versões sobre a origem do

Maculelê, a maioria delas mantém como base o ataque rival, a resistência solitária e a improvisação de bastões como arma de luta e defesa pessoal.

Nesse movimento, a professora contou uma das histórias de Maculelê para a turma, suleada pelo livro infantil “A lenda do Maculelê”⁸, de Saraiva e Lacorte (2018). A partir dessa história, a professora dialogou com a turma problematizando a utilização do termo “tribo” no livro, conversando com eles(as) que o mais adequado é a expressão “povos indígenas”, garantindo o reconhecimento da pluralidade desses povos (Kayapó; Brito, 2014).

Após essa primeira parte da aula, os(as) estudantes tiveram um tempo livre com os bastões e puderam experimentar diferentes movimentos e batidas com os mesmos. Encerramos a aula com uma roda, cantando e tocando músicas de Maculelê, bem como experimentando batidas com os bastões, cada estudante individualmente.

No segundo encontro (dia 05/09/2023), a aula foi iniciada do mesmo modo que a primeira aula tinha encerrado: em círculo. Enquanto a professora cantava e tocava músicas de Maculelê, os(as) estudantes experimentavam diferentes batidas com os bastões, bem como movimentos com o corpo, de forma individual. Após esse primeiro momento, a professora explicou os quatro tempos do ritmo de Maculelê, sugerindo que em cada um desses tempos, corpo e bastões fariam movimentos, não necessariamente com a batida dos bastões. Treinamos passos para frente, para os lados e para trás, assim como giros, batidas de bastões no chão, em cima da cabeça, dos lados na frente e atrás. Quando nos sentimos mais confiantes, nos desafiamos a realizar todos esses movimentos, mas em duplas.

Posteriormente, sentamo-nos em roda, o atabaque circulou entre os(as) estudantes, que puderam experimentar o instrumento. Para encerrar, a professora cantou, novamente, a música “Boa noite (Maculelê)” (Mestre Suassuna, 2018); entretanto, seguiu cantando para além da primeira parte da música, a partir do trecho que diz o seguinte: “Tindolelê, auê Cauíza; Tindolelê, é sangue real; meu pai é filho, eu sou neto de Aruanda; Tindolelê, auê Cauíza”. Quando a professora encerrou, um estudante perguntou: “sora, o que é Cauíza?” (Notas de Campo, Aula 2 de Maculelê, 05/09/2023). Ninguém se pronunciou, sugerindo que a turma não sabia o que significava o termo

⁸ A lenda conta a história de um homem negro que estava ferido e foi encontrado por pessoas indígenas, as quais o acolheram e levaram-no para a sua aldeia. Mas, ainda enquanto estava se recuperando dos ferimentos, indígenas rivais invadiram a aldeia e, ele (o homem negro) lutou contra os invasores com apenas dois bastões, fazendo movimentos de luta que pareciam uma dança. O Pajé da aldeia, nomeou o homem negro de Maculelê.

“Cauíza”. Já tinha se passado cinco minutos a mais de aula, então a professora deixou como tarefa a pesquisa sobre o significado de “Cauíza”.

A aula 3 (dia 12/09/2023) iniciou com a maioria dos(as) estudantes informando que não tinha realizado a pesquisa, seja porque não quiseram, seja porque esqueceram. Enfim, apenas uma menina tinha pesquisado sobre o termo “Cauíza” e pediu para ler o que tinha encontrado: “sora, em peguei da internet, e dizia assim: palavra de origem provavelmente banto, Cauíza é usado em algumas cantigas de umbanda e Candomblé como um nome de Oxóssi” (Notas de Campo, Aula 3 de Maculelê, 12/09/2023). A estudante finalizou a leitura e um colega dela disse: “a não, vai dizer agora que vai ter macumba nas aulas de Educação Física”. Um outro estudante, que já tinha manifestado que o pai participava de rituais em terreiros de Candomblé, respondeu: “cala boca cara, não sabe o que tá falando fica quieto” (Notas de Campo, Aula 3 de Maculelê, 12/09/2023).

A professora interferiu na discussão dos(as) estudantes, porque eles(as) começaram a ofender um(a) ao(à) outro(a), especialmente o menino que desrespeitou as práticas e costumes do Candomblé. Apesar de os objetivos das aulas de Maculelê não terem sido pensados de modo a atravessarem as religiões de matrizes africana e afrobrasileira, após a discussão entre os(as) estudantes, a professora narrou ter sido impossível seguir as aulas como se nada tivesse acontecido.

Na sala de aula, a professora expôs como tinha planejado as aulas de Maculelê, e solicitou ajuda para que a turma as repensasse para tornar possível a inclusão do diálogo sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileiras nas aulas seguintes. Destacamos que esse foi um momento complexo, com vários conflitos de pensamentos e algumas discussões. Nem todos(as) da turma concordaram em debater sobre essas religiões, inclusive, uma estudante manifestou que faria reclamação na direção da escola se a professora realmente trouxesse o assunto para as aulas de Educação Física, porque, segundo ela, Educação Física não poderia ser dentro da sala de aula, discutindo sobre assuntos de religião. A professora sabia que se isso acontecesse, enfrentaria mais um desgaste na escola; contudo, continuou replanejando as aulas com a turma, e tentando estabelecer melhores diálogos e relações com os(as) estudantes que estavam contrariados(as).

Nesse movimento, turma e professora combinaram que as pessoas que não se sentissem confortáveis em contribuir nos diálogos e tarefas para as duas próximas aulas que envolvessem as religiões de matrizes africana e afrobrasileira, não precisariam se envolver diretamente nas tarefas, mas que de alguma forma auxiliariam seus respectivos grupos na entrega final dos trabalhos. Trabalhos esses que tinham sido pensados pelos(as) próprios(as) estudantes, com a mediação da professora. A turma, portanto, foi dividida em quatro grupos, cada um deles responsável pela

apresentação sobre uma das temáticas sugeridas pela professora; apresentações essas que seriam realizadas no início da quinta e última aula de Maculelê, no dia 26/09/2023.

As temáticas de pesquisa foram: (1) Candomblé; (2) Umbanda; (3) Cristianismo/Catolicismo; (4) Intolerância religiosa. Destacamos que apesar do objetivo ser “dialogar sobre religiões de matrizes africana e afrobrasileira, intolerância e racismo religioso”, o assunto “Cristianismo/Catolicismo” foi inserido, principalmente por três razões: (i) para acolher aqueles(as) estudantes que estavam se sentindo prejudicados(as) e, conseqüentemente, (ii) para evitar que esse assunto fosse para a direção da escola; bem como a professora aproveitou (iii) para fazer diálogos entre as possíveis razões/motivos de uma religião ser mais aceita que as outras. Também, ressaltamos que não incluímos outras religiões e assuntos/temáticas em razão do tempo de aula e quantidade de grupos para apresentarem seus trabalhos na última aula. Ainda, porque seria necessário um tempo para problematizações das apresentações, bem como um diálogo sobre racismo religioso, tema que a professora ficou encarregada de dialogar.

A aula 4 de Maculelê (dia 14/09/2023) iniciou com uma parte de prática corporal, realizada em duplas e, de tempos em tempos, a professora fazia um sinal para que os(as) estudantes formassem novas duplas, sempre com pessoas diferentes. Notamos que eles(as) já estavam mais ritmados, e alguns/algumas deles(as) já conseguiam fazer movimentos mais complexos, como os de giros e os de bater os bastões com os bastões das suas respectivas duplas.

No segundo momento da aula, a professora roteou a sua internet para que os grupos pudessem pesquisar sobre os seus assuntos do trabalho. Observamos que nem todos(as) se envolveram com a pesquisa, alguns/algumas ficaram jogando joguinhos do celular e conversando sobre assuntos não relacionados à aula. Contudo, a maioria estava envolvida. Interessante foi a curiosidade e surpresa de muitos(as) durante a realização da pesquisa, o que ficou evidente em falas como: “até que é massa o Candomblé, essas coisas de Orixás, as danças, é tri, diferente né” e; “ah, mas se tu for ver, também tem um Deus tipo o nosso Deus e esses Orixá são meio que esse monte de santos da igreja católica” (Notas de Campo, Aula 4 de Maculelê, 14/09/2023).

A professora não interferiu nas conversas dos grupos, apenas fez interferências quando algum/alguma estudante a chamava para perguntar sobre algo. No entanto, fazendo a leitura dos seus registros em notas de campo, percebemos que as manifestações que foram acontecendo nesse momento da aula, à exemplo das duas falas acima registradas, colocam as religiões de matrizes africana e afrobrasileira em um lugar de inferioridade em comparação ao catolicismo/cristianismo, bem como de desconhecimento. Para Fernandes (2017, p. 119), isso é fruto de uma história de

colonialidade, em que as práticas africanas “eram consideradas manifestações de magia ou feitiçaria, e passíveis de punição pelo código canônico e perseguidas pela igreja e pelas autoridades”.

Conceição (2016) sustenta que, apesar da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) tornar obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na educação básica brasileira, quase que inexistente a abordagem sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileira e, quando existe, muitas vezes são realizadas a partir de visões ainda colonizadas e eurocentradas que colocam negros(as) e indígenas como seres inferiorizados ao associar as religiões de matriz africana menos com os elementos da natureza e mais com uma profusão de satanizações. Para a autora, isso “fortalece o desrespeito religioso e os ataques às religiões de matriz africana, na medida em que aluno e aluna negros não se reconhecem na educação formal brasileira” (Conceição, 2016, p. 119).

Na quinta e última aula de Maculelê (dia 26/09/2023), optamos por fazer as apresentações em forma de roda de conversa, já que muitos(as) estudantes relataram estar nervosos(as) e com vergonha para apresentar seus trabalhos na frente de toda a turma. Além disso, a professora também narrou preferir o diálogo em roda, para fazer circular a palavra, bem como conseguir a atenção de todos(as) com menos dificuldade.

Iniciamos as apresentações e, nesse dia, os(as) estudantes se escutaram e dialogaram com menos agressividade. Foi interessante que aqueles(as) estudantes, que inicialmente tinham se contrariado a participar das aulas, cujo debate seria sobre as religiões de matrizes africana e afro-brasileira, participaram dessa aula e, inclusive algumas das suas narrativas apresentaram suas razões em discordarem veementemente de outras manifestações religiosas que não as ligadas ao Cristianismo. Uma estudante, ao dialogar sobre o seu assunto – “Cristianismo/Catolicismo” – narrou que foi criada em uma família que frequenta a igreja todos os domingos, que foi ensinada a rezar desde muito criança e que a sua família não gostava nada dos rituais de religiosidade das pessoas de Candomblé, que segundo ela eram “macumbas e oferendas”: “sora, eu sei que não é pra ofender, que a gente combinou isso no início da aula, mas também é porquice isso das oferendas, é bicho morto, parece até macumba, meu pai diz pra eu ficar bem longe disso” (Notas de Campo, Aula 5 de Maculelê, 26/09/2023).

Uma estudante pertencente ao grupo do assunto “intolerância religiosa” manifestou que tinha encontrado nas suas pesquisas que esse tipo de manifestação da colega era uma forma de intolerância religiosa: “mas então, eu vi que isso que a gente faz de detestar uma religião e falar mal dela, diminuindo-a, é intolerância religiosa, porque, o que nos faz pensar que uma religião é melhor que a outra?” (Notas de Campo, Aula 5 de Maculelê, 26/09/2023). Um colega do grupo da temática

“Umbanda” respondeu: “é, eu vi que na Umbanda, por exemplo, não tem isso de morte de animais que nem no Candomblé, mas tem coisas do Candomblé, as coisas dos Orixás, só que como não tem as oferendas, não reclamam tanto assim” (Notas de Campo, Aula 5 de Maculelê, 26/09/2023). Os(As) estudantes também falaram sobre Orixás e entidades como Preto Velho, Pomba Gira, Exu, entre outros.

Diante desses diálogos entre os(as) estudantes, a professora conversou com a turma, retomando o que já tinha sido debatido e construído no Projeto Identidades, sobre a história do Brasil ser marcada pelos séculos de escravização de pessoas e que, nesse processo, suas religiosidades, costumes, ritos eram veementemente proibidos, em busca de uma sociedade unificada pela Igreja Católica. Reforçou que a intenção não era a de deslocar a “demonização” histórica das religiões de matrizes africana e afrobrasileira para o Catolicismo, e sim de reconhecer a importância e significância de outras religiões e crenças na nossa sociedade, bem como reforçar a urgente necessidade de conscientização sobre a intolerância religiosa (Fernandes, 2017).

É histórica a luta das religiões afro-brasileiras contra a intolerância. O desrespeito, demonização de suas divindades cultuadas, agressões físicas, verbais e atentados ao espaço físico dos templos são apenas algumas das atitudes de intolerância, discriminação que os praticantes sofrem. Os preconceitos e ações direcionados contra esse grupo, o de praticantes das religiões afro, em todos os países americanos em que essas religiões são praticadas, têm a ver com a formação da estrutura estatal sob a colonial modernidade, visto que, para o colonizador, evangelizar as populações submetidas (indígenas e africanos escravizados) era parte fundamental da empreitada colonial (Fernandes, 2017, p. 118).

Encerrando os diálogos da roda de conversa, a professora questionou se a turma sabia o que era “Racismo Religioso”. Alguns/Algumas estudantes arriscaram dizer que era o preconceito contra uma pessoa negra de qualquer religião. Nessa perspectiva, retomando as noções de raça (Munanga, 1999) já anteriormente discutidas com a turma, a professora explicou para os(as) estudantes que a intolerância religiosa com relação as religiões de matrizes africana e afrobrasileira são consideradas, por muitos(as) estudiosos(as) como racismo religioso, porque correspondem a negação da identidade de muitas pessoas negras (Fernandes, 2009).

O caráter racista das perseguições às religiões de matriz africana é evidente se considerarmos que no Código Penal de 1890 (vigente até 1942), previa-se também a punição: ao crime de capoeiragem (art. 402); ao crime de vadiagem (art. 399); ao crime de curandeirismo (art. 158); ao crime de espiritismo (art. 157) (Campos; Rubert, 2014, p. 297).

Para Munanga (1999) esse caráter racista que era institucionalizado e legalizado, inclusive pelo Código Penal da época, na atualidade permanece institucionalizado, mesmo com o fracasso físico do processo de “branqueamento” da identidade nacional, o que surgiu a partir de um novo mecanismo, o psicológico. Ou seja, trata do que o autor compreende por manipulação do inconsciente nacional coletivo que, ao impor a superioridade da raça branca (da sua cultura, valores, crenças, ritos), menospreza qualquer traço ideológico ou cultural da raça negra/mestiça (Munanga, 1999). Este processo de aculturação segue “negando qualquer valor à cultura de outros povos não inseridos na raça “branca”, com ascendência europeia” (Silva; Soares, 2015, p. 3); o que estava evidente, quase que permanentemente, nas narrativas dos(as) estudantes da turma do sexto ano de ensino fundamental no decorrer das aulas de Maculelê.

4 “BOM DIA, PRA QUEM É DE BOM DIA”: CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Este estudo, ao narrar sobre as experiências com o Maculelê nas aulas de Educação Física realizadas com uma turma de sexto ano de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, participantes de uma pesquisa-ação, se propôs a analisar e discutir as ressonâncias provocadas por essa experiência; sendo as religiões de matrizes africana e afrobrasileira e o racismo religioso, os fios condutores tanto dos diálogos realizados em aula quanto das análises deste estudo.

A experiência com Maculelê nas aulas de Educação Física possibilitou que a turma e professora atravessassem os conceitos de raça e racismo religioso por meio de diálogos sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileira; fazendo um resgate da história de perseguição religiosa e racial que os(as) praticantes dessas religiões sofreram (e seguem sofrendo na atualidade). Reforçamos, contudo, que não foram diálogos que sempre foram realizados de forma harmônica e com sintonia de compreensões. Ao contrário disso, tiveram muitos momentos de tensionamento de posições, inclusive com algumas narrativas de estudantes que evidenciavam pensamentos com caráter racista e ofensivos às religiões de matrizes africana e afrobrasileira.

Ressaltamos que, apesar do objetivo da professora ao trazer os diálogos sobre racismo religioso e religiões de matrizes africana e afrobrasileira para as aulas de Educação Física tenha sido o de possibilitar o reconhecimento da importância e da significância dessas religiões e crenças na nossa sociedade, assim como o de reforçar a urgente necessidade de conscientização sobre a

intolerância religiosa, nem todos(as) os(as) estudantes se permitiram atravessar os debates propostos, deslizando de seus discursos e posições inicialmente manifestados.

Em síntese, compreendemos, partilhando das noções de Silva e Santos (2018, p. 166), que a articulação entre Educação Física e interculturalidade trata de uma potencialidade e possibilidade de “realização de um processo educativo que contemple todos/as os/as discentes, respeitando suas identidades, abrindo possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo”, inclusive permitindo que se construa um espaço de diálogo cultural.

Assim, apesar de todas as dificuldades narradas, compreendemos que as aulas de Maculelê, inspiradas na decolonialidade e na interculturalidade, possibilitaram caminhos para a desnaturalização e desconstrução de discriminações e preconceitos presentes, tanto de forma geral na sociedade, como na relação com os fenômenos da cultura e das práticas corporais (Tavares, 2021), neste caso, o racismo religioso.

REFERÊNCIAS

BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. 187p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de matriz africana e intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. XI, nº22, p. 1-15, 2014.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.

EVANGELISTA, Lázaro de Oliveira. **Religião de matriz africana/ afro-brasileira: locus da resistência, acolhimento e educação**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª edição. São Paulo, Global, 2009.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. Raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, Brasília, v. 1, n.1, jan-jun, p. 117-136, 2017.

GINCIENE, Guy. **A História do Esporte, os valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do atletismo**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAYAPÓ, Edson Kayapó; BRITO, Tamires Brito. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **mneme – revista de humanidades**, Dossiê Histórias Indígenas, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Site Refugee Hosts, jun. 2022.

LEISTNER, Rodrigo Marques. Religiões de matriz africana do Rio Grande do Sul: entre conflitos, projetos políticos e estratégias de legitimação. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 14, n. 23, p. 219-243, jan./jun. 2013.

MAROCCO, Marco Aurélio. **Porto Alegre terá censo para mapear praticantes de religiões de matriz africana**. Câmara Municipal de Porto Alegre. Publicado em: 27 set. 2023. Disponível em: [Porto Alegre terá censo para mapear praticantes de religiões de matriz africana | Câmara Municipal de Porto Alegre \(camarapoa.rs.gov.br\)](https://camarapoa.rs.gov.br/). Acesso em: 13 abr. 2024.

MESTRE SUASSUNA. **Boa noite (Maculelê)**. Escola Senzala de Capoeira. Disponível em: <https://www.senzala.re/chant/boa-noite-para-quem-e-de-boa-noite-maculele/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ROCHA, José Geraldo da. A Intolerância religiosa e as religiões de matrizes africanas no Rio de Janeiro. **Revista África e Africanidade**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 3-23, ago. 2011.

SANTOS, Ana Paula da Silva. O currículo da Educação Física: aproximações com a educação intercultural. In.: JANOARIO, Ricardo de Souza. **Diálogos interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

SARAIVA, Michel; LACORTE, Ana Carolina. **A lenda do Maculelê**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018. 26p.

SILVA, Lucília Carvalho da; SOARES, Katia dos Reis Amorim. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias**, v. 01, n. 03, Jan-Jun/2015.

SILVA, Jorge da. **(A) Guia de Luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder. A senhora vai fazer o que por nós? Deixa a gente jogar e pronto! – Educação Física e Interculturalidade. In.: JANOARIO, Ricardo de Souza. **Diálogos interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021, 215p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres**. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder: um Pensamento e Posicionamento “Outro” A Partir Da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

Enviado em: 01/11/2024

Aceito em: 05/01/2024

IMPACTO DA LEI Nº 12.990/2014 NOS CARGOS TÉCNICOS EFETIVOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

IMPACT OF LAW NO. 12.990/2014 ON PERMANENT TECHNICAL POSITIONS AT A FEDERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Dirce Aparecida de Castro¹
Márcia Valéria Paixão²

RESUMO

As desigualdades raciais vividas pela população negra estão presentes na sociedade brasileira desde a invasão do país no ano de 1500, permanecendo até os dias atuais em diferentes ambientes e situações, inclusive no que se refere à ocupação de postos de trabalho, tanto do setor privado quanto de cargos públicos. O presente artigo teve como objetivo levantar dados sobre como se apresenta o quadro de servidores técnicos efetivos de uma instituição federal de ensino, que indiquem se a ação afirmativa de reserva de 20% das vagas para negros no serviço público proporcionou a igualdade racial nesse contexto. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática. Mediante análise documental, percebeu-se que a ocupação étnica do quadro de servidores da instituição continua majoritariamente branca até o presente momento. Constatou-se que, a ação afirmativa de reserva racial de 20% das vagas em concursos públicos para pretos e pardos ainda não impactou da forma pretendida, portanto, para alcançar resultados mais expressivos seria oportuno sua manutenção e até mesmo ampliação, com a finalidade de atingir uma distribuição mais equilibrada da ocupação racial nos cargos técnicos efetivos da instituição federal de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Cargos públicos. Servidores técnicos. Igualdade racial. Ação afirmativa.

ABSTRACT

Racial inequalities experienced by the black population have been present in Brazilian society since the invasion of the country in the 1500s, and continue to this day in different environments and situations, including with regard to the occupation of jobs, both in the private sector and in public positions. The aim of this article was to gather data on the staff of permanent civil servants at a federal educational institution, in order to determine whether the affirmative action of reserving 20% of vacancies for black people in the civil service has brought about racial equality in this context. To this end, bibliographical and documentary research was carried out on the subject. A documentary analysis revealed that the ethnic composition of the institution's civil service has remained mostly white to date. It was found that the affirmative action of racial reservation of 20% of vacancies in public tenders for black and brown people has not yet had the desired impact, so in order to achieve more significant results it would be advisable to maintain and

¹ Pós-doutorado em Antropologia Cultural pela Universidade de Salamanca, Espanha. Doutora e Mestre em Administração. Graduação em Letras Português-Inglês, Pedagogia, Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). E-mail: dircecastro@gmail.com

² Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (ProfEPT/IFPR). Especialista em Gestão Pública com Ênfase em Gestão de Pessoas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Tecnóloga em Artes Gráficas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR). Técnica em Desenho Industrial pelo IFPR. E-mail: valeria.paixao@ifpr.edu.br

even expand it, with the aim of achieving a more balanced distribution of racial occupation in the effective technical positions of the federal educational institution.

KEYWORDS: Public posts. Technical staff. Racial equality. Affirmative action.

1 INTRODUÇÃO

As populações negras sempre formaram a base do sistema econômico do Brasil, inicialmente como mão de obra escravizada e na sequência como os trabalhadores com os salários mais baixos, sendo a base da pirâmide quando se trata de indicadores sociais. As desigualdades raciais vividas pela população negra, portanto, estão presentes na sociedade brasileira desde sua invasão, permanecendo até os dias atuais em diferentes ambientes e situações, inclusive na ocupação de postos de trabalho, tanto no setor privado quanto no setor público.

Diante desse cenário, no intuito de promover mudança no panorama de desigualdade racial no serviço público, foi preciso criar políticas públicas como por exemplo a ação afirmativa traduzida pela Lei Federal nº 12.990, de 09 de junho de 2014 que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, atualmente vigente (Brasil, 2014).

Nesse contexto, destaca-se a importância da reserva de vagas em concursos públicos como tentativa concreta de promover a diversidade e inclusão de pessoas negras nesse espaço social até então ocupado majoritariamente por pessoas não-negras, além de ser também uma forma de reparação pelas injustiças históricas cometidas contra essa população em virtude da cor de sua pele.

Por este caminho dialógico intenciona-se responder a seguinte questão: diante da ação afirmativa de reserva de 20% das vagas para negros no serviço público, na tentativa de promover a igualdade racial neste contexto, o quadro de servidores técnicos efetivos de uma Instituição Federal de Ensino (IFE) demonstra que essa meta proporcionou a igualdade racial esperada?

A escolha da Instituição partiu da inquietação da pesquisadora ao observar, quando ingressou na instituição, o ambiente predominantemente branco do quadro de servidores, uma vez que a Instituição tem na inclusão racial uma de suas bandeiras de defesa.

Diante do exposto, este estudo tem como finalidade levantar dados sobre o quadro de servidores técnicos efetivos da IFE que indiquem se a ação afirmativa de reserva de 20% das vagas, garantida pela Lei Federal nº 12.990/2014 para negros (de acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], a população negra é composta de pretos e pardos) no serviço público proporcionou a igualdade racial nesse contexto. Para se chegar a esse objetivo, serão resgatadas legislações que se destinaram a impedir os negros de acessar direitos, bem como outras leis que, em sentido oposto, buscaram contribuir com a comunidade negra formada por pretos e pardos, na busca por igualdade racial no Brasil, como forma de reparo pelas injustiças dirigidas a essa população.

Por fim, destaca-se o caminho metodológico utilizado no estudo, a apresentação e a discussão dos resultados, bem como as considerações finais, incluindo limitações do estudo e sugestão de futuras pesquisas, e as referências.

2 RESGATE HISTÓRICO DE LEGISLAÇÕES

Tendo como ponto de partida a realidade histórica, busca-se nos próximos parágrafos elencar algumas legislações que favoreceram a comunidade negra, como forma de reparação pelas desigualdades sociais que essas populações herdaram e que repercutem seus efeitos de forma consistente. Como registra a história do Brasil, ao longo de mais de 400 anos, a população negra, composta por pretos e pardos de acordo com a classificação do IBGE, foi sequestrada de seu continente originário, escravizada e destituída de todo e qualquer direito, sendo transformada no modo de produção dos meios de vida (escravismo) de seus senhores e exploradores, os quais enriqueceram com a mão-de-obra gratuita, conforme muito bem descrito por Moura:

[...] o escravo circulava como mercadoria, idêntica àquela a qual ele próprio produzia. E é nesse nível de relações econômicas que o escravo é socialmente coisificado. Isto porque para ele não havia nenhum contrato, mas a posse absoluta do seu corpo como propriedade pessoal. Todo o trabalho produzido por ele durante o decurso da sua vida não lhe pertencia. Nada revertia posteriormente para ele. O que consumia era um tipo de ração animal (muitas vezes por ele próprio produzida) fornecida pelo senhor para repor a sua força física capacitada para o tipo de serviço escolhido por ele. (Moura, 2014, p. 49)

E essa prática de modo de produção dos meios de vida escravista é bem antiga:

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos. (Saviani, 2007, p. 155)

Além da situação precária do negro nesse momento histórico, é importante citar a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, da província do Rio de Janeiro (Asphe, 2012), que ao invés de conceder direitos, trouxe uma proibição para os negros em seu artigo 3º, que certamente repercute até os dias de hoje para quem se enquadra nos grupos afetados, visto que negou a possibilidade de aprender: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. Esse racismo institucional legalizado, também é refletido por Nizan Pereira Almeida:

Quando se fala em exclusão histórica da população negra em seu direito à educação, cremos que este conceito é adequado porque envolve critérios adotados intencionalmente pela elite, no Brasil, no decorrer de 400 anos e transcende a condição de alguém ser escravo ou não. A sua condição de cativo, privado da liberdade e alienado do produto de seu trabalho, uma vez que transformado em mercadoria, é inicial e preponderante, mas conforme estamos demonstrando no decorrer de nosso texto, mesmo livres ou libertos, pesam sobre os descendentes de africanos, estigmas como cor da pele, condição social e outros atributos usados depreciativamente, que mereceram até mesmo textos legais ou políticas de Estado para justificar processos de sua exclusão educacional, no Brasil (Almeida, 2014, p. 24).

Assim, percebe-se que a educação era um privilégio que não deveria ser acessado por pessoas negras, as quais deveriam permanecer em lugares de subalternidade, sem acesso ao estudo que poderia proporcionar mobilidade social e até mesmo respeito.

Há 173 anos esse cenário legislativo começa a mudar, a partir da criação da Lei Eusébio de Queirós, também conhecida como Lei Feijó ou Lei Ato Adicional, uma legislação brasileira promulgada em 4 de setembro de 1850, que recebeu esse nome em homenagem ao seu autor, o deputado Eusébio de Queirós. Essa lei teve como objetivo principal a proibição do tráfico de negros no Brasil, ou seja, a importação de africanos como escravos. Ela representou um dos marcos da história do país, pois, embora a escravidão tenha persistido no Brasil, essa norma contribuiu gradualmente com a diminuição do comércio negreiro (Brasil, 2023).

Vale destacar que houve ainda a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871), que decretou que os filhos das escravas estariam livres, e a Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, conhecida como Lei dos Sexagenários (BRASIL, 1885), que

determinava que escravos com mais de 60 anos estariam livres. Estas leis, de forma lenta e gradual, foram abrindo caminho para a abolição.

Na sequência, veio a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea (BRASIL, 1888) assinada pela princesa Isabel que estava como regente do Brasil naquela época, que aboliu o trabalho escravo no Brasil, e ao mesmo tempo, significou um abandono dos negros à própria sorte, pois ficaram sem trabalho, sem indenização, sem terras, sem nada, e foram substituídos pelos imigrantes estrangeiros, os quais receberam moradia, trabalho e terras para viver no Brasil com dignidade.

Já no século XX, a Convenção nº 111 de 1958, da Organização Internacional do Trabalho, que trata da não discriminação no emprego e na profissão, foi ratificada pelo Brasil, contudo as discriminações acontecem até os dias atuais.

A busca pela igualdade de condições persiste com a Constituição Federal de 1988. A Constituição Cidadã, em seu art. 5º assegura que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

A promoção da diversidade racial deu seus primeiros passos a partir da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e em seu art. 3º, XII, promove a consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

A partir do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual integrava um partido considerado progressista à época e, portanto, sinalizava um olhar atento às questões sociais do Brasil, os movimentos sociais obtiveram algumas conquistas importantes para a educação e para a população negra. No primeiro ano de seu mandato foi sancionada a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Até então, essa temática não era abordada na legislação e, portanto, somente eram valorizadas no ensino as contribuições de outros povos estrangeiros, tais como italianos, alemães, ucranianos e portugueses (Brasil, 2003).

No segundo mandato do Lula, foi sancionada a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial no Brasil, importante nesta luta contra a desigualdade, que buscou garantir, por meio de políticas públicas e serviços, a igualdade de oportunidades, a defesa de direitos, o combate à discriminação e outras formas de intolerância às populações negras.

Já no governo Dilma, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dispondo especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação. Antes mesmo desta lei, existiram ações afirmativas em alguns estados brasileiros que abriram caminho para que estudantes pretos e pardos pudessem acessar a universidade conforme enunciam Bulhões e Arruda:

No Brasil, as primeiras estratégias de ações afirmativas surgiram em 2003 – antes mesmo da promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e da lei de cotas –, no Rio de Janeiro que, por intermédio da lei estadual nº. 4.151/2003, preconizou a reserva de 20% das vagas a estudantes autodeclarados negros ou indígenas e com insuficiência financeira comprovada, nos vestibulares da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (RIO DE JANEIRO, 2003). Mais tarde, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB), valendo-se da prerrogativa legal da autonomia universitária, seguiram o mesmo exemplo do Rio de Janeiro[...] (Bulhões; Arruda, 2020, p. 5)

E a partir da implementação da Lei de Cotas juntamente com os processos de heteroidentificação, a universidade foi palco de diferentes relações sociais provocadas pelos novos alunos negros que puderam enfim ocupar esse espaço.

As reivindicações dos movimentos sociais negros, para minimizar as desigualdades sociais enfrentadas ao longo da história do Brasil pelas pessoas desse grupo, foram importantes também na conquista da reserva de vagas para ingresso no serviço público; esta busca dialoga com a ciência e cultura pois “[...] a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (Ramos, 2014, p. 89).

No intuito de promover mudança no panorama de desigualdade racial no serviço público, houve a promulgação da Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014 que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Brasil, 2014). Essa normativa, que completará uma década em meados de 2024, será o divisor para as

discussões sobre as alterações que acontecerão na IFE após sua implantação e implementação, considerando sua vigência até o presente momento.

Neste breve histórico, quase dois séculos após a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837 que proibia os negros de frequentar a escola, pode-se perceber, de acordo com Carneiro que a Lei de Cotas reserva um percentual das vagas de acesso, na tentativa de diminuir a desigualdade histórica que os acompanha:

Os negros conscientes, que se adaptaram, bem ou mal, à superestrutura política da sociedade brasileira, sabem perfeitamente que os seus interesses imediatos e futuros não são em nada diversos dos do proletariado em geral e desejam, além da instrução, da alimentação suficiente e do melhoramento das condições de trabalho, o reconhecimento dos seus direitos – como de todas as raças oprimidas do país –, a colaboração, no mesmo pé de igualdade, com o branco na obra de reconstrução econômico-política do Brasil. (Carneiro, 2021, p. 75)

Cabe lembrar que a educação impacta decisivamente a ocupação de postos de trabalho. Como as populações negras não tinham acesso à educação, conseqüentemente no decorrer do processo histórico, os postos de trabalho mais subalternos foram direcionados a esse povo.

Para Mészáros (2015), o questionamento das desigualdades e a conscientização da classe trabalhadora são formas possíveis de construir progressivamente uma nova ordem social e, no momento oportuno romper com a lógica do capital adoeceador para a maioria dos sujeitos.

Diante deste cenário, o artigo investigará à luz da Lei 12.990/2014, como se apresenta a diversidade racial do quadro de servidores técnicos efetivos na Instituição Federal de Ensino, instituição associada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

3 MÉTODOS

Este estudo é uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e utiliza revisão bibliográfica e documental (com análise das informações selecionadas) pertinente à temática, pois de acordo com Gil (2008, p. 27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

As primeiras leituras realizadas tiveram o intuito de buscar as legislações, tanto benéficas quanto prejudiciais, que impactaram a vida das populações negras, visando articular passado e presente e fazendo a leitura do contexto atual de subalternidade, racismo e preconceito enfrentado

a cada dia e a cada situação pelos pretos e pardos que ousam, nos dias de hoje, ocupar os espaços que antes, era inimaginável que pudessem adentrar.

Após, com a finalidade de conhecer os estudos e as abordagens que têm sido realizados sobre a temática racial, especialmente as cotas raciais em concursos públicos, primeiramente foram feitas pesquisas no Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. O Observatório do ProfEPT é o portal do Programa de Mestrado Profissional no qual estão reunidas e disponibilizadas as dissertações resultantes das pesquisas realizadas pelos mestrandos das instituições associadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como indicadores referentes a docentes, ao programa e autoavaliação do programa.

Para a busca no observatório do ProfEPT utilizou-se o termo “cotas” e retornaram 5 dissertações, mas no momento da verificação dos títulos, percebeu-se que se tratavam de dissertações que abordavam cotas para estudantes e considerando que esta investigação aborda a questão de cotas em concursos públicos, ou seja, na perspectiva do trabalhador da educação do cargo de assistente em administração, os estudos retornados foram desconsiderados.

Na sequência, foi realizada busca na base Scielo, que é uma plataforma de divulgação de artigos publicados em revistas científicas. Desta vez, na tentativa de melhor especificar a busca, utilizou-se o termo “cotas raciais” e retornaram 45 artigos. Verificando-se os títulos destes, restaram 7 considerados pertinentes, que foram lidos com o objetivo de melhor compreensão sobre a temática da pesquisa.

Ainda na etapa das leituras, teve-se acesso ao Relatório Quantitativo sobre a Implementação da Lei nº 12.990/2014 no Poder Executivo Federal, da Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, escola de governo que com este relatório trouxe importantes informações que muito agregaram a este estudo, especialmente ao realizar comparações dos dados encontrados na IFE com dados mais abrangentes.

Após a leitura dos documentos, foi necessário buscar dados sobre a IFE direto na fonte, então consultou-se o Portal de Informações da IFE, que é a página onde são disponibilizadas informações sobre alunos, convênios, finanças e pessoas. Durante a exploração da página verificou-se que constavam dados das pessoas que trabalham na IFE sobre idade, gênero e ano de ingresso na instituição, porém, dados sobre distribuição étnico-racial do quadro de servidores da instituição não foram localizados e a falta dessa informação causou surpresa, sendo necessário então solicitar a informação por e-mail à unidade de Gestão de Pessoas, que atendeu o pedido prontamente.

Os dados divulgados no Portal de Informações foram extraídos do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Siape), sistema por meio do qual são registradas todas as informações referentes ao próprio servidor e à sua vida funcional (Portal Siapenet, 2023).

Observou-se ser oportuno desenvolver esta pesquisa exploratória no mestrado profissional, uma vez que não foi localizado nenhum estudo nesse programa que tratasse da temática das desigualdades raciais, particularmente em referência à necessidade das ações afirmativas das cotas em concursos públicos. Assim, vislumbrou-se a importância de focalizar essa temática:

A relevância social de um problema está relacionada indubitavelmente aos valores de quem a julga. O que pode ser relevante para um pode não ser para outro. Entretanto, esta discussão torna-se importante à medida que ajuda a explicitar as direções possíveis de uma investigação e suas diferentes consequências (Gil, 2008, p. 35).

Após juntada a documentação foi realizada a leitura do material, e a partir desse momento, novas indicações bibliográficas foram conhecidas. Além da leitura, foram assistidos alguns vídeos sobre a temática das cotas raciais no serviço público, como meio de enriquecimento de repertório do tema escolhido. Por meio do algoritmo do *youtube*, foram indicados outros vídeos referentes à temática, e aqueles que eram de instituições de ensino (fontes confiáveis), foram assistidos ao todo ou em parte para se conhecer as discussões que eram abordadas referentes à pesquisa. Após esse processo de coleta, iniciou-se a elaboração textual.

Por fim, considerando a linha do tempo das legislações relativas às populações negras já mencionadas na Seção 2, o breve panorama sobre o contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os dados obtidos na investigação e a produção e reprodução das desigualdades raciais construídas historicamente, buscou-se compreender e descrever o que significavam os dados encontrados na IFE, e que podem ser uma amostra de um fenômeno mais amplo que acontece em outras instituições da Rede Federal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com dados extraídos do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE), constantes no Portal de Informações da IFE, atualizados em 21/06/2023 (última atualização fornecida pela instituição), a instituição tem em seu quadro efetivo um total de 2334 servidores, distribuídos entre 1373 docentes efetivos e 961 técnicos administrativos. Neste estudo,

não foram considerados os docentes substitutos, pois o contrato é temporário, com duração máxima de 24 meses.

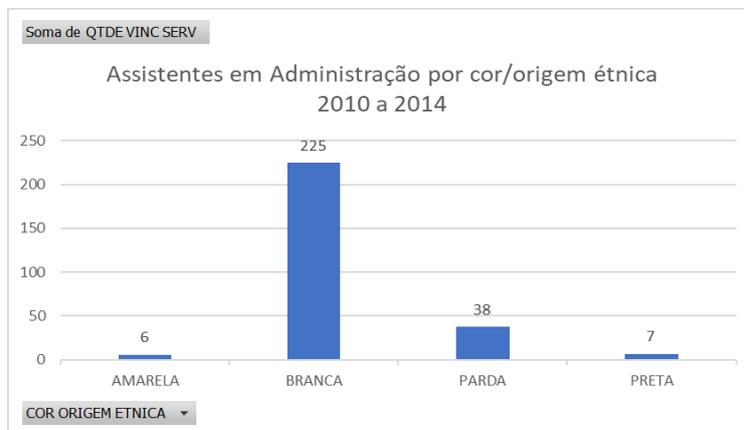
Do total de servidores, considerando somente os cargos técnicos administrativos, o cargo de assistente em administração é o que conta com o maior número de servidores, o cargo é composto por 55,1% de servidoras do gênero feminino e 44,9% de servidores do gênero masculino. 267 pessoas ocupam esse cargo de nível médio (classe D), cumprindo carga horária de 40 horas semanais. Todos os campi, pró-reitorias e gabinete do Reitor contam com o apoio dos assistentes em administração em seu quadro de servidores, os quais estão lotados tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão e administração da IFE. O fato de ser o mais expressivo numericamente somado a sua presença em todos os setores da instituição, motivaram o presente estudo a focar neste cargo.

Identificou-se que não foram disponibilizados dados sobre a distribuição de cargos em relação à cor/etnia no portal. Essa ausência pode ser considerada uma indiferença à questão racial no contexto da instituição, pois é importante conhecer a realidade para poder agir sobre ela.

A partir de nossa análise, o ponto que merece destaque, fica por conta do ano de 2014, no qual foram nomeados 83 assistentes em administração, sendo que nos próximos 8 anos, ou seja, até 2022, ingressaram 80 técnicos no cargo de assistente em administração. Cabe ressaltar que os candidatos que ingressaram na IFE em concursos anteriores à Lei de Cotas, formam a maioria do quadro de servidores.

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Cadastro e Pagamento da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da IFE extraído do SIAPE, pontua-se neste estudo que a distribuição de assistentes em administração por etnia, apresenta-se configurada conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição De Assistentes Em Administração Por Etnia

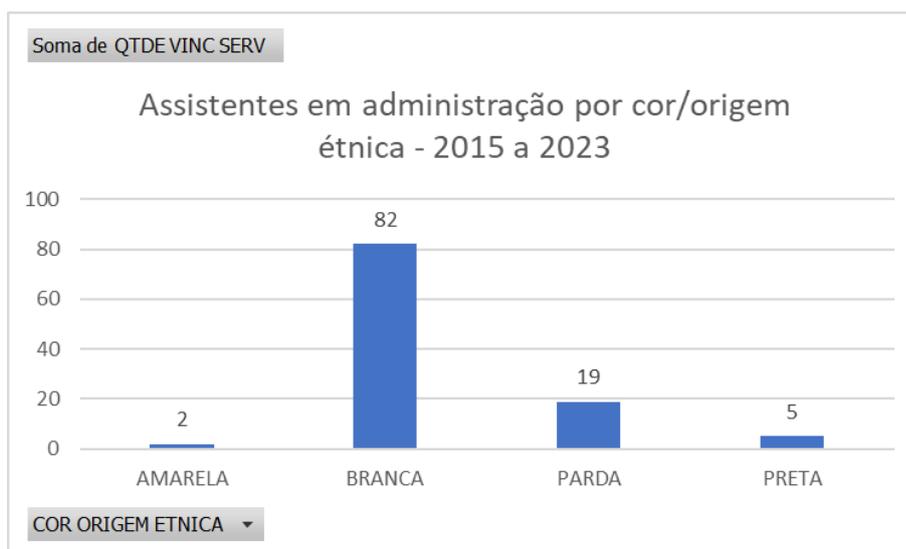


Fonte: Elaborado Pela Autora, Com Base No Siape Out 2023

Como mostra o Gráfico 1, o quadro de servidores assistentes em administração da IFE até o ano de 2014 era formado por 225 (81,5%) pessoas brancas, 38 (13,8%) pessoas pardas, 7 (2,5%) pessoas pretas e 6 (2,2%) pessoas amarelas. Percebe-se nitidamente a desigualdade racial na ocupação do cargo de assistente em administração, que é o cargo técnico mais expressivo numericamente. Cabe ressaltar que o Gráfico 1 mostra a realidade da desigualdade racial na IFE antes da Lei nº 12.990/2014.

O Gráfico 2 demonstra a ocupação de cargos considerando a dimensão cor/etnia a partir de 2015, ou seja, a partir da implementação da ação afirmativa de reserva de 20% das vagas nos concursos públicos, a Lei nº 12.990/2014.

Gráfico 2 - Distribuição De Assistentes Em Administração Por Etnia



Fonte: Elaborado Pela Autora, Com Base No Siape Out 2023

O quadro de servidores assistentes em administração da IFE, no intervalo de 2015 a outubro de 2023, ou seja, após a implementação da Lei nº 12.990/2014, mantém ainda uma grande discrepância racial na ocupação do cargo de assistente em administração, o qual é composto de 82 (76,0%) pessoas brancas, 19 (17,6%) pessoas pardas, 5 (4,6%) pessoas pretas e 2 (1,8%) amarelas. Apesar da ação afirmativa, pouco impacto pode ser percebido até o presente momento na diversidade étnica quando se investiga a amostra do cargo de assistente em administração da IFE.

Estes dados convergem com os dados apresentados no estudo da ENAP intitulado “Síntese de Evidências da Avaliação da Lei nº 12.990/2014 e do Levantamento de Dados Sobre a Lei nº 12.711/2012.”

A avaliação da ENAP conclui que apesar de garantir um percentual mínimo 20% de entrada de negros no serviço público, a implementação da Lei nº 12.990/2014, não foi suficiente para equiparar o percentual de negros concursados com o percentual de negros da população brasileira (56,7% de acordo com o IBGE).

No Gráfico 2 e no Relatório da ENAP, pode-se perceber um inegável desequilíbrio na ocupação dos cargos públicos, considerando-se a categoria cor/etnia, ou seja, a desigualdade racial está longe de ser superada, necessitando, portanto, de constantes ações para promover um equilíbrio maior nesse quesito.

Diante da alteração discreta provocada pela ação afirmativa da Lei, um dos fatores que limitou sua efetividade pode ser as diversas interpretações de como aplicar o percentual de 20% de reserva de vagas disponibilizadas em cada concurso previsto pela normativa. Após diversos embates ficou pacificado que o percentual deveria, conforme a letra da Lei, ser aplicado sobre o total de vagas disponibilizadas em cada Edital. Nesse sentido, aguarda-se a revisão e aprimoramento da legislação para, de forma inequívoca, propiciar que a reserva de vagas seja respeitada e garantida em todos os certames.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa buscou-se contribuir com a ciência e sua popularização sobre este tema tão fundamental em nossa sociedade, que é a desigualdade racial nos mais diversos contextos. Os documentos apresentados demonstram que, apesar da IFE respeitar a ação afirmativa de reserva de vagas estipulada na Lei nº 12.990/2014, do ano de 2015 até outubro de 2023 (quando os dados foram coletados), o impacto real na modificação do cenário de desigualdade

na distribuição de cargos efetivos de técnicos não foi alterado proporcionalmente à população brasileira 56,7%, pois a disparidade entre lei e realidade ainda se mantém.

Desse modo, as legislações buscam reparações, por mínimas que sejam, a essa população desfavorecida socialmente devido à cor de sua pele são avanços que demandam monitoramento e continuidade, a fim de propiciar que ao longo do tempo, o quadro da desigualdade racial no serviço público do Brasil possa ser superado, tornando-se mais equilibrado.

Como limitação deste estudo pode-se citar a falta de transparência ativa (além das informações que a lei determina publicar) dos dados sobre composição étnica de cargos no Portal de Informações da IFE. A não divulgação dessas informações pode ser entendida como descaso aparente dado à desigualdade racial, inviabilizando o conhecimento dessa questão tão sensível por parte da população e que precisa ser alterada em prol da equidade no serviço público.

Como sugestão para novas pesquisas, pode-se investigar outros institutos federais para comparar como se encontra o quadro de servidores da instituição, a partir da ação afirmativa de reserva de vagas para pretos e pardos; outra sugestão seria investigar como o texto de uma lei pode facilitar ou dificultar o atingimento de suas finalidades, tal como se percebeu com o texto da Lei nº 12.990/2014.

Monitorar a implementação das políticas públicas nas instituições é uma forma de fortalecer sua importância e contribuir para mudanças, tão necessárias, na promoção da igualdade e participação igualitária em todos os espaços da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nizan Pereira. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**. 2014. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2014.

ASPHE, R.. Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História Da Educação**, 9(18), 199–205, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-norma-pl.html>. Acesso em 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html#:~:text=Declara%20extinta%20a%20escravid%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3270, de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Biblioteca Digital. *Collecao_leis_1885_parte1.pdf*. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18661>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014**. Dispõe sobre Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **O que foi a Lei Eusébio de Queirós**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/173-anos-da-lei-eusebio-de-queiros>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/lei-de-cotas>. Acesso em 08/12/2023

BULHÕES, Lucas M. G.; ARRUDA, Dyego de O. Cotas Raciais em Concursos Públicos e a Perspectiva do Racismo Institucional. **Revista NAU Social** - v.11, n.20, p. 5 – 19. maio - Out 2020.

CARNEIRO, Edson. **Situação do negro no Brasil**. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico; SILVA, Jair Batista da (Org.). Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista [livro eletrônico]. Chapecó: Ed. dos Autores, 2021. p. 72 - 75.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. **Síntese de Evidências da Avaliação da Lei Nº 12.990/2014 e do Levantamento de Dados Sobre a Lei Nº 12.711/2012**. Relatório 1 de 5. Brasília, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMONS JUNIOR, Wilson; KRUGEL, Vanessa Cauê. História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (1869-2008). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 831-853, abr. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

PORTAL SIAPENET. Disponível em: <https://www.siapenet.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). 2014

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan-abr. 2007.

Enviado em: 21/05/2024

Aceito em: 11/11/2024

UM SORRISO NEGRO TRAZ FELICIDADE? UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTORICIDADE, ASCENSÃO, MOBILIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL DO NEGRO

DOES A BLACK SMILE BRING HAPPINESS? A REFLECTION ON BLACK HISTORICITY, ASCENSION, SOCIAL AND EDUCATIONAL MOBILITY

Jose Elias Costa Júnior¹

RESUMO

O sistema opressivo que o negro suporta por séculos e a manutenção das práticas discriminatórias pelo fenômeno da colonialidade da vida obstaculizam sua ascensão à simples condição de gente comum, ou igual a todos os demais, sendo mais difícil ele obter educação e dignidade. Indagado com a dúvida quanto aos mecanismos que fazem emergir o sentimento de inferioridade na academia, o objetivo deste estudo é desvendar nuances de atualização da opressão, da estigmatização e da discriminação racial. Foram analisadas, nesse estudo, as teorias descritas na literatura e correlacionadas com o princípio de não estigmatização e não discriminação da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco para pensarmos estrategicamente acerca do enfrentamento de um ciclo cumulativo de desvantagens que afetam a mobilidade social e educacional da população negra. Os resultados desse estudo são as ferramentas para a libertação da concepção tradicionalista que define o negro como econômica, política e socialmente inferior e submisso. Logo, com estas ferramentas, se desenha novos caminhos através da prática amorosa à medida que se transforma em outros textos, perspectivas e possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Bioética. Racismo Sistêmico. Colonialidade. Mobilidade social.

ABSTRACT

The oppressive system that black people have endured for centuries and the maintenance of discriminatory practices in Brazilian society hinder their rise to the simple condition of ordinary people, equal to everyone else, making it more difficult for them to obtain education and dignity. Asked with doubts about the mechanisms that internalize the conditioning of denial and concealment of the racial condition of black people in academia, the objective of this study is to uncover nuances that trigger oppression, stigmatization and discrimination in what becomes psychological conditioning that prevents academic progress of black people. In this study, theories described in the literature and correlated with the principle of non-stigmatization and non-discrimination of the UNESCO Universal Declaration of Bioethics and Human Rights were analyzed to combat a cumulative cycle of disadvantages that affect social and educational mobility of the black population. The results of this study are the tools for liberation from the traditionalist conception that defines black people as economically, politically and socially inferior and submissive. Therefore, with these tools, new paths can be drawn through loving practice as it transforms into other texts and perspectives.

KEYWORDS: Bioethics. Coloniality. Social mobility.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Bioética da Universidade de Brasília (PPGBioética/UnB). Graduado em Fisioterapia pela Universidade Paulista (Unip). E-mail: joseeliasc@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Não somente que, desde o colonialismo entre os séculos XIV e XV, as práticas de discriminação pesam sobre a população negra. Ao passo que a concepção de quilombo tenha sido tradicionalmente vinculada a uma estratégia de resistência política e simbólica, usada para nomear aqueles que se recusaram a se submeter à opressão colonial, uma das formas de contrariar o sistema era através da fuga para a reconstituição da vida em liberdade nas comunidades quilombolas. (Nascimento, 2021)

Nessa perspectiva, a compreensão de raça como uma construção social trouxe à tona que a sociedade brasileira é atravessada por estruturas e práticas sociais injustas, instituindo aquilo que Nascimento (2010) define como colonialidade da vida o “processo de criar uma ontologia da vida que autorize pensar que algumas vidas são mais importantes do que outras, desde o ponto de vista político, ontológico, existencial, fundando assim uma hierarquia e uma justificativa para dominação, exploração e submissão sob o pretexto de ser este um caminho para o desenvolvimento da vida menos desenvolvida” (Nascimento, 2010, p. 112).

Para Pinheiro (2023), a sociedade brasileira “nasce e se forma humanamente neste país naturalizando pobreza de gente preta, naturalizando subalternidade e ausência de espaços de poder, naturalizando criminalidade, normalizando a desimportância da vida de gente preta” (Pinheiro, 2023, p. 57). Essa visão negativa das pessoas negras produzida na colonialidade da vida perpassa o ambiente educacional repercutindo um conjunto de violências que limita a motivação e o nível de aspirações da população negra na mobilidade educacional e social.

Analisando a trajetória dessa população no Brasil, observa-se que ao ser introduzido como escravo, executando tarefas árduas e enfrentando condições precárias de sobrevivência, mesmo após ascender à condição de trabalhador livre, a população negra enfrenta novas formas de exploração, culminando em diversos adoecimentos psicossociais. Concordamos com Darcy Ribeiro (1997) que mesmo “Liberto, porém, já não sendo de ninguém” nos sentimos e estamos sendo hostilizado “[...] num mundo em que a terra e tudo o mais continuava apropriada” (Ribeiro, 1997, p. 232). Notamos ao longo desta pesquisa que nos setores da saúde, da educação e mobilidade

social apresentam, em seu cotidiano, atualizações do racismo estrutural que desafiam a garantia da igualdade e a equidade entre sujeitos ‘racializados’².

No que se refere ao grau de desigualdade educacional experimentado por pretos e pardos a situação de inferioridade persiste. Quando são observados os níveis mais altos de instrução, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), mostram que 22,2% da população branca têm 12 anos de estudos ou mais, enquanto a taxa é de 9,4% para a população negra, e o índice de analfabetismo chega a 11,8% nessa população. Mas esses dados não só imprimem uma realidade de estigmatização e discriminação, também denunciam mecanismos para a perpetuação desses indicadores (IBGE, 2014).

A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos - DUBDH (2005) como a ferramenta normativa desenhada pela Bioética Latinoamericana, oferece uma nova perspectiva de questionar eticamente as produções heterogêneas que sustentam a violação dos direitos dos sujeitos vulneráveis. Propõe dialética e criticamente a discussão dos envolvidos nesse processo pois, para avaliar eticamente as demandas no contexto brasileiro, é necessário expandir o olhar diante do contexto econômico e social (Barbosa, 2006). Também é preciso considerar que o sistema opressivo que o negro suporta por séculos e a manutenção das práticas discriminatórias na sociedade brasileira obstaculizam sua ascensão à simples condição de gente comum, igual a todos os demais, sendo mais difícil ele obter educação, saúde e bem-estar. (Salvador; Sampaio; Palhares, 2018)

Neste estudo, utilizamos como ferramenta de análise do tema a Bioética de Intervenção (BI) que é definida como uma proposta teórica e prática que busca "uma aliança concreta com o lado historicamente mais frágil da sociedade" (Garrafa, 2005, p.131), tem como objetivo reavaliar dilemas como mudanças superficiais em contraste com transformações concretas e duradouras. Assim, abordaremos algumas dessas ideias que consideramos essenciais para entender a relação entre a BI e a ação humana em sua dimensão política e social. Essa análise inclui uma reflexão crítica sobre os obstáculos psicossociais que a população afro-brasileira enfrenta.

Partindo das evidências trazidas por Fanon (2020) em ‘Pele negra, máscaras brancas’ quanto ao sentimento de submissão e inferioridade de pessoas negras, o objetivo deste estudo é desvendar

² Para David (2020, p.111), “a racialização pretende demarcar não apenas a existência da raça como constructo social, mas o desvelamento de uma ‘ordem racial’ assimétrica” Logo, podemos compreender que “todos os humanos na modernidade são racializados (negros, brancos, indígenas, asiáticos) porém, as condições materiais e simbólicas desse processo foram/são distintas para cada grupo étnico-racial, ofertando diferentes modos de compreensão de si e dos grupos raciais existentes” (David, 2020, p.111).

as nuances de atualização da opressão, da estigmatização e da discriminação no que se transforma em condicionamentos psicossociais impeditivos de progresso acadêmico e social das pessoas negras. Este estudo é um recorte de uma dissertação em andamento que, utilizando-se da DUBDH (Unesco, 2005) e de autores como Lélia González (2022), Darcy Ribeiro (1997), Achille Mbembe (2018) e Neusa Santos Souza (2021) propõe um enfrentamento de um ciclo cumulativo de desvantagens que afeta mobilidade social e educacional da população negra.

Pretende-se ainda despertar e estabelecer reflexões sobre os compromissos éticos com a população negra e vulnerável e ressaltar estratégias de enfrentamento dos ciclos de desvantagens numa conjuntura estruturada pelo racismo. Primeiramente, discutimos sobre a historicidade e os emaranhados do processo de estigmatização da população negra. Logo depois, discutimos sobre a importância da afirmação de uma identidade cultural negra para as pessoas racializadas diante das armadilhas coloniais. Por fim, algumas considerações bioéticas frente a sistemática da repressão, a emocionalidade e os sentimentos negativos que perpetuam a submissão psicológica dos negros.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA E ENGRENAGENS PARA O PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO DO NEGRO

Diante da constatação do cenário emergente de ascensão de forças antidemocráticas, expressões de intolerância em diversos setores da vida social, ideologias e ações fascistas e retrógradas, pensar a partir desses acontecimentos exige, segundo Moreira e Passos (2018) uma ruptura epistêmica com as lógicas de pensamento colonial para lidar com as demandas que ameaçam a dignidade humana da população negra. Reunimos a seguir alguns indícios da perspectiva transgeracional do racismo.

Encontramos em Comas et al. (1970) a evidência do documento mais antigo escrito contendo referência a discriminação contra os negros. O documento foi escrito por ordem do Faraó Sesóstris III entre os anos 1887-1849 a.C. E em seu corpo dita:

“Limite Sul. Erigido no VIII ano do reinado de Sesóstris III, Rei do Alto e Baixo Egito, o qual viverá através das idades. Nenhum negro atravessará este limite por água ou por terra, de navio ou com seus rebanhos, salvo se for com o propósito de comerciar ou fazer compras. Os negros que atravessarem para este fim serão tratados com hospitalidade mas proíbe-se a todo negro, em qualquer caso, descer o rio de barco além de Heh” (Comas et al., 1970, p. 113).

Nota-se que as ações humanas e as motivações políticas por gerações herdadas e fazem atualizar o estigma, o racismo e outros tipos de opressão. Com todas essas influências, a discussão sobre as dimensões raciais e de gênero em território brasileiro inicia-se através dos movimentos sociais entre os anos de 1950 e 1960, difundindo uma vasta e exitosa ideia de Consciência Negra. Nesse processo, mobilizações e manifestações renderam o protagonismo do Movimento Negro entre os anos de 1970 e 1980 desde a criação do MNU – Movimento Negro Unificado (1978); a Campanha das Diretas Já (1984); as Marchas do Centenário da Abolição (1988); o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (1988); os Encontros estaduais e regionais do Movimento Negro ao longo dos anos 1980 e 1990; o I Encontro Nacional de Entidades Negras – ENEN (1991); a Marcha Zumbi dos Palmares - Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1995) e a Marcha Nacional de Mulheres Negras (2015) .

Todos esses eventos buscaram fortalecer uma agenda política nacional que tem como pauta inarredável o racismo. Observar e relembrar a longa trajetória do movimento negro ao longo do século XX vai além de um suporte para o diálogo sobre mobilidade social e educação da nossa população, é também um ato político que afirma a continuidade de nossas lutas e pretende uma reconstrução de memórias positivas (Pereira, 2018).

Historicamente, a primeira tarefa cultural das pessoas negras foi a de aprender a falar o português que ouvia aos berros dos colonizadores. Fornecer sua força de trabalho para não ser levado à morte através da brutalidade e repressão era outra engrenagem para o sentimento de submissão. Almejando um grau de esperança e procurando sua liberdade, enfrenta episódios de miserabilidade, quando ao deslocar-se do meio rural para as favelas urbanas, busca regenerar sua cultura despedaçada dos longos anos de escravidão (Sanchez; Mannes; Cunha, 2018).

Ademais, o trabalho compulsório das pessoas negras foi justificado por diferentes esforços ideológicos que, em geral, postulavam a inferioridade dos povos africanos. A exemplo, no século XIX, o médico italiano Cesare Lombroso desenvolvia estudos que buscavam identificar criminosos por meio de aspectos genéticos, físicos e estéticos. Alguns desses aspectos incluíam mandíbulas proeminentes, testas inclinadas, narizes grandes e assimetrias faciais. (França; Portella, 2023). Para a igreja católica, eram amaldiçoados e destinados à servidão, mas é no campo psicológico que os mais persistentes esforços foram feitos para provar a superioridade do homem branco sobre o negro. Sem dúvida, os negros e os brancos não são de modo algum semelhantes, quer seja física, intelectual ou psicologicamente, entretanto, isto não justifica a afirmativa de que as diferenças

impliquem qualquer superioridade de uns sobre os outros e sobretudo, o apagamento das condições simbólicas e materiais da população negra (Comas et al., 1970).

A partir do século XVIII, segundo França e Portela (2023) a ciência afirmava a aptidão da população negra para a servidão, buscando comprovar tais hipóteses nos campos da biologia e da antropologia. De acordo com Costa (2006), na realidade brasileira "os eugenistas serviram-se do organismo para reforçar as ideias eugênicas e reativar o racismo puro, recalcado na cultura brasileira, com finalidades político-ideológicas" (Costa, 2006, p. 113).

Em seu estudo, Souza (2021) elenca um tripé temático de temas mais recorrentes no discurso dos sujeitos (pessoas negras em ascensão social). Este tripé é composto pela representação que o negro tem de si, das estratégias e do preço da ascensão social no Brasil. Ao dedicar um tópico sobre as estratégias de ascensão, evidencia que algumas dessas manobras de mobilidade social envolvem a aceitação da mistificação da pessoa negra, levando-a a negar a sua cor e as suas tradições.

Ao observar a conjuntura da Revolução Cubana e as relações que se estabelecem para a mobilidade social da população negra, Heredia (2017) insere que nesta época, o governo lançou várias políticas em favor dos mais pobres e dos afrocubanos, à exemplo da campanha nacional de alfabetização. Com efeito, alguns anos de escolaridade francamente aberta e de estímulo à auto superação aumentaram rapidamente o contingente de negros que alçaram aos postos mais altos do governo, da sociedade e da cultura cubana. É válido acrescentar que o político e filósofo cubano José Julián Martí Pérez, no final do século XIX, criticou insistentemente o racismo, reforçando o argumento de igualdade e fraternidade racial (Souza, 2015).

A influência de José Martí encorajou intelectuais negros e mestiços a participar do movimento independentista de 1895, assim, essas populações tiveram grande participação nos campos de batalha. Diante deste episódio, o movimento revolucionário de 1895 foi reconhecido como uma escola de valores que fez retroceder o racismo e atribuiu aos negros uma identidade nacional, pois tornou a cidadania um direito de todos (Miglioli; Coelho, 2021).

Com o exemplo acima, consideramos que no contexto político e social brasileiro, que pouco utiliza de estratégias ou não viveu evento histórico semelhante, a população negra deve “tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece” (Souza, 2021, p. 1304 – adaptado)

Identificamos com esta análise um emaranhado de fatores de caráter histórico e social que interferem na mobilidade social dos negros. Embora nos baseemos em um grupo limitado de autores, reconhecemos o risco de deixar de mencionar nomes relevantes; no entanto, acreditamos que essa ausência não prejudicará a argumentação que pretendemos construir.

Logo, concordamos com Souza (2021) que a população negra brasileira “não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra” (Souza, 2021, p. 1303 – adaptado). Contudo, diante dessas inferências nos surge uma dúvida necessária e talvez sem resposta objetiva: é possível assegurar eticamente a população negra, diante do histórico e contínuo ciclo de desvantagem política, socioeconômica, educacional e cultural, a dignidade alheia às tensões sociais?

3 SOBRE OS RACIALMENTE VULNERÁVEIS: É POSSÍVEL A AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE NEGRA?

Partindo da ideia de que a vinculação entre população negra e o ciclo de desvantagens psicossociais é um debate secular no Brasil, França e Portella (2023) relatam que tanto a sociedade quanto os cientistas, sustentaram uma visão biológica do conceito de raça para justificar crenças na superioridade da raça branca e para além, difundir a ideia de que os brancos estavam beneficiando os escravizados ao tirá-los da África, um argumento frequentemente utilizado na época para legitimar a escravidão.

Para González (1984) a própria hierarquia racial estabelece o grupo branco como dominante, consolidando uma posição de poder. A partir dessa posição, o grupo dominante exerce controle sobre os aparelhos ideológicos, disseminando sua ideologia aos demais grupos racializados. Essa ideologia sustenta a noção de superioridade da raça branca em relação a todas as outras. No contexto da América Latina, essa lógica opressora é direcionada especialmente contra povos indígenas e negros, promovendo um apagamento de suas origens e identidades.

Assim, concordamos com Souza (2022) que o processo de ascensão social da população afro-brasileira está vinculada à construção de sua emocionalidade. “A emocionalidade do negro é vista aqui como um elemento particular que se subordina ao conjunto mais geral de injunções da história da formação social em que ele se inscreve” (Souza, 2022, p. 495 – adaptado). Contudo,

envolvidos numa rede de alienação da condição racial no contexto da colonialidade da vida, a naturalização do racismo brasileiro ou as atualizações que este fenômeno recebe são pautas da agenda bioética no que tange aos compromissos e intervenções que emergem dessa discussão (Godoi; Garrafa, 2014).

A cor da pele é uma marca de diferenciação que condena grupos humanos ao desprezo e uma posição social humilhante. O preconceito de cor é estruturado na modernidade de modo a colonizar e controlar a vida, as ciências e a política. Portanto, devemos considerar que esses dispositivos de reprodução do racismo se articulam com muitas ideias progressistas dos pensamentos hegemônicos que estão totalmente conectados às ideologias da economia de mercado nas quais o próprio corpo, as próprias vidas são também mercantilizadas. (Nascimento, 2010)

Logo, compreendida a ideia de que a ascensão social das pessoas negras no Brasil é, segundo Souza (2021) composta por submissão ideológica, identidade renunciada e a intensidade de sua negação, o sujeito racialmente vulnerável poderá esquivar-se da colonialidade da vida quando tomar posse da consciência desse processo ideológico e criar novas possibilidades que lhe assegure dignidade.

Nenhuma pessoa pode ditar com exclusividade o estágio final da evolução humana e não há argumento válido que confirme as características especiais que possam indicar a superioridade de um grupo em detrimento ao outro (Gonzalez; Hasenbalg, 2022). No entanto, a vulnerabilidade humana e as nuances que inscrevem o sofrimento transgeracional psíquico e social da população negra devem ser temas que deverá ser absorvido por uma ética amorosa³ para ressignificar as ações individuais e coletivas que possibilitarão novos arranjos de subjetividade positiva.

4 SISTEMÁTICA DA REPRESSÃO E A SUBMISSÃO PSICOLÓGICA SOBRE A ÓTICA DA EPIGENÉTICA

Antes de desenvolvermos este tópico, destacamos o conceito de epigenética para facilitar a leitura das análises e reflexões deste conteúdo textual. Assim como HEIJMANSA et al., 2008, entendemos como definição que a epigenética é uma área da ciência que estuda as camadas de informações hereditária encontrada na sequência de DNA dos humanos. A problematização deste

³ Para bell hooks (2021), uma sociedade informada de uma ética amorosa utiliza todas as dimensões do amor (cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento) para que seja mais justa. Assim, os sujeitos poderão considerar relevante pensar criticamente sobre os efeitos de suas ações nas “formas como moldam a cultura e influenciam as maneiras como pensamos e agimos” (Hooks, p.132).

tópico parte da reflexão sobre como os corpos negros historicamente foram e ainda são submetidos ao uso, controle, isolamento e abandono por meio dos diversos setores da sociedade.

Dado que os mecanismos que caracterizam um processo de submissão e repressão da população negra se estabelecem a partir da produção do negro subalterno, do Estado com seu controle hierarquizado das populações e da sociedade influenciada para que esse controle funcione, a sistemática de exclusão que está estruturada na nossa sociedade descreve uma punição psicológica que estigmatiza as pessoas negras como membros de outra espécie. Para Almeida (2019), compreender esse fenômeno exige uma análise a partir do funcionamento do racismo através das estruturas estatais, pois é o Estado que promove a classificação e divisão das pessoas. A ideologia nacionalista, por sua vez, serve para tentar reconstruir uma identidade comum, buscando apagar os conflitos entre diferentes grupos e classes, bem como as contradições do sistema capitalista, que ao longo do tempo, aprimora estratégias e técnicas de reprodução discriminatórias.

Segundo Nascimento e Martorell (2013), “esse processo em muito dificulta a tarefa de buscar a descolonização pois, normalmente, a negociação de privilégios e poder inicia-se pelo lado subalterno da diferença colonial, que muitas vezes tem suas vozes silenciadas pela escuta colonial, o que torna imperativo para a Bioética, em uma proposta descolonizadora, a problematização e a prática da crítica e do diálogo” (Nascimento; Martorell, 2013, p. 428)

Tanto a biologia como a antropologia, a evolução e a genética demonstram que a discriminação racial baseada na cor não possui justificativa científica. No entanto, em um estudo (HEIJMANSA et al., 2008) com gestantes privadas de alimentação durante o episódio do Inverno da fome holandesa na II guerra mundial, onde níveis de metilação foram observados no gene do fator de crescimento, um imprinting⁴ materno fora transmitido aos bebês e persistiu até a idade adulta, sendo verificado até 6 décadas após esse episódio de privação, demonstrando assim um efeito transgeracional. Logo, nos lançamos ao seguinte questionamento: com todas as evidências acima, estaríamos enfrentando também uma discriminação genética institucionalizada?

Válido ressaltar que esses genes estão associados tanto à resposta ao estresse emocional quanto à resposta ao estresse fisiológico. Assim, é evidenciado em Heijmansa et al. (2008) que as crianças nascidas em famílias pobres e as nascidas de mães desnutridas iniciam suas vidas em desvantagem em termos de imprinting genético, o que pode contribuir para a manutenção de sua

⁴ Segundo Couto et al (2014), o imprinting é um processo epigenético em que a expressão de certos genes ocorre exclusivamente a partir de um dos cromossomos herdados dos pais. Esse mecanismo envolve a metilação do DNA, uma modificação química que regula quais genes serão ativados. Além disso, os padrões de metilação estabelecidos são mantidos ao longo das gerações, garantindo a continuidade desse controle genético.

posição social ou dificultar muito sua mobilidade social. Tais marcadores epigenéticos comprometem o desenvolvimento psicossocial e podem resultar em dificuldades de aprendizagem testemunhadas no baixo rendimento escolar e nos níveis de evasão escolar. A baixa escolaridade resultante causa desemprego, subemprego e dificuldade no acesso a empregos mais qualificados. Em outras palavras, associando à temática desse estudo, há uma forma de condenação genética como consequência dos mecanismos de discriminação e estigmatização (Grisolia; Garrafa, 2020).

Para Nascimento e Martorell (2014), “a Bioética de Intervenção assume a tarefa de denunciar e desnaturalizar essa colonial imagem da vida, que aparece em diversos tipos de imperialismos que terminam por estruturar e manter as desigualdades sociais.” (Nascimento; Martorell, 2013, p. 425). Assim, reconhecemos que a participação de diferentes atores, diretamente impactados pelas reflexões e ações bioéticas, ainda necessita ser ampliada e aprofundada.

A leitura bioética do processo de produção de práticas estigmatizantes e discriminatórias atravessa os conceitos de identidade, alteridade, diferença e tolerância. Os efeitos dessas práticas sobre os indivíduos e a sociedade devem ser refletidos e analisados pelos sujeitos da ação bioética, sobretudo se for o Estado, numa lógica em que essas ações, de acordo com Feitosa (2010) seja cuidadosamente planejada, por meio de um processo construído em parceria com as pessoas diretamente envolvidas, ou seja, aquelas que são as principais destinatárias da ação (Feitosa; Nascimento, 2015).

Por fim, as desvantagens transgeracionais contidas na discriminação genética encaminham para a percepção de um aumento do poder das instituições públicas e privadas sobre as pessoas (Oliveira, 1997). É pela afirmação da identidade que seria possível travar embates mais transformadores, já que os indivíduos teriam ferramentas para lutar contra os processos discriminatórios. (Souza, 2022) Pensar de que maneira os conceitos de vida estão em jogo para a elaboração de outros conhecimentos e políticas sobre a vida é tarefa persistente da academia, da sociedade e da bioética latinoamericana (Feitosa; Nascimento, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As buscas por parâmetros éticos não podem ser somente instrumentalizadas e codificadas para reduzir a discussão à aplicações simplistas. Para além, deve-se entender que a dinâmica dos relacionamentos, a historicidade dos fatos, a emocionalidade e a trajetória de um grupo ao longo

dos anos na sociedade, principalmente aqueles que se caracterizam por sua vulnerabilidade, contendo fontes que afrontam a vida em sua dignidade, devem ser pautas contínuas do Estado.

As discriminações e preconceitos raciais são impeditivos para a ascensão social de grupos da sociedade brasileira, no entanto, a consciência dessa realidade, o reconhecimento da identidade negra e com práticas amorosas, nos movemos contra o medo, contra a alienação e a separação, mesmo quando não tem como fugir dessa “coisa de pele”⁵. As reflexões deste estudo se inscreve como uma das ferramentas para a luta em prol do desenvolvimento social na América Latina.

A exploração social que se mantém para além do período escravista busca novos elementos que lhe permitam justificar-se. Todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social destes nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. Dada essa possibilidade de distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, os indivíduos racializados conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante deverão estar atentos à responsabilidade de produzir possibilidades de quebra do ciclo de desvantagens do grupo não dominante.

O estabelecimento de políticas na perspectiva da ética amorosa anuncia a possibilidade de rompermos o ciclo de perpetuação de dores e violências e, sobretudo, lutar contra todas as formas de vulnerabilidade causadas pela estigmatização. Se as políticas nacionais forem desenhadas conscientes das consequências transgeracionais dos processos discriminatórios, poderão permitir a garantia de direitos em relação à justiça social ao incorporar a ética amorosa no cotidiano, prevenindo novas formas de colonialismo e desenhando ações solidárias. A defesa da dignidade humana é imperativa, e a sociedade brasileira deve estar comprometida com a defesa do pluralismo cultural e étnico de forma a impedir o sufocamento do sistema de valores e crenças da população negra pelos padrões morais dominantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

BARBOSA, S. N. A participação brasileira na construção da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da UNESCO. **Revista Brasileira de Bioética**, v.2, n. 4, p. 423-36, 2006.

⁵ Expressão retirada da canção de Jorge Aragão – Coisa de pele. A canção nos leva a percepção de que a “coisa de pele” é o sofrimento psíquico e social proveniente do racismo estrutural.

COMAS, J; LITTLE K. L; SHAPIRO H. L; LEIRIS M; LEVI-STRAUSS C. **Raça e Ciência** I. 1 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

COUTO, F.F.S; NASCIMENTO, A. K; GARCIA, G.E.M; COLENGHI, R.S.C; POGUE, R. Imprinting: genes de pai e mãe não são igualmente expressos – implicações para doenças genéticas e síndromes irmãs. **Revista Médica de Saúde de Brasília**, v. 3, n. 2, p. 173-184, 2014.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FANON, F. O negro e a psicopatologia. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 155-218.

FEITOSA S, NASCIMENTO W. A bioética de intervenção no contexto do pensamento latino-americano contemporâneo. **Revista bioética**, v. 2, n. 2, p. 277-84, 2015.

FEITOSA, S. F. **Pluralismo moral e direito à vida: apontamentos bioéticos sobre a prática do infanticídio em comunidades indígenas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FRANÇA, M.; PORTELLA, A. (Org.). **Números da discriminação racial: desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023. 429 p.

GARRAFA, V. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. **Bioética**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 125-134, 2005.

GODOI, A.M.M; GARRAFA, V. Leitura bioética do princípio de não discriminação e não estigmatização. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, p. 157-166, 2014.

GONZALEZ, L; HANSENBALG, C. **Lugar de negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

GRISOLIA, C. K; GARRAFA, V. Epigenetic Poverty, Coloniality and Intervention Bioethics in Latin America. **Global Journal of Human-Social Science: A Arts & Humanities - Psychology**, v. 20, n. 10, p. 65-70, 2020.

HEIJMANS, B. T; TOBIA, E.W; STEINB, A. D; PUTTERC, H; BLAUWD, G. J; SUSSERE, E.S; SLAGBOOMA, F. P. E; LUMEYE, L. H. Persistent epigenetic differences associated with prenatal exposure to famine in humans. **PNAS** 105(44): 17046–17049, 2008.

HEREDIA, F.M. **De negros de cuba a cubanos negros**. Texto apresentado no Instituto Cubano de Investigação Cultural Juan Marinello, Havana, 2017.

HOOKS, B. Valores: viver segundo uma ética amorosa. In: HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021. p. 122-137.

- HOOKS, B. **Tudo sobre o amor/Novas perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGLIOLI, A; COELHO, S. C. F. Racismo e Revolução Cubana: contribuições para um debatecubanasta. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, n. 14, p. 1-19, e021007, 2021.
- MOREIRA, T. W. F; PASSOS, R. G. Luta antimanicomial e racismo em tempos ultraconservadores. **Temporalis**, v. 18, n. 36, p. 178-192, 2018.
- MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, n. 34, ago-out, 1994.
- NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NASCIMENTO, W. F. **Por uma vida descolonizada: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre a colonialidade**. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- NASCIMENTO, W. F; MARTORELL, L. B. A bioética de intervenção em contextos descoloniais. **Rev bioét**, v. 21, n. 3, p. 423-31, 2013.
- PARANHOS, D. G. A. O papel da bioética no enfrentamento do racismo. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 12, p. 1-11, 2016.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.
- PEREIRA, A. M. **O poder negro**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- RIVAS, F; GARRAFA, V; FEITOSA, S; NASCIMENTO, W. Bioética de intervención, interculturalidad y no-colonialidad. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, V. 24, p. 141-151, 2015.
- SALVADOR, T; SAMPAIO, H; PALHARES, D. Análise textual da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. *Revista Bioética*. Brasília, v. 26, n. 4, p. 523-529, out./dez. 2018.
- SANCHES, M. A; MANNES, M; CUNHA, T. R. Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética. **Revista Bioética**, Curitiba, v. 26, n. 1, p. 39-46, Out. 2018.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz, 2021. (E-book)

SOUZA, B. O. **A ambígua condição negra em cuba:** Relações Raciais e Mobilizações Coletivas Antirracistas. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, F. **Bioética:** uma face da cidadania. São Paulo: Moderna, 1997. 144 p.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos.** Paris: Unesco, 2005.

Enviado em: 22/10/2023
Aceito em: 19/08/2024

O PAPEL DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES NEGROS

THE ROLE OF ANTI-RACIST PEDAGOGY IN THE CONSTRUCTION OF BLACK STUDENTS' IDENTITIES

Taisa Silva Pereira¹

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito discutir como a pedagogia antirracista pode contribuir para a construção identitária dos alunos do primeiro ano na escola de nome fictício Orquídea, compreender os conceitos de racismo, racismo escolar e de identidade, identificar a importância das discussões étnico-raciais na prática pedagógica e analisar a representação que os estudantes fazem de si mesmo a partir da discussão das diferenças étnico-raciais. Para isso, buscou-se, primeiramente, referencial teórico para entender os aspectos históricos e a materialização do racismo no país, depois foram discutidos os conceitos de identidade na perspectiva do currículo e da formação docente. Para embasar a discussão étnica na pesquisa, foi realizado o projeto colaborativo “Quem sou eu: Em cores e texturas” em uma turma de primeiro ano de uma Escola da cidade de Mata de São João. Como metodologia de pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, já a coleta de dados foi feita através de observações, entrevista com a professora regente da turma e um projeto colaborativo, que forneceu informações importantes para discutir a relevância da pedagogia antirracista em sala de aula. Através do presente trabalho foi possível refletir sobre a importância da utilização de recursos didáticos que abordem as questões étnico-raciais de acordo com a faixa etária dos estudantes, além do uso de recursos didáticos e obras literárias que coloquem a figura do negro como protagonista e retratem de maneira valorizada as características físicas oriundas da miscigenação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Antirracista. Identidade. Racismo Escolar.

ABSTRACT

The purpose of this work was to discuss how anti-racist pedagogy can contribute to the identity construction of first-year students at the school with the fictitious name Orquídea, understand the concepts of racism, school racism and identity, identify the importance of ethnic-racial discussions in pedagogical practice and analyze the representation that students make of themselves based on the discussion of ethnic-racial differences. To this end, we first sought a theoretical framework to understand the historical aspects and the materialization of racism in the country, then the concepts of identity were discussed from the perspective of the curriculum and teacher training. To support the ethnic discussion in the research, the collaborative project “Who am I: In colors and textures” was carried out in a first-year class at a school in the city of Mata de São João. As a research methodology, the qualitative approach was used, data collection was done through observations, an interview with the class teacher and a collaborative project, which provided important information to discuss the relevance of anti-racist pedagogy in the classroom. Through this work it was possible to reflect on the importance of using teaching resources that address ethnic-racial issues according to the students' age group, in addition to the use of teaching resources and literary works that place the figure of black people as the protagonist and portray in a way that values the physical characteristics arising from miscegenation.

KEYWORDS: Anti-Racist Pedagogy. Identity. School Racism.

¹ Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Mata de São João/BA (Seduc). Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDuc/Uneb). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Faculdade São Luís. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: taisasilva339@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Analisando como o racismo e a ausência de práticas pedagógicas que possibilitem a construção identitária de maneira protagonista foram prejudiciais em minha infância, surgiu o questionamento sobre como esse processo tem acontecido mediante o contexto do racismo escolar. Além disso, uma aula ministrada pelo professor Antônio Cosme, no âmbito da minha graduação, trouxe a reflexão sobre como a pedagogia antirracista pode fomentar essa construção.

Diante das evidentes consequências do racismo escolar para o processo de construção identitária de crianças negras, a presente pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: Como a pedagogia antirracista pode contribuir para a construção identitária dos alunos do primeiro ano da escola Orquídea?

A escolha da turma para execução da pesquisa se deu pelo interesse da professora em participar do trabalho, devido seu conhecimento acerca da importância de trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula. Por outro lado, o campo de pesquisa também foi selecionado devido à motivação pessoal, pois além de ter estudado na instituição durante toda infância, atualmente presto serviços como monitora educacional na mesma.

Assim, foi definido como objetivo geral: Discutir como a pedagogia antirracista pode contribuir para a construção identitária de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos destacam-se, compreender os conceitos de racismo, racismo escolar e de identidade; identificar a importância das discussões étnico-raciais na prática pedagógica; analisar a representação que os estudantes fazem de si mesmos a partir da discussão das diferenças étnico-raciais.

Para fomentar a discussão referente aos aspectos históricos do racismo escolar no decorrer deste estudo, foi utilizado o referencial teórico de autores como: Almeida (2019); Cavalleiro (2001; 2005); Gomes (1996; 2005; 2010); Munanga (2003; 2005). Para a abordagem das bases legais de combate ao racismo, buscou-se as considerações de Rocha (1996) Gomes (2010). Referente as questões identitárias destacam-se os pressupostos de Gomes (2005); Cavalleiro (2005); Munanga (2003), e no que diz respeito ao currículo voltado as diferenças étnico-raciais, foram consultadas as produções de Sacristán (2000); Oliveira (2015); Passos e Pinheiro (2021). Já os principais autores que abordam a formação docente com respeito as diferenças são Silva e Rocha (2020); Paula e Guimarães (2014) Pinto, Barreiro e Silveira (2009).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a execução do projeto foi a pesquisa qualitativa, pois, neste tipo de abordagem é possível ter um maior entendimento acerca do significado do tema abordado, além de não se preocupar com o quantitativo, mas sim com a intensidade e imersão na situação estudada, podendo assim ter uma maior compreensão da mesma (Goldenberg, 2004).

Para a coleta de dados, foi feita uma entrevista com a professora regente da turma buscando conhecer mais sobre sua formação e prática pedagógica no que diz respeito a pedagogia antirracista. Nesse método é possível coletar imediatamente as informações desejadas, além de ter a capacidade de levantar pontos relevantes que outras técnicas não conseguiriam alcançar (Ludk; André, 1986).

Por outro lado, a entrevista também é responsável por criar um ambiente de interação e escuta que possibilita a busca por soluções para as problemáticas raciais levantadas no trabalho. Para Ludke e André (1986) a entrevista possui esse caráter interativo, pois não existe uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, promovendo um ambiente de reciprocidade e autenticidade.

A entrevista foi semiestruturada, de modo que as questões norteadoras foram predefinidas, porém ao longo da conversa, foram reorganizadas e adaptadas para o melhor entendimento do entrevistado. Esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludk; André, 1986, p.34).

Devido a convivência com o campo de pesquisa, a execução do projeto foi inspirada no método de pesquisa colaborativa, pois, nesse tipo de abordagem, há uma intervenção onde o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão integrados no processo de investigação, mudando a tendência comum de apenas descrever e analisar a prática (Ibiapina, 2008). Ou seja, o trabalho teve a intenção de intervir de maneira participativa com a problemática pesquisada.

3 IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Como campo de pesquisa foi escolhida uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, em uma escola municipal pertencente ao município de Mata de São João, que terá o nome fictício de Escola Orquídea para manter o anonimato da instituição. A escolha da referida escola se deu

por já ter estudado ali durante a infância e atualmente prestar serviço de monitora educacional, facilitando o acesso à escola e as questões sociais que a mesma apresenta. Outro fator importante para a definição do campo de pesquisa foi a disponibilidade da diretora da escola e da professora regente da turma, que demonstraram grande interesse no tema pesquisado.

A Escola Orquídea possui 20 anos de existência, e atualmente, atende 200 alunos no turno integral, com turmas da Educação Infantil e Ensino fundamental I e II. A instituição é composta por 18 salas organizadas em direção, secretaria, depósito, biblioteca, sala da coordenação e 13 salas de aula, todas com televisão e acesso à internet. Somado a isto, possui banheiros femininos e masculinos e banheiro para educação infantil, além de uma grande área de recreação com quadra poliesportiva e um campo de futebol.

A professora regente da turma, que receberá o nome fictício de Lis, desde que foi apresentado o tema, demonstrou muito interesse em participar da pesquisa por entender a importância do trabalho voltado para as relações étnico-raciais na sala de aula. Ela relatou não serem trabalhadas tais questões em sua formação inicial e que o assunto só passou a ser de seu conhecimento depois da formação continuada que ela mesma precisou buscar, pois as formações de professores ofertadas pelo município onde atua também não abordavam a temática étnico-racial.

A partir das respostas da professora, foi possível observar seu comprometimento no que se relaciona ao combate ao racismo escolar, através de atitudes antirracistas, como o trabalho de valorização racial. Mas, apesar de seus esforços, muitas vezes situações de conflitos raciais aparecem no cotidiano da sua sala de aula.

Ao compreender a importância do trabalho das relações étnico-raciais em sala de aula e da efetivação da lei 10.639/2003q, Lis passou a abordar a temática de maneira informal, nas várias situações propícias que surgiam no cotidiano escolar. A importância dessa conduta está exposta na visão de Munanga (2003) quando expõe que algumas situações em sala de aula são momentos pedagógicos privilegiados para o trabalho da temática racial, promovendo o entendimento acerca da riqueza da cultura e da identidade nacional.

Além disso, a professora relatou que recebia anualmente livros com histórias infantis do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, em alguns casos, abordava a temática das relações étnico-raciais. Em função da turma ser composta por alunos de 5 e 6 anos, a educadora contou que opta por procurar a forma mais lúdica possível para abordar o tema, como a contação de histórias, conversas informais e rodas de discussões, a fim de alcançar os objetivos propostos

A atitude da professora é de grande relevância para a promoção da valorização das identidades negras nas crianças da turma, Oliveira (2015) relata essa importância, quando aponta que a criança negra deve se ver representada nos contos e nas histórias, a fim de que crie uma autoimagem positiva sobre si, através do apelo a sua imaginação.

Através dos relatos da professora sobre as crianças negras que faziam a escolha do lápis bege para referenciar a cor da pele, foi possível compreender que para o desenvolvimento de um trabalho antirracista que contribua para a construção de uma identidade negra protagonista, é necessário partir da história da miscigenação do povo brasileiro relacionada ao processo de colonização. De acordo com Oliveira (2015), esse tipo de abordagem, que retrata a ancestralidade se contrapõe aos estereótipos de inferioridade racial que os alunos negros são submetidos e, contribui para que esses estudantes se reconheçam na história da humanidade.

4 PROJETO QUEM SOU EU? EM CORES E TEXTURAS

O primeiro encontro com a turma se iniciou questionando se os alunos sabiam o motivo de cada pessoa ser diferente. Diante da pergunta surgiram respostas como: “Porque, ninguém é igual”, “Por que somos diferentes”, “Porque cada um é de um jeito”, entre outras. Todas as respostas foram problematizadas, e em seguida foi exibido o vídeo “Povo Brasileiro” para aprofundar a discussão. O vídeo da Turma da Mônica inicia com a personagem principal questionando o motivo, dos seus amigos serem tão diferentes no que diz respeito a suas características físicas. O Personagem Franjinha, responde que a explicação para essas diferenças está na miscigenação do povo brasileiro, com a chegada dos diferentes povos que colonizaram o país.

Assim, a animação ilustra de forma divertida a chegada dos povos europeus e africanos ao Brasil e, como a mistura desses povos, resultou em pessoas com diferentes características. Foi chamada a atenção para as palavras desconhecidas pelos alunos, que apareceram no vídeo como: miscigenação, colonização e africanos. Então, cada termo foi escrito no quadro e explicado aos estudantes, de maneira simples e objetiva.

Depois do vídeo, para a imagem dos indígenas, africanos e europeus, não ficar marcada no imaginário das crianças como personagens fictícios, foram apresentadas fotos reais desses povos, livres de estereótipos.

Durante a reprodução das imagens, uma das crianças disse que a pessoa mais bonita que apareceu foi uma menina africana. Ao questionar o motivo da sua opinião, a mesma informou que era por causa da roupa colorida que a menina usava. A escolha da foto, que mostrava uma menina africana com belas roupas e um turbante na cabeça, leva a entender que a falta dos estigmas de pobreza e tristeza, que são atribuídos aos povos africanos, deram espaço para a percepção da beleza dos mesmos. No segundo encontro, foi reproduzido o vídeo clip da música “Normal é ser diferente” do canal infantil “Grandes Pequeninos”, que normaliza as diferenças de forma poética e descontraída. A referida música possui um trecho que aborda a existência de amigos de toda raça, de toda cor e de toda crença. As palavras em destaque, também foram escritas no quadro com a explicação dos seus significados.

Ainda neste encontro, foi proposta a confecção de um autorretrato, no qual os alunos foram convidados a representar suas características, através do desenho, estavam presentes 15 estudantes e durante a pintura do autorretrato, foi possível perceber que a maioria dos negros se representava usando cores diversas, como bege, laranja e vermelho. Apesar de haver a preocupação em disponibilizar o máximo possível de lápis marrons e pretos, sete se representaram usando cores escuras, enquanto oito não quiseram utilizar essas tonalidades para referenciar suas cores.

Ao questionar se aquele lápis realmente retratava sua cor, alguns estudantes responderam que embora não representasse aquela era mais bonita. Apesar do questionamento, os alunos tiveram liberdade em escolher as cores para pintar seus desenhos, pois o objetivo era conhecer a percepção deles.

Durante a confecção do autorretrato, na escolha dos lápis de cor, uma aluna destacou que sua pele era a mistura da cor bege com o marrom, e a explicação para isso seria porque sua mãe tinha a pele negra e seu pai teria uma tonalidade mais clara. A menina misturou as duas cores simultaneamente para representar a cor de sua pele. A consideração trazida pela estudante evidencia que a mesma possui entendimento acerca da sua herança genética, e que em algum momento de sua vida, essa temática pode ter sido apresentada a ela. O pressuposto trazido pela estudante pode ser considerado como ponto inicial para a abordagem da Ancestralidade. Oliveira (2015) destaca a importância de trabalhar tal temática a fim de que os estudantes sejam capazes de se reconhecer na história, para construir sua identidade de maneira protagonista e valorizada.

O terceiro encontro começou com a retomada da questão inicial do projeto: Por que cada pessoa é de um jeito? As respostas se repetiram, porém, foram acrescentadas considerações como: “Por causa dos portugueses”, “por causa dos africanos” e “Por conta da miscigenação”. Todas as

respostas foram valorizadas, entretanto foi chamada a atenção para a última, onde a palavra foi destacada mais uma vez no quadro e, questionado novamente o seu significado. Os estudantes atribuíram o termo “miscigenação” à palavra “mistura”, e dessa forma foi possível avaliar o entendimento dos mesmos.

A relevância de trabalhar a colonização do Brasil trazendo a verdadeira história da chegada de outros povos ao país está exposta na BNCC quando define a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018). Ou seja, para a valorização das diferentes culturas presentes no país, se faz necessário aprender sobre como essa pluralidade teve início.

Em seguida, foi questionado o que ficou faltando para terminar a produção do autorretrato. Quando os estudantes responderam que precisavam fazer o cabelo surgiu uma nova pergunta: “Quais os tipos de cabelo que existem?”. Como já era esperado, eles responderam que existiam cabelos longos, curtos, lisos, cacheados e “cabelo duro”.

Nesse momento, ocorreu a explicação de que o termo “cabelo duro” é inapropriado e expressa preconceito. Assim, foi usado o exemplo do chão e da parede, que são sólidos e questionado se os alunos já haviam visto algum tipo de cabelo com aquela textura. A turma respondeu de forma unânime que nunca viram, e a mesma menina que usou a mistura de duas cores para se representar no autorretrato, acrescentou que seu cabelo não era “duro”, mas sim, crespo.

Mais uma vez, a estudante demonstrou que entende o seu pertencimento racial e que, em algum momento de sua vida, a mesma pode ter sido preparada para possíveis situações de racismo. Gomes (2005) discorre que o preconceito racial é uma ação resultante da aversão às características de um pertencimento racial, como a cor da pele ou a textura dos cabelos.

Na aula seguinte, foi feita a leitura coletiva do livro “Meu crespo é de rainha”, obra literária da autora Bell Hooks, que traz as características do cabelo crespo de maneira elogiosa e poética, com ilustrações de Chris Raschka, que possibilitam observar a beleza e versatilidade do mesmo. Nesse momento, foi possível observar que algumas crianças, em especial as meninas, sorriam com as frases de enaltecimento presentes no enredo, como: “Macio como algodão”, “Cabelo lindo e de cheiro doce”, “Cheio de chamego e de aconchego” “Cabelo tão sedoso tão gostoso de brincar”, “Menininha você é uma gracinha, nosso crespo é de rainha”. O pequeno livro possui uma mensagem impactante de enaltecimento e valorização do cabelo afro, fomentando, ainda mais, o trabalho de construção identitária negra de maneira protagonista.

Logo depois, a turma foi convidada a concluir a produção do autorretrato. Dessa vez, foram dispostos na mesa da professora, pedaços de feltro preto e marrom, fios de lã e E.V.A em formato de tranças, cachinhos e coques, para que os estudantes pudessem ter acesso aos materiais que melhor representassem as características de seus cabelos. Durante a produção, os alunos eram chamados um a um para ir à frente escolher o material que desejavam usar, e neste momento foi possível ouvir comentários como: “Vou pegar esse porque meu cabelo é crespo”, “Pro, meu cabelo é crespo, qual eu escolho?”. As considerações observadas foram capazes de demonstrar que a leitura do livro contribuiu para construir uma visão valorizada do cabelo crespo.

Para a culminância do projeto, a turma foi convidada a construir um cartaz contendo imagens de pessoas que respondesse à pergunta: “Quem sou eu?” Ou seja, imagens que representassem as características deles que foram abordadas durante o trabalho, como a cor da pele, cor dos olhos, o cabelo etc. Foram disponibilizados aos alunos, revistas e livros para que eles selecionassem as imagens.

Na elaboração do cartaz, foram disponibilizados alguns pedaços de papel e foi solicitado que os estudantes relembassem as palavras que foram aprendidas ao longo do projeto para a transcrição no cartaz. Alguns deles ainda possuíam dificuldade para escrever as palavras sozinhos, por isso, tiveram o auxílio necessário. Os alunos colaram a imagem que encontraram e depois foram convidados a escrever as palavras que recordaram junto com a turma. Assim, o trabalho foi desenvolvido de maneira que todos participassem e retomassem os conteúdos aprendidos desde o primeiro encontro.

Com o cartaz finalizado, foi à vez de despedir-se das crianças e, como forma de agradecimento, presenteá-las com chaveiros de bonecos e bonecas confeccionados com as características que eles representaram no autorretrato, como cabelo, cor da pele e penteados. As lembrancinhas foram dispostas no chão, junto ao cartaz e, ao lado, foram colocados os desenhos das crianças. Cada um pegou o seu autorretrato, que estava assinado com seus nomes e escolheu seu chaveiro.

Houve o cuidado de confeccionar cada boneco e boneca com os traços mais próximos de cada estudante, a fim de que, no momento da escolha, eles pudessem se reconhecer de forma assertiva e lúdica, por se tratar de um brinquedo. De fato, foi possível observar o prazer das crianças em encontrar um brinquedo com suas particularidades. Apesar de a escolha ser feita de maneira individual, foi possível observar que os demais colegas ajudavam na seleção citando as semelhanças das crianças com os bonecos.

O encontro foi encerrado com a socialização das crianças a respeito de todas as ações desenvolvidas no projeto, contando com a participação da professora Lis e da diretora. As docentes permaneceram na turma acolhendo os relatos dos estudantes sobre o projeto e observando o que foi produzido. A professora também ajudou cada criança a colocar o chaveiro na mochila, deixando-o a mostra para os demais.

5 RESULTADOS

Diante dos dados coletados, é possível afirmar que trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula, contribui de maneira significativa para o processo de construção identitária dos alunos, além de fomentar o combate ao racismo escolar, pois as identidades dos estudantes são formadas a partir de uma concepção social, cultural e histórica.

Nesse sentido, foi evidenciada a importância de ensinar a verdadeira história da miscigenação do país, que tem uma herança escravocrata, sequestrando pessoas negras oriundas do continente africano e trazendo para o Brasil, desumanizando-os. Aqui, eles sofreram todos os tipos de degradações e violações de seus direitos enquanto seres humanos, mas ainda assim escreveram uma história de resistência. É dever da escola mostrar esta história de luta, resistência e protagonismo, desvelando heróis e heroínas negros e negras que muito lutaram para que essa população sobrevivesse em meio as atrocidades.

Mostrar às crianças que o país possui uma outra história que muitas vezes não é contada nos livros contribui para que elas reconheçam as contribuições dos povos negros e indígenas na formação da população e da cultura brasileira. Problematicar a forma como se deu o processo de miscigenação e desconstruir o mito da democracia racial também é uma maneira de apresentar os povos africanos e indígenas como principais protagonistas, questionando o racismo oriundo desde esta época e que até hoje estrutura a sociedade brasileira. Sendo possível fazer com que eles se reconheçam, e vejam suas semelhanças físicas e culturais representadas na história do seu povo, que lutou, existiu e resistiu.

Através da entrevista com a docente da turma, constatou-se que a formação continuada de professores é de suma importância para aprimorar a prática pedagógica antirracista, inclusive, no que diz respeito ao cumprimento da lei 10639/03, uma vez que a mesma não teve conhecimento sobre a relevância do tema, em sua formação inicial.

Ainda nesse sentido, também se observou na execução do projeto que apesar dos esforços da professora para abordar a temática das diferenças étnicas de maneira lúdica e valorizada, alguns estudantes apresentaram dificuldade em identificar e aceitar a cor da sua pele, sendo necessário continuar com a discussão sobre as questões étnico-raciais, no sentido de superar preconceitos e construir uma identidade legitimadora.

Com o projeto desenvolvido ficou evidente que havia estudantes que não se reconheciam como negros e não se retrataram usando os lápis de cor escura, alegando que as outras cores eram mais bonitas.

Entretanto, após ser trabalhado o livro “Meu crespo é de rainha”, que fala sobre os cabelos crespos de maneira poética e elogiosa, concluiu-se que a abordagem das diferenças étnicas precisa ser de forma lúdica para atender a faixa etária das crianças, além de colocar a figura do negro em evidência. A atitude de presentear os alunos com chaveiros de bonecos que apresentavam as características físicas deles contribuiu para a percepção dessa relevância.

Certamente, o papel do docente como mediador do processo de construção de uma identidade negra valorizada, é fundamental no contexto da sala de aula. Mas foi possível observar durante a elaboração do autorretrato a importância da colaboração do grupo no fomento do sentimento de pertença à identidade negra, seja validando semelhanças ou pontuando diferenças.

Através da produção do autorretrato, analisou-se que apesar da maioria dos estudantes se retratar com cores claras, logo após, no momento de receber os chaveiros de bonecos, a escolha era mais assertiva, provavelmente devido ao caráter lúdico da proposta de representação e em função da utilização do livro “Meu Crespo é de Rainha” que apresenta a personagem negra como protagonista.

Constatou-se através do uso da obra literária, que o trabalho com recursos didáticos que abordem as questões étnico-raciais, de acordo com a faixa etária de cada grupo, é um potencializador importante no combate ao racismo e conseqüentemente no fomento à pedagogia antirracista. Ou seja, a linguagem e as ilustrações presentes no livro, foram apropriadas para a idade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e lúdica. Da mesma forma, o chaveiro de boneco com as características das crianças contribuiu para fomentar a cultura antirracista a partir de um novo viés, que é o da valorização das características físicas através da ludicidade.

Contudo, foi possível observar a importância de tematizar as diferenças étnicas a partir do uso de recursos específicos, como brinquedos que tragam as características das crianças negras de

maneira valorizada e enaltecida, assim como a realização de atividades que trabalhem com a autoimagem, valorizando e identificando características físicas oriundas da negritude.

Certamente, o projeto desenvolvido na turma ficou marcado no imaginário das crianças por se tratar de uma metodologia dinâmica com propostas lúdicas. Além disso, os bonecos que os alunos levaram para casa contribuíram ainda mais para que a temática das diferenças étnicas ultrapassasse os limites da sala de aula e fosse citada por eles quando questionados sobre o presente em outros espaços.

Entretanto, é evidente que a educação se constrói nos mais diversos espaços que as crianças se fazem presentes, por isso as práticas antirracistas e de construção de uma identidade negra valorizada e protagonista, não devem se restringir apenas aos espaços escolares, mas necessitam ser um compromisso dos agentes da educação, dos pais e de todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei na 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa 8ªed. qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre. Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão. História. Coleção para Todos**. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma, L. e Anete Abramowicz. **Educação e raça - Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **"Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade"**. Cadernos Pagu: raça e gênero, Campinas: Unicamp, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil**. In: MINISTÉRIO, da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mar que banha a Ilha de Goré**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

PASSOS, M. C. A. dos; PINHEIRO, B. C. S. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 118-135, 2021.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal no 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, pp. 435-448, 2014.

PINTO, BARREIRO E SILVEIRA. **Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito**. Revista Thema, [S. l.], v. 7, n. 1, 2009.

ROCHA, C. L. A. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, São Paulo, n.15, 1996.

SACRISTÁN, G., J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formações de professores e a lei 10.639/03: Por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 3, n. 1 p. 02-20, ago/jan 2020.

Enviado em: 21/06/2023

Aceito em: 02/09/2024

RESSIGNIFICAÇÃO DE MEMÓRIAS RACISTAS A PARTIR DOS CONSTRUTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL FORMAL

REFRAMING RACIST MEMORIES FROM THE CONSTRUCTS OF SOCIAL RELATIONS IN THE FORMAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Luana Lima Bittencourt Silva¹
Maria Salete de Souza Nery²

RESUMO

Este artigo trata-se de um recorte de análise realizada para construção de tese de doutoramento. O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa empírica com jovens discentes de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, de primeiro e último semestre de cinco cursos, tendo como objetivo avaliar os impactos de memórias raciais em suas formações, bem como possíveis processos de ressignificação e fontes deste. Desenvolveu-se, desta forma, um estudo qualitativo baseado em dados coletados a partir de questionários e entrevistas. A análise, por sua vez, foi realizada com base nos estudos de Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Neste trabalho apresentam-se dados referentes a transformações de perspectivas raciais e a influência dos ambientes educacionais pelos quais estes jovens passaram e as relações sociais que construíram nestes. Como principais resultados, observa-se os ambientes educacionais formais sendo citados como espaços nos quais os discentes vivenciaram muitas experiências racistas, porém local onde tiveram acesso a conhecimento e relações que os fizeram questionar e repensar muitas de suas trajetórias, memórias e aprendizagens, mostrando-se importante espaço para continuidade da luta antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Educação. Memória.

ABSTRACT

This article is an analysis carried out to construct a doctoral thesis. The study was developed based on empirical research with young undergraduate students at the State University of Southwest Bahia, from the first and last semester of five courses, with the objective of evaluating the impacts of racial memories on their training, as well as possible processes of resignification and sources thereof. In this way, a qualitative study was developed based on data collected from questionnaires and interviews. The analysis, in turn, was carried out based on studies by Pierre Bourdieu and Norbert Elias. This work presents data relating to transformations in racial perspectives and the influence of the educational environments these young people went through and the social relationships they built in them. As main results, formal educational environments are cited as spaces in which students experienced many racist experiences,

¹ Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestra em Ensino e Graduada em Administração pela UESB. E-mail: luanna.llb@gmail.com.

² Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Ciências Sociais e Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Possui pós-doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: saletenery@ufrb.edu.br.

but places where they had access to knowledge and relationships that made them question and rethink many of their trajectories, memories and learning, showing- important space for the continuation of the anti-racist struggle.

KEYWORDS: Racism. Education. Memory.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Strey (2002) desde o nascimento os sujeitos são inseridos em um determinado sistema social já existente. Esse sistema social é assimilado aos poucos ao longo de sua vida e implica na formação de conceitos, hábitos e comportamentos. Porém, por ser um ser social, o sujeito será exposto a construir diversas relações sociais no decorrer de sua trajetória e estas relações apresentarão a ele novos valores, ideias e concepções que podem ser adquiridas em detrimento de outros aprendizados incorporados.

Apegando-se à ideia de mutabilidade do *habitus*, entende-se que as construções incorporadas sobre o racismo podem e, comprovadamente, são modificadas através de novas aquisições e pensamentos críticos sobre sua realidade. De acordo com Bourdieu (1989) o *habitus* além de não ser imutável, não é uma cópia pura do que a sociedade, por meio de família, amigos, escola, mídia e outros inserem, apesar de ter grande parte destes introjetada no sujeito. Observando o *habitus* como detentor de subjetividade e objetividade, compreende-se suas particularidades e que estas advêm das experiências, vivências, relações e uma série de outras questões individuais que diferenciam a trajetória de vida do sujeito. Desta forma, todos os sujeitos são passíveis de romper com amarras ideológicas estruturadas socialmente, mas nem todas encontram ao longo do caminho relações e experiências fortes o bastante para subsidiar determinadas mudanças.

Com base nessas premissas, este artigo traz um breve recorte da análise realizada para a construção de tese de doutoramento com base em pesquisa junto a 82 jovens estudantes de graduação do primeiro e último semestre dos cursos de Administração, Ciências Sociais, Comunicação Social e Jornalismo, Direito e História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista no ano de 2022. Trata-se de um estudo qualitativo, no qual utilizou-se como recursos de coleta de dados questionários e entrevistas pessoais. Neste, diversos jovens citaram a importância das construções de relações nos diversos ambientes sociais para refletirem sobre a sociedade, o sistema e suas próprias identidades, bem como sobre os atravessamentos das memórias raciais em suas formações e ressignificações ao longo da vida.

2 O ESPAÇO EDUCACIONAL FORMAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DE PERSPECTIVAS RACIAIS

Ao longo do trabalho verificou-se que estes jovens, com idade entre 18 e 30 anos, passaram por inúmeros processos de aprendizagem sobre racismo durante uma longa trajetória de vivências marcantes e desagradáveis, nos quais as construções de relacionamentos foram também as profundas bases que os fizeram viver um despertar social e a questionar muitas de suas escolhas até então. A partir da pesquisa, principalmente por meio das entrevistas, observou-se que os relacionamentos mais citados como pontes para uma nova perspectiva racial são os afetivos, de familiares e círculo de convivência comunitária, de amizade e de grupos culturais. Por sua vez, dentre os ambientes onde esses relacionamentos puderam ser formados ou ter continuidade encontram-se a escola, residências, a universidade e espaços de desenvolvimento de atividades culturais. Ainda, conteúdos digitais dados pela facilidade de acesso também foram citados pelos discentes como fontes para busca por informação e compreensão de questões envolvendo pertença racial e questionamentos sobre a realidade social e as estruturas relacionadas ao tema. Neste artigo, frisa-se a contribuição dos espaços educacionais formais para a reflexão e ressignificação de aprendizados e memórias raciais contidas nos mesmos.

A maioria dos alunos entrevistados informa um período muito parecido de quando começaram a questionar determinadas questões sobre a realidade que estavam experimentando. O início da adolescência é relatado por muitos como traumático tendo em vista a continuidade de experiências racistas e sentimentos de autonegação, sendo a proximidade com o início ou proximidade do início da juventude (15 anos) o ponto de ruptura no qual a maioria cita ter começado a ter experiências e convivências que os empurraram a refletir sobre si. Esse momento é citado como início de transição capilar, entrada em movimentos sociais ou grupos culturais, busca por informação na internet, contato com pessoas de mais idade que já se aceitavam enquanto negras, vislumbre de uma futura inserção na faculdade e outros.

O ambiente escolar foi um dos mais citados para estabelecimento de conexões que os levaram a esses processos, ao mesmo tempo, que é interessante frisar que o ambiente escolar na infância e adolescência também foi o mais citado como instigador da autonegação e do preconceito racial. Neste ponto cabe refletir sobre a possibilidade de a época em que estes jovens estavam na escola de Educação Infantil e Básica ter sido crucial para que essas reflexões pudessem começar a acontecer em idades parecidas, sendo entre o início dos anos 2000 até 2016, tendo em vista a

diferença de idade entre eles. Tendo em vista que os jovens mais velhos citam ter tido processos de amadurecimento mais tardiamente, a hipótese de que os marcos e acontecimentos que se desencadearam nesses anos foi fator influente, é relevante a ser trazido nessa análise.

Enxerga-se os anos 2000 como uma época na qual conseguiu-se muitos avanços no quesito da luta antirracista no Brasil, obviamente devido a toda a construção do movimento negro ao longo do tempo, no quesito legislativo e de abertura de espaços para debate, incluindo escolas, universidades e mídia. No país e no mundo, há marcos significativos que ajudaram a expandir a temática para o cotidiano da sociedade, dentre eles o reconhecimento internacional do Brasil sobre a necessidade de desenvolver políticas afirmativas contra o racismo em 2001; a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR) e Lei 10.639 em 2003; o início da instituição de cotas raciais em universidades brasileiras em 2004; a eleição de Barack Obama como primeiro presidente negro nos Estados Unidos em 2008; a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial no Brasil em 2010; a instituição da reserva de cotas raciais nas instituições federais brasileiras em 2010; a lei de reserva de vagas para negros em concursos públicos no país a partir de 2014; o início do movimento internacional “Black Lives Matter”(tradução: Vidas negras importam) em 2014 após a morte de um cidadão americano negro por policiais brancos – mesmo ocorrido em 2020 com George Floyd; entre outros. É inegável que a repercussão desses acontecimentos gerou debates que se expandiram além das fronteiras do ambiente acadêmico, político e ativista, impactando diversas partes da sociedade.

Salienta-se, ainda, que os anos 2000 também foram ponto para início da expansão da internet no país, chegando a um acesso de em torno de 80% da população em 2011, segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia, aumentando a facilidade para aquisição de informação e espaços para interação social, o que, conseqüentemente, também influenciou na maior ampliação do debate racial. Assim, entende-se que esses fatos estão intimamente relacionados com as épocas nas quais os alunos pesquisados inferem ter começado a refletir sobre pertença racial, racismo e outros processos relacionados a estes em seus contextos pessoais e sociais.

Ainda, é importante citar que em 2004 a Rede Globo lançou a primeira protagonista negra de novelas, colocando a atriz Taís Araújo em destaque na emissora. A partir daí, aos poucos outros atores negros conseguiram ganhar destaque em programas da emissora fundada em 1965 e considerada a maior do Brasil, muito também devido à pressão popular e ativista. Não se pode negar que estigmas continuariam aparecendo nos programas, como por exemplo o nome da própria novela “A cor do pecado”, estrelada pela atriz citada. Atualmente, observa-se um cuidado maior

quanto aos discursos raciais nos programas televisivos e o que eles passam, mas tendo em vista seu papel de destaque influente e de alcance nos lares brasileiros, é importante postular isto como um marco da época também, que nos relatos de alguns jovens entrevistados aparecem como pequenas diferenças em suas visões ao ver figuras negras estrelando programas, novelas e filmes, apesar de pela pouca aparição não se recordarem de muitos sujeitos negros tanto quanto percebem hoje nas publicidades e na televisão quando assistem.

Essa apresentação de alguns pontos marcantes no cenário brasileiro serve para elucidar e trazer à reflexão o processo pelo qual se passava no Brasil a respeito da luta contra o racismo e os impactos destes, bem como mudanças sociais e tecnológicas que interferem nos rumos sociais. Observa-se que a influência dos movimentos negros foi essencial para que as mudanças estejam ocorrendo de forma gradativa e mais espaços sejam acessíveis e militantes contra o racismo. Deste modo, ao seguir analisando as falas dos jovens deste estudo faz-se interessante sempre refletir sobre o momento em que se encontrava o país e as possibilidades que esse momento ofertou a estes.

O ano de 2014 é citado como o ano em que a discente Comunicação Social e Jornalismo do primeiro semestre (CJF1) começou a perceber que sua aparência, principalmente no que diz respeito aos cabelos, não combinava mais com sua postura diante da sociedade, suas críticas sociais e suas novas reflexões. O espaço de educação formal foi citado pela discente como tendo sido fonte principal das conexões que a influenciaram a se aceitar e a deixar de se sentir presa a padrões sociais estéticos que antes a faziam se sentir menos estigmatizada nos ambientes. De acordo com a entrevistada, não apenas as aulas, mas as relações sociais que construiu no Instituto Federal da Bahia, em Ilhéus durante o Ensino Médio, foram os motivos mais fortes para repensar seus conceitos e sua autopercepção, mas também a não silenciar por se sentir coagida socialmente devido sua aparência:

Em 2014, depois que eu entrei no IFBA, deixei cachear. Eu não me reconhecia naquela garotinha, sabe de cabelo liso e foi como um processo, um pouco de conhecimento. [...] É algo que eu aprendi quando estudava no IFBA, porque antes eu ficava calada. A gente já não tem um espaço de fala, então tudo bem, tá ok? Não! Tem que falar, tem que incomodar.

No começo, quando iniciei a transição capilar eu ouvi isso de muita gente, porque ele estava muito curtinho, muito, muito, muito curtinho mesmo. Então, só que também eu andava com pessoas que conheci quando eu entrei, foi logo entrei no IFBA, não é? Então eu fiz amizades que me ajudaram a entender melhor as coisas. Hoje em dia são minhas amigas, até hoje são minhas melhores amigas. Nós 3 somos cacheadas. Tanto que perguntavam se nós éramos irmãs. Aí assim uma apoiou a outra (CJF1, 2022).

Elias (1994) tece uma discussão, em seus estudos, sobre a vivência em sociedade e como o sujeito afeta e é afetado por ela ao longo de sua vida através das relações que se estabelecem. O autor cita que a vida social não acontece de forma linearizada e pré-planejada e nesse sentido, sempre haverá pontos de contradições e tensões, apesar de todos estarem em uma ordem social que os impulsiona ao seguimento social. Salienta-se que as memórias sociais transmitidas nas relações existentes na sociedade tendem a afetar todos os que dela fazem parte, mesmo que isto seja de forma mais ou menos direta. Deste modo, romper com padrões que foram ensinados e aprendidos ao longo de muitos anos em diversos ambientes sociais não é um processo simples, o que pode ser comprovado nos relatos que são apresentados neste estudo sobre as vivências raciais e as reflexões sobre o assunto por estes jovens graduandos.

Ao ler este relato, em poucas frases, até parece ter sido simples conseguir se desfazer de tantos comportamentos e sentimentos e adotar novas posturas sabendo o quanto seria analisada e julgada no próprio ambiente em que pôde encontrar pontos de ancoragem para se libertar de amarras sociais tão bem construídas em si. A discente sai de uma escola pública na qual sofreu muito com o racismo, esforça-se para entrar em um instituto de educação federal onde informa ter se deparado com outra realidade no que tange ao nível de possibilidades e descobertas, encontra outras pessoas que se sentem como ela e essas conexões intra e extra-sala de aula oferecem novos horizontes de questionamento e reação à realidade que vinha experimentando. Para chegar ao ponto de optar pela transição e encarar as consequências que esta traria, a discente conta ter ocorrido de forma lenta, mas o apoio no ambiente e das amigas que seguiam o mesmo caminho foram essenciais.

Os processos de descoberta racial indicados pela discente são vistos como lentos, porque aceitar-se como, atualmente, se aceita demorou bastante. A consciência racial não foi algo que conseguiu muito nova, apesar de seus pais a alertarem sobre as barreiras sociais e sobre as dificuldades que enfrentaria. As imagens mostradas como a serem perseguidas como boas não eram as de negros, mas sim de brancos, isso por meio dos espaços de moda, teledramaturgia, livros, brinquedos e outros. Estas imagens a fizeram querer ter cabelos longos e lisos para se sentir bonita e, até mesmo, não ser um incômodo já que na escola seus cabelos eram tidos como forma de atrapalhar os outros alunos a enxergarem as lições no quadro e esta era convidada a se sentar no fundo da sala. Desconstruir essas memórias enquanto moldadoras de sua estética e comportamento e as tornar pontos de reflexão, aceitação e discussão político-social não foi simples, conforme relata.

A redescoberta de si não foi apenas estética, revela ter sido antes de tudo histórica, política e sociológica, para transcender ao processo estético observando suas características enquanto pontos de orgulho, força, beleza e resistência. Assim, conforme vem se desenvolvendo esta discussão, esse relato se faz importante para destacar o papel das relações, do ambiente e da busca por compreensão dos fenômenos sociais enquanto pontes de reconstrução de autoimagem, quebra de paradigmas e mudança do aprendizado incorporado enquanto ideia de *habitus*, conforme estudos de Bourdieu (1983).

Além da discente citada acima, a aluna do curso de Direito do primeiro semestre (DF1), informa que a questão racial começou a atingir bastante devido à sua trajetória de militância dentro de movimentos negros e feministas na escola no Ensino Médio. Suas reflexões sobre a temática racial, segundo ela, partiram de uma busca própria mais aprofundada após conhecer esses grupos. Cabe frisar o encontro da jovem com tais movimentos ter se dado a partir do espaço da educação formal e como este foi importante para a formação deles. Novamente, observando a época em que essa abertura se deu, cita-se o despontar da juventude, atrelado ao Ensino Médio em uma época de grande debate sobre a necessidade da inserção do tema racial nas escolas. Assim, nesses dois casos, entende-se o espaço escolar como primordial para possibilitar uma reestruturação de pensamento social.

Apesar de declarar-se como parda, mas não se entender como negra por ter pele mais clara e o cabelo cacheado, a discente se diz muito ligada às questões raciais, como elas atravessam sua realidade cotidiana e à luta antirracista. A discussão sobre colorismo, no sentido de identificação de pertença racial ou não, tem sido marcante nos últimos tempos. A pertença racial no Brasil é marcada basicamente pelos traços fenotípicos (características físicas) reconhecidos socialmente. Assim, por ter a pele clara e não ter experimentado situações em que notou discriminação para si, a discente infere se sentir duvidosa quanto a se classificar como negra, apesar de em sua ascendência terem pessoas que considera negras.

De todo modo, é importante compreender sua realidade como forma de analisar esse relato também. Assim como a discente de Direito do último semestre (DF2), a discente DF1 é oriunda de família com boas condições financeiras, estudou em escolas particulares durante toda a sua trajetória escolar e optou por um curso de graduação bastante concorrido (isso até pela visão que se tem sobre a advocacia no Brasil como potencial profissão de status e ganho financeiro), não encontrou barreiras limitadoras para optar e investir no que desejavam, nem passaram por situações que conseguiram enxergar como racistas enquanto crianças ou adolescentes. Atualmente, a discente

do curso de Direito do último semestre cita analisar sua vida e perceber que em determinados momentos ela sofreu racismo apesar de parda, mas ela não se dava conta de que isso teria ocorrido. Talvez, o mesmo processo possa ter ocorrido com a discente DF1 e esta, ainda não tenha se dado conta, devido a uma série de questões que podem estar, também ou de alguma forma, envolvidos com uma criação dentro de uma bolha social que amenizava o racismo por suas características negras menos acentuadas ou seu círculo de convivência. Não se quer dizer que melhor condições financeiras inibem as situações racistas, mas em cidades pequenas fazer parte de determinadas famílias é um diferencial para o tratamento recebido por estes, assim como citava a discente DF2 e o discente de história do primeiro semestre (HM1) terem percebido. Por isso, é interessante levantar essa questão para reflexão nesta análise.

Seguindo ainda sobre a reflexão da discente DF1, a mesma relata que a partir desse contato primeiro com os grupos de lutas sociais e raciais pôde adentrar à Universidade com um olhar mais atento às desigualdades e à realidade em seu curso de graduação:

Por exemplo, na minha turma, a turma de Direito tem pouquíssimas pessoas negras. A gente conta assim, em uma mão, nos dedos de uma mão. Então a gente percebe que é um curso ainda muito segregacionista. Eu não diria elitista, porque a maioria dos estudantes da minha turma, eles são, eles vêm de origem humilde, de escola pública. Então acho que já democratizou muito, mas ainda falta muita coisa.

É algo que eu percebo e outra coisa que eu percebo é que, como eu disse, eu tomei posse no centro acadêmico, e de 14 pessoas, nós só temos um negro na composição do centro acadêmico. Isso me chocou. (DF1, 2022)

A UESB é vista, pela aluna, como um espaço que possibilitou ampliar esse processo tanto em sala de aula, quanto nas relações sociais e na visão de processos raciais dentro dos espaços. A possibilidade de aprendizado dentro e fora da sala de aula é alta, principalmente quando se reflete sobre o fato de poder ter novas experiências; conhecer outras pessoas com realidades totalmente diversas da que tinha até o momento; presenciar e participar de discussões sobre temáticas das quais não se prestava atenção; entre outros. O espaço universitário, ainda para muitos, é uma oportunidade de iniciar uma nova jornada em outra cidade, muitas vezes, morando sozinhos, longe de suas redomas de proteção e seus portos seguros, sendo ao mesmo tempo, instigador, desafiador e assustador, como muitos relataram.

Diante dos problemas percebidos na Universidade, as reflexões dos alunos também puderam aumentar, conforme estes mesmos informam. A visão sobre a pouca quantidade de negros não foi restrita apenas ao curso de Direito, conforme citado acima pela discente do primeiro

semestre, mas também no curso de Comunicação Social e Jornalismo pelas alunas de ambos os semestres pesquisados:

Na faculdade, a primeira coisa que observei foi: “Gente, só tem gente branco nessa faculdade.” Meus colegas, melhor assim, tipo na minha sala, poucos negros. E não é um assunto que é falado tanto quanto deveria e quanto eu achei que seria, porque quando eu estava no IFBA, era muito falado (CJF1, 2022).

Principalmente no corpo docente no curso de Jornalismo não têm muitos professores negros. Parando para pensar agora acho que não tem nenhuma aqui que eu me lembre assim. Tem o diretor do centro, ele é negro agora mulher, não tem. Dos meus colegas tem mais pessoas negras, mas tem vezes que você se sente assim: “será que eu seria tratada assim se fosse branca também?” Porque assim, você se esforça, faz o melhor, mas percebe a diferença. É engraçado como essa questão racial atravessa a gente, mesmo na faculdade já (CJF2, 2022).

Mesmo relatando sentir falta de discussões sobre as temáticas raciais nesse início do curso e perceber a pouca quantidade de negros em sala e no corpo docente, o espaço universitário suscitou a reflexão racial e o incômodo que as fizeram questionar a realidade que ainda está sendo experimentada mesmo após tantas lutas para diminuir e, futuramente, acabar com as desigualdades raciais que se observa no Brasil. Então, reafirma-se a importância da universidade enquanto espaço fomentador de discussões e relações sociais para o aprendizado e formação identitária.

De acordo com o que foi coletado nos questionários, a maioria dos discentes, variando entre 70% e 92% a depender do quesito questionado, entendem que a discussão sobre questões sociais, raciais, de consumo, econômicas e políticas na universidade tem importância alta ou altíssima. Esses dados revelam que há uma visão ampla sobre a influência e necessidade de formações que tenham conteúdo interdisciplinar com assuntos sociais e com a realidade vivenciada, voltando-se não apenas ao aspecto técnico e teórico, bem como da importância da universidade para pensar tais temáticas. Enquanto os alunos do curso de Administração são os que mais dizem perceber que o curso tem contribuído para a reflexão sobre questões políticas e a consumo, enquanto os graduandos do curso de Direito são os que mais afirmam perceber discussões sobre questões sociais, econômicas e raciais. Porém, encontrou-se 1% que informou que as discussões raciais não tem nenhuma importância neste ambiente e 3% que disseram não ver relevância na discussão política na graduação, o que ressalta a existência de visões tecnicistas sobre o ensino superior que acabam por excluir a vertente social da educação.

A estudante de História do último semestre (HF2) revela que, apesar de ter crescido num ambiente familiar negro, a visão sobre a temática racial era sobreposta pelo ideal de meritocracia. Infere que o ponto principal para entender sobre negritude e racismo foi mesmo a entrada no

grupo de capoeira, mas fala sobre a importância da universidade para consolidar e ampliar seus pensamentos sobre o tema. Em sua opinião o ambiente universitário abriu portas para olhares mais aguçados, reflexões mais embasadas e novas formas de analisar a realidade.

O discente de História do primeiro semestre, por sua vez, afirma que suas percepções sobre as questões raciais demoraram a ocorrer, muito porque quando criança não entendia o que acontecia e o processo foi complicado. Segundo ele, na escola houve momentos em que a temática racial foi tratada na aula de Sociologia e em datas comemorativas com peças de teatro, mas que não foram as principais fontes de aprendizagem sobre o assunto. De acordo com o aluno, a maturidade oriunda da idade e do acesso a mais informação através da internet o levaram a “fazer uma memória retroativa” e entender o que tinha experimentado, ponto no qual passou a se ver como negro e não mais como moreno, pois essa era uma forma de tentar fugir de sua negritude. Apesar de não dar ênfase na universidade enquanto norteadora de questões raciais, relata que as discussões vistas em sala de aula até o momento têm suscitado a temática racial, mas principalmente voltada para os processos de escravização e a renovação das práticas de racismo ao longo do tempo no Brasil.

A discente CSF1, por outro lado, cita que a mídia teve grande destaque como influenciadora da mudança sobre sua percepção racial:

Eu acho que eu comecei a mudar meu pensamento sobre minha imagem e a imagem do negro quando comecei a ver mudança em colocarem mais negros em propagandas, revistas e coisas de moda. Percebi que teve um avanço e aquilo mexeu comigo. Ainda dói, eu penso em fazer terapia em alguns momentos, mas tento superar. Na época eu não entendia o que estava acontecendo, mas hoje eu tento superar e me aceitar (CSF1, 2022).

Apesar de reafirmar a potência traumática que o racismo teve em sua vida, bem com a própria mídia ao passar toda uma infância sem referências negras que a fizessem construir uma imagem positiva de si mesma, a discente relata como presenciar negros e negras em espaços antes, aparentemente, inacessíveis a tornou mais consciente sobre sua pertença e sobre a importância dessa reflexão sobre seu passado, suas memórias e os motivos de sua exclusão enquanto vítima também e não vilã. Tal relato ressalta a importância da visualização de negros nos diversos espaços sociais, também como forma de demonstrar que o corpo negro é digno de estar em qualquer meio social, fala que serve para refletir sobre a positividade das cotas como forma de impulsionar e acelerar esse processo devido às desigualdades implantadas no país através da violência fundadora e perpetuação classicista que empurrou a população negra às mais diversas dificuldades sociais, econômicas e políticas no Brasil. Salienta-se, também, que a representatividade faz diferença na

formação identitária e na visão sobre si mesmo a partir do vislumbre de seus semelhantes, além de suscitar debates necessários e importantes.

A discente de Administração do último semestre (AF2), a qual declarou-se como branca, relata não ter presenciado muitos eventos racistas em sua trajetória, mas infere a falta que sentiu sobre a temática ter sido tratada no ambiente escolar para ter se atentado ao tema e como ele esteve presente em sua vida:

Eu acho que a partir do início da educação, tem que começar a ser trabalhado isso porque eu nunca tinha ouvido falar sobre isso na minha escola, por exemplo. Eu aprendi isso sozinha, sozinha entre aspas.

Eu fui recebendo as informações e buscando mais sobre. Então acho que a escola é muito importante para a trazer essas questões. E a partir daí é, começa o aluno a pessoa ser mais crítica, não é? (AF2, 2022).

Entende-se aqui que as relações sociais são basilares no processo antirracista, até por que as mesmas também são os pontos focais onde o racismo procura se estabelecer e manter sua rede de ação. A reflexão sobre o racismo pode até parecer se dar por um questionamento individual, mas ele surge de algum contato com outros sujeitos ou pautas criadas por outros sujeitos. Ainda, a reflexão contra o racismo ganha força na coletividade, sendo reforçada no que tange aos malefícios e consequências do racismo para vítimas, agressoras e sujeitos omissos à questão. Por ser um assunto menos incisivo na vida de pessoas brancas, muitas vezes, refletir sobre o tema requererá algum encontro também que desperte a curiosidade sobre situações observadas ou relatadas em algum momento de suas vidas. A inserção do tema interdisciplinarmente nos conteúdos escolares teria sido de grande apoio para esta discente, mas é importante compreender que, como tem se percebido, apesar de ser relatada a falta do processo educacional formal tratar sobre o tema, o ambiente educacional está presente nas memórias dos jovens como locais onde tiveram contato com a temática racial de alguma forma, os incentivando ao questionamento e à busca por informação.

A Universidade não foi citada pelos discentes como o primeiro lugar no qual puderam ter acesso a esse processo de aprendizagem e criticidade, mas figura em todas as falas como importante na continuidade da reflexão por novas relações estabelecidas, conteúdos discutidos e questionamentos sobre a realidade controversa observada no próprio campus. De acordo com a reflexão da discente de Jornalismo do último semestre, houve ampliação de conhecimento e acesso a espaços e relações que complementaram de forma positiva suas opiniões sobre a temática racial na universidade:

Hoje eu consigo me enxergar realmente com uma mulher negra, não é? Eu sei pelo que eu passo. Eu sei tudo que me atravessa hoje em dia não é? E isso eu acho que é muito importante, mas eu acho que foi uma coisa muito tardia na minha vida, não é? Quando eu entrei na universidade que eu comecei a ter mais a mais acesso ainda, eu já tinha, eu já tinha um pouco de consciência antes da universidade. Só que quando eu entrei na universidade assim, parece que foi uma cortina que desceu assim e se abriu de um jeito assim (CJF2, 2022).

A discente CJF2, por exemplo, salienta que as relações sociais que estabeleceu no decorrer da trajetória da estudante passaram a impactar também nas novas relações sociais que buscou ter em sua vida. Relações de amizade construídas na UESB já se deram em busca de encontrar semelhanças físicas, reflexões e vivências raciais também:

Eu conheci uma pessoa na universidade que é a minha, uma das minhas melhores amigas. Ela também é uma pessoa negra. ‘As pobres’, a gente brinca, entre aspas, muito assim. A gente fala que parece que a gente se conhece de outras vidas assim, aí ela fala: “Amiga, eu acho que a gente foi escravo em alguma senzala por aí, porque... rrsr No passado bem distante”.

Porque a gente se identifica muito e a gente consegue compreender muito essa dinâmica, sabe de: “eu estou aqui na universidade porque eu preciso disso, porque a escolha que eu tinha para minha vida, se eu não tivesse aqui...” Sabe aquela história de vencer pelos estudos? Exatamente isso (CJF2, 2022).

A busca pelo semelhante que possa continuar a firmar as bases que outrora foram construídas é também muito citada nas falas dos discentes. De certa forma, o ser humano tem a tendência de apreender o que o ambiente de forma contínua de maneira muito fácil, manter-se firme em uma luta sem apoios, exemplos e reforços positivos é uma tarefa complexa. Assim, nota-se nessa fala duas coisas importantes a serem ressaltadas, a primeira sobre esse encontro que aparece como fortalecedor de ideais e fomentador de novas reflexões sociais e a segunda como a política facilitadora de acesso de classes menos favorecidas economicamente e pessoas negras aparece na configuração para esta conexão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o material coletado para desenvolvimento da tese percebeu-se grande diversidade nas formas pelas quais os jovens entrevistados demonstraram ter despertado para novas compreensões de suas pertencas raciais, de suas autoimagens e/ou de atos racistas que vivenciaram ou enxergavam como situações comuns do cotidiano social. Porém enxerga-se grande vínculo entre os espaços de educação formal para estabelecimento das relações ou questionamentos e

curiosidades sobre a temática. Entende-se que a educação formal enquanto fornecedor de aparato educativo não configura entre os destaques no que tange ao combate ao racismo, esclarecimento ou reflexão dos alunos nesse quesito, porém não deixa de ser um espaço possibilitador deste, seja pela inserção de conteúdo ou pelo questionamento sobre a falta dele realizado pelos entrevistados no decorrer de suas vidas.

Inicialmente, no desenvolvimento deste estudo, uma das hipóteses era de que a construção de conhecimento na Universidade seria o fator grande impacto para essas reflexões e, até mesmo, mudanças de visões sobre a temática. Porém, ficou bastante nítido que os aprendizados em fontes informais de educação como em grupos sociais, conteúdos digitais, mídia e outros se mostraram mais presentes para a reflexão racial dos discentes que conteúdos curriculares. Apesar disso, é nítida a forte ligação entre os espaços de educação formal, o que representam para estes jovens, as relações e as reflexões que construíram neles para os ajudar a pensar a temática racial sob uma nova perspectiva. Assim, esse espaço foi citado pela maioria, em algum momento, como fomentador de autorreflexões; possibilitador de mudança de vida; criador laços afetivos que foram exemplos e pontos de apoio para discutir e enfrentar o racismo ou; como espaço de reafirmação de concepções já construídas sobre a temática através de outras fontes. Assim, é significativo inferir que estes entrevistados demonstram grande importância da Educação de Nível Superior no processo de amadurecimento e criticidade dos sujeitos.

Sem dúvidas, os encontros e desencontros, as redes de relacionamento e o caminho educacional formal foram pontos de apoio para que os discentes pesquisados encontrassem maneiras de ressignificar vivências, compreender o fenômeno racial em suas realidades, modificar hábitos, repensar atitudes antes naturalizadas que interferiram em suas visões sobre si e sobre os outros. Ainda, cada parte dessa conjuntura de como se deu o aprendizado anterior e o aprendizado novo, ratifica a força das relações e dos debates raciais nos mais diversos campos sociais como aporte para que futuras gerações possam ir, mesmo que aos poucos, acabando ideologias racistas.

Observa-se que as relações que se estabelecem são capazes de informar ao outro um novo mundo de experiências e apresentar-lhe novos olhares. Há na sociedade um contexto multicultural a ser explorado, o qual pode ser intercambiado por meio dessas construções relacionais, as quais tendem, muitas vezes, a estar em ambientes educacionais como os citados. Deste modo, frisa-se a importância do tratamento e abertura para inserção da temática racial no dia a dia dos espaços escolares e universitários como forma ampla de enfrentamento do racismo no país.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Michael Schröter (Org), Vera Ribeiro (Trad). Zahar: Rio de Janeiro – RJ, 1994.

STREY, Marlene Neves. **Psicologia Social Contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Enviado em: 17/01/2024

Aceito em: 29/07/2024

FRONTEIRAS SIMBÓLICAS ENTRE UMA EDUCAÇÃO TRADICIONAL *HUNI KUÏ* E EDUCAÇÃO ESCOLAR *HUNI KUÏ*

BORDERS BETWEEN A TRADITIONAL *HUNI KUÏ* EDUCATION AND *HUNI KUÏ* SCHOOL EDUCATION

Ian Costa Paiva¹

RESUMO

Analisaremos neste estudo alguns dos processos de (re) existência do povo *Huni Kuï*, localizados hoje no estado do Acre, objetivando compreender as múltiplas formas que versam sobre as relações de transferência de saberes e fazeres ancestrais do povo, ainda como os fenômenos sociais e econômicos que giraram em torno do apagamento destas memórias outras, bem como a sistematização curricular em um Plano Político Pedagógico, através do projeto Uma Experiência de Autoria, de 1983, em prol da retomada de seus milenares saberes, onde tiveram suas histórias marcadas por inúmeros conflitos entre seringalistas e fazendeiros ocasionando um epistemicídio (Carneiro, 2015) vivenciado por essas múltiplas identidades indígenas. Este artigo decorre do trabalho científico de uma pesquisa que envolve práticas metodológicas consistentes em análises documentais, e ainda a realização de entrevistas alicerçadas pela História Oral. O povo *Huni Kuï*, etnia originária sendo a mais populosa do estado do Acre, com 12 terras indígenas e 104 aldeias, habita um espaço territorial que vai do leste peruano à fronteira com o Acre, compreendida nas cabeceiras dos vales dos rios de cinco municípios do estado do Acre, são eles: Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus, Jordão, Feijó e Tarauacá.

PALAVRAS-CHAVE: Educação tradicional. Currículo. *Huni Kuï*. Autoria indígena.

ABSTRACT

In this study, we will analyze some of the (re) existence processes of the *Huni Kuï* people, located today in the state of Acre, aiming to understand the multiple ways that deal with the transfer of ancestral knowledge and practices of the people, as well as the social and economic phenomena surrounding the erasure of these other memories, as well as the curricular systematization in a Political Pedagogical Plan, through the project "An Experience of Authorship," from 1983, in favor of the recovery of their ancient knowledge, where their histories were marked by numerous conflicts between rubber tappers and farmers resulting in an epistemicide (Carneiro, 2015) experienced by these multiple indigenous identities. This article stems from the scientific work of a research involving methodological practices consisting of documentary analyses, and also the conducting of interviews grounded in Oral History. The *Huni Kuï* people, an indigenous ethnicity originating from the most populous state of Acre, with 12 indigenous lands and 104 villages, inhabit a territorial space that extends from eastern Peru to the border with Acre, comprising the headwaters of the valleys of the rivers of five municipalities of the state of Acre, namely: Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus, Jordão, Feijó, and Tarauacá.

KEYWORDS: Education. Curriculum. *Huni Kuï*. Indigenous Authorship.

¹ Discente de Bacharelado em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: ianpaiva20@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar dos amplos e diversos conceitos pautados acerca da temática educação, devemos, enquanto questionamento crítico, levantar hipóteses, análises e estudos concisos objetivando desmistificar um conceito de uma educação única, sacralizada, e, portanto, fruto de uma sistematização curricular eurocentrada, sendo pouco, ou quase nada condizente às formações tradicionais de múltiplas identidades e sujeitos sociais indígenas, em que “o eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade da autoprodução e autoexpressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução” (Quijano, 1992, p. 74).

Pensando em identidade como parte constitutiva de um sujeito histórico e social, o historiador jamaicano Stuart Hall, através da obra intitulada *A identidade cultural na pós-modernidade*, postula três diferentes análises conceituais, são elas: sujeitos do iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Atentemo-nos à base conceitual de sujeito sociológico, que nas palavras de Hall “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 12).

Partindo deste arcabouço teórico, pensamos o processo tradicional de educação como sendo um significativo e preponderante fator para a formação cosmológica das identidades do ser social e histórico *Huni Kuĩ*. Uma educação tradicional *Huni Kuĩ* consiste, durante todo o processo de ensino/aprendizagem, em fundamentados diálogos geracionais existentes entre infundáveis saberes e fazeres, pois, são provenientes do contato com os verdadeiros professores da floresta, ou yusinã, como é grafado na língua *Hatxa Kuin* – língua verdadeira. Para o povo *Huni Kuĩ*, os professores (as) agem como tradutores (as) das epistemologias das florestas, dos roçados; das ervas curandeiras; das medicinas para o espírito; dos cantos sagrados; das brincadeiras. São eles (as) pajés; caciques; lideranças masculinas e femininas, porque carregam consigo, ao decorrer de suas (re) existências, a tradução das tradições entre gerações.

Na tentativa de romper com uma educação única; branca; europeia e sistematizada na composição disciplinar, aliás, composição essa importada pelo colonialismo, em segundo momento pelo imperialismo, e por último, perpetuada até a história do tempo presente pelo republicanismo brasileiro, traremos diferentes concepções de educação neste estudo. A aprendizagem, para o povo *Huni Kuĩ*, está ligada a diferentes estágios de contato. Pensar em educação, é portanto, compreender

desde a composição e manejo com os roçados de plantação de macaxeira; milho; amendoim, como também a aproximação da fauna aquática para a pesca, ainda como o manuseio de bordunas para a caça, a tecelagem em algodão para a produção de tecidos, ou o domínio das histórias; cantos; rezas e brincadeiras as quais fundamentam todo o processo da existência cosmogônica do povo.

Com efeito, a transferência, ou a tradução das tradições, como enfatizado anteriormente, se dá através do contato entre múltiplas gerações dentro dos espaços de produção e reprodução de saberes correlatos aos respectivos modos de viver. Em tempo que tratamos das milenares epistemologias, ou configurando como educação tradicional, tem-se um aspecto imprescindível para a formação geracional do povo: a oralidade, uma temática cara para nosso estudo, pois, é estritamente atravessada pelos constructos da memória, como iremos destacar a seguir.

2 A ORALIDADE E A ESCRITA VERDADEIRA (KENE KUÏ)

A oralidade, enquanto processo formativo torna-se um dos princípios basilares para a formação do corpo e do espírito, pois através das tradições orais há uma evidente expansão da linguagem cósmica, formativa e existencial do povo. É através da oralidade que as estreitas relações com a terra, com espírito, com os saberes ancestrais, com o contato com as verdadeiras bibliotecas vivas são feitas. Nesta magnitude da tradição oral, os velhos sábios assumem uma posição formativa e educadora para o povo, em que ao decorrer de sua existência dentro ou fora da aldeia, acumulam saberes e fazeres provenientes de pesquisas entre os demais sábios anciãos indígenas, pertencentes ou não ao mesmo povo, os quais servirão para a coletivização entre jovens, homens e mulheres de sua etnia, perpetuando assim as culturas; tradições e identidades vivas. “Daí uma renovação prodigiosa da tradição oral, mãe antiga das lendas e dos mitos.” (Bloch, 2002, p.107).

Ainda, enquanto parte constitutiva da prática da oralidade, a juventude indígena está direcionada desde o princípio para o contato com os mais velhos, desta forma, podendo angariar os conhecimentos tradicionais. Usaremos, como exemplo, os cantos que são ensinados, aprendidos e fortalecidos ainda nos primeiros anos de vida. São eles: *Pakararí* e *Kayatibu*, que consistem em cantos de cura, de modo a evitar a má sorte, ou o panema no corpo e no espírito; *Katxanawa*, pois são os cantos particulares para a celebração dos espíritos da fertilidade dos legumes, frutos e raízes do roçado, como a banana, o amendoim, a macaxeira e o milho; *Huni meka*, cantos de evocação dos espíritos da floresta, como *Yuxibu*, cantados em contextos cerimoniais de cura e consagração das medicinas tradicionais, como o *Nixi Pae* (Ayahuasca); ainda como os cantos *Heika*, já que são

cantos característicos os quais objetivam a sorte na caça de animais, assim, ao sair para caçar, a presa venha a se tornar um alvo fácil, possibilitando a fartura para toda a comunidade. Kaxinawá (2014, p. 28) enfatiza que “os processos de ensinamentos sociais do povo *Huni Kuĩ* são, em princípio, coletivos e dirigidos a toda a comunidade. A criança, desde cedo começa a praticar os ensinamentos”.

Por conseguinte, vimos como a tradição oral para a transferência das ciências do povo se efetiva, e torna-se necessária para a forma(ação) geracional do povo *Huni Kuĩ*, porém, há também, no acelerado processo formativo, uma outra codificação da linguagem, a escrita verdadeira.

Em todo este fenômeno que gira em torno de uma educação tradicional e identitária do povo, traremos para o diálogo um fator deveras fundamental ao pensar nas inúmeras formas de transferência de saberes para além da oralidade, que é a escrita tradicional. A escrita tradicional do povo *Huni Kuĩ* é configurada a partir de inúmeras formas, gerando signos e significantes, propondo, desta forma, uma lúcida conversação entre mundos, entre o dito e o não dito, entre o espírito e o corpo, ou ainda entre o velho e o novo.

Uma é o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem o processo de marcação, memorização e registro; a outra, ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, permite reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas (Goody, 1977, p.78).

Uma das formas escritas para a comunicação são as artes dos *Kenes*, palavra no *Hatxa Kuĩ* traduzido e entendido como desenho verdadeiro, e consistem em desenhos geométricos, de acordo com um dos mitos *Huni Kuĩ*, originam-se de *Yube* - a jiboia encantada, já que é o espírito da essência das coisas. Como explica Agostinho Muru, pesquisador *Huni Kuĩ* do rio Jordão, “*Yube* é o dono desses desenhos e foi ele quem os deu para meu povo, é a nossa identidade, força e proteção.”

A ciência dos *Kenes* é, portanto, singular, não sendo correlata às escritas não indígenas. Consiste na complexa tradução dos elementos da natureza como os ares; as florestas; os roçados; animais e espíritos de cura, e desta forma, originam-se palavras, formas, significados e histórias vivas. Os *Kenes* representam a união das forças da natureza, e cada um deles têm um nome e uma forma específica de se tecer, dependem ainda da inter-relação visual e auditiva, pois evocam seres e espíritos da floresta a partir dos grafismos e dos cantos de proteção. A produção dos desenhos é dividida entre masculinos e femininos, e podem ser tecidos em algodão (*shapu*); em palha, geralmente a palha de Ouricuri; em cerâmicas; na madeira; e em peles, através de dois frutos que, quando descascados, liberam tintas naturais, são elas: Jenipapo, com a tonalidade preta, e o



Urucum, com seu tom avermelhado. Podem ser usados também para a produção de brincos, colares, pulseiras, roupas, bolsas e tiaras - sendo adequada a utilização e o manuseio deste último somente aos pajés, pois simboliza o couro da jiboia, representando a força espiritual. Nas palavras da Mestra Erondina Sales Pâteani:

Os ensinamentos dos desenhos da cobra jibóia iniciam no dia de lua nova. Como parte do ritual, o marido da jovem mulher sai para caçar uma jiboia, tira o couro e coloca escondido no tear de sua mulher. Somente sua mulher pode ver. Ainda como parte do ritual, a avó leva a neta para o meio da floresta e lá cantam, cantigas para saudar *Yube*, o dono do *Kene*. Essas cantigas são para que *Yube* venha ensinar a mulher a aprender seus desenhos (Pâteani, 2008, p. 11).

Figura 01: Samê Huni Kuĩ tecendo com jenipapo o antebraço esquerdo de Baynawa Huni Kuĩ.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 02: Kenê Kuĩ feminino no antebraço direito de Geórgia Pereira.



Fonte: Arquivo pessoal.

As iconografias acima nos fazem ampliar ainda mais os olhares acerca da produção das ciências dos *Kenés*, elucidando, portanto, os modos; as formas contextuais de se tecer a escrita verdadeira, ainda como a ampliação dos diálogos existentes entre os mundos espirituais e carnis. Pensar a representação do *Kené* como uma escrita viva que dialoga entre povos e gerações, é também pensar em múltiplas formas de manejar as palavras e seus significados culturais, sagrados, ancestrais e identitários para o povo, sejam eles grafados através do alfabeto da língua *Hatxa Kuĩ*, ou através de formas e desenhos tecidos, como enfatizados anteriormente.

3 O EPISTEMICÍDIO DO TEMPO CORRERIAS

Entende-se por epistemicídio o processo situado no assassinato; sequestro; eliminação e morte das múltiplas epistemes de cultivo de saberes, existências e resistências de identidades. Este conceito é reelaborado pela filósofa e escritora antirracista Sueli Carneiro, onde tece análises contextuais das diásporas africanas em que sujeitos negros e negras, sequestradas de seus reinos para o fomento da economia escravista no Brasil, fundamentalmente a partir do século XVI, vivenciaram um evidente e longínquo processo de desumanização e subalternização, contexto o qual sujeitos e sujeitas tiveram seus saberes, suas artes, ciências e crenças aniquiladas em detrimento do interesse do colonialismo luso-brasileiro ao longo de quase quatro séculos.

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (Carneiro, 2005, p. 97).

Pensando na significância deste conceito, analisaremos o processo de animalização (Kilomba, 2019) sendo atribuído ao povo *Huni Kuĩ* das regiões banhadas pelo rio Acre a partir da segunda metade do século XIX com a ascensão de uma economia predatória e mortífera atuante na região – a economia da borracha, ou como melhor foi difundida, a economia gomífera.

Anteriormente ao processo do arregimento do trabalho compulsório de trabalhadores e trabalhadoras da região então denominada como norte, nomeada e reconhecida hoje como a região nordeste, objetivando o fortalecimento do corte de seringa, pois, a extração do látex e a exportação da larga produção de borracha foi a base econômica durante fenômenos de industrialização europeia, nos vales do rio Purus e Envira, foi-se propagando Brasil afora, através de um mecanismo

discursivo literário de viajantes naturalistas como o inglês Henry Walter Bates, Charles-Marie de La Condamine, o médico Johann Baptist von Spix, botânico Carl Friedrich von Philipp von Martius e tantos outros, embebecidos por uma lógica de matriz colonial de poder, em que narraram uma Amazônia pronta, essencializada, localizada nos “trópicos”, onde as terras banhadas pelo rio Acre e demais rios das bacias amazônicas não obedeciam os padrões civilizacionais adotados pela institucionalidade colonial portuguesa, impondo à região como sendo atrasada; primitiva; homogênea; arcaica; e, portanto, longe do grau de “civilidade” conceituado nas demais regiões, de modo a não reconhecer as múltiplas complexidades as quais distinguem estas muitas Amazônias.

Pensando nisso, decorrem destes mesmos padrões narrativos a ideia do vazio, sendo debatida aqui para muito além do vazio no sentido demográfico, mas enfatizando a ideia da inexistência de saberes e fazeres provenientes entre esses muitos povos originários os quais produzem e reproduzem ciências milenares e ancestrais em seus respectivos espaços constitutivos. No dizer de Gerson Albuquerque:

Tal conjunto de narrativas, amplamente difundido, repetido e cristalizado produziu subjetividades, apagando ou eliminado violentamente as línguas, memórias, culturas e histórias outras, no processo histórico em que foi instituindo a “região amazônica” – entre os séculos XVI e o XIX –, inventando e catalogando seus povos, rios, fauna e flora, fabricando identidades e fronteiras “amazônicas” e “não-amazônicas”, fabricando e introjetando narrativas de diferentes sujeitos (pessoas físicas e jurídicas) que partem da ideia ou da palavra/conceito Amazônia como um todo homogêneo, referência de lugar, identidade, vivência ou existência de incontáveis seres humanos e não-humanos, naturais e não naturais (Albuquerque, 2016, p. 77).

Ainda assim, a institucionalidade regencial passa a assumir um papel unificado para a instalação das primeiras embarcações rumo às cabeceiras dos rios Purus e Envira, com o envio de trabalhadores e trabalhadoras para serem escravizadas em mata adentro (Carneiro, p.69), a fim de intensificar a produção de borracha no sistema que girou em torno dos seringais, colocações e barracões, juntos neste processo, os *Huni Kuĩ* faziam todo tipo de serviço. Trabalhavam no campo, abriam colocação, empicavam ramal, colocavam roçado, caçavam, faziam transporte de mercadoria e de borracha. Portanto, interpretações como essas, abraçadas pelo colonialismo, buscavam “ocupar” uma terra “inóspita” e “vazia” com relações de trabalho engendradas para o mercado europeu com a fortificação do processo fabril industrial; importação de mercadoria e exportação da borracha para países como a Holanda e Inglaterra.

A partir deste contato em diferentes estágios é que o povo *Huni Kuĩ*, habitando esta região passa a vivenciar um evidente processo de escravização, a então denominada correria, onde as múltiplas identidades originárias foram caracterizadas como ociosas, vagabundas, preguiçosas, vadias e indolentes. O fenômeno das correrias consistiu em um cruel processo onde se efetivou a catequização e civilização dos povos indígenas por missionários, padres, jesuítas e patrões seringalistas em nome da salvação eterna, bem como das relações de “trabalho” com o corte de seringa lhes sendo imputadas, ainda tiveram seus modos de vida interrompidos; bloqueados; ofuscados pelos patrões seringalistas e pela estrutura clerical objetivando o fomento econômico desta nova frente expansiva atuante nas áreas banhadas pelos rios. De acordo com os relatos de Tastevin, enfatiza que no “Riozinho da Liberdade “chegou-se até a arremessar pequenos índios no ar para recebê-los sobre a ponta de um punhal” (Tastevin, 1928).

A partir de um depoimento gravado no ano de 1994, pela liderança da aldeia Praia do Carapanã, Jorge Lemes Ferreira Kaxinawá, então com 58 anos, afirma que:

Meu pai me dizia que meu avô era do tempo em que Kaxinawá ainda era bravo, nas terras firmes, andava com pau amarrado de Envira na cintura(...) quando meu pai começou a trabalhar, ele me contava história. Ele vivia muito preocupado porque tinha muita correria, tanto com caucheiro peruano quanto com patrão cariú (homem amazônico não indígena), maltratavam muitos os índios, matavam, tratavam que nem bicho do mato; atacavam e tocavam fogo no kupichawa(...) A gente passava por cima de gente morta de bala e furado de faca (Iglesias, 2006, p. 77).

Pela penetração do fenômeno das correrias, nos Vales dos rios Envira e Juruá, com o objetivo do “amansamento de índios brabos”, a estrutura clerical com padres e jesuítas, ainda como os novos patrões da borracha, instituíram o bloqueio e a proibição com que o povo *Huni Kuĩ* falasse sua própria língua, dificultando ainda mais o processo de fortalecimento de suas culturas e existências, sendo obrigados a aprenderem a língua portuguesa para mediar as cruéis relações existentes entre os patrões, onde as comunidades jesuíticas presentes na região configuravam a missão alfabetizadora na língua portuguesa.

A escola dos missionários é um dos mecanismos usados para legitimar sua presença nas áreas, conquistando a confiança dos grupos, dominando-lhes a língua e devolvendo-a escrita, com o objetivo de "salvar-lhes as almas". A língua do grupo escrita é, pois, oferecida "em escambo" aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários, que em troca pedem-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica (Lindenberg, 1986, p. 06).

Além da proibição da manutenção do *Hatxa Kuĩ* – língua verdadeira, o povo *Humi Kuĩ* vivenciou o bloqueio das suas danças, como o *Mariri*; das medicinas tradicionais, como o *Nixi Pae* (Ayahuasca); do plantio nos roçados; das brincadeiras, como a da preparação para o casamento, feita uma amarra, cometida pela mulher, de uma corda de Envira no braço de seu primo ou cunhado indicando que ele será o caçador responsável pelo alimento da comunidade naquele dia, e lhe pede uma pesca ou uma caça. Uma semana depois é marcada uma data para a entrega das caças as quais lhe foram pedidas. O homem voltando com o pedido acertado receberá prestígio de toda a comunidade, caso não consiga cumprir com o pedido realizado pela mulher, terá seu rosto pintado com a tinta do urucum e seu cabelo passado em cinzas molhadas. Assim toda a comunidade saberá, pois, o guerreiro está com má sorte, ou panemado. O mesmo ocorre com a mulher, porquanto seu primo ou cunhado lhe pede o preparo com aquele alimento caçado ou mariscado. Caso a mulher estiver apta a realizar, será prestigiada diante da comunidade, caso contrário, terá seu cabelo e rosto passados no barro branco e na tinta avermelhada do urucum.

Práticas ancestrais como essa conferem ao povo *Humi Kuĩ* toda relação de existência foram bloqueadas pelos caríus em detrimento da fortificação do projeto civilizacional e econômico, intensificando, por conseguinte o assassinato étnico, cultural e ancestral - o exato epistemicídio (Carneiro, 2005).

Ainda assim, como formas de se fazer (re)existir diante dos ataques assassinos às terras e ao povo, fizeram-se valer incontáveis formas de diluição sendo realizadas até momentos posteriores ao enfraquecimento da economia gomífera, ou à venda dos seringais a partir da primeira metade da década de 1970, onde as largas plantações da árvore seringueira (*haveas brasiliensis*) e os inúmeros processos de fabricação da borracha em terras asiáticas fizeram definharem de vez por todas as produções e exportações advindas das Amazônias brasileiras. Como prática de insubordinação à escravização indígena entre varadouros e estradas de seringa, quantidades massivas das populações *Humi Kuĩ* evadiavam-se para as cabeceiras dos rios objetivando a fuga dos patrões com o bloqueio do trabalho proveniente do corte da seringa e abertura das estradas, a fim de perpetuar a manutenção de suas identidades, onde pudessem, deste modo, dar continuidade à sua língua, suas escritas, suas ciências de cura, bem como seus roçados, pois, eram proibidos pelos patrões de intensificarem suas próprias plantações e colheitas, antes disso, os *Humi Kuĩ* “faziam coleta de frutas da mata, quando chegava o tempo certo. As frutas que eles coletavam eram sapota, pitomba, maparajuba, pamã, pracuba, ingá, patoá, bacaba, etc” (Kaxinawá, 1996, p. 120). Jorge Lemes Ferreira Ibã Kaxinawá, em um depoimento de março de 1994, narra que neste processo

Morreu muito velho, muito homem feito. Com isso, os poucos índios que restavam eram obrigados a fugir para o centro da mata e para as cabeceiras dos rios. Assim lutou meu pai no tempo das correrias. Meu pai contava essas histórias para mim (Kaxinawá, 1996, p. 104).

4 DO EPISTEMICÍDIO À AUTONOMIA SOCIAL

Para fundamentar o processo do protagonismo e da autonomia social alicerçada pela busca da retomada dos saberes do povo *Huni Kuĩ* a partir do conceito de “educação”, partiremos de uma análise cronológica, a qual se origina fundamentalmente a partir da década de 1970, como enfatizado anteriormente, concomitantemente, a expansão do mercado industrial asiático para a produção de borracha, os seringais; colocações e toda a cadeia produtiva contornada em nos processos de extração e fabricação da borracha nas Amazônias fora enfraquecida.

Com o definhamento, os muitos interesses fundiários em relação às terras dos vales Juruá e Envira multiplicaram, mas agora, não protagonizados por seringalistas e seringueiros (as), mas por outros sujeitos sociais, os denominados paulistas, em suma, empresários; latifundiários e posseiros da região centro-sul do país, nem tampouco para a continuação do falido corte de seringa, agora, mais do que nunca, para a fortificação da economia agropecuarista com a tomada das colocações de seringa e com a forte presença do gado nas terras de posse, desde o princípio, do povo *Huni Kuĩ*, nestes vales habitavam bem anteriormente a qualquer outra invasão que pusessem em risco suas vidas, existências e (re) existências culturais e identitárias.

Pensando nesta relação de venda e tomada das terras dos antigos seringais ocasionados por esta nova frente agroextrativista presente na região, os povos indígenas de modo geral, sobretudo os *Huni Kuĩ*, encontraram-se novamente à mercê do interesse agroextrativista, saindo de “seringueiro caboclo a peão acreano” (Aquino, 1977), como intitula o antropólogo e indigenista acreano Terri Vale de Aquino.

Antes do contato com os brancos, os índios acreanos viviam da agricultura, cultivando milho, abóbora, mandioca, banana, batata, limão, amendoim, verduras, tabaco, algodão e cana-de-açúcar, e viviam da colheita de frutos. Os homens trabalhavam no roçado, na fabricação de instrumentos de trabalho, além de pescarem e de caçarem. As mulheres colhiam os produtos, preparavam os alimentos e as bebidas, como a caçuma e a passimá” (Souza, 2011, p.107).

Pelo estabelecimento desta divisão social do trabalho, como aborda o historiador Carlos Alberto de Souza, através da obra *Aquirianas: mulheres da floresta na história do Acre*, os denominados paulistas enxergaram uma incisiva relação com os indígenas *Huni Kuĩ* do Acre, onde passaram não somente a serem engendrados na economia com moldes agropecuários através de relações compulsórias de “trabalho”, mas sobretudo a terem seus respectivos modos de vida novamente ameaçados por esta nova frente agropecuarista, em que foram cruelmente animalizados (Kilomba, 2019) em detrimento destas relações comerciais e produtivas entre os polos urbanos e rurais através da produção e venda de produtos como o milho, banana, amendoim, patoá, pilhas, tecidos, e madeira. Onde os paulistas intermediavam as relações cambiais, tirando, mais uma vez, a autonomia de sustento do povo, bem como o domínio de suas terras, impossibilitando a manutenção e fortalecimento de seus saberes e fazeres em seus espaços. É a partir destas inúmeras relações comerciais em que a latente presença do gado implantada pelos posseiros passa a ser o principal símbolo do “progresso”, da “ocupação de uma terra inocuada”, ou ainda “de muita terra para pouca gente”, mesmo matando no campo físico e no campo das ideias toda e qualquer forma de existência do povo *Huni Kuĩ* das regiões dos vales dos rios Envira e Juruá, assim como ocorrido anteriormente, porém ao contrário das pelias de borracha, agora pela tomada da terra para a intensificação da economia latifundiária.

Através destas imutáveis relações estruturais de dominação, as lideranças masculinas e femininas do povo *Huni Kuĩ* e das demais etnias indígenas do Acre, no ano de 1979, engendram uma significativa luta pela busca de seus direitos a partir do contato com organizações indígenas e indigenistas, não governamentais e governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (Funai)². Nas palavras do depoimento da liderança Augustinho Munduca Mateus Muru Kaxinawá, cedido em 11 de fevereiro de 1992, relata: “a primeira vez que as lideranças Kaxinawá do Jordão foram a Brasília, no ano de 1980, fomos falar com o presidente da Funai atrás do direito de tirar os seringalistas da terra indígena que a Funai tinha delimitado para nós”.

² Com a implantação de órgãos governamentais indigenistas, nasce a Fundação Nacional do Índio no final da década de 1960, em 1967. Embebecida por uma lógica tutelar e integralista, buscou catalogar, caracterizar e assimilar os povos originários à suposta identidade nacional com modelos de uma educação universalista e ocidental europeia, como a adoção de celebrações de festas cívicas nas aldeias, ou ainda com o canto de hinos patrióticos nas escolas geridas por assessores não indígenas contratados pelo órgão. Entretanto, o nome que caracteriza o órgão indigenista passa por uma reformulação protagonizada pelo movimento indígena, de modo a romper com denominações racistas, preconceituosas e singulares. Pensando na valorização e na diversidade de povos, culturas e identidades originárias, a Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023 altera o nome do órgão indigenista oficial do estado para Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Deram início a uma incisiva luta pelos processos demarcatórios de suas terras, como o reconhecimento, regularização e demarcação. Ainda mais, neste mesmo ano, travaram lutas pelo direito do acesso à saúde, porque a partir do contato com os não indígenas desde o século XVIII, as enfermidades como tuberculose e paludismo dizimaram quase a totalidade de sua população. Este processo de organização resultou, em 1980, na criação da União das Nações Indígenas (UNI), que procurava unir todos os povos indígenas do Brasil na luta pelos seus direitos.

A partir da década de 70, alguns índios apoiados por entidades indigenistas buscaram, através da organização política, uma outra forma de resistência. Surgira, então, diversos movimentos e organizações indígenas reivindicando seus direitos, denunciando abusos cometidos por brancos e exigindo a regularização de suas terras e a expulsão dos invasores nela estabelecidos (Kaxinawá, 2002, p.132).

Além das lutas pela aplicabilidade das normas jurídicas garantindo à posse da terra e à saúde, os povos *Huni Kuĩ*, juntamente com outras lideranças dos dezesseis povos indígenas do Acre reivindicavam o direito de uma educação específica, intercultural e bilíngue, tendo em vista que os padrões normativos educacionais missionários, como tratamos anteriormente, foram pouco ou quase nada condizentes às suas realidades, pois, fora utilizada como um mecanismo discursivo colonizador. Agora, antes de tudo, uma evidente luta por uma escola da aldeia, não mais uma escola na aldeia (Ferreira, 2010). Passam a reivindicar, a partir deste ano, uma educação tendo como estrutura a relação entre parente e professor, professor e aluno, protagonizada pelos próprios professores (as) indígenas.

A luta pelo surgimento das escolas da floresta teve por objetivo livrar os povos indígenas do Acre, sobretudo os *Huni Kuĩ* da mercê dos patrões “paulistas”, através de uma educação bilíngue, objetivando a autonomia em suas relações comerciais entre os não indígenas, agregando não somente a língua portuguesa, mas também ambicionavam o ensino da matemática como parte constitutiva das suas relações intercambiais com a venda de produtos oriundos das produções agroecológicas florestais, como a borracha, bancos de madeira; artes tecidas em algodão, palha, miçangas, etc. E que desta forma independente, travaram lutas e diálogos com a coordenadoria da Funai recém-chegada no estado pelo direito da emancipação econômica e social através da implementação de uma educação escolar indígena. “nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões dos seringais. Queremos ler nossos talões de mercadoria para saber o valor de nossa produção de borracha” (A Gazeta do Acre, 1982).

Após quase quatro anos da chegada da Funai no Acre, esta fundação pública de apoio aos povos indígenas passa a destinar parte do seu quadro de assessores para realizar um estudo etnográfico nas regiões dos rios Envira, Humaitá, Jordão, Tarauacá e Purus com a finalidade de compreender e analisar quais as demandas e necessidades, ou qual a educação estava sendo versada como anseio pela população *Huni Kuĩ*, a partir de entrevistas e relatos, com o contato direto e imediato.

Em março do ano de 1983, as lideranças indígenas passam a elaborar o primeiro Plano Político Pedagógico em conjunto com a Comissão Pró-índio/Ac, consistindo em uma proposta curricular específica: a obrigatoriedade do ensino das línguas maternas, bem como os próprios processos de aprendizagem; implementação do currículo bilíngue, da matemática, e posteriormente, o ensino de história, geografia das terra indígenas e ciências tradicionais, reconhecendo os processos identitários de cada povo, assim o relevo das especificidades e complexidades dos dezesseis povos indígenas do estado sobrevêm a integrar a composição curricular nas escolas indígenas. “A busca de uma pedagogia propriamente indígena configurava-se já como norteadora do trabalho educativo” (Lindenberg, 1996, p.15).

O curso de formação do magistério indígena teve suas primeiras edições realizadas de forma inteiramente autônoma, já que a principal maneira de subsídio das formações de monitores indígenas se solidificou transversalmente da venda e da arrecadação de recursos monetários provenientes das relações produtivas agroflorestais, protagonizadas excepcionalmente por lideranças, pajés, caciques e artesãos (as) *Huni Kuĩ*, pois, o fruto das muitas relações comerciais possibilitou as primeiras viagens; ainda como o arrendamento de um espaço onde pudesse ser realizadas as formações, pois, no ano de 1983, com a CPI/Ac recém fundada, não dispunha de um espaço físico destinado aos alunos-professores impossibilitando efetivar a realização do curso de formas salubres, ou do Centro de Formação dos Povos da Floresta – “CFPF”, criado anos mais tarde.

Objetivando o resgate ancestral de seus saberes a partir de uma educação intercultural, bilíngue e específica, com a retomada das relações de ensino e aprendizagem da própria composição cultural *Huni Kuĩ*, como as ervas e o modo de preparo das medicações tradicionais do espírito e do corpo, da forma sensata de reconhecer o ambiente e a sonoridade do animal caçado, bem como seus métodos tradicionais e eficazes de plantar no roçado. Compuseram saberes fazeres outrora impactados pela imposição da colonialidade. Portanto, metodologias, métodos e demais práticas pedagógicas se fizeram fundamentais para a eficácia da autonomia intelectual indígena a partir da

sistematização curricular desses muitos saberes. Buscou-se, desde o princípio, construções de propostas curriculares e práticas metodológicas fundamentando-se em socializações de observações e comentários, ainda como a elaboração de um pensamento coletivo entre os professores (as) indígenas, concomitantemente ao modo em que obedecesse ao reconhecimento das complexidades e especificidades a um conceito de educação *Huni Kuĩ*, diferenciando da educação *Shanenawa*, *Manchineri*, e assim consecutivamente.

Pensando na elaboração de metodologias educacionais, garantindo deste modo a autonomia perceptiva, identitária e cultural da formação do ser indígena, enfatizamos a presença do fortalecimento da oralidade nas escolas da floresta, pois esta prática social e histórica, ao ser trabalhada por professores e alunos, revela fenômenos culturais presentes em seus respectivos modos de vida. Como lembra Edilson Pereira Shawãdawa

O trabalho na roça foi o que eu sempre aprendi com meu pai fora da escola, quando eu já tinha mais ou menos uns 10 anos. Neste período eu trabalhava também no corte de seringa, junto com meu pai. Brocar, derrubar pau com machado, fazer plantio, dividir espaços, cada qualidade de batata, banana, mamão, marcar o tamanho do roçado, trabalhar na farinha.... Fazer farinha d'água.

Podemos examinar, através do relato da liderança indígena do povo *Shawãdawa*, como a oralidade, alicerçada pela memória, revela práticas constitutivas dos seus modos de vida, assim como as relações de trabalho, a base de sua economia, ainda como os tipos de alimentos plantados e colhidos em sua terra. Pensando neste conceito fundamental para a transmissão de saberes nas escolas da floresta, (Marchushi, 2003) postula que “a oralidade, enquanto prática social é inerente à existência humana, e sua prática não será substituída por nenhuma tecnologia”.

Deste modo de pensar uma educação escolar, enfatizo outras práticas metodológicas as quais passam a agregar parte do currículo escolar do povo *Huni Kuĩ* – a criação de cartilhas e diários de classe, onde professores e alunos das aldeias pudessem fortalecer suas concepções críticas em relação àquilo que estava sendo ensinado e aprendido. Através da elaboração de cartilhas e diários de classe, os professores (as), juntamente com as lideranças, pajés e caciques de seu povo materializaram coletivamente, em reuniões, propostas de melhorias objetivando agregar todo o processo de aprendizagem, inserindo conteúdos e práticas pedagógicas as quais melhor abordavam o exercício da educação intercultural como sendo uma prática reflexiva.

Por exemplo, com a escrita dos diários de classe, os professores da floresta detém autonomia crítica para reconhecer, identificar e analisar o nível de experiência dos alunos em seus

respectivos conteúdos trabalhados em sala, os dias da semana em que cada conteúdo será ministrado, e ainda a autonomia para a inserção de novos conteúdos interdisciplinares, como a composição do alfabeto bilíngue, das histórias tradicionais de seu povo, pois, os sábios anciãos também apresentaram e apresentam preponderante atuação neste processo educacional. A seguir, traremos os aspectos gerais do diário de classe das aulas de Tene Kaxinawá, batizado Noberto Sales, sendo o responsável pela criação da escola Novo Segredo, no rio Jordão.

O diário de Tene é composto por 55 folhas de um caderno, e é preenchido em caneta e lápis pretos, apenas em língua portuguesa.

Antigamente, de 1983 a 1990, eu não usava o diário da aula. Eu perdi muitas e muitas coisas importantíssimas (...) eu queria mesmo que as professoras e os professores me dessem mais aula de como que faz este diário. Eu acho que significa contar a história que nós dá aula pros nossos alunos, cada dia em dia (Sales, 2000, p.128)

Seguidamente, Tene dá início a narração de suas aulas, seguindo uma cronologia de tempo vivido: dia, mês, ano; horário de início e término das aulas; número total de pessoas presentes e seus respectivos nomes.

Diário de aula do dia 22/09/91: comecei as 7:10. Era dia de reunião com os seringueiros. Vieram só cinco: Rodrigues Paiva, Fernando Barbosa, Maria Barbosa e Maria de Fátima. Então dei pra eles língua Kaxinawá (Hatxa Kui). Esses dois mais adiantados, Maria Barbosa e Maria de Fátima estudando na cartilha e complementando as sílabas e as palavras. Esses três mais atrasados, Fernando, Rodrigues e José Macário lendo as sílabas Kaxinawá Hatxa. Encerrei as 11:30. Merendamos macaxeira e tomamos caíçuma na minha casa. Comecei as 1:00. Então dei para eles, esses dois mais adiantados, a mesma matéria que eu dei de manhã. Esses três atrasados eu escrevi sílabas na lousa e perguntei pra eles juntar e formar palavras. Quando dá 2:30, chegaram mais 12 pessoas com sua família(...) então discutimos junto com eles sobre a organização de nosso trabalho: extração de borracha, agricultura, agropecuária, criação de galinha e porco, saúde, educação e dentista. Encerramos as 4:30.

Nas últimas páginas de seu diário, Tene, estabelece um parâmetro crucial sobre as condições de aulas dadas: (...) “trabalhei foi muito pouco, só 56 dias, 306 horas.”

Desta forma podemos compreender como a elaboração dos diários de classe estão alicerçadas sobre um viés reflexivo reconhecendo o que em maioria ou minoria necessita ser trabalhado nas escolas a níveis curriculares, visto como, tende a ir muito além da relação professor e aluno em sala. Como fundamento basilar, pesquisam também a composição de solo para o roçado, as histórias vivas de seu povo, as medicinas tradicionais de cura com suas fundamentadas

histórias, porque dão ao povo a existência cosmogônica com a interação e partilha destes saberes inseridos agora em um currículo protagonista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de se naturalizar, ao se tratar de educação, pensar neste fenômeno formativo como sendo único, imutável, sacralizado, e com caráter disciplinar através dos longos e desumanos projetos coloniais em que este processo de forma (ação) esteve pautado.

Nosso objetivo geral foi analisar e compreender as múltiplas formas de ensino e de aprendizagem para o povo *Huni Kuĩ* dentro e fora das florestas, bem como analisar suas práticas pedagógicas para a efetivação de uma educação autoral e protagonista, abordada para autonomia social, econômica e cultural dentro dos seus espaços constitutivos tomados por diferentes grupos com interesses diversos.

Reconhecendo as especificidades cosmogônicas de cada etnia indígena, nos faz pensar acerca da relevância de se estabelecer projeções curriculares protagonistas e autorais, mas não diferenciadas, já que este último adjetivo necessitaria ser pensado para além de uma educação exclusivamente de autoria indígena, sendo diferenciada para o reconhecimento das multiplicidades, pluralidades entre os processos de ensino e aprendizagem das escolas não indígenas. Ao tratar do adjetivo diferenciada somente a fim de pensar em escolas da aldeia, torna-se, quase exclusivamente, o padrão normativo como sendo uma educação não indígena, um currículo diferenciado comparado ao idealismo eurocentrado de educação (Franchetto, 2020).

REFERÊNCIAS

ACRE. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas Kaxinawá do Rio Envira** (Secretaria de Estado da Educação), 2011.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Amazonialismo**. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; SARRAFE, Agenor Pacheco. *UWA' KÜRÜ: dicionário analítico*. Rio Branco-AC: Editora NEPAM, 2016.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: (CORTEZ, 1992, p. 103).

AQUINO, Terri Vale e IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Kaxinawá do Rio Jordão – História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentável**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1994.

AQUINO, Terri Vale de. **Índios Kaxinawá: de Seringueiro Caboclo a Peão Acreano**. Rio Branco: Emgrafac, 1982.

BANIWA, G. **Educação para manejo do mundo. Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59074>

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Terras Indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CABRAL, Suely; Monte, Nietta e MONSERRAT, Ruth. **Breve História do Contato. Por uma Educação Indígena Diferenciada**.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. **Nem Foi Revolução Nem Acreana**, EAC editora, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**, 2023.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**, Editora Vozes, 2012

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**, 1992.

KAXINAWÁ, J. P. **Uma gramática da língua Hãtxa Kuĩ**. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**, 2019

SOUZA, Carlos Alberto de. **AQUINIRANAS: mulheres da floresta na história do Acre**, 2011.

Enviado em: 08/05/2024

Aceito em: 01/11/2024

COMPARATISMO DOS CORPOS FEMININOS NEGROS EM MENINO DE ENGENHO E BECOS DA MEMÓRIA

COMPARATISM OF BLACK FEMALE BODIES IN MENINO DE ENGENHO AND BECOS DA MEMÓRIA

Evany da Conceição do Nascimento¹

Ednólia da Silva Farias²

Rubenil da Silva Oliveira³

RESUMO

O presente trabalho é o resultado da análise dos estereótipos encontrados nas obras *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, e como objeto de análise as personagens Zefa Cajá e Cidinha Cidoca das obras respectivas, atendo-se à temática da prostituição nos diferentes contextos de construção literária sob a perspectiva da Literatura Comparada. Objetivou traçar as transcrições de uma sociedade que, silenciada pelos dispositivos de poder heteropatriarcal, perpassa a cultura de opressão aos corpos femininos pretos, agregando-os unicamente ao erotismo descartável em espaços que veiculam as mais diversas subalternidades. O contexto pelo qual as personagens em análise se colocam ao dispor os seus corpos não é primado pela liberdade de escolha, mas pelas condições precárias de sobrevivência que atravessam a realidade vivida e por isso se põem assim. De um lado, Carlos de Melo exhibe a sexualidade desenfreada atribuindo à Zefa o estereótipo heteropatriarcal que enxerga a mulher “mundana” porque preta-prostituta. De outro, Maria Nova apresenta a Cidinha Cidoca numa visão eufemizada do machismo-racismo, a mulher de “rabo-de-ouro”. O método de pesquisa adotado foi a revisão bibliográfica, tendo como fonte artigos, livros, tese e organizadas em fichamentos para análise qualitativa-interpretativa. O respaldo teórico é pautado nas teorias de Brunel; Pichois e Rousseau (1990), Nitirini (2021), Carvalhal (2006), Bhabha (2013), Costa (2020), Oliveira e Santos (2020), Spivak (2010) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada. Corpos femininos. Estigmas culturais.

ABSTRACT

The present work is the result of the analysis of the stereotypes found in the works *Menino de Engenho* by José Lins do Rego and *Becos da Memória* by Conceição Evaristo, and as object the characters Zefa Cajá and Cidinha Cidoca of the respective works, sticking to the theme of prostitution in different contexts of literary construction from the perspective of Comparative Literature. It aimed to trace the transcripts of a society that, silenced by heteropatriarchal power devices, permeates the culture of oppression of black female bodies, adding them only to disposable eroticism

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras/UFMA). Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade de Educação de São Luís (FESI). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: evannyno@gmail.com.

² Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras Bacabal (PPGLB) da Universidade Federal do Maranhão (PPGLB/UFMA). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: ednoliad@gmail.com.

³ Professor Adjunto 1 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutor em Letras: linguística e teoria literária pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Letras pela UEMA e em Ciências Humanas – Sociologia pela UFMA. E-mail: rubenil.oliveira@ufma.br

in spaces that convey the most diverse subalternities. The context in which the characters under analysis make their bodies available is not dominated by freedom of choice, but by the precarious conditions of survival that cross the lived reality and that is why they are put in this way. On the one hand, Carlos de Melo displays unbridled sexuality, attributing to Zefa the heteropatriarchal stereotype that sees the “worldly” woman as a black prostitute. On the other hand, Maria Nova presents Cidinha Cidoca in a euphemized vision of machismo-racism, the woman with the “golden tail”. The research method was bibliographical, having as source articles, books, thesis and organized in files for qualitative-interpretative analysis. The theoretical support is based on the theories of Brunel; Pichois and Rousseau (1990), Nitrini (2021), Carvalho (2006), Bhabha (2013), Costa (2020), Oliveira and Santos (2020), Spivak (2010) and others.

KEYWORDS: Comparative Literature. Female bodies. Cultural stigmas.

1 INTRODUÇÃO

A análise deste artigo tem como objeto as personagens Zefa Cajá da obra *Menino de Engenho*, do paraibano José Lins do Rego (2012) e Cidinha Cidoca de *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2018), tem como objetivo traçar o paralelo intertextual sobre o corpus comparativo quanto ao tema prostituição nos moldes da literatura regionalista-modernista da geração de 1930, com contexto social do início do século XIX e da literatura menor periférica pós-moderna.

Esse entrelaço entre literaturas diferentes objetiva analisar os discursos narrativos que estigmatizam as personagens Zefa Cajá e Cidinha Cidoca nas obras *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, sob a perspectiva da Literatura Comparada, bem como, identificar os espaços em que se dão os fatos narrativos nas obras em análise, descrever as principais construções de discursos que estigmatizam as personagens em estudo, assim como, os pretextos sociais e culturais os quais impulsionam os comportamentos das personagens e os subjugamentos atribuídos a elas, com dados obtidos através da pesquisa bibliográfica, aplicado o método interpretativo, já que a proposta da intertextualidade “ não é de rastreo” (Carvalho , 2006, p. 55).

A organização deste trabalho foi estruturada, em duas seções, a primeira intitulada A intertextualidade sob a luz da literatura comparada, que assegura a legitimidade literária sob o crivo da crítica que abarca a sociológica e os estudos culturais, tendo como fio condutor o feminismo intersocial histórico, e a segunda com o título A aplicação intertextual na análise literária de *Menino de Engenho* e *Becos da Memória*, em que é tratada análise comparativa do objeto supracitado, além da introdução e considerações finais.

Na busca de assimilar pontos convergentes em textos literários, a intertextualidade é uma modalidade linguística que faz entender de que forma os contextos diferentes fazem conversar com minutas presentes entre narrativas que foram publicadas em contextos opostos, ainda mais quando a crítica literária patenteia os ditos cânones literários. A aproximação com literaturas dita “menores”, em que vozes secundarizadas e silenciadas por um estilo elitista de escrever e publicar, finalmente alcança alguns ouvidos, surgem propostas novas que merecem destaque no âmbito acadêmico-científico.

2 A INTERTEXTUALIDADE SOB A LUZ DA LITERATURA COMPARADA

O termo intertexto advindo dos pressupostos de Julia Kristeva (2005) dado em analogia ao dialogismo de Mikhail Bakhtin, propõe a interrelação textual que ultrapassa o texto do modelo formalista e estruturalista, embora que a proposta bakhtiniana tenha servido também intenções referenciais mais do que as intenções da recepção, calcando-a na literariedade. Dito isso, é legítimo aclarar que o dialogismo, outrossim, preocupou-se com as relações do mundo, superou as complexidades dessas relações literais e constituiu possibilidades interacionais aos textos literários promovidos pela intertextualidade.

Partindo ainda para o trânsito sobre o qual repousa o campo intertextual, convém destacar a esteira hermenêutica que consolida as convenções interpretativas que favorecem os objetos do texto ao movimento intencional do leitor. É servindo, obviamente, a tese proustiana de “que não há leitura inocente, ou transparente: o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores” (Compagnon, 2010, p. 146). As lacunas presentes no texto literário, principalmente, convocam constantemente as contribuições que acrescem os seus objetos, colocando-o também na função textual interpretativa, que atende basicamente, os eixos das predisposições do autor. Daí surgem os conceitos sobre intencionalidade, que aqui nos interessa sobre o viés da Literatura Comparada, no âmbito superado das oriundas influências de Wellek e Warren (XXXX), em Teoria da Literatura⁴.

A análise ao qual este trabalho propõe trata de reflexões sobre os deslocamentos que transformam as artes e como as interpretações se dão em novos contextos. Pautado no entendimento de Tania Carvalhal (2006), sobre o processo investigatório de um mesmo problema

⁴ Wellek, René; Warren, Austin. História literária. In: **Teoria da Literatura**. Trad. José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 2003.

em contextos diferentes, é o que culmina a possibilidade de pontuar as convergentes problemáticas que atravessam os séculos, de evocar pontos que também são restaurados ao longo do tempo, seja pela linguagem, seja no corpus material.

Ao discorrer e esboçar a literatura de José Lins do Rego na obra *Menino de Engenho* e em paralelo à autêntica voz de Conceição Evaristo em *Becos da Memória* no tocante às representações que são elementadas aos corpos femininos pretos, essas obras refletem a preponderância do patriarcalismo racista e como ele atua no despender às mulheres pretas, tendo a imagem física do corpo, a primeira que está presente no campo do ciclo açucareiro brasileiro, em que a casa-grande esmaga a senzala mesmo quando os ditos libertos continuaram na atividade de subserviência de seus donos, e a segunda, na favela belorizontina, em os seus moradores vivem à sombra da nobreza à vista nos bairros ricos na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte

Traçar as transcrições de uma sociedade que, silenciada pelos dispositivos de poder patriarcal, que perpassa a cultura de opressão aos corpos femininos pretos, agregando-os unicamente ao erotismo descartável em espaços que veiculam as mais diversas subalternidades nessas duas literaturas, é possível devido ao vínculos de analogia que a Literatura Comparada abarca, teoria defendida por Brunel (1990) ao que está presente no extraliterário: “Sistematizando poder-se-ia dizer que o estudo temático destacará vários estratos: uma temática pessoal, uma temática de época, uma temática ancestral, e talvez eterna (Brunel; Pichois; Rousseau, , 1990, p.112).

Essa busca de afinidades contextuais literárias na percepção da Carvalho (2006) enseja-se a busca de objetos ou matérias que a Literatura Comparada possa intervir de forma que o intertexto possa explicar o modo pelos quais a comparação é possível, em diálogo consoante à Sandra Nitrini (2021). Por isso, as teóricas em questão esclarecem que embora haja múltiplos métodos comparativos, “não é um processo tranquilo nem pacífico” (Carvalho, 2006, p.53). Isso porque cada obra tem as suas singularidades, e o desafio de aproximá-las, de diferenciá-las, requer cautela do analisador para que não caia na repetição e fetiches ideológicos sociais. O uso do extraliterário, é sobretudo preservar os limites que, intrinsecamente, autores e obras propõem a fim de propor uma produção crítica intertextualizada.

3 A APLICAÇÃO INTERTEXTUAL NA ANÁLISE LITERÁRIA DE MENINO DE ENGENHO E BECOS DA MEMÓRIA

Ao interceder traços memorialistas por meio da Literatura regionalista na obra primeira que constitui o ciclo açucareiro no Nordeste, o autor José Lins do Rego, em *Menino de Engenho*, intercala os enfoques narrativos de modo que explicam entre si os acontecimentos, num estilo não linear, seja da tratativa dos engenhos no que concerne às atividades campestres, seja dos comportamentos que interpõem a casa senhoril até os espaços ocupados pelos subservientes: “Não há nada nele que não seja o espelho do que se passa na sociedade rural e na das cidades Norte e Sul do Brasil. É de todo o Brasil e um pouco de todo mundo” (Ribeiro apud Coutinho, 1980, p. 90).

O Elri Bezerra de Sousa (2011, p. 17) consagra essa construção reguiana “entre memória e ficção, entre arte e realidade”, patenteou um estilo literário que o autor se inscreve na obra, se confunde nesse fazer literário sem, no entanto, deixar de registrar os marcos importantes que assolam a sociedade presente no contexto ao qual se desenvolve a narrativa. Nesse sentido, observa-se que a função social literária atraca às ideias que escapam ao próprio autor no tocante às inserções universais, porque é de matéria própria do ser literário as possibilidades de entraves que carrega o que constitui os periféricos que ditam às formas e métodos.

Desse modo, os contextos sociais inserem-se na obra involuntariamente, entoam as marcas e impactos que podem causar nos leitores no atravessar de séculos e, mesmo assim, registrar uma realidade corrente, que mesmo fragmentada, inscreve-se constantemente. Nesse condão, Alfredo Bosi (2002) ressalta que “o espaço da literatura, considerado em geral como lugar de fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente” (Bosi, 2002, p. 135).

O patriarcado rural presente nos discursos narrativos leva o narrador a imaginar-se como grande perante os que os circundam, pautado nos dispositivos de poder existentes e preestabelecidos naquela sociedade. É através do personagem Carlos de Melo que José Lins do Rego reconfigura a transmutação entre um passado-presente memorial marcado pelos experimentos de um menino no engenho. Esses marcos constituíram em Carlinhos a imagem do homem forte e da mulher frágil, numa visão estereotipada que serve ao machismo patriarcal, num caráter determinista e serve com amparo a todas as atitudes posteriores quanto a formação comportamental do menino enquanto vive no engenho do avô, marcado pela engenhosa conduta do mais forte sobre os dominados, mesmo que de forma eufêmica, as palavras, as atitudes, a nova

vida, cria em Carlinhos a importância de ser neto de um senhor de engenho, e que essa patente era suficiente para absolver em qualquer instância diante de atitudes desregradas.

A criação artística de Rego é a interpenetração para melhor compreender e eleger quais heranças o Brasil que ainda no século XIX fincavam a autêntica cultura europeia na formação comportamental política, econômica e social e sobre quais prejuízos humanos essa tradição de poder trancava os brasileiros subservientes, dentre eles as mulheres pretas remanescentes da escravidão, que na realidade de servil tornavam-se eternas subalternas da casa-grande. Sobre esse legado de superpoder de classe e gênero, a Gerda Lerner (2019) em a criação do patriarcado esboça que foi por meio da escravidão de mulheres, que combinado o racismo e machismo que fora formado as classes e a opressão dos minorizados. E essa escravização, em sua gênese, segundo a Lerner (2019), fora promulgada através da sexualização dos corpos femininos, e assim fora formada a posição social de mulheres que através da sexualização alcançaram algum prestígio social, mesmo que tornando-se propriedade do masculino, mas enquanto esposas apenas, pois rebaixar-se à sexualização daria uma marca de mulher sem respeito.

Na literatura de Rego quando ele insere uma prostituta, que socialmente era tida como a “mundana”, através de Zefa Cajá, o narrador entrega a dissimulada moral patriarcalista, em que objetifica os corpos femininos pretos, numa lógica de satisfação descartável de corpos e desejos sexuais. Ou seja, permite aos machos o experimento do sexo libertino, mas que não tolera a situação da mulher a qual realizam-se a suas luxúrias. A Grada Kilomba diz que as “formas de opressão não operam em singularidade, elas se entrecruzam” (Kilomba, 2019, p. 98). Isso quer dizer que o racismo e o poder sobre a mulher estão inteiramente ligados às estruturas de domínios, sejam de classes, gêneros e raça. Ora, é sabido que ao longo do tempo as formas de manifestação do machismo-racismo se reinventam, se renovam, em falsos discursos de representatividades. E essas sombras “generosas” afiançam sem responsabilidades, verdadeiras tradições de preconceito institucionalizado.

Gilberto Freyre (2015, p. 86) sugere que os preconceitos de raça devem ter feito parte de uma sociedade monoculturista e latifundiária do Brasil. A evidência disso é possível obter na leitura reguiana em observar quais papéis mulheres pretas eram submetidas nos átrios do engenho, mesmo que recém-libertas. O poderio escravocrata é tão controlador que sequer promove a dignidade da “falsa liberdade”, o que de fato concretiza é a permanência e legalizada vontade de ser servil, pautado numa conclusão equivocada de bondade.

Partindo para a compreensão o qual a mulher é retratada em *Menino de Engenho*, faz necessário observar o confronto trazido do ponto de vista interpretativo do que significava as relações entre a mulher preta e o homem, entre a mulher branca e o homem, entre o senhor e os empregados. Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala* (2006), chegou a considerar essa relação de divisão entre classes e raças, ao espírito econômico que sempre agiu como “deus poderoso”. Daí nasce as relações de poder entre os nascidos e criados no engenho.

De outro lado, Gerda Lerner (2019), traça os significados sobre a diferença de classe, a qual atribui essa assimetria por meio do gênero masculino e feminino. Diz Lerner (2019), que “para as mulheres, exploração sexual é a própria marca da exploração de classe” (Lerner, 2019, p. 264), enquanto que “para os homens, a classe foi e é baseada em sua relação com os meios de produção” (Lerner 2019, p. 264). É sabido que Spivak (2010), partiu para a crítica sobre a consciência da mudez da mulher subalterna, e que supõe a gênese que a torna assim, mesmo com a difusa e crescentes manifestos feministas, e acrescento, os movimentos antirracistas que atravessam os séculos após a abolição, quanto à objetificação da mulher preta, ainda pressupõe no concreto, que a figura feminina preta, deva ocupar um lugar na sociedade, lugar este que está reservado no trabalho doméstico, com salários mínimos e jornada de trabalho degradante e cumulativa, entre afazeres da casa e cuidar de filhos das patroas brancas, enquanto a envenenada pela cultura da branquitude, mesmo sendo silenciada em diversos contextos, busca a libertação de sua escravatura por meio de outra escravização da mão de obra, e de outra mulher, na maioria dos casos, da mulher preta, como pontua Lélia Gonzalez (2020).

Todo esse sistema de consciência sobre a subalternização e silenciamento da mulher subalterna que Spivak descreve, Bourdieu (2021) esclarece ser em virtude de um sistema que incorpora, consciente ou inconscientemente, estruturas de dominação masculina da supremacia branca. Foi assim, que o narrador Carlos de Melo, por exemplo, quando fala da velha Sinhazinha, com a escrava liberta e adolescente preta Josefa, determina a origem dessa consciência subalterna, por mais difícil que tenha se tornado para historiadores e sociólogos, faz refletir o fato de temer perder os meros privilégios de poder adentrar à casa-grande.

À luz da Literatura Comparada, a fim de refletir pontos que atravessam as perspectivas intraliterárias e extraliterárias, o objeto de análise são as personagens Zefa Cajá, em *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, e a Cidinha Cidoca, em *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, no tocante ao tema prostituição em contextos culturais e de época diferentes, possibilitando a aproximação de visões sobre o patriarcado no decorrer do tempo que abarcam essas narrativas. A

situação da personagem Zefa, enfatiza a gênese da conformidade da mulher preta sob domínio eterno da escravidão sistêmica das ordens patriarcais: abrem as suas pernas e tornam-se para a sociedade as corruptoras de meninos. “Os senhores de engenho tomavam deboche de mim, dando-me confiança nas suas conversas. Perguntavam pela Zefa Cajá, chamavam-na de professora” (Rego, 2012, p. 135).

Cleonildo Costa (2020) afirma que “Sem dignidade, Zefa Cajá era vista por todos com desdenhoso olhar. [...] A narrativa, ao nosso ver, permite ligar a construção identitária da prostituta aos papéis sociais que a ela se interpõem” (Costa, 2020, p. 91-92). Daí, é visível o aparecimento sufocado da mulher que, pelos regimes patriarcais, é mal vista, mas que insere a sua identidade como mulher preta e livre, que embora com o corpo dominava as lascívia moralistas do homem.

De outro, Maria Nova, narradora principal de *Becos da Memória* apresenta a Cidinha Cidoca numa visão eufemizada do machismo-racismo presente naquela sociedade, que vivendo às margens da miséria, seguia um padrão hierárquico de mulher pura, nomeava-a de “rabo-de-ouro”: “Festival de bola no campo. Festival no corpo de Cidinha-Cidoca” (Evaristo, 2018, p. 20). As vozes que falam, seja masculina ou feminina, denunciam de ambos os lados como a mulher preta é tratada socialmente e como isso as isolam dos convívios comunitários compartilhados no que diz respeito ao que entendem por moralidade. As deturpações interpretativas que versam sobre esse tema fazem com que mulheres pretas e pobres permaneçam ainda mais num estado de estagnação social bombardeadas de estereótipos, racismo-machismo, disputas de servidão social inconsciente que faz os ditames masculinos e as estruturas se prevalecerem sobre os comportamentos de mulheres de todas as camadas sociais e raciais.

Esse mercado de conservadorismo que atravessa a consciência é bem pontuado pela narradora principal de *Becos da Memória*, quando Cidinha Cidoca se aproxima de quaisquer espaços da favela: “Diziam as más línguas e as boas também que Cidinha-Cidoca tinha o “rabo-de-ouro” (Evaristo, 2018, p. 17). Essa classificação de estereótipos sobre corpos femininos, em que mulher branca é a ideal para formar família e a mulher preta para diversão sexual, também é evidenciado na *Literatura de Conceição* Evaristo que promulga uma literatura que prioriza as vozes de pessoas que vivem em constância situação semântica do prefixo “des”: desfavelamento, despertencimento, desvirtudes, desrespeito, desfavorecimento.

Neste sentido, percebe-se que os sujeitos favelados caracterizados por Maria Nova são idênticos socialmente à absurda legalização da imposta ideologia classista verticalizada heteropatriarcal e a tão repetida analogia de casa-grande e senzala de Gilberto Freyre (2006). A

casa-grande evidenciada por José Lins do Rego é nos moldes escravistas devido a narrativa ser contextualizada após a Lei da abolição, tendo as suas características físicas idênticas às da casa senhorial e dos escravos “libertos”. Carlos de Melo pontua com exatidão que a permanência da escravatura ainda é presente no engenho Santa Rosa: “A senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição” (Rego, 2012, p. 80). Mulheres pretas, principalmente, optaram a permanecer na subserviência de seus eternos donos em vista que a maioria não dispunha de condições econômicas capazes de refugiarem-se da atual situação de servidão. A opção de permanência visava o meio básico de sobrevivência: o prato de comida enquanto cozinha na casa grande, analogicamente o que os europeus fizeram com seus escravos libertos “espécies de parentes pobres” (Freyre, 2006, p. 435) que sofriam paulatinamente a brasilidade com toques europeus de seus senhores.

Quando Gilberto Freyre (2006) atribui ao termo Casa-grande a todo um sistema econômico, social, político de produção, abarca as mais diversas e renovadas formas de escravização que perpetua no decorrer dos séculos em retratos bem especificados em diversas obras literárias. As contextualizações de Conceição Evaristo em *Becos da Memória*: “Queria citar, como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, à favela onde morava” (Evaristo, 2018, p. 51) às de Freyre (2006), em relacionar a nobreza e a periferia favelada, faz-se examinar o espelho histórico-social e linguístico que se deslocam tempo a tempo, entretanto, permanece a semantização intacta. Bem dito o que o Bosi (2002) escreveu que “nem tudo que é dito novamente, é simplesmente dito “de novo”; novamente pode ser também advérbio de modo; dizer novamente: dizer de maneira nova (Bosi, 2002, p. 255). Pontualíssimo, sobretudo essa afirmativa, afere a manutenção de poder em prestigiar determinada classe e raça.

As análises em questão são obras diferentes na representação do mesmo objeto: conversam entre si do ponto de vista Intertextual, que nessa perspectiva, Carvalho (2006), entoa que essas relações fazem com que a interpretação dos motivos que geram essas relações. A realidade de fato da vivência da favela, se configuram ainda o que o Derrida fala, “o do poder de dizer o não dito” (Derrida, 2014, p. 26) em trazer temas pouco ou nenhum tratado em tais contextos, e a do engenho a reprodução grotesca do machismo-racismo reproduzido outrora. Os contrastes de espaço e tempo sobre a ligação entre as duas literaturas ainda realçam a permanência de antigos e novos comportamentos preconceituosos. Essas reproduções apoderam-se das leis naturalistas que vigoraram as literaturas do século XIX, por exemplo, a ideia em que o corpo feminino preto servia para a sexualização dos machos brancos, e isso perpassa de geração em geração. Tão certo de que essa conservação desse parâmetro iria definir os comportamentos futuros ou até mesmo como a

família patriarcal se preocupava em manter em seus seios a branquitude que não aceitavam a formalização de matrimônio entre branco e preto, rico e pobre, a fim de que essa contaminação racial e classista não atingisse a reputação conservadorista e hipócrita que circundava as “casas-grandes”.

Atrair a temática que versa sobre a prostituição do corpo feminino preto quando isso reflete basicamente os dispositivos de poder que emanam a subordinação à servidão sexual, faz com que teorias feministas escancarem que essas situações não se dão por liberdade, escolha, e sim obedece a essa chave controladora que imersa ao machismo e racismo. De José Lins do Rego a Conceição Evaristo, os dizeres dispensados a esses corpos são semelhantes. E o curioso é que o destino dado a estes corpos é a culpabilização de transgredir o macho branco, e que por mais que sofram as consequências e maledicências a mulher que vive em tal situação é quem sofre as demasiadas feituradas de quem a refuta: a mulher preta contrai doenças de mundo dos brancos e acabam em cadeias como se fosse o agente primário: “Botaram Zefa Cajá na cadeia, e eu, desconfiado, com vergonha de olhar o povo” (Rego, 2012, 134). Ou ainda, as maledicências, a exclusão social, faz com que essas mulheres acabem na autodestruição.

Em análise à prática sexual de Carlinhos antecipada em idade, atribui-se à cultura heteropatriarcal em que estimava a mais breve virilidade do masculino. Mulheres pretas eram as escolhidas, para tal iniciação, ou ainda se serviam de animais, pois a virgindade a ser conservada seria para as mulheres moças brancas, filhas dos senhores que detinham o requinte comportamental e físico para atender ao perfeito matrimônio, que por sua vez, servia de objeto de troca em nome da parceria conservadora da boa imagem senhoril. O fato é que o homem criado no engenho teria que entoar a imagem do “macho”, e por isso partia às depravações e libertinas habitualmente.

Ao dizer que a personagem Zefa Cajá era a “grande mundana dos cabras do oito” (Rego, 2012, p. 134), quando na verdade, eram os filhos dos senhores que viviam circundando a casa dela, é a típica cultura do homem branco que se apropria da mulher preta, mas que sente vergonha de afirmar os relacionamentos que ultrapassam as relações sexuais, em vista que a cultura a qual serve, celebra e manifesta, é que apenas mulheres brancas são as ideais para a formação da família, principalmente, as filhas dos nobres com requintes estéticos e cognitivos. Zefa Cajá, sem dúvida, foi a peça fundamental para o estudo de inúmeros objetos literários que versam sobre a promiscuidade sexual antecipada de meninos e homens do engenho Santa Rosa. E sobre ela, neste trabalho, a ressalva é de que a preta, para a sociedade a qual se dá a narrativa, era o significado dissolvente do desejo, da volúpia e perniciososa.

E sobre essas perspectivas, faz refletir alimentada pela visão de Antonil in Freyre (2006), é que o contexto pós-escravidão, fazia com que as mulheres pretas vivessem dependentes da troca de seus corpos por iguarias alimentares, vez que não detinham de nenhuma outra forma digna para sobrevivência, pois a marca do ser ex-escrava ou mesmo de filha de ex-escrava amortecia as possibilidades de garantir melhores condições sociais.

Seria a consolidação da Spivak em dizer que: “Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras” (Spivak, 2010, p. 110); e Zefa Cajá carrega a herança da mulher preta que, subalternizada pelos adjetivos pejorativos como a “grande mundana dos cabras do eito” (Rego, 2012, p. 134), é metáfora do deprecamento sexista do patriarcalismo euro-brasileiro, em que coloca as pretas como objetificação, subserviente e sobretudo, agrega a imagem exótica física que serve para a satisfação sexual e a ridicularização de sua imagem na sociedade. Ou ainda, como acrescenta a Grada Kilomba (2020, p. 78): “No racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela do que a sociedade branca tornou tabu”. Essa constatação de que a mulher preta é tida como hostil e atraente, desejável e intimidante, é que cessa o direito de existir como igual.

Em *Becos da Memória*, a personagem Cidinha Cidoca por estar em boca em boca do povo, atinge a loucura e o possível suicídio. Possível, porque, a conclusão em que a narradora chega é de que diante de tantas emanções de abandono, a Cidinha Cidoca tenha tirado a própria vida, o que em nenhum momento foi comprovado. O fato é que a situação enquanto em vida presenciava era um a de encarceramento social, a de que aquele corpo tinha apenas uma função: a de satisfazer olhares e corpos masculinos e a de ser pauta em conversas dos becos favelados. “Além disso, observa-se que há períodos na favela em que o corpo de Cidinha Cidoca é abertamente objetificado, tomado como troféu e diversão dos homens que povoam aqueles becos” (Oliveira; Santos, 2020, p.10). Para Cidinha Cidoca aquilo era uma morte em vida, porque segundo ela, estava morrendo de não viver. Essas fortes palavras atravessam dilaceradamente a consciência do indivíduo que não consegue enxergar além da tragicidade, da morte. A voz que Maria Nova dá a Cidinha Cidoca em revelar o que se passa nas entranhas de uma mulher negra é transcendental, porque apenas estando em tal condição consegue mensurar tamanha tristeza, amargura e o tempo e espaço fechados.

A utilização linguística e física sobre o corpo feminino preto insurge em declarações irredutivelmente antissolidárias, e se agrava numa simbiose social que atravessa gerações. Em nome de uma cultura conservadora e equivocada a conclusão sobre a de que mulher deve se comportar conforme os preceitos patriarcais, enseja a reiterada emancipação de um domínio que se vincula a

pautas políticas, religiosas e sociais, enquanto esses mesmos, ataca e viola a intimidade feminina fazendo-se donos de suas escolhas e de seus corpos.

No âmbito dos estudos literários, Alfredo Bosi (2015) pontua que “A literatura exprime, reapresenta, presentifica, singulariza, enxerga com olhos novos ou renovados os objetos da percepção, ilumina os seus múltiplos perfis e desentranha e combina as fantasias do sujeito” (Bosi, 2015, p. 224). Desse modo, abstrai-se que essa teoria conversa analogicamente à Tânia Carvalhal (2006) quando enfatiza a possibilidade de interpretação a ser construída como meio a fim de a compreensão devida quanto ao meio literário em que a obra se inscreve.

A censura sobre o comportamento feminino regida pela herança controladora histórica, sempre visou limitar o alcance da liberdade, silenciando, humilhando e matando indignamente as possibilidades que as alteridades, em linhas de fuga, se inscrevem. É visível na análise dessas duas obras, como a transitoriedade do fazer literário permite inserir não somente a historicidade fictícia, o recalçamento e a articulação contínua que não se anula em subsidiar o machismo, mas num movimento legitimado pelas intersecções que vigoram pequenos ruídos de insatisfação, a propagação identitária vereda a possibilidades promissoras nas lutas feministas.

Bhabha (2013) vem propor que os entre-lugares nos seus mais diversos interstícios, necessita dessa discussão no presente, no agora, a fim de entender quais lugares sociais os sujeitos se constroem ou deixam de construir os seus espaços e representatividades numa lógica política e ambivalente, assim como entender as relações de alteridades em busca de correlações novas. “O que deve ser feito?” (Bhabha, 2013, p. 52). É uma reflexão urgente do novo modo de inserir a literatura e os estudos culturais na atualidade, pois enquanto, se discute as diferenças num plano epistemológico e universal, os privilégios de raça e gênero continuam intactos, conforme Judith Butler (2021).

O entrelaçamento entre objetos literários e teorias que já discorrem tais problemáticas oscila entre a história passada e os anseios futuros, enquanto que, os percursos do presente estagnam ao lidar com as ocorrências do agora. Lélia Gonzalez (2020) afirma que as teorias feministas que combatem as questões de dispositivos de poder do masculino ao feminino, até agora foram feitas às custas da exploração da mulher negra. Esse cuidado na formação pós-moderna de relações culturais que Bhabha (2013) coloca, visa combater também discursos que não enxergam os sujeitos nos seus entre-lugares, como se as lutas pertencessem apenas a uma estrutura já

determinada. Conceição Evaristo em “Questão de pele para além da pele⁵” traz uma reflexão: “Se ainda hoje, na contemporaneidade, é escasso na literatura a personagem feminina negra aparecer como musa, heroína romântica ou mãe, nos quadros mentais e sociais da escravidão tais ficções eram inconcebíveis”. Desse modo, a teoria mencionada anteriormente de Homi K. Bhabha (2013) que se preocupa em propor a anotação das ocorrências que invisibilizam as minorias, faz sentido em constatar que a conclusão de Conceição Evaristo tem validade.

Quando Bourdieu (2021) propõe uma espécie de laboratório para que, aos poucos, se rompam as estruturas e dispositivos de poder, desde esquemas de pensamentos à ruptura das divisões sociais quanto a divisão social do trabalho, porque, segundo ele, “há sempre lugar para uma luta cognitiva a propósito do sentido das coisas do mundo e particularmente das realidades sexuais” (Bourdieu, 2021, p. 30). É esta a proposta que visa autenticar passos importantes na mudança do presente a fim de que propostas pós-modernas venham dispor das alteridades de forma mais representativa, identitária. Ainda, o sociólogo Pierre Bourdieu (2021), quando salienta as violências simbólicas fazem com que, de forma universal, os homens controlem as matrizes de percepções de transcendência vigorada a cada passo da história.

Detendo tais poderes, dificulta em tese, o reconhecimento dos dominados em atribuir tais controles, estado de violência que fere a liberdade e acaba atuando como voluntário dessa força maior que estrutura o poder patriarcal. Os efeitos duradouros que a violência simbólica entrava na consciência subalterna da mulher, principalmente no que diz respeito à sexualização de seus corpos, é basicamente patrocinada pela reiterada condição do acatamento dessas forças como absolutas, em que a subserviência, fica patenteadada a ilusória autonomia feminina sobre os seus corpos.

De acordo com Judith Butler (2021) “A ordem simbólica cria inteligibilidade cultural por meio das posições mutuamente excludentes de “ter” o Falo (a posição dos homens) e “ser” o Falo (a relação paradoxal das mulheres)” (Butler, 2021, p.86). As estruturas de poder, pautadas na semântica linguística enseja a atribuição de culpa à mulher por atitudes masculinas quando se sentem atraídos, enfeitiçados ao olhar uma mulher de corpo seduzente, a maioria deles são corpos de mulheres pretas tidos como exóticos, que movem as fantasias e fetiches do homem branco. O curioso é que a praticidade de relações sexuais significa liberdade e virilidade aos homens brancos, enquanto que à mulher, o estigma da preta que só serve para fornicar, trabalhar e ser pauta em

⁵ Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

memórias que prestam sobre a estereotipação contínua do estado físico da mulher preta promovida no entremeio da violência simbólica e a falsa democracia racial.

Disto isto, enseja que essas heranças também sejam contadas nas perspectivas de quem vivenciou e/ou vivencia tal acometimento de exclusão racial. Diante dos escritos de Conceição Evaristo, que surge em dar vozes às mais variadas personalidades que vivenciam a exclusão, também é inscrita numa assinatura que se confunde com a realidade autoral, em que não concorda com o esquecimento quanto à repressão feminina preta no âmbito social de interação acadêmica científica, e assim surge a voz feminina preta na literatura brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o curso da análise do objetivo discorrido, acredita-se que a base da Literatura Comparada assentou de forma precisa onde se constitui a intertextualidade conversada entre a narrativa de Rego e da Evaristo. As premissas de aproximação de temas íntimos atribuídos a mulheres negras que encorpam os textos literários em contextos diversos, alinham não somente a historicidade dispositiva nos controles de corpos, mas também como surgem vozes, que promovidas pela hibridização contínua, inscrevem-se na Literatura.

A ficção é o limite da arte entre a realidade sem, no entanto, uma anular a outra. Essa intersecção Inter científica possibilita em miúdos os campos ocupados pelas correntes literárias que versam sobre traços sociológicos, a feminilidade, o intercurso cultural. Nessa senda e, atendendo essas premissas, a evidência transitória de um movimento literário canônico e literatura de minorias, entrelaçam-se quando ambas tratam da mesma temática: a prostituição.

Analisar o corpus comparativo de Zefa Cajá e Cidinha Cidoca enquanto mulheres negras em situação de transgressão aos costumes sociais vigentes de cada época, mas comum a ditadura patriarcal, foi apresentado os múltiplos constituintes dessa situação: a mulher, negra e pobre é negociata e objeto descartado da branquitude classista, heterossexual e racista.

Em toda a construção, obviamente, a ressalva é dos modelos que atravessam os séculos, que servem de pautas literárias para que a sociedade entenda por meio da ficção os entraves contínuos que ainda causam efeitos sórdidos na vida de mulheres negras, pobres, faveladas e sem casamento. São julgadas e jogadas à face da imoralidade, esta que, patrocinada pelos os que condenam, são postas a engolir toda a miséria do patriarcalismo.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOSI, Alfredo. **Entre a Literatura e a História**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- BRUNEL, Pierre. **Que é literatura comparada?** Trad. Célia Berreirim. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1990.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo, subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Ática, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSTA, Antônio Cleonildo da Silva. **Descompassos de vozes femininas na mega-narrativa de José Lins do Rego**. Pau dos Ferros, RN, 2020.
- COUTINHO, Edilberto. **O Romance do Açúcar**. Rio de Janeiro: José Olympio: INL.1980.
- DERRIDA, Jacques [1930]. **Essa estranha instituição chamada Literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora: Editora UFMG, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- EVARISTO, Conceição in RUFFATO, Luiz. **Questão de pele para além da pele**. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Eduardo Portella. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 3. ed. rev. São Paulo: Global, 2015.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise.** Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Trad. de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada:** História, Teoria e Crítica. 3. ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SANTOS, Maria Alice de Jesus Pereira dos. **A segmentação das personagens Maria-Nova, Dora E Cidinha-Cidoca em Becos Da Memória de Conceição Evaristo.** (2017). JUÇARA, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 295-312, 2020.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SOUSA, Elri Bezerra de. **Engenhos e personagens da mega-narrativa de Lins do Rego.** Campina Grande: Bagagem, 2011.

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

WELLEK, René; WARREN, Austin. **História literária. In: Teoria da Literatura.** Trad. José Palla e Carmo. 5. ed. Lisboa: Europa-América, 1965.

Enviado em: 21/05/2023

Aceito em: 24/10/2023

CAMINHOS ENTRELAÇADOS: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE O FEMINISMO BRANCO E MULHERES NEGRAS AO LONGO DO TEMPO

INTERTWINED PATHS: AN ANALYSIS OF THE INTERACTION BETWEEN WHITE FEMINISM AND BLACK WOMEN OVER TIME

Catiana Ferraz da Silva¹

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é analisar o papel do feminismo branco na relação com mulheres negras buscando compreender historicamente o desenvolvimento dessa interação. Assim, destaca-se a importância de uma reflexão aprofundada sobre este tema contemporâneo reconhecendo a necessidade de debates mais incisivos. Além disso, a pesquisa tem como metas específicas: investigar como se estabelece a relação entre o feminismo branco e as mulheres negras examinando os diferentes elementos que a constitui; avaliar os limites do feminismo no que diz respeito às posições sociais das mulheres negras e as suas experiências na sociedade contemporânea. Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em bases de dados científicas, como SciELO e Google Acadêmico, a fim de identificar publicações relevantes sobre o tema em questão. A consciência da desigualdade social entre as raças aliada à dupla opressão enfrentada pela mulher negra devido a seu gênero e etnia, fundamenta a necessidade de abordar essas questões de maneira aprofundada. A compreensão dessa desigualdade e o desejo de transformar o cenário atual motivam a articulação de um movimento empenhado em combater o preconceito na sociedade visando proporcionar melhores condições de vida para as mulheres negras e, por conseguinte, influenciar a estrutura social como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo. Feminismo Negro. Mulheres brancas. Mulheres negras. Movimento Feminista.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the role of white feminists in relationships with black women, seeking to historically understand the development of this interaction. The importance of in-depth reflection on this contemporary topic is highlighted, recognizing the need for more incisive debates. Furthermore, the research has specific goals: to investigate how the relationship between white feminists and black women is established, examining the different elements that constitute it; evaluate the limits of feminism with regard to the social positions of black women and their experiences in contemporary society. To achieve these objectives, we carried out a literature review in scientific databases, such as SciELO and Google Scholar, in order to identify relevant publications on the topic in question. Awareness of social inequality between races, combined with the double oppression faced by black women due to their gender and ethnicity, underlies the need to address these issues in depth. Understanding this inequality and the desire to transform the current scenario motivate the articulation of a movement committed to combating prejudice in society, aiming to provide better living conditions for black women and, therefore, influence the social structure as a whole.

KEYWORDS: Feminism; Black feminism; White women; Black women; Feminist movement.

¹ Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGL/Unisc). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: fabianaklima78@yahoo.com.

1 INTRODUÇÃO

Texto do artigo – em fonte 12 e espaçamento de linhas 1,5 (atente-se às diretrizes para autores disposta no site). Maiores dúvidas sugerimos olhar a última publicação para parâmetro.

Na atualidade, observa-se uma crescente ênfase no discurso acerca da diversidade ressaltando a relevância de reconhecer e respeitar as distintas características entre os indivíduos. Essas singularidades desempenham um papel crucial ao conferir ao ser humano uma identidade única e distinguindo-o dos demais animais. Esse enfoque na valorização das diferenças destaca a compreensão da sociedade contemporânea em relação à importância de promover a inclusão e a equidade reconhecendo a riqueza intrínseca que reside na diversidade humana. Atendo-se mais ao universo feminino, é relevante destacar que as diferenças existentes entre mulheres brancas e negras vêm impulsionando o surgimento de uma vertente dentro do movimento feminista, o chamado feminismo negro.

Importante dizer que os movimentos sociais feministas, de uma maneira geral, começaram a ter uma maior ascensão por volta do século XIX, quando mulheres ativistas se organizaram para reivindicar uma série de direitos as quais não tinham até esse momento, em especial, o direito ao voto. Nesse cenário, as representantes desse movimento social eram mulheres brancas, de classe média alta, considerando que as mulheres negras, nesse período, não tinham espaço nem mesmo dentro de movimentos sociais feministas para se expressarem, sendo oprimidas não somente pela questão de gênero, mas também por questões relacionadas à classe e à raça (ALONSO, 2009).

Ainda que a passos lentos, observa-se uma evolução e uma maior participação das mulheres, de maneira geral, na sociedade contemporânea, considerando as imposições e restrições sofridas e impostas historicamente por uma sociedade machista e patriarcal que ainda divide a população em questão de gênero, raça, etnia, afetando, assim, uma quantidade expressiva de mulheres, especialmente as negras (Pereira, 2013).

Nesse ensejo, entende-se a importância de compreender o papel do feminismo branco em relação às mulheres negras, a fim de observar como vem se dando essa relação historicamente, propondo uma reflexão acerca deste tema que, ainda que pareça retórico, está muito atual e precisa ser debatido com mais veemência. É preciso dizer que o feminismo, como teoria e prática, vem desempenhando, ao longo dos anos, uma função essencial nas lutas e conquistas da humanidade,

na medida em que, ao apresentar novas questões, não somente incentivou a formação de grupos e redes, mas também o desenvolvimento de uma nova maneira de ser mulher (González, 2020).

Portanto, é evidente que as mulheres, em particular as negras, buscam não apenas defender seus direitos, mas também reivindicar a liberdade de atribuir novos significados a essas narrativas. Além disso, destacam o direito de escolher quais elementos dessas narrativas consideram relevantes. Assim, a luta dessas mulheres está centrada na conquista de seus direitos, assegurando o acesso a eles e garantindo seu lugar na sociedade, como afirmado por Holland (2019).

Em seu livro: “Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano”, de 2019, Grada Kilomba afirma que a ideia de escrever essa obra se deu pela grande vontade que ela tinha em se fazer entender como “sujeito”, em se “tornar sujeito”, porque em seus escritos ela procura exprimir a realidade psicológica do racismo diário que as mulheres negras vivenciam nas mais diversas situações do seu cotidiano. Com isso, essa obra exprime a atemporalidade do racismo cotidiano, não somente como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que vem sendo negligenciada (Kilomba, 2019).

Isto posto, há o entendimento de que este seja um tema de grande relevância e que precisa ser debatido com maior profundidade, uma vez que o feminismo, ainda que esteja ganhando força nos últimos anos, ainda preconiza, mesmo que de forma velada, a supremacia da mulher branca em relação à negra. Por isso, a importância de se esclarecer o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a relação da mulher branca com a mulher negra em relação às questões sobre o feminismo?

Acerca dos objetivos, foram estabelecidos os seguintes: analisar o papel do feminismo branco na relação com mulheres negras, com a finalidade de verificar como se dá essa relação, quais são os limites do feminismo no que tange as posições sociais e as experiências das mulheres negras na sociedade contemporânea. Ademais, abordar a respeito da opressão e dominação que possam existir entre as mulheres, para o silenciamento das mulheres negras, o ponto de vista dessas mulheres em contraposição a um “nós” baseado nas vivências de mulheres brancas, questões destacadas na construção de uma teoria feminista e um projeto político econômico radical.

Importante a realização deste estudo em virtude de que as mulheres brancas que, em geral, dominam os discursos feministas e formulam as teorias feministas, apresentam pouca ou nenhuma compreensão a respeito da supremacia branca como estratégia, dos efeitos psicológicos da classe, de sua condição política dentro de uma nação racista, sexista e capitalista. Assim, há o entendimento de que todas as mulheres são oprimidas, independentemente de classe, raça, religião ou sexualidade.

Mulheres negras acabam sofrendo mais simplesmente por serem mulheres e negras, com isso, acabam ocupando uma posição inferior às demais, de maneira que o próprio campo feminista precisa ser revisitado. Este artigo contribuirá para a compreensão das diversas correntes e abordagens dentro do feminismo contemporâneo, bem como para a valorização das perspectivas de autoras feministas que discutem questões de identidade e alteridade de gênero. Ao examinar as obras selecionadas, o que pretende-se é estimular reflexões críticas e promover o diálogo acadêmico sobre esses temas relevantes no contexto atual.

Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados científica, como SciELO e Google Acadêmico, em que foram pesquisadas informações a respeito do tema em questão, com a finalidade de verificar o que já foi publicado a esse respeito. Assim, foram considerados para este estudo artigos que tivessem sido publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, sendo que a pesquisa foi realizada por meio das seguintes palavras-chave: feminismo, feminismo negro, mulheres brancas, mulheres negras e movimento feminista.

2 CONCEPÇÕES ACERCA DO FEMINISMO: CONCEITO E IMPORTÂNCIA

O conceito de feminismo, segundo Soares (1994), é entendido como a ação política das mulheres, que inclui teoria, prática e ética. A autora reconhece as mulheres, historicamente, como sujeitos de transmutação de sua própria condição social. Assim, segundo Cisne e Gurgel (2008), o feminismo, na perspectiva de um movimento social emancipatório, declarava a igualdade e a liberdade das mulheres, para que pudessem superar as diversas opressões e explorações patriarcais e capitalistas que marcaram suas experiências como seres sociais.

Nesse contexto, o movimento feminista explora diversos temas, como o questionamento da sexualidade heteronormativa, a reivindicação do direito ao aborto, a proteção da maternidade como oportunidade, a condenação à intensa jornada de trabalho feminina e a educação sexista como um dos fatores estruturantes da violência contra a mulher. Logo, essas bandeiras de luta sempre estiveram presentes nos debates do movimento, principalmente no que diz respeito à questão da mulher e da autonomia de seus corpos, tentando romper com a ideia de que a mulher é o gênero mais fraco (Galleti, 2004).

Assim como outros movimentos sociais, o movimento feminista não é clássico, pois se desenvolve em esferas não tradicionais de organização e ação política - a novidade é que essas mulheres tornaram visíveis a prática e a percepção de diversos setores sociais geralmente

marginalizados da realidade social. Elas lançam luz sobre aspectos da vida e dos conflitos que muitas vezes passam despercebidos e ajudam a questionar velhos paradigmas de ação política (Soares, 1994). Portanto, é preciso entender que o movimento busca dar à mulher o seu verdadeiro direito à liberdade, sem amarras sociais, culturais, sem o receio de ser vítima de violência verbal ou física e de ter oportunidades iguais e justas, em relação a outras mulheres e outros homens.

Na contemporaneidade, o movimento feminista defende a busca por direitos equiparados entre mulheres e homens em todos os âmbitos abrangendo tanto a esfera pública quanto a privada. Essa perspectiva sustenta que as dinâmicas de poder de gênero têm raízes mais sociais do que biológicas. A sociedade, moldada pelos comportamentos aprendidos durante o processo de socialização, perpetua a naturalização de papéis de gênero resultando na subordinação de um deles, como afirmam Alves e Pitanguy (1985, p. 56) quando dizem que:

[...] os teóricos da discriminação de sexo apelam para a “natureza” da mulher para justificar sua posição social subalterna. Sendo ela, “por natureza”, um ser frágil e dependente, legitima-se a assimetria sexual. Este reducionismo biológico camufla as raízes da opressão da mulher, que é fruto na verdade de relações sociais, e não de uma natureza imutável.

As implicações do papel de gênero atribuído "naturalmente" ao gênero feminino, estimula as relações de poder, em que o homem é o sexo dominante e a mulher é a dominada, sob imagens de exclusão, silêncio e opressão. Em suas análises do poder, Foucault (1987) possibilita desorganizar as ideias usuais que se tem sobre o poder. Para ele não há um único ser que tenha poder, mas que seja exercido pelos sujeitos por meio de suas relações e ações. O pensador diz que esse exercício de poder só é possível sobre sujeitos que resistem, caso contrário, trata-se de uma relação violenta. Para Louro (2014, p. 44), a análise de Foucault

[...] não significa, no entanto, desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais frequente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o outro, geralmente subordinado ou submetido – mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos.

Isso significa que, embora as mulheres ainda se encontrem em uma posição de subordinação, na maioria das situações sociais, elas são mais propensas a resistirem e romperem essa relação. A oposição, ou melhor, a ‘multiplicidade de pontos de resistência’, estaria conectada ao exercício do poder.

2.1 O FEMINISMO COMO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO E LIBERTADOR

Pinto (2009) afirma que o feminismo emerge como um movimento libertário, que não quer apenas espaço para as mulheres no trabalho, na vida pública, na educação, mas que luta por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres em todas as áreas, em que essas tenham liberdade e autonomia para decidirem sobre sua vida e seu corpo.

Segundo Álvarez (1990 apud Costa, 2005), o movimento feminista destaca-se por defender os interesses de gênero das mulheres, por questionar os sistemas culturais e políticos edificados a partir dos papéis de gênero atribuídos historicamente a elas, pela definição de sua autonomia em relação a outros movimentos, organizações e o Estado, e pelo princípio organizacional da horizontalidade, ou seja, a inexistência de esferas hierárquicas de decisão.

Alves e Alves (2013) confirmam as ideias dos autores anteriores argumentando que os papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres são questionados pelo feminismo e que este, por sua vez, constitui um movimento diferente dos demais, porque defende os interesses de gênero das mulheres. Dito isso, as autoras ressaltam que a principal luta do movimento feminista hoje é o combate à opressão a que elas são submetidas, que visa alcançar a autonomia e o protagonismo na sociedade por meio da defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Nesse contexto, evidencia-se que o feminismo é um movimento abrangente e transformador que busca não apenas a inserção das mulheres em diversas áreas da sociedade, mas também a reconfiguração das relações de poder e gênero. Ele luta pela liberdade e autonomia das mulheres desafiando sistemas culturais e políticos que historicamente as oprimiram. A estrutura organizacional do feminismo, que preza pela horizontalidade e a ausência de hierarquias, reflete seu compromisso com a igualdade. Sendo assim, a principal luta atual do movimento é contra a opressão, que visa alcançar a igualdade de direitos, promover a autonomia e o protagonismo das mulheres na sociedade.

É fato que as mulheres conquistaram muito com suas lutas contínuas, embora ainda existam desigualdades e, apesar de elas estarem conquistando espaços que antes não imaginavam, o machismo está presente e ainda muito latente na sociedade (Alves; Alves, 2013).

Assim, segundo a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, por meio de seu plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005), o maior acesso e participação delas nos lugares de poder são meios necessários para a democratização do Estado e da sociedade, porque se sabe que as mudanças sociais que estão sendo promovidas estão longe de mudar radical e definitivamente

os valores e ideias coloquiais e patriarcais sobre a mulher. A maioria permanece sujeita ao poder e à opressão, tanto material quanto simbolicamente (Matos, 2006).

Essa opressão, baseada em um discurso machista, reforça a disseminação de comentários maldosos sobre o movimento, acentuando estereótipos equivocados, o que é altamente relevante para debater o problema elaborado nesta investigação e para confirmar a hipótese desenvolvida, que além da falta de informação em relação ao movimento feminista, esses estereótipos existentes e propagados influem na forma como as mulheres conceituam o evento, pois esse tipo de comentário pode ser significativo na decisão de não participar dificultando o processo de identificação.

Schmidt (2006) concorda com esse pensamento afirmando que a vulgarização do feminismo e sua associação com noções de marginalização para marcar a natureza é algo que não é bom e desejável para a sociedade. Isso tem feito parte da estratégia de segmentos da elite intelectual em tentar refutar o inédito avanço mundial das conquistas feministas nas últimas décadas. A realidade é que a crítica feminista sequer existe fora de seus praticantes e, quando é discutida, é tratada com incredulidade, muitas vezes com preconceito exposto (Schmidt, 2006).

Ou seja, esse discurso precisa ser ampliado e, conseqüentemente, mais informações precisam ser divulgadas sobre esse movimento, valorizando a voz das mulheres. É de extrema importância sempre afirmar e reafirmar que a luta das mulheres não é apenas pela igualdade econômica e política, mas também pela conquista de espaço e libertação das coerções de uma moral construída pela cultura machista, que permeia o cotidiano e vida delas até hoje (Alves; Alves, 2013).

Nota-se, assim, que a maior participação das mulheres em posições de poder é fundamental para a democratização do Estado e da sociedade. Embora mudanças sociais estejam ocorrendo, elas ainda não alteraram profundamente os valores patriarcais enraizados. As mulheres continuam a enfrentar opressão material e simbólica reforçada por um discurso machista que perpetua estereótipos negativos sobre o feminismo. Essa desinformação e estigmatização dificulta identificação e participação das mulheres no movimento feminista. Portanto, é crucial ampliar o discurso feminista, divulgar mais informações sobre o movimento e valorizar a voz das mulheres. A luta feminista deve ser reafirmada continuamente, não apenas por igualdade econômica e política, mas também pela conquista de espaço e pela libertação das coerções impostas por uma moral machista que ainda permeia a vida cotidiana.

Por fim, também é importante que o Estado invista cada vez mais em políticas públicas voltadas para as mulheres e que as protagonistas do movimento feminista aumentem sua presença

na esfera pública, na luta pela garantia dos direitos conquistados e na ampliação de novos direitos. O feminismo, no entanto, é um movimento coletivo, não apenas na existência do conceito de sexo (Conquistas femininas), mas também acerca da inclusão das mulheres como atores sociais e protagonistas de sua história (Guedes; Pedro, 2010).

Logo, é necessário que o Estado intensifique o investimento em políticas públicas voltadas para as mulheres e que as líderes do movimento feminista ampliem sua presença na esfera pública. Isso é necessário para garantir os direitos já conquistados e promover a obtenção de novos direitos. O feminismo é um movimento coletivo que não se limita às conquistas relacionadas ao gênero, mas também à inclusão das mulheres como atores sociais e protagonistas de sua própria história. Dessa forma, a luta feminista visa uma transformação social ampla, em que as mulheres possam exercer plenamente seus papéis e direitos na sociedade.

3 A MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

As mulheres sempre estiveram em busca da igualdade de direitos e melhores condições de vida, pois se vive em uma sociedade que, além de racista, também é patriarcal, na qual predominam as relações de poder e dominação dos homens sobre as mulheres, em que elas são oprimidas simplesmente por causa de seu gênero. E, no meio de toda essa opressão sexual, encontram-se as mulheres negras que sofrem duas formas de opressão: gênero e raça.

Com isso, para elucidar as categorias de gênero é preciso recorrer a conceitos baseados nas ciências sociais. Isso inclui o estabelecimento de identidades masculinas e femininas com base na história social. O conceito de gênero nasceu do desejo de degradar a espontaneidade e tornar histórica a relação desigual entre mulheres e homens. Então, os papéis pré-determinados provaram e legitimaram uma ordem estabelecida na hierarquia e nas características do que pertence, do que é justo, do que é o espaço de mulheres e homens.

A definição de gênero consiste em uma construção social, que tem uma identidade subjetiva, em que apresenta-se como valores sociais e culturais que classificam as pessoas como são e o que são os outros. A discussão de gênero, por meio das diferenças socialmente construídas entre homens e meninas, reproduz a manifestação da desigualdade existente nos papéis sociais das pessoas, de forma que as mulheres assumem responsabilidades, tarefas e funções que não deveriam estar apenas em suas mãos, mas como um dever do Estado e do gênero masculino. Destarte, essas desigualdades são naturalizadas para que as pessoas as vejam como algo natural.

A compreensão da igualdade de gênero é permeada por tensões culturais, sociais e históricas, que precisam ser amplamente discutidas e construídas pela sociedade. O Brasil é conhecido por ter avançado, ao longo dos anos, com legislações e medidas nesse sentido. Portanto, em matéria de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil, a Constituição Federal de 1988 preconiza a igualdade entre homens e mulheres em direitos, obrigações, oportunidades e proibições, diferenças salariais, de desempenho de funções e critérios de admissão com base na idade, sexo, cor ou estado civil (Nascimento, 2016).

Entretanto, a humanidade ainda caminha a passos lentos, pois, a ideia de que a mulher já conquistou a igualdade social ainda é falsa e vulgar. Na verdade, elas conquistaram sua independência e já ocuparam grande parte do mercado de trabalho, como pode ser visto no levantamento feito em 2022 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que aponta que as mulheres recebiam, em média, 70% do salário dos homens em 2019. A diferença é maior nos cargos de maior rendimento, como gerentes e diretores em 60% da renda dos homens. A pesquisa analisou as condições de vida das mulheres brasileiras, com a maior desigualdade salarial encontrada na região Sudeste (IBGE, 2021).

Dessa forma, não há como analisar o gênero isoladamente dos determinantes econômicos e sociais, pois as mulheres trabalhadoras, de baixa renda, negras e periféricas são as que mais sofrem com a opressão, discriminação, violência, dupla ou tripla jornada, trabalho precário ou subprecarizado. E, apesar disso, muitas pessoas desconhecem seu lugar como mulheres oprimidas e exploradas nesta sociedade.

Durante a escravidão, as mulheres negras, além de serem exploradas fisicamente, também eram usadas sexualmente tanto como fonte de renda para seu senhor quanto para sua satisfação. Muitas punições aplicadas às escravizadas foram impostas por meio de estupro (Nascimento, 2016).

Após a abolição da escravatura, os negros permaneceram à margem da sociedade, não sendo absorvidos pelo mercado de trabalho. Para as mulheres negras, as oportunidades de subsistência estavam relacionadas ao trabalho doméstico, ao cuidado, ao servir, ou seja, sempre atrelado a tarefas domésticas. O censo dos anos 1950, acerca das atividades econômicas que eram ocupadas por mulheres negras constatou-se que 10% trabalhavam na agricultura e/ou na indústria (principalmente têxteis) e o restante, 90%, concentrou-se no ramo dos serviços pessoais (Gonzales, 2020)

[...] ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um

processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia (Gonzales, 2020, p. 50).

Além do fato de que a grande maioria das mulheres negras estarem ligadas ao trabalho doméstico, outra forma de elas serem percebidas pela sociedade era como "mulatas". Analogamente, de cunho sexual, a exploração do corpo dessas mulheres atraía o turismo, assim a mulata deixou de ser apenas fruto da relação entre negros e brancos e passou a representar também um país que vive em um harmonioso paraíso racial sustentando, ainda mais, o mito da democracia racial. Essa alta valorização do corpo da “mulata” que encontra seu apogeu no Carnaval reforça outro velho ditado racista: “Branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” (Gonzales, 2020).

Igualmente, as desigualdades entre homens e mulheres estão muito presentes na sociedade contemporânea e quando se compara essa desigualdade em relação às mulheres negras o abismo se torna bem maior. Em relação a expectativa de vida, mulheres brancas, em 2000, esperavam viver 73,8 anos ao nascer, mulheres negras, 69,5 anos, assim, essas diferenças na refletem principalmente o menor acesso a bens e serviços de saúde, educação, serviços de infraestrutura, como abastecimento de água, esgoto etc. (IPEA, 2004).

Em decorrência disso, as mulheres negras ingressam no mercado de trabalho nas profissões mais instáveis, resultado da dificuldade de acesso à educação. No Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% têm carteira de trabalho assinada – ante 12,5% das mulheres brancas que trabalham como domésticas e 30% que têm carteira de trabalho assinada. Do total de mulheres empregadas, 17% são empregadas domésticas, sendo que dessas, a grande maioria são negras que, em geral, não gozam de nenhum direito trabalhista, pois não trabalham com carteira assinada e não recebem FGTS (IPEA, 2004).

Outrossim, esse menor acesso à educação também afeta a saúde delas, pois a falta de informação e conhecimento sobre o acesso aos serviços de saúde traz consequências como: 46,27% das negras nunca terem passado por um exame clínico das mamas, contra 28,73% dos brancas que também nunca fizeram (IPEA, 2004).

Logo, todos esses números aqui apresentados apenas mostram o quanto a mulher negra é duplamente discriminada na sociedade atual, estando na base e sempre apresentando os piores

indicadores sociais. Por isso, o movimento feminista precisa colocar em pauta a questão da mulher negra e o movimento feminista negro, as reflexões acerca de gênero.

3.1 O MOVIMENTO FEMINISTA DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

O feminismo negro nasceu, segundo Moura (1988), dentro de irmandades religiosas e outros movimentos, inclusive o movimento feminista, em que as mulheres negras articulavam as dificuldades de gênero e raça.

Sobre o surgimento do feminismo negro no Brasil, Damasco (2009) afirma que a presença de mulheres negras nos movimentos feministas foi marcante na década de 1980, momento em que as feministas negras denunciaram as desigualdades sociais em eventos que buscavam consolidar estratégias específicas e raciais dos movimentos de gênero e da raça. Neste ponto do estudo, a mesma competição se destaca na perspectiva do autor Rodrigues (2006, p. 78) que define:

O tipo de disputa que as mulheres negras tinham com as mulheres brancas e com os homens negros era de ordens distintas, talvez isso explique o porquê de ter havido uma ruptura maior com o movimento feminista. Em relação aos homens, o que se disputava mais que a complementariedade das questões de gênero e raça, eram os espaços de poder dentro do movimento, ao passo que a disputa com as mulheres se concentrava muito mais na centralidade dada ao patriarcado, pelas mulheres brancas e ao racismo, pelas mulheres negras, como sistema primordial de explicação da opressão a que eram submetidas.

A posição social do negro, e especialmente da mulher negra, está intrincada ao grande esforço de homens e mulheres afrodescendentes em resgatar a dignidade do negro concretizando sua identidade e auxiliando na investigação da ascensão social (Santos, 2009). Carneiro (2003), por sua vez, explica que pensar no subsídio do feminismo negro na luta contra o racismo suscita alusões ao racismo e ao machismo que acusam as mulheres negras de sua brutal exclusão e marginalização.

Portanto, é essencial compreender a identidade da mulher sob a perspectiva de gênero para uma melhor compreensão do movimento social feminista e de como este exerce influência na construção das identidades das mulheres negras. De acordo com Rodrigues (2006), no Brasil, grupos de mulheres negras e outras feministas têm emergido em diversas áreas regionais, resultando em variações na formação do pensamento feminista de acordo com a região, país e entre outros fatores. Isso evidencia a existência de um denominador comum, que é a interseccionalidade entre gênero e raça.

Nesse contexto, é crucial destacar a importância do conceito de interseccionalidade. Este termo enfatiza a complexidade das experiências individuais reconhecendo que as mulheres não vivenciam apenas uma forma de opressão, mas uma interação de múltiplos fatores, como gênero, raça e classe social. Ressaltar a interseccionalidade no contexto do movimento feminista é fundamental para uma compreensão mais abrangente e inclusiva das lutas enfrentadas pelas mulheres, particularmente as mulheres negras, em sua busca por equidade e justiça social.

Rodrigues (2006) também lança luz sobre as formas de opressão do movimento feminista negro citando a divisão racial do trabalho ao lado de uma divisão "social" do trabalho e uma divisão sexual do trabalho. Opressão de homens pretos e brancos; exploração sexual de mulheres negras; exclusão das mulheres negras das decisões políticas e econômicas do país; violência doméstica; e baixo nível de escolaridade. Também é denunciada a invisibilidade e distorção da imagem da mulher negra nos meios de comunicação de massa.

Rodrigues (2006, p. 88) apontou ainda que o racismo e o sexismo são "a opressão intragênero e intraétnica" evidenciando também o rompimento com a invisibilidade da mulher negra no movimento negro e no feminismo, o rompimento com a invisibilidade da mulher negra na mídia, enfatizando a luta contra a esterilização da mulher negra e o direito de decidir livremente se quer ou não ter filhos, o combate à violência doméstica e sexual contra a mulher negra, a eliminação da discriminação no mercado de trabalho e o acesso à saúde.

Nessa ótica, muitas mulheres negras fazem da luta contra a morte de homens negros o foco dos movimentos, partindo do conceito de formação de grupos, comprovando que atualmente, as diferenças entre as regiões do Brasil estão passando por mudanças na formação dos movimentos feministas negros. Por conseguinte, volta-se o seu ponto de vista para o que há de comum entre o gênero e raça, para, então a versão de novos autores, que ajudam a entender melhor o ponto onde convergem as ações dos movimentos sociais, partindo do geral para o específico, ou seja, o movimento feminista negro (Carneiro, 2003).

Essas mulheres não brancas incluem mães, senhorios de casa, empresárias, profissionais e estudantes que batalham por direitos iguais entre os gêneros atuavam com a finalidade de quebrar os preconceitos criados pela cultura colonial que provocavam o racismo. Logo, a luta permanente pelo direito à igualdade salarial para acesso à educação, para diferentes formas de trabalho, onde podem mostrar que são tão talentosos quanto homens ou mulheres brancas.

4 FEMINISMO BRANCO X FEMINISMO NEGRO

As mulheres negras desempenharam um papel crucial na luta pela abolição da escravidão nos Estados Unidos e nos movimentos feministas que buscavam igualdade política através do sufrágio. No entanto, após a abolição, o movimento feminista branco, incapaz de reconhecer a intensificação da opressão quando raça e gênero se entrelaçam, acabou excluindo as mulheres negras de suas agendas transformando-se, assim, em uma ferramenta de opressão. Essa dinâmica resultou na divisão do feminismo em duas vertentes: o feminismo branco e o feminismo negro (Davis, 2013).

Velasco (2012) destaca que no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, houve uma coalizão entre homens e mulheres negras contra a segregação imposta pelo movimento sufragista liderado pelo feminismo branco burguês. Enquanto o feminismo branco moderno baseava-se na afirmação de Simone de Beauvoir de que "não se nasce mulher, torna-se mulher", o feminismo negro buscava reivindicar e reconstruir simultaneamente a identidade feminina considerando as mulheres negras como sujeitos em uma categoria de gênero mais complexa (Davis, 2013).

Velasco (2012) também ressalta que o deslocamento do racismo para o centro da desigualdade deu origem a outros feminismos, como o feminismo negro britânico, que incorpora elementos da diáspora africana. No contexto brasileiro, Carneiro (2011) argumenta que a identidade nacional é moldada pela violência sexual perpetrada por escravistas brancos contra mulheres negras e indígenas resultando em uma população mestiça e alimentando o mito da democracia racial.

O feminismo negro, construído em sociedades multirraciais e pluriculturais, enfatiza o papel central do racismo na hierarquia de gênero. Ao denunciar e combater a opressão racial e de gênero, os movimentos feministas negros contribuem para a atuação política feminista e antirracista no Brasil (Carneiro, 2011). A expressão "enegrecendo o feminismo", segundo Carneiro (2003), representa a necessidade de enfrentar as tendências coloniais reproduzidas pelo feminismo brasileiro e reconhecer a diversidade das mulheres, especialmente das mulheres negras.

Embora o movimento feminista tenha sido crucial na desconstrução do patriarcado e na promoção de políticas para as mulheres, a generalização superficial do feminismo teve consequências para a representação política das mulheres negras (hooks, 2014). Assim, a interseccionalidade surgiu como uma necessidade crítica para considerar as realidades das mulheres negras por si mesmas reconhecendo as idiossincrasias nas experiências de opressão (Davis, 2013).

A relação entre mulheres brancas e mulheres negras na sociedade brasileira contemporânea é marcada por disparidades nas condições de vida e oportunidades. A terceira onda do movimento feminista, iniciada nos anos 1990, trouxe a discussão da micropolítica e evidenciou a invisibilidade das mulheres negras nas pautas do feminismo branco. O feminismo negro ganhou força lutando para que as mulheres negras fossem reconhecidas como sujeitos políticos (Ribeiro, 2018).

Entender o início do movimento feminista no Brasil implica reconhecer as diferentes ondas destacando que as mulheres brancas, muitas vezes privilegiadas, não centravam suas demandas na comunhão de todas as mulheres. Dessa forma, as mulheres negras eram frequentemente excluídas do diálogo e suas lutas eram marginalizadas (Teles, 1999). O ambiente acadêmico, por exemplo, revela manifestações de racismo do feminismo branco resultando em condições desafiadoras para as mulheres negras (Moreira, 2007).

A estrutura familiar também reflete as desigualdades raciais, pois as mulheres negras foram historicamente submetidas a uma opressão que ocorria em diferentes dimensões, incluindo o racismo. Nesse sentido, a formação social nas colônias de exploração seguiu padrões impostos pelos senhores perpetuando a ideia de famílias brancas e negras distintas. Em síntese a democracia racial, um mito que permeou a obra de Gilberto Freyre, ocultava as opressões sofridas pelas mulheres negras e indígenas (Freyre, 2004).

A luta das mulheres negras é, portanto, multifacetada envolvendo não apenas a desconstrução do patriarcado, mas também o enfrentamento do racismo estrutural. Portanto, o feminismo branco deve reconhecer seu privilégio e comprometer-se com a luta antirracista não como um favor, mas como uma dívida para com um grupo historicamente oprimido (Teles, 1999).

Em resumo, o desafio é superar a fragmentação do movimento feminista reconhecendo as particularidades das realidades marcadas por machismo, sexismo e racismo promovendo uma verdadeira inclusão que considere as experiências únicas das mulheres negras na busca por igualdade e justiça social (Velasco, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fortalecer o compromisso da mulher branca com a mulher negra é extremamente importante na construção de uma sociedade igualitária. Esse público deve buscar, por meio de seus privilégios, o fim de uma hierarquia racial. Uma vez que as mulheres negras lutam por sua emancipação desde a época da escravidão e na medida em que o feminismo branco não atende às

suas necessidades diante de uma sociedade machista, as possibilidades de ascensão das mulheres negras tornam-se limitadas, pois um grupo que a sociedade determina como superior tem o poder de bloquear os passos de uma mulher negra que tenta fugir de uma condição socialmente determinado.

A partir da consciência da desigualdade social entre as raças da dupla opressão da mulher negra por seu gênero, etnia e de sua vontade de mudar esse cenário é possível que um movimento articulado disposto a lutar na sociedade pelo fim do preconceito possa levar às mulheres melhores condições de vida movimentando, assim, toda a estrutura da sociedade.

Assim, urge a necessidade de mais políticas públicas que contemplem e beneficiem também as mulheres negras, através da construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais democrática e antirracista. Contudo, antes de se criar e implementar efetivamente as políticas públicas, leis e portarias é necessário implementar as que já existem, pois a criação de leis, portarias ou políticas por si só não muda a realidade e, por isso, deve-se buscar a eficácia, o processo de formação e desconstrução de uma sociedade livre de opressão e subjugação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. Lua Nova, São Paulo, 2009.

ALVES, A. C. F; ALVES, A. K. S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. In: IV Seminário do Centro de Estudo do Trabalho e Ontologia do Ser Social (CETROS), 2013, Fortaleza, Ceará. **Anais**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Portal Geledés, 2011.

CISNE, M; GURGEL, T. Feminismo, estado e políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 10, n. 22, 2008.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, 2005.

DAMASCO, Mariana. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996)**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 16 ed. Rio de Janeiro. José Olympio. 1973.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 139-150

GUEDES, O. S; PEDRO, C. B. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2010, Londrina. **Anais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher Mulheres negras e feminismo**. Tradução: Plataforma Gueto. Plataforma Gueto, 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça** - IPEA: 1. ed. Brasília: Ipea: UNIFEM. 2004.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATOS, M. A institucionalização do feminismo no Brasil. Os núcleos de estudos de relações de gênero e o feminismo como produtores de conhecimento: a experiência da RedeFem. **Anais**. Encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisa, 2006, Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

MOREIRA, Nubia Regina. **O feminismo negro brasileiro**: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo. 2007. 121p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2007.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. Série Fundamentos. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. **Feminismo negro no brasil**: a luta política como espaço de formulação de um pensamento social e político subalterno. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Cristiano Santos. **As fronteiras entre raça e gênero na cena pública brasileira**: um estudo da construção da identidade coletiva do movimento de mulheres negras. Universidade federal de minas gerais UFMG, Tese de mestrado, 2006.

SCHMIDT, R. T. Refutações ao feminismo: (des)compassos da cultura letrada brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, 2006.

SOARES, V. Movimento Feminista: paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. especial, 1994.

TELES, M. A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 44.

VELASCO, Mercedes Jabardo. Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde / conel feminismo negro. In: TRUTH, Sojourner; et al. **Feminismos negros**: una antología. Traficantes de sonhos: mapas, 2012. p. 27/56.

Enviado em: 02/02/2024
Aceito em: 05/08/2024

DE PRINCESAS NEGRAS A ORIXÁS: A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NEGRA EM “OMA- OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS”¹

FROM BLACK PRINCESSES TO ORIXAS: BLACK FEMALE REPRESENTATION IN “OMA-OBA: STORIES OF PRINCESSES”

Danieli Pinheiro Nunes de Oliveira²
Renan Fagundes de Souza³

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar as personagens negras na literatura infantil e juvenil em língua portuguesa. Para abordar essa temática, foram utilizadas fontes relacionadas às africanidades (Silva, 2005; Souza, 2017) e como elas são mencionadas nos contos. Uma das fontes analisadas foi o livro “Omo-Oba: histórias de princesas” 2009, da autora Kiusam de Oliveira e ilustrações de Josias Marinho, juntamente com outros materiais relacionados ao tema. O objetivo geral foi aprofundar os conceitos da literatura infantil e juvenil de temática da cultura africana e afro-brasileira (Debus, 2017), e propor uma atividade em sala de aula que valorizasse nossas raízes, tendo como base as africanidades e o ressignificação das personagens negras na literatura infantil e juvenil. A partir dessa abordagem, foram selecionados clássicos da literatura infantil e juvenil que apresentam personagens negros, como mencionado por Oliveira (2000), em sua pesquisa sobre a literatura infantojuvenil brasileira. Até o momento, esses clássicos fazem parte do conjunto de análises voltadas para a representação dos negros, conforme já apontado nas pesquisas de Jovino (2006), Araújo (2010) e outros. As literaturas infantis e juvenis, juntamente com outras obras e autores, foram selecionadas com base nas contribuições de Lajolo (2011) para a discussão do contexto literário no ambiente escolar e nas experiências vivenciadas em uma turma do quarto ano do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Representatividade feminina negra. Literatura infantojuvenil. Africanidades.

ABSTRACT

The aim of this article is to identify black characters in children's and young adult literature in Portuguese. To address this issue, we used sources related to Africanities (Silva, 2005; Souza, 2017) and how they are mentioned in the stories. One of the sources analyzed was the book "Omo-Oba: histórias de princesas", by the author Kiusam de Oliveira and illustrated by Josias Marinho, along with other materials related to the theme. The overall aim was to deepen the concepts of children's and young people's literature themed on African and Afro-Brazilian culture (Debus, 2017), and to propose a classroom activity that values our roots, based on Africanities and the re-signification of black characters in children's and young people's literature. Based on this approach, we selected classics from children's and young people's literature that feature black characters, as mentioned by Oliveira (2000) in his research into Brazilian children's and young people's literature. So far, these classics are part of the set of analyses focused on the representation of black people, as already pointed out in the research by Jovino (2006), Araújo (2010) and others. Children's and young people's

¹ O artigo proposto é resultado da pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de graduação em Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Telemaco Borba (Fateb). Discente de Letras-Espanhol na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

³ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade e Graduado em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

literature, along with other works and authors, were selected based on Lajolo's (2011) contributions to the discussion of the literary context in the school environment and the experiences of a fourth grade elementary school class.

KEYWORDS: Africinity. Children's and young people's literature. Black representation.

1 INTRODUÇÃO

A leitura sempre esteve presente em minha vida, desde criança, por incentivo de minha mãe. Hoje, como professora na educação infantil e nos anos iniciais, percebi a necessidade de abordar a literatura africana, na prática docente. A fim de buscar aprofundar meus estudos, surgiu o interesse de fazer o curso de Licenciatura em Letras, com o objetivo de conhecer mais a respeito deste universo tão enriquecedor da Literatura, que já contribuiu e muito tem a oferecer para a humanidade.

No ano de 2020, tive a oportunidade de trabalhar a disciplina de Ensino Religioso com turmas dos anos iniciais. Confesso que me surpreendia a cada sequência didática (SD's) elaborada, compreendia o quanto eu não conhecia nada sobre a cultura indígena, africana e afro-brasileira, mas me encantei com cada nova descoberta, seguida do desejo de conhecer mais sobre o assunto, bem como a ressignificação do tema. Meu objetivo com este trabalho é aprofundar os conceitos da literatura infantojuvenil⁴ e proposta de trabalho sobre este tema em sala de aula, valorizando as raízes negras, tendo como base as africanidades⁵ e a ressignificação das personagens negras.

O objetivo geral deste trabalho é identificar a representação feminina negra na obra “Oma-Oba: histórias de princesas”, de autoria de Kiusam de Oliveira e ilustrada por Josias Marinho, datada de 2009. Sendo assim, foi necessário correlacionar a obra com práticas pedagógicas em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, visa-se: i) analisar os contos de modo a identificar as formas de representação das personagens; ii) propor uma sequência didática (SD) embasada no conceito de africanidades e aplicá-la em uma turma do quarto ano das séries iniciais, dialogando sobre os resultados obtidos.

⁴ A opção baseia-se nos estudos da pesquisadora Eliane Debus (2017), que, em suas pesquisas, apontava a falta de consenso na literatura infantil em relação à terminologia a ser utilizada para se referir à literatura escrita sobre o povo negro ou por autores/as negros/as, inaugurando assim a produção conceitual nesse campo.

⁵ Termo cunhado pela pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Em outras palavras, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, os desorganizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia. Vale enfatizar os estudos de Renan Fagundes de Souza (2017), os quais versam sobre as africanidades na literatura infantil e juvenil em perspectiva afrodiáspórica.

A construção da identidade⁶ da criança é formada pela influência que ela recebe dos referenciais que são apresentados na infância. Alguns elementos importantes fazem parte deste cenário, entretanto, a literatura infantil é indispensável no processo de desenvolvimento da infância. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com a literatura infantil, sendo uma delas a oralidade e a outra por meio do contato com os livros. Nas duas formas, a criança vai encontrar os personagens principais como: heróis, mocinhas, príncipes, princesas, fadas, animais, dentre outros.

Na maioria das vezes, o que encontramos são personagens de origem europeia, como princesas brancas e frágeis que esperam por príncipes brancos que irão salvá-las, representando, assim, apenas as crianças brancas. Tal circunstância leva, conseqüentemente, a crianças negras não sendo representadas pelos personagens principais, promovendo a sensação de que os padrões de beleza do que é bom são apenas aqueles estabelecidos pelos brancos. Contos como “Branca de Neve”, “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, dentre outros de origem europeia, não representam todas as crianças, pois não abrem possibilidades de representação da cultura e raça negra⁷.

A metodologia utilizada é o livro “Oma-Oba histórias de princesas” como fonte, estudo de caso e como material didático da proposta para o presente trabalho consiste em levantamento bibliográfico. Inicialmente, foi efetuada a leitura de periódicos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre literatura infantil e juvenil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Segundo Severino (2007), o registro de pesquisas anteriores, realizadas por pesquisadores, tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. Esse tipo de estudo é fundamental para iniciar o desenvolvimento de análise, visto que é a partir da revisão bibliográfica que o indivíduo tem a oportunidade de conhecer e compreender o tema escolhido.

O trabalho foi a construção da investigação do tema abordado, sendo a pesquisa bibliográfica um trabalho repleto de detalhes, com o objetivo de encontrar o conhecimento como suporte fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, foi elaborada uma proposta de intervenção em ambiente escolar, com objetivo de promover maior reflexão a respeito do

⁶ Segundo Hall, a identidade não é algo fixo ou inato, mas sim um processo contínuo de construção e negociação, influenciado por fatores como cultura, história, política e relações de poder.

⁷ Utilizamos o termo raça com base nas afirmações da pesquisadora Nilma Lino Gomes assim explica: “o termo raça lhe atribuindo um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerado as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (2005, p. 47).

protagonismo negro feminino, a partir da obra. Ao todo, foram quatro sessões realizadas para obtenção dos resultados posteriormente mencionados.

A Lei 10.639/2003 que aborda a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas surgiu para corroborar com uma educação inclusiva, com intencionalidade de promover a igualdade de direitos e a valorização da história ancestral da nossa cultura e das relações étnico-raciais. O regulamento evidencia que a cultura africana e afro-brasileira não deve ser lembrada em apenas um dia, o da consciência negra, mas como parte da cultura valorizada em todos os aspectos: culinária, dança, música, literatura e religiões de matrizes africanas (Brasil, 2004). As crianças negras também precisam ser representadas, pois caso isso não ocorra, podem crescer com a sensação de que não há lugar para elas, por não se encaixarem dentro dos referenciais estabelecidos. As narrativas que valorizam a cor, o cabelo, as características físicas, a ancestralidade, os traços culturais e as africanidades, auxiliam a formação identitária positiva de crianças e jovens. Por isso, se fazem necessárias mudanças que possibilitem a ressignificação e a valorização da cultura africana, de tal modo que as crianças negras possam sentir-se valorizadas, representadas e reconhecidas.

No entanto, é preciso questionar: como podemos contribuir para a identidade e autoestima da criança negra? De que modo as crianças negras podem se identificar como os personagens das histórias infantis? De que forma as crianças podem conviver com a diversidade cultural e a valorização da cultura negra? Espera-se que este artigo possa contribuir para a valorização da literatura infantil e juvenil, em uma perspectiva da cultura africana e da ressignificação das africanidades, embasado na obra “Oma-Oba histórias de princesas” de Kiusam de Oliveira.

Diante disso, o presente texto está organizado em seções, iniciado pela introdução, em que foram estabelecidas considerações iniciais sobre a temática, possibilitando ao leitor uma síntese geral da discussão a ser tratada. Em seguida, será analisada a revisão da representatividade da figura feminina negra apresentada na obra “Oma-Oba”. No momento seguinte, serão pontuadas reflexões sobre as experiências vivenciadas na escola em termos de resultados, para uma ressignificação e nova perspectiva da cultura africana e afro-brasileira, utilizando a literatura infantojuvenil como ponto disparador para a elaboração de plano de aula ou sequência didática. A sequência didática foi realizada com duração de 8 horas, em uma turma de quarto ano das séries iniciais. Posteriormente, foram mais 4 horas de duração em outras 3 turmas de quarto ano. Por fim, foram acrescentadas 8 horas para 12 turmas da educação infantil, sendo 7 turmas do infantil V e

5 do infantil IV, complementando a intervenção efetuada. Vale mencionar que a escola registrou e publicou a atividade em seu portal nas redes sociais⁸.

2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Por volta do século XVII, surgiram as primeiras obras que se constituíram como gênero literário infantil, simultaneamente com o surgimento do conceito de infância, segundo Áries (1985), que passou a considerar a criança como um ser em desenvolvimento, dotado de capacidades emocionais e intelectuais correspondentes à idade. Antes deste período, as crianças eram consideradas homens e mulheres em miniaturas que compartilhavam do mesmo espaço de convivência.

Segundo Jovino (2017), a sociedade europeia passava por mudanças significativas, o que levou às famílias a voltarem seus olhares para a educação e a formação das suas crianças e jovens, surgindo a necessidade de uma literatura voltada para este público. Para Oliveira (2003), alguns fatos importantes ocorreram no século XVII, como a reestruturação das escolas e a adequação dos contos para amparar os educadores na instrução dos filhos dos burgueses, fatos que foram fundamentais para a literatura infantil.

As primeiras obras direcionadas ao público infantil no século XVII foram produzidas pelos autores La Fontaine, Charles Perrault, Hans Christian Andersen e Irmãos Grimm. Os autores escreveram e reescreveram contos e narrativas baseadas em conceitos morais e cristãos. Algumas obras não foram feitas para as crianças, mas foram adaptadas para este público-alvo, ou seja, a literatura não foi neutra, mas atribuída por valores e princípios da sociedade em questão. Os primeiros livros infantis surgiram para atender as exigências de um determinado grupo social emergente. Para Zilbermam (1987), era por meio das narrativas que os adultos transmitiam seus valores, influências e domínio para com as crianças:

A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (Zilberman, 1987, p. 20).

⁸ Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=427554005515960&id=100047840919847. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

A educação passa a ter objetivos claros para o novo modelo de família burguesa que se estabeleceu na sociedade, ao passo que a infância começou a ser vista de modo diferente da idade adulta. A família burguesa preocupou-se em atender as necessidades desta faixa etária, pois acreditavam que as crianças aprenderiam com as narrativas. Desta maneira, buscavam por meio da literatura controlar o desenvolvimento intelectual das crianças, tanto nos aspectos cognitivos como emocionais. A literatura passa a ser um instrumento para ensinar as crianças e prepará-las para a vida, recebendo uma formação cidadã. Dessa forma, como a literatura infantil foi destinada a um grupo específico, os modelos estabelecidos foram de personagens de crianças brancas e burguesas.

No Brasil, a literatura surgiu no final do século XIX e no começo do século XX, seguindo as influências da Europa, tanto na literatura destinada aos adultos como para as crianças. As narrativas infantis de tradição popular europeia foram traduzidas e inspiradas nestes modelos, contos até hoje conhecidos como as “Aventuras de João e Maria”, “A Bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “Barba Azul” e “Pequeno Polegar”, narrativas voltadas para adultos e posteriormente traduzidas e adaptadas para o público infantil.

Segundo Oliveira (2007), os padrões sociais neste período estavam voltados para a busca de uma consolidação social, um período em que se procurava um branqueamento da população brasileira e uma associação com os padrões europeus, incentivando a vinda destes imigrantes, acreditando no desenvolvimento do país. Seguindo este pensamento de desenvolvimento, a política se preocupou com a questão da identidade étnica, no qual o negro era visto como um problema social. Neste sentido a literatura que também faz parte do contexto histórico da sociedade brasileira estava sendo produzida e inspirada nos moldes europeus, voltada para a elite:

As obras inicialmente produzidas diziam respeito a grupos específicos de crianças: meninos (em sua grande maioria), burgueses e brancos (tratando-se especialmente do Brasil), fica evidente segundo a pesquisadora que não havia qualquer tipo de preocupação com as crianças indígenas e negras (Araújo, 2010, p. 52).

As obras estrangeiras foram inicialmente traduzidas e publicadas por escritores brasileiros. Os contos de fadas, principalmente para o público infantil, em um primeiro momento destinado aos adultos, tiveram grande contribuição para a formação da literatura infantil e juvenil. Outro fato importante foi o surgimento de um movimento de artistas brasileiros que se preocuparam em produzir obras que enriquecessem a cultura nativa, priorizando o patriotismo. Para Araújo (2010, p.54), enquanto a literatura infantil buscava se desvencilhar das armadilhas das traduções

descontextualizadas de obras europeias, “caía em outras ao propor uma literatura didatizante e patriótica”.

As obras brasileiras favoreciam conceitos de moral, tais como virtude e obediência, tendo como objetivo principal ensinar a criança por meio de narrativas com fundo de moral, com ensinamentos que os adultos acreditavam ser relevantes, tornando a produção literária utilitária e didática, com a intenção de promover comportamentos esperados por uma criança. Lajolo e Zilbermam (2007) descrevem que era comum a participação das crianças como protagonistas nas narrativas, porém, com uma imagem estereotipada, demonstrando o que se esperava de um comportamento ideal e perfeito a ser cumprido.

Os artistas brasileiros, por sua vez, realizaram uma tentativa de valorização da cultura brasileira. No entanto, as narrativas ainda persistiram com viés europeizado, como afirma a pesquisadora Mata (2015). Segundo ela, nos acostumamos com as adaptações de contos de fadas, pois temos por referências personagens exclusivamente brancos sendo heróis, príncipes e princesas, nos remetendo ainda a ideia de que são felizes para sempre.

Assim, faz-se necessário averiguar as africanidades trazidas na Literatura, conforme reitera Silva (2003). Ao evidenciar os traços africanos em diferentes espaços sociais, a autora enfatiza que diferentes momentos produzem distintas noções de africanidades. Assim, uma literatura de resistência se faz fundamental para a compreensão desses traços identitários que permeiam a cultura literária/ brasileira (?).

No início de 1920, segundo Araújo (2010), a literatura infantil e juvenil teve uma nova concepção devido ao movimento do Modernismo. Neste período surge Monteiro Lobato, um dos autores mais conceituados e renomados da literatura infantil. Em uma tentativa de enaltecimento da cultura brasileira, procurou trazer em suas obras elementos do folclore e histórias brasileiras. Conforme afirma Lajolo e Zilberman (2007), os escritores(as) produziam suas obras tendo em vista adaptações de clássicos europeus, materiais folclóricos e raízes locais.

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a apresentar obras voltadas para as crianças. Cabe aqui um parêntese para lembrar que o Parecer CNE/CEB nº 15/2010, relatado pela professora Nilma Lino Gomes, aborda um recurso apresentado em julho de 2010 por Antônio Gomes da Costa Neto contra a adoção do livro “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, em uma escola do sistema educacional privado do Distrito Federal. A contestação se concentra, especificamente, na caracterização da personagem Tia Nastácia, uma mulher negra, e nas descrições de animais como o urubu, o macaco e feras africanas. Segundo o parecer, essas descrições carregam

estereótipos acerca dos negros e do continente africano, um aspecto que se repete em diversos trechos da obra em questão.

3 PERSONAGENS FEMININAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

As personagens femininas negras na literatura infantojuvenil possuem multiplicidade de universos de atuação, com padrões comportamentais e estruturais que conjugam com os processos históricos e a visão dos autores em cada época. Essas narrativas podem ser elaboradas em momentos com maior protagonismo negro ou com menor participação em sociedade. Em cada um dos casos, não há como generalizar a produção e recepção dos leitores e espectadores em relação à essas personagens, já que possuem diferentes formas de manifestação do eu perante suas realidades imagéticas construídas.

Com o intuito de alguns autores brasileiros produzirem obras nativas, segundo Gouvêa (2005), a brasilidade passa a ser um elemento fundamental para a construção da identidade nacional. Segundo Jovino (2006), no final da década de 1920 e início da década de 1930, os personagens negros começam a aparecer nas narrativas. Porém, não caracterizavam os personagens negros de forma construtiva, evidenciando-o em sua cultura, mas representavam uma imagem negativa, como subalterno, analfabeto e ignorante, vinculada ao preconceito e ao racismo:

Na literatura infantil há uma representação social das relações inter-raciais no Brasil, representações em que uma visão racista e etnocêntrica se faz presente, de maneira sutil, escapando à idealização pretendida pelos autores”. Buscou-se, então, resgatar a cultura negra nas narrativas da época, porém esse resgate foi permeado pelo racismo e depreciação do povo negro, nas obras de Monteiro Lobato e de seus contemporâneos (Oliveira, 2018. p. 5).

Lobato teve uma contribuição muito grande para a literatura infantojuvenil e deixou um legado importante, segundo Matos (2012) o autor considera a criança como parte do processo, porém, é preciso atentar-se para a maneira em que representou em suas obras os personagens negros. Ao mesmo tempo que evidenciava nas narrativas a oralidade como elemento importante da cultura africana, hostilizava os personagens negros. Segundo Gouvêa (2005), na obra *Histórias de Tia Nastácia*, de 1937, a personagem era tratada de forma grosseira e hostil, sendo depreciada com apelidos pejorativos, como “negra beicuda”:

Tia Nastácia conta histórias para os demais moradores do sítio que, na posição de ouvintes, comentam as histórias que ouvem. À medida que o livro prossegue, as relações entre Tia Nastácia e seus ouvintes vão se tornando mais tensas, quanto mais cresce a insatisfação da plateia com as histórias narradas, às quais ninguém poupa críticas. No livro, Tia Nastácia representa o povo negro e sua cultura, reproduzindo narrativas ouvidas de outros negros mais velhos. Os demais personagens, ao ouvirem Tia Nastácia, não cessam de depreciar esse povo e suas histórias (Jovino, 2006, p. 187).

A boneca Emília desvaloriza sua fala com comentários ofensivos. Diante à situação, tia Nastácia perde o encanto de contar histórias e, em seguida, é substituída por Dona Benta, que lê histórias dos livros, valorizando a cultura branca. Tia Nastácia mesmo sendo considerada como pessoa da família é chamada de negra de estimação, sua função é de serviçal, o que reforça a ideia de que os negros são inferiorizados e ocupam papéis inferiores aos personagens brancos. Para Quadros (2020), a literatura brasileira elaborada para crianças traz como cânone as obras de Monteiro Lobato, em que o “Saci” é descrito como um menino negro que apronta uma gama de ações negativas, “Tia Nastácia” é a cozinheira, de pouco estudo e cujas histórias contadas são apenas credices do “Tio Barnabé”. Não havia qualquer valorização dos conhecimentos e história dos povos africanos, tidos como analfabetos, ignorantes e sem cultura, já que não aprendiam a ler nem escrever, somente repetiam o que ouviam.

Conforme Souza (2005), o negro aparece desde o princípio, na História e na Literatura, porém, de uma forma inferiorizada e estereotipada, com atributos negativos de preguiça, estupidez, feitiçaria, malandragem, passividade e feiura. Alguns autores retratavam o negro com mais empatia, como é o caso do escritor Castro Alves. Não se identificavam com os negros, apenas eram incentivados pelo momento histórico em que viviam. Outro aspecto que temos que considerar é o fato de que os autores denominavam os personagens negros pela raça a qual pertenciam, conforme explica a autora:

Outra característica presente em praticamente todos os textos referentes ao negro era a constante referência à raça, definidora dos personagens. Assim é que, invariavelmente, o nome dos personagens negros era substituído por vocábulos como: o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, a negrinha, o preto velho, a negra velha (Gouvêa, 2005, p. 88).

É possível identificar que, ao apresentarem os personagens negros nas narrativas, os autores os vinculavam a características de inferioridade. Passado o período lobatino, seguem as décadas de 1950 e 1960. A sociedade passa por um processo de modernização que impactou diretamente a arte e a literatura infantil. No início dos anos 1970 houve um fato marcante, ocorre a inserção do

texto não-verbal, de modo que as ilustrações passam a fazer parte das narrativas infantis e juvenis, com a intenção de promover uma melhor compreensão das narrativas com conceitos moralizantes e didatizantes.

Porém, os personagens negros continuam sendo representados como subalternos, de forma estereotipada, inferiorizados, repletos de preconceitos. Segundo Jovino (2006), foi somente a partir de 1975 que a produção literária, representa os negros de uma forma mais comprometida com as questões sociais, ao abordar temas como racismo e preconceito. No início dos anos 1980 surge uma representação de personagens negras relacionadas à resistência e ao enfrentamento do preconceito, atribuindo novos papéis a estas personagens.

No estudo realizado por Oliveira (2003) sobre personagens negros na literatura infantojuvenil brasileira, dentre os anos de 1979 e 1989, a autora analisa doze produções literárias que influenciaram a construção dos personagens, anunciando concepções depreciativas do negro, relacionadas com questões de branqueamento, raça, democracia racial e racismo. No entanto, apenas uma das obras, “A cor da ternura”, de Geni Guimarães (1986), foi inovadora comparada às demais, pois esta obra contempla alguns aspectos positivos de um lar afetuoso, amoroso e solidário, a protagonista é negra, tem convivência com seus familiares e vivencia situações cotidianas como as demais famílias, sempre amparada pela sua mãe.

A representação materna é algo inovador, visto que antes não apareciam nas obras a figura materna. Essa obra tem uma mudança significativa na ressignificação da construção da identidade positiva do negro, pois ressalta-se a importância da africanidade e do protagonismo da mulher negra em sua atuação perante cada contexto social, pois a invisibilidade e a preterição, ao serem analisadas, demonstram rupturas e permanências na história literária desses sujeitos.

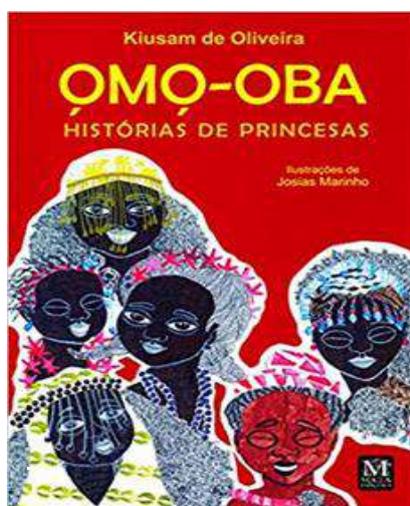
4 KIUSAM DE OLIVEIRA E A OBRA “OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS”

Kiusam de Oliveira, mulher negra, bailarina, pesquisadora e autora de literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil, apresenta em suas obras uma percepção voltada para a negritude, representatividade e o empoderamento das personagens negras. É doutora em Educação e mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Autora de obras premiadas, reconhecidas nacionalmente e internacionalmente, tais como “Omo-Oba: Histórias de Princesas” (Mazza, 2009), “O mundo no blackpower de Tayó” (Peirópolis, 2013), “O mar que

banha a Ilha de Goré” (Peirópolis, 2015), “O blackpower de Akin” (Editora de Cultura, 2020), “Com que penteado eu vou?” (Melhoramentos, 2021).

A obra escolhida para análise deste trabalho foi o livro “Omo-Oba: histórias de princesas” (2009), a narrativa apresenta, na sua íntegra, quarenta e cinco páginas, composta por seis histórias de princesas negras, são histórias tradicionais contadas e recontadas pelo povo iorubano e afro-brasileiro (Oliveira, 2009, p. 07).

Figura 1 - Capa do Livro Omo-Oba: histórias das princesas



Fonte: Oliveira (2009).

Escrito em uma linguagem voltada para o público infantojuvenil, que representa Orixás⁹ femininas do panteão Iorubá, a autora reconta os mitos africanos que são passados de forma oral nas comunidades de matriz africana. As Orixás são: Oiá, Oxum, Yemanjá, Olocum, Ajê Xalungá e Oduduá. Na obra, são apresentados os seguintes contos: 1) Oiá e o búfalo interior; 2) Oxum e seu mistério; 3) Iemanjá e o poder da criação do mundo; 4) Olocum e o segredo do fundo do oceano; 5) Ajê Xalugá e o seu brilho intenso; 6) Oduduá e a briga pelos sete anéis.

A autora enfatiza em sua obra o fortalecimento identitário de crianças negras e traz a história da ancestralidade africana na representação feminina. Segundo Quadros (2020), a autora prefere uma representação de Orixás crianças, são princesas que se tornaram rainhas sem a necessidade da figura masculina:

⁹ O termo Orixás pode ser definido como força pura e como a materialização da divindade africana na personificação humana. Em termos antropológicos, é quando há a incorporação que legitima a essência da religiosidade. Sobre isso, ver: BARCELLOS, Mario Cesar. **Os orixás e a personalidade humana**. Rio de Janeiro: Pallas, 1990.

Podemos perceber um questionamento acerca do poder feminino o que rompe com o esperado de uma história de princesas como as conhecemos. Essas princesas não aguardam a chegada de um personagem masculino que as salvará, elas mesmas portam segredos míticos e místicos e poderes que não são habituais aos homens (Quadros, 2020, p. 156).

Tal perspectiva se encontra na contrapartida dos contos europeus, em que princesas esperam por um príncipe salvador, ou são descritas como jovens submissas, realizando trabalhos domésticos como uma tarefa própria da realidade em que estão inseridas. Já na obra “Omo-Oba: histórias de princesas” (2009), mostra-se uma descrição de princesas, cada uma com suas singularidades, suas delicadezas, a qual valoriza-se a beleza e encantamento de cada uma, que rompe com os estereótipos criados nos contos de fada. Na mitologia africana, especificamente na cultura Iorubá, a representação feminina é empoderada: não são submissas e não aguardam príncipes, mas saem à luta do que julgam ser importante para elas e para seu povo na comunidade em que vivem.

5 (RE)CONHECENDO A OBRA “OMO-ObA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS”

A primeira narrativa que tem por título “Oiá e o búfalo interior” e narra a história de uma menina que desde criança tinha como atributos a beleza, a graça, a rapidez, a determinação e a genialidade: “Era de fato uma menina guerreira”. Além de todos estes atributos, tinha o poder de transformar-se em animais, porém, o que mais gostava era o búfalo, mas isto era seu segredo.

Oiá era uma princesa que possuía muitas qualidades que rompem com os estereótipos femininos estabelecidos como parte da cultura brasileira. Oiá tinha qualidades e conhecimento que ninguém mais possuía, era muito conhecida pela sua determinação, além do espírito de princesa guerreira.

Figura 2 - Oiá e o búfalo interior



Fonte: Oliveira (2009).

“Oiá era uma linda princesa menina vaidosa gostava de usar seu adê, coroa de palha enfeitada de búzios, usava seu eukerê¹⁰ cetro que segurava na mão esquerda para espantar os mosquitos e alguns espíritos suas cores preferidas eram: rosa, branco e vermelho” (Oliveira, 2009, p.12). A princesa de cabelos crespos engrandecia sua beleza com seus adornos no cabelo, seus itens mágicos e com as cores delicadas em suas roupas.

Ogum era o melhor amigo de Oiá, quando se encontravam brincavam e lutavam com seus instrumentos preferidos, Ogum com sua espada e Oiá com sua adaga, enquanto brincavam a princesa deixa seu adê¹¹ e sai depressa em direção à floresta, dizendo que precisava fazer algo importante e que não podia contar para ninguém, fato que despertava muita curiosidade em seu amigo. Ogum decide seguir a princesa na floresta e, em um determinado momento, surpreende-se ao deparar-se com um búfalo filhote. Correu rapidamente atrás do animal até o filhote parar e, escondido, viu quando o búfalo ficou em pé e a pele do animal se soltando do corpo dela: a bela Oiá apareceu. O menino guerreiro ficou surpreso com as capacidades mágicas da amiga, que responde:

Toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem sagrado que, em certos momentos, devem ser colocados para fora, devem explodir para o universo com a mensagem de que fazemos parte de tudo isto. Quando colocamos nossa força para fora, muitos meninos e meninas, mocinhos e mocinhas, homens e mulheres não compreendem e, por isso, devemos mantê-la em segredo (Oliveira, 2009, p. 15).

Oliveira (2009) procura demonstrar a força e a determinação da mulher por meio da personagem infantil de Oiá, rompendo com os estereótipos estabelecidos pela sociedade patriarcal, modelo este que estabelece o homem como superior à mulher. Nestes padrões, a figura feminina representa a fragilidade e a submissão. A autora retoma elementos importantes, como o poder e a força selvagem que toda mulher possui, desde a sua infância, e que em algum momento da existência é despertado, afirmando o empoderamento da menina negra como um processo natural do desenvolvimento humano. A ilustração da menina Oiá é rica em seus detalhes, pois mostra a sua beleza e delicadeza vinculada a sua roupa, cores e seus enfeites.

“Oxum e seu mistério” narra a história da princesa formosa e perfumada, todas as crianças desejam ficar perto dela, todos ficavam encantados por sua beleza, vaidade, genialidade,

¹⁰ Erukerê: cetro de princesa.

¹¹ Adê: Coroa de palha da costa enfeitada com búzios.

determinação e a maternidade. Sabia ser guerreira, mas preferia cuidar de sua beleza: “A menina princesa tinha conhecimentos que ninguém mais tinha, pois conseguia hipnotizar com sua beleza quem ela queria” (p.17). A princesa era linda e vaidosa, tinha cabelos crespos soltos, usava adê, coroa de ouro, enfeitada com colares e braceletes de búzios, carregava nas mãos seu espelho abebé¹², leque-espelho e sua adaga. A beleza da princesa encantava tanto as crianças quanto os animais.

Figura 3 - Oxum e seu mistério



Fonte: Oliveira (2009).

Ogum, seu amigo, mesmo sendo criança, trabalhava e tinha o compromisso de construir objetos de ferro. Era um ferreiro, não havia nenhum adulto capaz de produzir peças melhores que o menino, mas um dia ele se cansou e foi morar sozinho na floresta. Com o passar do tempo, faltou ferramentas e as pessoas não tinham mais instrumentos para plantar e nem colher. Sendo assim, as pessoas começaram a passar fome. Muitos amigos de Ogum fizeram tentativa de convencê-lo a voltar para o povoado, menos seu amigo Xangô, todos sem sucesso. Oxum, corajosa, decide ir em busca de Ogum, com toda sua genialidade e beleza vestiu-se com uma saia e com cinco lenços pendurados, tirou seu adê, sua coroa, soltou seus lindos cabelos negros e crespos e começou a dançar com graça, suavidade e delicadeza, exalando seu perfume.

Oxum vai encantando o amigo que se aproxima e é recebido por ela com mel: “Ogum saboreava o mel, acompanhava a dança de Oxum e entre mel, perfume e dança, quando percebeu, já estava na cidade” (p. 22). A princesa, com inteligência, sabedoria, delicadeza e doçura, consegue trazer Ogum para a cidade e resolve o problema que desolava o povoado, demonstrando suas

¹² Abebé: leque-espelho, objeto que possui forma circular.

habilidades de uma líder, guerreira, ao solucionar a situação pela sua capacidade intelectual e não pela força, mas com planejamento e execução dos objetivos estabelecidos. A ilustração da personagem evidencia sua beleza, além da reflexão sobre sua doçura e delicadeza, que rompe com a insubmissão ao assumir uma atividade considerada impossível de ser realizada pelos adultos, em especial pelos meninos amigos de Ogum.

O conto “Iemanjá e o poder da criação do mundo” descreve a Rainha do Mar, Iemanjá, que tem o poder de criar divindades, representando a maternidade e o poder da mulher. Iemanjá era muito linda e muito perfumada: “Desde criança tinha atributos como a beleza, a maternidade, a tranquilidade, o equilíbrio e a determinação” (p.24). Linda menina princesa, gostava de enfeitar seus belos cabelos crespos com elementos preciosos do mar, suas cores preferidas eram azul-claro e prata, tinha poderes especiais de criar nuvens, estrelas e orixás.

Figura 4 - O conto de “Iemanjá



Fonte: Oliveira (2009).

Iemanjá vivia sozinha no órun¹³. No céu, não tinha amigos, nem tinha com quem brincar. Vendo a tristeza da princesa, Olodumare-Olofim, conhecido como Ser Supremo e Criador de todos os Orixás homens, decidiu presentear a menina. Porém, foram duas tentativas frustradas de oferecer companhia para a princesa com estrelas e nuvens.

Não durou muito tempo a alegria da menina, as nuvenzinhas foram embora rapidamente para o céu, ainda mais distantes de Iemanjá. Oludomare criou rios, mares e oceanos cheios de conchas, corais, estrelas do mar, fios de prata para tecer suas roupas, oferecendo a princesa como sua morada e proteção. Por fim, Oludomare estendeu as mãos sob a barriguinha da menina e de lá saíram diversos seres protetores, os Orixás, que então teriam responsabilidade de povoar a Terra.

¹³ Órun: no céu.

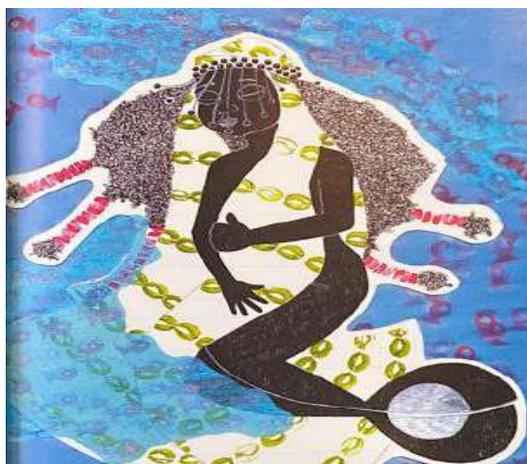
Nasceram Ossaim, Oxóssi, Ogum, Xangô, Obaluyê e os Ibejis. Desta forma, a princesinha não ficaria mais sozinha.

As ilustrações representam uma menina mais velha em relação às princesas Oiá e Oxum, com cabelos crespos trançados em duas mechas e que observa com olhar distante a criação do mundo: “Sua roupa é um vestido nas cores branca e azul, com desenhos de peixes que remete à origem do culto a Orixá, Yéyé Omo Ejá, traduzido como a mãe cujos filhos são peixes” (Quadros, 2020, p. 158). O conto finaliza com o reconhecimento do amor de seus filhos celebrando a princesinha Iemanjá, a Rainha do Mar.

Iemanjá tem o poder de criar divindades, representando a maternidade o poder das mulheres de gerar novas vidas. Para a cultura Iorubalândia, a maternidade está relacionada à possibilidade de escolha, já que a mulher é vista como criadora do mundo e a maternidade está relacionada com potencialidade feminina, e não como uma obrigação de reprodução humana.

A narrativa de “Olocum e o segredo do fundo do oceano” é de uma princesa que vive no oceano, uma linda menina, mas misteriosa e triste. Não gostava de se enfeitar, nem de usar perfumes, tinha beleza natural. Desde criança, tinha atributos como a introspecção, a contemplação, a timidez e a quietude: “Mas a princesinha Olocum guardava um grande segredo: era anfíbia” (p. 30). A princesa tinha uma beleza natural, não era tão vaidosa quanto as demais princesas, as imagens mostram uma princesa de cabelos crespos longos, presos e enfeitados por seu adé e sua coroa de algas marinhas com pedras negras brilhantes. Suas cores preferidas são pratas e verde-musgo.

Figura 5 - Olocun



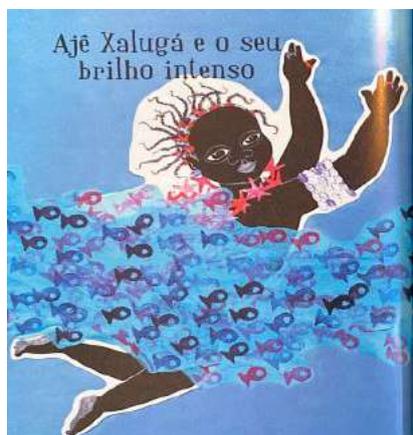
Fonte: Oliveira (2009).

O conto descreve uma princesa solitária, introspectiva e tímida, que quebra os padrões consolidados nos contos de fadas, remete à representação e à valorização das crianças mais tímidas como uma qualidade natural. Olocum tinha um olhar misterioso, era uma anfíbia, passava parte do tempo na terra e a outra no mar. Ser anfíbia era algo que incomodava a princesa, tinha dificuldades em aceitar esta condição, queria esconder este mistério que envolvia sua existência. Chorando a beira do mar, pensava: “Tenho que aceitar a minha natureza, não tenho como modificar isto” (p. 32). Esta situação a qual a princesa enfrentava permite refletir sobre as crianças mais tímidas a aceitarem suas diferenças como algo natural, o que significa compreender-se e a aceitar a si mesma com respeito e a exigir o respeito dos demais colegas.

Olocum confia seu segredo ao amigo Ocô. Sem se importar com os sentimentos da princesa, ele riu da sua condição de anfíbia e recusou-se a ser amigo de alguém que parte do tempo é humana outra é sereia. Além disso, revela o segredo da menina a todo o vilarejo. A princesa assustada e envergonhada se escondeu nas profundezas do oceano. O final da narrativa rompe mais vez com o final feliz dos contos de fada, onde tudo é perfeito, projetando uma idealização de perfeição nos contos, muitas vezes fugindo da realidade.

No conto de “Ajê Xalungá e o seu brilho intenso” a pequena princesa é a irmã mais nova de Iemanjá, “Vive no mar, é muito animada e possui muitos atributos como a beleza, a vaidade, a impetuosidade, a curiosidade, o empoderamento, o orgulho, a determinação e a coragem” (p. 35). Era vaidosa, enfeitava seus cabelos com conchas do mar, fazia vestidos, colares, brincos e anéis, gostava de se enfeitar. Insubmissa, nadava pelos mares, sentia-se poderosa e foi por onde não deveria nadar. A nobre princesa Olocum ensinou alguns segredos, mas não todos, pois julgava que tinha a vida toda para aprender. No entanto, a princesinha curiosa desafiando os segredos do mar esqueceu que jamais deveria ir sozinha desbravar os mares, estava tão orgulhosa de si por ser detentora de um segredo que não se preocupou em se esconder das pessoas que estavam à beira mar, “E se mostrou com todo seu brilho... O brilho era tão intenso que... Ela abriu os olhos, mas percebeu que também não enxergava” (p. 39).

Figura 6 - Ajê Xalungá



Fonte: Oliveira (2009).

Olocum, olhando seu brilho intenso, expressa sua preocupação ao perceber que a menina se aproxima da costa. A princesa já tinha advertido que deveria ter cuidado e responsabilidade com seu mistério e poder: “O que você der aos outros retornará a você” (p. 40). A pequena, sem pensar, vai nadando mais próximo da costa com seu brilho sem ter a intenção de prejudicar as pessoas, mas cega os marinheiros e a todos que estavam por perto da costa como também a si mesma. A irmã mais velha Iemanjá, ao suspeitar que algo havia acontecido com Ajê Xalungá, foi ao seu encontro, pegou a menina em seus braços e a levou para o fundo do mar. A pequena, mesmo ficando cega, encontra novamente a alegria de viver na companhia da irmã Iemanjá que a leva para passear.

O conto apresenta uma reflexão sobre as responsabilidades dos atos de cada indivíduo, como também a importância de ouvir e respeitar os conselhos das pessoas mais experientes, algo muito importante na cultura africana. Outro fato marcante na narrativa é a representação de uma princesa cega, algo que não é encontrado em nenhum outro conto de fadas, demonstrando a possibilidade de inclusão na representação de todas as crianças, inclusive as com deficiência. Ajê Xalungá faz parte da mitologia africana de uma Orixá que, por muito tempo, foi esquecida e aderida apenas na narrativa de Iemanjá, mas atualmente tem sido retomada a sua devida importância.

O sexto e último conto da obra de Oliveira é “Oduduá e a briga pelos sete anéis”, em que narra sobre o surgimento do céu e a terra segundo a cultura ioruba Obatalá, representando o gênero masculino, e Oduduá, o gênero feminino, vivem dentro de uma cabaça. A princesa Oduduá tinha uma beleza rústica e não gostava de se enfeitar, “Ela era a Terra e tinha a força da Terra... [Possuía como atributos a rapidez e determinação. Era uma guerreira e saía em busca do que desejava, suas cores preferidas eram marrom e o vermelho” (p.43). Oduduá era uma linda princesa guerreira e



Obatalá era um príncipe, antes do Céu e da Terra, os dois viviam em um cabaça, apertados, e discutiam todas as noites para saber quem dormiria na parte superior e inferior da cabaça. O príncipe sempre decidia que ficaria na parte superior da cabaça, e a menina, na parte inferior.

Certo dia, receberam um presente de parentes próximos, sete anéis de ouro que precisam dividir. Obatalá decidiu que ficaria com quatro anéis de ouro e Oduduá ficaria com outros três que restaram. Cansada de receber ordens, a princesa revolta-se com o príncipe e, aborrecida com a situação, parte para cima do menino em uma briga sem fim. Durante a briga, cada um tentava pegar os anéis, mas sem sucesso, lutaram tanto que a cabaça se rompeu em duas partes, sendo uma projetada para cima e a outra para baixo: “Conforme a cabaça se rompeu, a parte de cima dela foi projetada para o espaço juntamente com o príncipe Obatalá; e a parte de baixo permaneceu lá com a princesa Oduduá” (p. 45). E foi assim que a Terra e Céu foram se separaram e os anéis espalhados pelo mundo.

Figura 7 - Oduduá e a briga pelos sete anéis



Fonte: Oliveira (2009)

O conto relata a criação da Terra e do Céu de forma amigável entre os dois irmãos, demonstrando que, apesar das brigas por não concordarem em determinados momentos, os dois continuam se amando e se respeitando mutuamente. Apesar da princesa aceitar a condição do irmão e se submeter à sua vontade em um primeiro momento, por desejar viver segura dentro da cabaça com o irmão, rompe com as tentativas de submissão e interiorização de Obatalá e luta por seu direito, empodera-se e aceita com naturalidade a ruptura da cabaça em sua passagem da infância para a adolescência.

A obra “*Om̃-oba: histórias de princesas*” (2009) apresenta uma variedade na personalidade das princesas, pois cada uma possui características individuais com atributos de beleza, graça, vaidade, genialidade, rapidez, determinação e maternidade. Rompendo com os conceitos dos contos de fada, as princesas são empoderadas, guerreiras, e não dependem de um príncipe salvador, não aguardam uma figura masculina para serem felizes. Na mitologia iorubá, em especial na Iorubá, as princesas são livres dos estereótipos estabelecidos pela sociedade, os quais são apresentados a nós durante anos. As princesas negras, diferentemente dos contos de fadas europeus, saem à luta para conquistar o que desejam.

A princesa Oiá apresenta a transmutação do poder ancestral em seu favor e se coloca em igualdade na luta das espadas com Ogum. Já Oxum, mesmo sendo uma menina vaidosa, bela e perfumada, enfrenta seus desafios, trazendo, com sabedoria, o seu amigo Ogum a retornar para a cidade. Iemanjá, a Rainha do mar, a Grande Mãe, representa a criação do universo, em especial, os Orixás. A irmã mais velha da princesa, Ajê Xalungá a princesa Iemanjá cuida da irmã mais nova que necessita de cuidados devido a perda da visão.

Olocum é poderosa, sem ela não haveria vida marítima, tem um perfil de uma princesa mais tímida, introspectiva e muito bonita. Ajê Xalugá é uma menina impetuosa, cheia de energia, possui um poder especial, tem brilho próprio, porém, não cuida deste presente com sabedoria e responsabilidade, não segue os conselhos da princesa Olocum, ficando cega com seu próprio brilho. Por fim, a obra segue a narrativa dos dois irmãos que disputam o espaço em uma mesma cabaca, sendo imposto pelo irmão as regras de convivência. Porém, a princesa, cansada de obedecer às condições impostas, decide rebelar-se contra a opressão, tornando-se livre para viver na Terra e o irmão no Céu.

Silva (2003) possibilita o entendimento das africanidades a partir dos traços culturais e religiosos comungados por um povo, uma etnia, uma denominação e uma trajetória histórica específica. O livro ressalta a intencionalidade de produção dessas africanidades, estabelecendo processos de compreensão de uma cultura próxima, mas amplamente marginalizada na sociedade cristã brasileira.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA “OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS”

Com o intuito de proporcionar à criança experiências de percepção, formação de novos conceitos e aprimoramento do senso crítico, a proposta das atividades será embasada no trabalho

idealizado por Marta Chaves, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com a composição do recurso didático nominado “Caixas de Encantos e Vida”, pois, para Chaves (2011), a literatura infantil é essencial no desenvolvimento educativo humanizador. Ao propor estratégias e recursos de ensino apropriados, promove a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção. Neste sentido, o recurso didático é parte fundamental para oportunizar às crianças momentos significantes e significativos de aprendizagem:

O recurso didático denominado Caixas de Encantos e Vida é elaborado coletivamente. O grupo realiza a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que, em geral, são representados por cinco temáticas: infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações que o expoente tenha obtido ao representar a “vida” de um determinado expoente a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história ao longo de sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” de um determinado expoente a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história (Chaves, 2011, p. 55)

Além dos estudos da autora, ainda se destaca a importância do trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o entendimento das sequências didáticas. Os autores entendem que a sequência didática é um conjunto de atividades organizadas para finalidade educacional. Ela não deve ser meramente linguística, mas transcender esse aspecto para que outras formas de conhecimento sejam planejadas e executadas. Na visão dos autores, a sequência didática baseada nessa conceituação permite que a atividade seja mais crítica, reflexiva, prática e com propósito mais claro.

Com base na obra “Oma-Oba: histórias de princesas”, de Kiusam de Oliveira, foi elaborada a Caixa de Estudos e Pesquisas, com informações sistematizadas da bibliografia da autora, suas obras, viagens, infância e amigos, bem como a realização profissional, reconhecimentos e premiações a partir de materiais escritos, fotos, objetos que caracterizam os diferentes momentos da história da autora.

A sequência didática foi aplicada na Escola Heitor Villa Lobos, na cidade de Colombo, no Estado do Paraná, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental. Para o início do trabalho, foi proposto uma conversa informal a respeito do que os alunos conheciam sobre os contos de fadas, princesas e heróis. Em seguida, foi solicitado aos alunos que representassem em forma de desenhos os personagens dos quais mais se identificavam e quais as razões que os levaram a escolher tal personagem. Foi realizado um debate com os alunos sobre suas preferências, representação e significação dos personagens dos contos de fadas que conheciam.

Utilizando a “Caixa de Encantos e Vida”, foi realizada uma roda de leitura dos contos das princesas negras, tendo como elemento surpresa todas as princesas confeccionadas em formato de bonecas abayomi¹⁴, com a significação da lenda abayomi e a disponibilização de materiais em retalhos de pano para que as crianças confeccionassem uma princesa negra que mais apreciaram e se identificaram. Após a confecção das bonecas, houve um breve debate sobre a compreensão que tiveram sobre o trabalho realizado. Para finalizar, as crianças realizaram uma produção textual com representação de imagens do texto, contextualizando suas novas significações sobre os personagens negros na literatura infantil e juvenil. As crianças demonstraram receptividade e entusiasmo, indicando aceitação quanto à diversidade e a valorização das africanidades.

Para De Castro e Besset (2008), a interação oportunizada para crianças em ambiente escolar possibilita um conhecimento de longo prazo, no qual estruturam-se as bases para que os valores mais essenciais da vida sejam trazidos de maneira dialógica e qualitativa. Na demonstração da temática apresentada, verifica-se que o trabalho realizado na escola, com o livro e o protagonismo feminino negro, possuem condições de apontar conhecimentos e práticas que permitam uma convivência mais igualitária e inclusiva, capazes de gerar efetiva transformação.

Da mesma forma, a sequência selecionada enfatiza o ideal de produção do sentimento de africanidade em atividade escolar, assim como evidencia que a cultura africana não rivaliza ou se opõe, mas que possui riqueza singular nas origens do Brasil, de maneira que o respeito e a aprendizagem precisam produzir consciência, pertencimento e identidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção eurocêntrica foi construída durante anos de colonização, império e república no Brasil. Portanto, não é fácil desconstruir conceitos que foram estabelecidos perante a nossa sociedade. A ressignificação se faz necessária para que ocorra a valorização da cultura negra. Foi possível perceber o encantamento nos olhares das crianças ao conhecer os contos das princesas negras, ficando atentos a cada detalhe da contação, nas características de cada uma das princesas, se surpreendendo com a nobreza, a beleza, a genialidade, com a maternidade e, principalmente, por

¹⁴ Abayomi: A palavra abayomi tem origem iorubá e costuma ser uma boneca negra, significado aquele que traz felicidade ou alegria. (Abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso). O nome serve para meninos e meninas, indistintamente.

algumas delas serem guerreiras, fato que chamou muito a atenção deles, pois perceberam o empoderamento da menina e da mulher negra.

Outro fato marcante na realização do trabalho foi o sentimento de representatividade demonstrado pelas meninas, a valorização da beleza dos cabelos cacheados, da cor, da vaidade, da nobreza de uma princesa negra, assim como a riqueza das africanidades contidas nos contos das princesas negras. O entusiasmo demonstrado na oralidade, na representação de imagens e da produção textual foi algo impressionante por parte da turma, pedindo que tivessem outros momentos como os vivenciados no decorrer da realização do trabalho com esta sequência didática, correspondendo aos objetivos estabelecidos. Assim, o objetivo foi alcançado, pois verificou-se possível aprofundar os conceitos da literatura infantil e juvenil africana e afro-brasileira com a elaboração de uma proposta de trabalho deste tema em sala de aula, valorizando nossas raízes, tendo como base as africanidades e a ressignificação das personagens negras na literatura infantil e juvenil.

Fica evidente que as crianças estão prontas e receptivas para aprender. Portanto, devemos trabalhar com a literatura negra não somente pela obrigação da Lei nº10.639/03 ou apenas no mês de novembro, quando são trabalhados temas relacionados com a temática. Aliás, em algumas escolas são momentos esquecidos ou abordados com preconceitos que estão, por sua vez, ligados ao desconhecimento da cultura negra. O professor deve ter como objetivo a valorização da diversidade e da cultura negra, contribuindo para que se tornem cidadãos/as que respeitem a história, a contribuição dos negros e a pluralidade cultural que nos enriquece enquanto povo e nação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2010.

BARCELLOS, Mario Cesar. **Os orixás e a personalidade humana**. Rio de Janeiro: Pallas, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 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, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 março de 2008, p. 1.

CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. Araraquara, 2011a. Pós-Doutoramento. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). 2011.

CASTRO, Lucia Rebello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Editora NAU. 2008.

DAMIANI, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F. de, D., M. R., & Pinheiro, S. S. (1). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos De Educação**, (45), 57-67. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em: 25/01/2024.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: EDUCAÇÃO, Ministério da/ DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 37-62 (Coleção Educação para todos).

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura; Ilustrações Saritah Barboza**. – 2. Ed. – São Paulo: FTD, 1998 – (Coleção canto jovem).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura afro-brasileira**. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JOVINO, Ione da Silva. Título do trabalho. In: **38º Reunião Nacional ANPED.**, 2017, São Luís, Maranhão. Anais do 38º Reunião Nacional ANPED. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 1-17.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – História & histórias.** (São Paulo, Ática, 2007).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

MARINHO, Josias. **Dados Bibliográficos.** Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/610-josias-marinho>. Acesso em: 10/10/2021.

MARINHO, Josias. **Dados Bibliográficos.** Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/610-josias-marinho>. Acesso em: 10/01/2024.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

MATOS, Camila Lopes Cravo. **As caçadas de Pedrinho através da teoria do efeito: que pensam as crianças quanto às diferenças raciais?** Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras.** São Paulo. USP. **Guavira Letras**, v. 1, n. 06, 2015.

OLIVEIRA, Kethlyn Costa de. **Do Orum ao Aiyê: O sagrado feminino em Omo-Oba: histórias de princesas.** **Revel. Revista de estudos literários da UEMS**, v. 1, n. 24, 2020.

OLIVEIRA, Kisum de. **Omo-Oba: histórias de princesas.** Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Mestrado em Educação. – Departamento de Educação da UNEB, Salvador. 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes.** Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira.** Dados Bibliográficos. Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/610-josias-marinho>. Acesso em: 10/01/2024.

PAULA, Larissa Oliveira de. **A construção da identidade feminina negra na obra “O mundo no Black Power de Tayó.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. UEPG. 2021.

PEREIRA, Sara Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

QUADROS, Dênis Moura de. Negritude e representatividade em Omo-Oba: histórias de princesas (2009), de Kiusam de oliveira: uma proposta de leitura. Artigo de Doutorando em Letras, área de concentração História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande - UFRGS. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.22 – 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afrodescendentes: trajetos de pesquisa sobreo negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Edusfcar, 2003. p. 165-180.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves Souza e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Kabengele Munanga - Organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SOUZA, Wagner de. O negro na literatura brasileira. **Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE**, Cascavel, n.1, p. 47-57, 2005.

SOUZA, Renan Fagundes de. **Das teias de Ananse para o Mundo - Áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo, Global, 6ª ed., 1987.

Enviado em: 25/01/2023

Aceito em: 21/05/2024

A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA: ESTUDOS DE CASO NO BIG BROTHER BRASIL DE 2022 E 2023

THE LONELINESS OF THE BLACK WOMAN: CASE STUDIES IN BIG BROTHER BRAZIL IN 2022 AND 2023

Jakelliny Almeida Santos¹
Alessandra Corrêa de Souza²

RESUMO

Este artigo apresenta estudos de caso na confluência das epistemologias e ontologias afro-diaspóricas acerca do preterimento da mulher negra (Souza, 2008; Pacheco, 2008; Valim de Melo, 2022). O objetivo deste estudo é problematizar o preterimento da mulher negra no Big Brother Brasil (BBB) 2022 e 2023. Para tanto, adotou-se uma metodologia qualitativa cujo corpus é composto por duas situações ocorridas no reality show nos dois últimos anos. Diante disso, analisou-se os discursos, as disposições corporais e as expressões faciais das/os participantes do programa envolvidas/os nas situações para construir um diálogo entre as narrativas delineadas. Como aporte teórico, destacamos intelectuais negros/os como bell hooks (2022), Carla Akotirene (2019), Frantz Fanon (2008), Hill Collins e Bilge (2021), Isildinha Baptista Nogueira (2021) e outras/os. Após análise das fontes, a partir da problemática instaurada da solidão da mulher negra, observou-se que as intersecções de raça, gênero e classe são naturalizadas no imaginário coletivo da sociedade brasileira. Além disso, programas como o BBB servem como espelho para disseminar o status quo, que reforça o lugar da branquitude, o locus social de privilégios de sujeitos determinados historicamente como mercedores de afetos na sociedade patriarcal.

PALAVRAS-CHAVE: Solidão da mulher negra. Preterimento. Big Brother Brasil.

ABSTRACT

This article presents case studies at the confluence of Afro-diasporic epistemologies and ontologies, concerning the neglect of black women (Souza, 2008; Pacheco, 2008; Valim de Melo, 2022). The objective of this study is to problematize the neglect of black women in Big Brother Brasil 2022 and 2023. We adopted a qualitative methodology whose corpus is composed of two situations that occurred in the reality show in the last two years. Therefore, we analyzed the speeches, body dispositions and facial expressions of the program participants involved in the situations to build a dialogue between the outlined narratives. As a theoretical contribution, we highlight black intellectuals such as bell hooks (2022), Carla Akotirene (2019), Frantz Fanon (2008), Hill Collins e Bilge (2021), Isildinha Baptista Nogueira (2021) and others. After analyzing the sources, the referrals obtained, based on the established problem of black women's loneliness, is that the intersections of race, gender and class are naturalized in the collective imagination of our society; and that programs like the BBB serve as a mirror to disseminate the status quo, which reinforces the place of whiteness, the social locus of privileges of subjects historically determined as deserving of affection in the patriarchal society.

KEYWORDS: Loneliness of the black woman. Neglect. Big Brother Brazil.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora auxiliar substituta no Departamento de Letras Espanhol da UFS (DLES/UFS). E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com.

² Professora Associada na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora e Mestra em Estudos Literários Neolatinos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras pela UFRJ. E-mail: professoralessandra@academico.ufs.br.

1 INTRODUÇÃO

“Quem já viveu isso na pele?
O cara dizer que não se sente pronto,
que não quer se envolver com ninguém e de repente...
Aparece com alguém. Então, você entende que ninguém era você!”
(Azevedo, Máira, 2022)

A epígrafe escolhida atende diretamente ao tema em discussão, visto que ela representa o preterimento vivenciado por mulheres negras no Brasil. Esse lugar, de certo, não está resumido ao campo afetivo-sexual, visto que ainda ocupamos um quantitativo reduzido nos espaços públicos de tomada de decisão. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros (pretos e pardos) compõem 56% da população brasileira, no entanto, ao estabelecer relações com o quantitativo das pessoas brancas, os avanços ainda são incipientes.

Nas últimas décadas, a produção intelectual negra tem sido uma âncora para debates que outrora foram negligenciados. Embora haja avanço ao ponto de poder discutir as representações midiáticas de mulheres negras em um reality show e, sobretudo, de seus papéis sociais no cotidiano, ainda há desafios para enfrentar na atualidade. As epistemologias afrodiáspóricas localizam-se, ainda, à margem dos bens de consumo nas universidades. Para Lélia Gonzalez (1988), isso ocorre por efeito das concepções científicas cartesianas que foram difundidas pelas óticas ocidentais, europeias, brancas, cristãs e patriarcais.

Diante disso, neste espaço analítico e científico, realizou-se um estudo qualitativo das narrativas presentes em um corpus composto por cenas de um programa que passou em canal aberto, na TV Globo (Globo Comunicação e Participações S/A), cujo nome é Big Brother Brasil (BBB) — reality show idealizado em 1999, na Holanda, por John de Mol, sócio da produtora Endemol, em que pessoas são selecionadas para conviverem confinadas dentro de uma casa e vigiadas por câmeras 24 horas por dia. A partir disso, foram analisados fragmentos das gravações do BBB dos anos de 2022 e 2023 com o objetivo de problematizar o racismo estrutural que retroalimenta a solidão da mulher negra em todos os espaços, inclusive no Big Brother Brasil, que é um microcosmo da sociedade brasileira.

Para tanto, como recurso analítico, lançou-se um aporte intelectual interseccional para realização de dois estudos de caso. Assim, foram analisados os dizeres, as expressões corporais e faciais presentes nas gravações selecionadas para fundamentar nossa leitura dos dispositivos

institucionalizados na psique de pessoas que trazem no bojo do inconsciente as colonialidades. Para tal imbricação teórica, contou-se com bell hooks (2022); Hill Collins (2021); Isildinha Nogueira (2021); Ana Pacheco (2008); Claudete Souza (2008), Renato Nogueira (2022) e outras/os. A fim de apresentar o conteúdo deste artigo, o aporte teórico foi percorrido, em seguida, realizou-se as análises e, por fim, as reflexões nas considerações finais.

2 A HISTORICIDADE DAS MULHERES NEGRAS

A ideia de raça, em detrimento da cor da pele, dos seus traços fenóticos e da origem cultural, começou com os processos colonizatórios europeus. Antes de tudo, precisa-se resgatar a compreensão de que as colonizações não estiveram limitadas à ocupação territorial e econômica dos povos originários e escravizados. Neste espaço, é compreendido que as colonizações europeias tinham, também, o objetivo de estabelecer processos civilizatórios, de acordo com a ótica estabelecida pela visão ocidental e eurocêntrica, e nesse percurso diversas naturezas de ocupações e imposições foram concretizadas (Gonzalez, 1988).

Diante disso, os “colonizadores”, ao ocupar territórios, invadiram e sucatearam, além das riquezas materiais, a psique, os costumes, os modos de ser e pensar enquanto pessoas neste mundo (Fanon, 2008). Entretanto, nem tudo o que pertencia à cultura das civilizações indígenas, africanas e seus descendentes serviu ao homem branco-europeu. Em diálogo com essa perspectiva de extermínio, Frantz Fanon (2008) foi profundo em suas afirmações:

Já dissemos que existem negrófobos. Aliás, não é o ódio ao negro que os motiva. Eles não têm a coragem de odiar, ou não a têm mais. O ódio não é dado, deve ser conquistado a cada instante, tem de ser elevado ao ser em conflito com complexos de culpa mais ou menos conscientes. O ódio pede para existir e aquele que odeia deve manifestar esse ódio através de atos, de um comportamento adequado; em certo sentido, deve tornar-se *ódio* (Fanon, 2008, p. 61, grifo do autor).

A partir de Fanon (2008) é possível compreender que há repulsa em relação às pessoas não brancas, tais como negras, indígenas, ciganas, asiáticas e outras. Isso é compreendido como um projeto político-econômico-colonizador que perpetua na atualidade. Essa repulsa, de certo, atinge a existência das mulheres negras. bell hooks (2022) ‘escurece’ as provocações iniciais, realizadas neste artigo, com suas vastas investigações dentro do campo das Ciências Sociais.

hooks (2022) defendeu, a priori, que historicamente o homem era o único ser compreendido como pessoa. A mulher branca, por sua vez, servia para auxiliar o homem branco e

era mantida em segundo plano. Com o advento da escravização, as pessoas negras passaram a ser representadas como mercadoria cuja existência se resumia à subserviência dos homens brancos. As mulheres negras, além de trabalhar, eram violentadas sexualmente e não tinham o direito ao matrimônio ou à maternidade, já que as pessoas negras eram tidas como animais e objetos. Embora hooks seja uma mulher norte-americana e tenha falado a partir desse lócus, essa realidade não é exclusiva da América do Norte, a mão-de-obra escravizada foi um acontecimento mundial que alcançou diversas civilizações na África, Ásia, Oceania, como também das Américas afro-diaspóricas.

A autora enfatiza que na sociedade estadunidense, durante o período colonial, onde a educação era pautada no cristianismo, a mulher branca era a representação do mal, uma vez que era responsabilizada, devido à associação com Eva, por trazer o pecado ao mundo. Assim, o pecado da luxúria que os homens cometiam não era atribuído a eles, visto que as mulheres eram as vilãs por terem tornado os homens vítimas da sua devassidão, em associação a Adão (hooks, 2022). Em detrimento disso, as mulheres brancas precisavam ser resguardadas, assim, a sociedade trabalhava em conjunto para tentar reprimir a sexualidade delas. Contudo, após o afastamento da doutrina fundamentalista cristã, houve mudanças. As mulheres brancas, no final do século XIX, deixaram de ser vistas como sedutoras sexuais e passaram a ser exaltadas pela parte nobre da sociedade.

A nova imagem da mulheridade branca era diretamente oposta à velha imagem. Ela era representada como deusa, em vez de pecadora; era virtuosa, pura, inocente e não sexual nem mundana. [...]. Enquanto os homens brancos idealizavam a mulheridade branca, eles assediavam e brutalizavam sexualmente as mulheres negras (hooks, 2022, p. 61, 63).

As sociedades brancas passaram a construir e reforçar uma imagem ideal do que é ser mulher: inocente, angelical, casta, pura, com traços finos e de pele alva. E a quem pertencia a outridade? À mulher negra. Dentro desse contexto, a mulher branca, na estrutura eurocentrada, teve a sua imagem associada ao objetivo matrimonial do homem branco. hooks (2022) reitera que a ideologia racista branca determinou que o sinônimo da palavra “mulher” é “mulher branca”. Lélia Gonzalez (1988), uma pensadora a frente do seu tempo, observou esse mesmo estigma associado à mulher negra brasileira.

Diante disso, qual espaço foi designado às mulheres não brancas? Se elas não são dignas de integrar a categoria de “mulher”, o que elas são, afinal? Essa afirmação conduz às reflexões que Fanon (2008) preconizou, isto é, o discurso do colonizador desumaniza corpos negros. Essa narrativa também resgata a epígrafe do artigo, uma vez que Maíra Azevedo (2022) afirmou que

“esse ninguém” era a mulher negra, supondo que o “alguém” é a mulher branca. Nesse caso, as mulheres negras são as outras: aquelas não priorizadas para o matrimônio.

Concomitantemente, Grada Kilomba (2019), designou a mulher negra como o “Outro do Outro”. Isso porque, como dito anteriormente, o homem cis-hétero-branco, em sua posição patriarcal na sociedade, historicamente, sempre foi compreendido como pessoa. Assim, baseando-se nisso, a mulher negra está na periferia da margem da sociedade patriarcal. Destarte, em detrimento das colonizações, há a concatenação de opressões (Santos Almeida, 2024). Assim, o racismo e a misoginia penetraram a estruturaram a sociedade de modo que a mulher negra passou a ser alvo da brutalidade brancocêntrica. Por fim, o discurso colonizador atingiu a psique da sociedade e sancionou a mulher branca como referência.

3 A INTERSECCIONALIDADE E A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA

A Interseccionalidade de raça, gênero e classe é um instrumento analítico para a compreensão de como as opressões atingem as mulheres negras simultaneamente. Assim, enquanto a mulher racializada como branca é atingida pelo machismo (e seus derivados) às mulheres negras são atingidas pelas avenidas identitárias de raça, gênero e classe. Essa ferramenta epistemológica analisa como a raça, gênero, sexualidade, classe social, cultura, localização geográfica e tantos outros marcadores identitários afetam os grupos sociais e suas subjetividades (Collins; Bilge, 2021). Sobre isso, Carla Akotirene (2019) compreende que

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária (Akotirene, 2019, p. 48, grifos nossos).

De certo, a ótica ocidentalizada é heterogênea e retroalimenta a solidão política vivenciada pela mulher negra. Portanto, a Interseccionalidade busca compreender, por exemplo, como a mulher negra e gorda pode ser atingida simultaneamente pelo racismo, machismo e gordofobia. Na mesma perspectiva, Kilomba (2019) afirma que as diferenças são sempre relacionais. É crucial reiterar que a Interseccionalidade não é uma ferramenta ontoepistemológica sobre marginalizados, na verdade, ela é “sobre como as pessoas e os grupos sociais que são colocados à margem da sociedade são atingidos pelo cruzamento das opressões” (Santos Almeida, 2024, p. 120).

Assim como a Interseccionalidade, a solidão da mulher negra é um campo de estudo que nasceu das vivências de mulheres negras. A publicação que deu um pontapé nas investigações acerca da construção do preterimento da mulher negra no Brasil foi da pesquisadora Claudete Alves Souza (2008). Nessa investigação, foi construída uma narrativa a partir de estudos de caso sobre como a mulher negra é preterida pelo homem negro, em espaços públicos, na cidade de São Paulo. Diante disso, foi identificado que para a mulher negra a

figura do príncipe encantado não existe, não porque ele tenha desaparecido como símbolo de nupcialidade, mas porque sua princesa é outra - a mulher branca - e seu cavalo “tomou” os caminhos das uniões heterocrômicas. [...]. Assim, ela não encontra para si a condição de conjugalidade em nível semelhante ao da mulher branca em função de suas referências identitárias, restando apenas uma desconstrução do mito e uma percepção de menos valia ao sentir-se preterida pelo homem negro e só, afetivamente (Souza, 2008, p. 116).

Concomitantemente, Ana Paula Lemos Pacheco (2008) observou outros vieses ontológicos sobre a solidão da mulher negra. Ela identificou que, no contexto baiano, a mulher branca é designada para o casamento, a mulata para satisfação sexual e a negra para o trabalho doméstico. Neste caso, a mulher negra retinta é colocada em segundo plano em detrimento da mulher branca e da mulher negra não retinta. Essa observação de Pacheco (2008) nos leva a reafirmar as palavras de hooks (2002) quando defende que, historicamente, a posição designada de ser “mulher” esteve associada a mulher branca. Ainda sobre o contexto brasileiro, a linguista aplicada Glenda Cristina Valim de Melo declara:

Desta forma, ao refletir sobre a solidão das mulheres negras no contexto brasileiro, pode-se problematizar que está relacionada à escravidão/colonização, já que esta mulher em diáspora é construída na e pela linguagem de diferentes ideologias. Chega ao país já construído e age como uma mulher escravizada. É brutalmente afastada à força do seu núcleo familiar, obrigada a cruzar o oceano como mercadoria num navio negreiro, a passar de humana a desumana, ou seja, a converter-se em objeto, em mercadoria (mercadorias) e chegar como tal às Américas. Tudo isto rodeado de pessoas que estão nas mesmas condições e que, muitas vezes, nem sequer falam a mesma língua. A solidão é anterior ao navio negreiro, começa com a captura da população negra africana no continente africano, que também experimenta a ausência do amor (Valim de Melo, 2022. Tradução nossa).

Na mesma linha argumentativa, bell hooks (2022) contribui ao que Pacheco (2008), Souza (2008) e Valim de Melo (2022) analisaram no contexto brasileiro, a solidão da mulher negra está associada com o período da escravização em que as mulheres africanas e descendentes tornaram-

se objetos e foram consideradas, pela ótica brancocêntrica, como desumanas. Diante disso, cabe refletir: as mulheres não humanas podem experienciar o amor?

A partir desse questionamento, este estudo direciona-se ao que hooks (2021) chamou de amor como processo de cura. Ela ensinou que os sofrimentos desnecessários e não escolhidos, que abrem feridas em nós, não precisam permanecer em nossas vidas. Isso significa que não precisamos viver em prol das dores oriundas de uma sociedade que nos atormenta e marginaliza, uma vez que rejeitar a possibilidade de amar adoece. Um amor que não se resume ao outro, mas, também, diz respeito ao autocuidado e à reprodução do amor que se reinventa.

De certo, após o término da escravização, os sujeitos negros se depararam com uma sociedade racista e precisaram lidar com as práticas sociais vigentes. Por isso, neste trabalho, não se faz menção ao amor ocidentalizado, mas às diversas possibilidades de amar. Renato Nogueira (2022) ilumina as argumentações dispostas aqui ao afirmar que o amor é revolucionário, para o filósofo, essa maneira de amar enfrenta os dispositivos opressores da sociedade contemporânea. Assim, esse amor revolucionário propõe o enfrentamento contra os paradigmas de uma sociedade cis-hétero-normativa, racista, capitalista e outras opressões.

4 PRIMEIRO ESTUDO DE CASO

No Big Brother Brasil, especialmente durante as festas, as formações de casais é um acontecimento esperado pelos telespectadores, mas no BBB 22 um casal já era idealizado pelo público aqui fora. Isso porque Natália e Lucas estavam, durante a primeira semana, construíram uma amizade com alguns momentos que, aparentemente, eram flertes. No dia 23 de janeiro, durante a 'Festa Open House', os participantes dançaram abraçados por alguns minutos enquanto compartilhavam chocolate, segurando entre os dentes, pela boca. Na ocasião, não aconteceu o tão esperado beijo, mas, em certo momento, Lucas, após morder o chocolate oferecido por Natália, disse que era uma delícia. Assim, Natália perguntou: "eu ou o chocolate?"; e ele respondeu que ela era bem melhor que o chocolate (Globoplay, 2022)³.

Dias antes da festa do primeiro líder, Douglas, os brothers⁴ tomaram banho juntos na área externa da casa e Lucas fez comentários acerca dos futuros acontecimentos dentro do programa.

³ Globoplay. Programa de 23/01/2022 - Brothers dançam juntos durante a Festa *Open House* do BBB 22. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10233895/?s=0s>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁴ Na versão brasileira do *reality*, o apresentador costuma usar os termos "*brother*" (irmão em inglês) e "*sister*" (irmã em inglês) em referência às/aos participantes do *Big Brother Brasil*. Neste trabalho, faremos uso da mesma terminologia no

Os comentários, na verdade, pareciam insinuar que ele não falava exclusivamente do jogo: “Ainda tem muita roupa para tirar”. Após algumas carícias e risos, Natália respondeu: “Muito beijo na boca ainda... que você está me devendo”, e ela acrescentou em tom de elogio: “Você dá um grande modelo, sabia? Você já pensou em ser modelo? Você é bem bonitão” (Uol, 2022)⁵. No mesmo dia da festa, 26 de janeiro de 2022, Natália e Lucas ficaram abraçados dentro da piscina. O clima, aparentemente, era de “romance” uma vez que eles ficaram se olhando nos olhos por alguns minutos e a sister passou a mão no peito do brother e molhava os ombros dele. Porém, o tão esperado beijo não aconteceu. (Globoplay, 2022)⁶.

Durante a festa do líder, outro participante, Vyni, fez uma brincadeira ao pedir que Lucas e Eslovênia, outra sister, desse um selinho como presente de aniversário para ele – provavelmente como estratégia para formação de casais já que, como dito anteriormente, isso é esperado pelo público. Em seguida, outro participante, Pedro Scooby, incentivou que Lucas e Eslovênia se beijassem e assim aconteceu o primeiro beijo da edição. Quando Natália presenciou o beijo, automaticamente, teve uma crise de choro e entrou na casa insinuando que apertaria o botão de desistência (Globoplay, 2022)⁷. Possivelmente, a sister estava alcoolizada e sua reação exigiu que outros participantes a controlassem para que ela não desistisse do reality. Nos dias posteriores, foi possível perceber que Natália, de fato, se sentiu preterida devido a sua mudança de humor dentro da casa.

Diante disso, Natália, uma mulher negra, tinha motivos para se sentir rejeitada visto que Lucas, um homem branco, havia dito anteriormente para ela: “você é o meu porto seguro”. Compreende-se, também, que as lágrimas de Natália estavam acompanhadas por vivências anteriores à sua entrada no BBB 22. Aliás, fica o questionamento: Como uma mulher negra deveria agir diante dessa situação? É adequado mensurar a dor do outro? Contudo, neste trabalho, é considerado o sentimento de rejeição de Natália e não a sua atitude, que por muitos pode ter sido vista como extrema. Foi afirmado por Natália, posteriormente, que a sua reação foi por Eslovênia ser sua adversária no jogo e não por haver um interesse amoroso em Lucas.

corpo do texto.

⁵ UOL Splash. Após banho juntos, Natália elogia Lucas: ‘Já pensou em ser modelo?’. Rio de Janeiro: 2022. Disponível: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/01/23/natalia-e-lucas-trocam-elogios-apos-banho-juntos-ja-pensou-ser-modelo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁶ Globoplay. Programa de 26/01/2022 - Lucas e Natália se abraçam na piscina do BBB 22. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10243986/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁷ Globoplay. Programa de 27/01/2022 - Natália fica triste depois do beijo entre Lucas e Eslovênia. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10248446/?s=0s>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Enxergou-se que, neste espaço, há a intersecção entre raça, gênero e classe, visto que Natália e Lucas ocupam lugares sociais diferentes. Ela, uma mulher negra com vitiligo e manicure; ele, um homem branco, engenheiro e estudante de medicina. Ainda que ambos sejam integrantes do Grupo Pipoca (participantes não famosos do programa, enquanto o Grupo Camarote é composto por famosos), possuem realidades sociais distintas e todos esses atributos, que socialmente não estão localizados nos mesmos âmbitos, resgatam ações de preterimento em relação a quem está em posição menos favorecida. Como vê-se por meio da Interseccionalidade, com base em Collins e Bilge (2021) e Akotirene (2019), as características sociais identitárias inter cruzam e agem simultaneamente na esfera das opressões.

É preciso refletir, também, sobre o selinho que não foi proposto para ter sido dado à Natália. Por qual motivo os demais participantes incentivaram o beijo entre Lucas e Eslovênia se, dentro da casa, aparentemente estava sendo construída uma relação entre Lucas e Natália? Por que, no momento da proposta de selinho e beijo, Vyni e Scooby não consideraram Natália como uma alternativa? Esses questionamentos são válidos, dado o fato de que Eslovênia e Lucas formaram um casal improvável até o momento do beijo e que, inclusive, não foi ‘bem’ recepcionado pelo público ao ponto de receberem o rótulo de um “casal sem química” (Uol, 2022)⁸. Assim, para além da mulher branca completar o homem branco (hooks, 2021), eles continuaram juntos, também, por uma estratégia e conveniência dentro do jogo.

Este acontecimento que acometeu Natália é algo comum e recorrente na vida de mulheres negras e, neste artigo, não se faz referência exclusiva à rejeição afetivo-sexual (Souza, 2008; Pacheco, 2008; Valim de Melo, 2022). Afinal, ser rejeitado é algo que pode acontecer com qualquer pessoa. A questão aqui é a rejeição de uma mulher negra em detrimento de uma mulher branca e o privilégio simbólico-material que a última ocupa. Neste caso, os preterimentos também acometem a mulher negra em outros âmbitos sociais.

A preferência pelo corpo feminino cis branco é uma construção histórica-social ocidentalizada que faz com que a mulher negra fique à margem do afeto, do prazer, do respeito e, conseqüentemente, à margem da humanidade. De acordo com Isildinha Baptista Nogueira:

No negro, a vergonha de si, desencadeada pelo insulto, reencontra a marca da imperfeição a que, desde sempre, seu próprio corpo esteve associado. Tal marca, que ele não pode esconder, é, no entanto, desde sempre, vista como um defeito do seu corpo

⁸ Uol News. BBB 22: 'Eslovênia e Lucas não têm química de casal', comenta Lucas Selfie. Rio de Janeiro: 2022. Disponível: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=6_ADQi2jSzA. Acesso em 24 mar. 2023.

que ele tenta, a todo o tempo, corrigir. A pele que o reveste assume, assim, a característica de uma mancha: ou defeito a ser escondido, a cor negra (Nogueira, 2021, p. 99).

O letramento racial associado às nossas vivências, nos faz perceber que os insultos à nossa pele não precisam ser formulados a partir de xingamentos explícitos. Assim, as violências raciais podem ser, também, simbólicas e/ou silenciosas. Este trabalho, compreende que para Natália, às suas curvaturas corpóreas são favoráveis, contudo, ainda que ela possa ser lida como uma mulher “dentro dos padrões de beleza” sempre vai carregar consigo três defeitos de cor, como nomeia Nogueira (2021): a pele negra, o cabelo crespo e o vitiligo.

Além disso, se faz necessário pontuar, a movimentação que houve nas redes sociais nesta ocasião. Diversas mulheres não brancas, em especial os perfis engajados com as questões étnico-raciais da comunidade negra, foram solidárias com Natália. Houve uma rede de apoio frente a dor sentida pela participante. Dentro e fora da casa, como esperado em tudo o que ocorre em um reality show de alta audiência, as pessoas tomaram partido do locus social. Vejamos, o que Rêh Ribeiro, uma colunista negra, declarou na ocasião:

Essa solidão se manifesta além dos relacionamentos da mulher que é preterida, daquela mulher que nunca vai se casar, daquela mulher trans que tem seu corpo apenas como objetificação sexual e nada mais, ou daquela que perde o encanto logo, mas pode ser — e é também— uma solidão de companheirismo. Aquele parceiro que a vê e procura apenas para determinadas atividades. É uma solidão que se manifesta no mercado de trabalho. A mulher que estudou, tem uma boa posição, e que se vê sozinha diante dos seus pares, ela também passa por esta solidão no âmbito profissional (Ribeiro, 2022, s/p).

Portanto, o preterimento vai além do âmbito afetivo-sexual, uma vez que está presente na estrutura da sociedade. O preterimento está presente até mesmo no âmbito profissional quando não somos acolhidas da mesma maneira que os nossos pares. Diante disso, embora este trabalho parta das discussões do campo afetivo-sexuais, o preterimento da mulher negra não está associado exclusivamente a essas relações. Esse acolhimento que Natália recebeu corrobora com a dororidade, proposta por Vilma Piedade (2017). A epígrafe que introduz este artigo, inclusive, se refere a esse sentimento-ação. O resgate dessa memória afetiva de acolhimento entre mulheres negras é além de sororidade, isto é, dororidade.

5 SEGUNDO ESTUDO DE CASO

Diferentemente do BBB 22, a mulher negra que foi preterida no BBB 23 não tomou conhecimento do preterimento enquanto estava dentro da casa. Isso só foi possível após a sua saída, uma vez que ela não fez parte do diálogo que foi selecionado para esta análise. No dia 25 de janeiro de 2023, durante uma das festas que ocorreu no reality show, a participante Key Alves, uma mulher branca, aproximou-se de Gabriel, Cezar Black e Cristian com o seguinte comentário: “Tem uma pessoa carente que está querendo dar uns beijos”. Os homens brancos, Cristian e Gabriel, sugeriram que eles tinham interesse em saber se era Paula, a mulher negra não-retinta.

Os homens brancos envolvidos reagiram com risos e entusiasmos na expectativa dessa suposta carência vir de Paula. Se assim fosse, aparentemente, eles estariam disponíveis. Contudo, quando a Key Alves responde, rindo, que se trata de Tina, uma participante preta, eles respondem: “É doida, é?”; “Ah, não, tá maluco?”; “Cê vai?”; “É doida, é doido, é?”; “O [inaudível] vai...”, falou Cristian e nesse momento Gabriel toca em César referindo-se que ele, um homem preto, estava disponível. Em seguida, Cristian diz: “Tô de boa, tô de boa...”, o que sugere que, para a mulher negra retinta ele está de boa, mas para a mulher negra não retinta ele, talvez, estaria interessado. Por fim, é possível ouvir quando um dos homens brancos falou: “Eu passo...” (Calamba, 2023)⁹. Essa expressão remete a uma jogada, onde chegou a vez de outro alguém e o jogo é passado adiante. Assim, essa atitude põe a mulher em posição de objeto.

A partir desses fragmentos coletados, percebe-se que Cristian e Gabriel não expressam empatia pela mulher negra. Ainda hoje, sobretudo, a mulher negra retinta não é observada como merecedora de afeto ou troca simbólica de carinho, assim, nesse ponto, se pode inferir que os teóricos escolhidos nos conduzem a refletir como o passado ainda se faz presente, o processo de desumanização das mulheres negras continua no imaginário coletivo da branquitude (Pacheco, 2008). Isso pode ser visto, inclusive, em outras produções midiáticas, a exemplo das representações de novelas brasileiras como “Da Cor do Pecado” e “Lado a Lado”¹⁰, que ainda repercutem uma sub-representação de mulheres pretas e pardas, assim como nos textos literários de nosso cânone,

⁹ Calamba, Tina. Diamantes e principalmente as mulheres pretas que acompanharam o diálogo que aconteceu ontem durante a festa. Rio de Janeiro. 26 jan. 2023. Instagram: @tinacalamba. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cn4v1PouOZK/> Acesso em: 15 fev. 2023.

¹⁰ Ambas são novelas da emissora TV Globo. “Da Cor do Pecado”, de 2012, foi dirigida por João Ximenes Braga e Claudia Lage e “Lado a Lado”, de 2014, a direção foi realizada por Denise Saraceni.

que é fruto da hegemonia masculina e branca, reiteram esse lugar histórico de marginalização e hierarquias entre mulheres não brancas e negras.

É válido destacar que o pacto narcísico da branquitude, em síntese, ocorre quando um grupo de pessoas detém os poderes institucionais e são a maioria em diversos espaços de poder (Bento, 2022). Ao retomar o diálogo dos brothers, as expressões que os homens racializados como brancos tinham ao supor que fosse uma mulher específica, a parda, e que, em função do conceito de colorismo¹¹, pode ser menos preterida que uma mulher negra retinta, muda completamente ao saber que a pessoa carente da festa era uma mulher preta e isso é observado, também, nas leituras da pesquisadora Alessandra Devulsky com relação ao colorismo (2021). Essa preferência dos homens, entre mulheres negras, foi estudada por Pacheco (2008) e, neste espaço de análise, se reafirma que isso existe na sociedade brasileira. Assim, nessa situação há intersecção de raça e gênero (Akotirene, 2019; Collins; Bilge, 2021).

O sorriso dos homens brancos que antes era curioso, mudou subitamente para um riso no canto da boca. O corpo, especialmente o de Cristian, que se posicionou com o tronco inclinado para frente em busca da resposta que eles ansiavam receber, recuou levemente ao saber que se tratava da mulher preta e angolana. Além disso, é necessário retomar o uso dos termos “louco” e “maluco” (Calamba, 2023)¹². Então, para a branquitude, a possibilidade de beijar a boca de uma mulher preta é estar psiquicamente fora de si? Embora esta análise seja sobre um contexto de uma mulher preta cujos traços estéticos se enquadram em determinados padrões de beleza, ela ainda é uma mulher negra africana e, conforme observou Souza (2008) e Pacheco (2008), no Brasil, a cor vem antes e ela é determinante nas relações afetivo-sexuais.

Entretanto, precisa-se resgatar outros conhecimentos nesta análise. A participante Paula é uma mulher não branca e ela, inclusive, declarou para outros participantes negros que só foi se compreender enquanto mulher negra dentro da casa. Assim, fora do BBB 23, ela não sabia que ‘era negra’ e quando relata isso demonstra surpresa (Gshow, 2023)¹³. Diante disso, como se configura essa situação entre Tina e Paula, já que ambas são mulheres não brancas?

¹¹ O colorismo ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. Em síntese, o termo quer dizer que quanto mais pigmentada uma pessoa for mais exclusão e discriminação ela irá sofrer. Fonte: Portal Geledés, 2015.

¹² Calamba, Tina. Diamantes e principalmente as mulheres pretas que acompanharam o diálogo que aconteceu ontem durante a festa. Rio de Janeiro. 26 jan. 2023. Instagram: @tinacalamba. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cn4v1PouOZK/> Acesso em: 15 fev. 2023.

¹³ Gshow. Paula conta que entendeu ser uma mulher preta no BBB 2 Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: <https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb-23/jogo-discordia/noticia/paula-diz-ter-descoberto-que-e-negra-no-bbb-23.ghtml> Acesso em: 15 fev. 2023.

Lélia Gonzalez (1988) discorre sobre o ato de “tornar-se” negra como um ato político, assim como Neusa Souza (1983) em perspectivas pontuais para o nosso diálogo, ou seja, para uma menina negra de pele retinta a consciência racial inicia-se nos seus primeiros anos de vida, no parquinho do condomínio, na escola, na igreja e em todos os lugares sociais que os racializados como brancos irão apontá-la como a diferente. É válido ressaltar que essa percepção ocorre fora do continente africano, afinal, a percepção racial é distinta.

Na mesma perspectiva, Kilomba (2019) soma-se a nossa problemática ao afirmar que o sujeito racializado como branco se vê como o universal, o diferente é o outro, e a branquitude recalcada projeta tudo o que é negativo aos não brancos, como a feiura, a desinteligência, a desumanização e outros (Fanon, 2008). As perspectivas aqui delineadas, ajudam a compreender os porquês que as falas dos participantes Cristian, Gabriel e Key são racistas. Dessa maneira, a suposta boa intenção de Key foi lida como um dispositivo do racismo estrutural, visto que em seu inconsciente ela já sabia que Tina seria preterida.

Na mesma medida, há o colorismo que foi construído pela branquitude como uma estratégia de hierarquizar e enfraquecer os sujeitos não brancos (Devulsky, 2021). Portanto, Paula ser aceita dentro da colonialidade brasileira é apenas uma das estratégias, visto que a pessoa parda não ocupa espaços de privilégios, apenas possui alguns passaportes em determinados espaços sociais por carregar traços fenótipos mais próximos aos que são considerados como padrão (Devulsky, 2021; Pacheco, 2008). Neste trabalho, entendeu-se que isso ocorre em detrimento do processo de miscigenação compulsória feita em nosso país em séculos anteriores e que continua no superego de muitas pessoas em nossa sociedade.

Diante disso, é possível compreender que a participante Paula, tem algumas possibilidades nas relações afetivo-sexuais, mas ainda assim continua sendo uma mulher não branca. Enquanto Tina é uma mulher negra e retinta, o que a torna uma mulher, conseqüentemente, preterida ao contexto afetivo-sexual. Tal como a teorização do colorismo, há uma hierarquia de tons de pele, assim, quanto mais próximo a pessoa não branca está dos traços negroides, mais elas são preteridas (Devulsky, 2021).

Assim, dentro da perspectiva do colorismo, no Brasil, a negritude de Paula pode ser mais aceita por ter a pele mais clara, cabelo ondulado com raiz lisa e traços fenótipos negroides menos evidentes. A afetividade recebida pelas mulheres é configurada por um contexto histórico-social, diante disso, a cor de pele, o corpo, a textura do seu cabelo, a classe social, a formação acadêmica, como aponta Akotirene (2019), definem quem fica dentro e fora das relações afetivo-sexuais.

Contudo, Tina Calamba — analista de Marketing e miss Benguela, Angola — ainda que seja uma mulher magra, alta e com uma beleza dentro dos padrões para seguir a profissão de modelo internacional, não foi suficiente¹⁴. Diante desses homens brancos, sequer um simples flerte ou ficada foi visto como uma possibilidade. Isso porque, antes de tudo, ela é uma mulher negra. Quanto a essa particularidade, Isildinha Baptista Nogueira (2021) afirma que a condição econômica elevada ou o prestígio social que a pessoa negra alcança não é o suficiente para salvá-la do defeito de cor, isto é, do estigma que faz a sua cor negra uma mancha (Nogueira, 2021).

Assim, embora exista no imaginário patriarcal da sociedade sexista e racista que a mulher negra “estilo exportação” é para curtição, Tina, no BBB 23, foi absolutamente descartada e empurrada, pelos homens brancos, para o único homem negro que estava próximo deles. Esses homens brancos, que estão acostumados historicamente a verem as mulheres negras em posição de subserviência, compreendem que merecem sempre mais, assim, uma mulher negra é pouco para eles, como foi apresentado no aporte teórico por hooks (2022), Souza (2008) e Pacheco (2008).

Na sociedade brasileira, oriunda da herança escravocrata, o racismo faz com que pessoas negras tenham oportunidades restritas (Gonzalez, 1988). Pensar a partir dessa ótica é compreender que os espaços sociais, independentemente do locus, historicamente sempre foram negados às pessoas negras. De certo, como pode ser compreendido a partir das reflexões de Lélia Gonzalez (1988), essa ideia foi perpetuada por meio das invasões colonizadoras, assim, é crucial enfatizar que nem sempre fomos sozinhas/os.

Diante de tanto desafeto, onde está localizado o amor para nós? Ainda no microcosmo do BBB, especialmente na edição de 2023, viu-se pessoas negras se amando. Não foi feita referência exclusiva à relação entre Ricardo, conhecido como Alface, e Sarah Aline – embora eles tenham construído uma união afetiva e regada de diálogos que, por sinal, não foi tão repercutida aqui fora em comparação a outros casais racializados como brancos, como Key Alves e Gustavo. Na verdade, neste espaço, resgatamos o amor revolucionário que busca justiça social e equidade como princípios do ato de amar (Nogueira, 2022).

Assim, dentro do programa, identificamos afetos entre participantes negros/as, tais como Sarah Aline e Aline, que se acolheram diante de suas dororidades; Fred Nicácio e Tina, que ao se

¹⁴ Tina Calamba foi convidada para integrar o time de uma agência de modelos internacional, *Ford Models*, que possui trabalhos ativos no Brasil, Estados Unidos e França. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/03/17/bbb-23-tina-calambra-e-contratada-por-agencia-de-modelos-internacional.htm>. Acesso em: 29 out. 2024.

reencontrarem, na possibilidade de repescagem, se apoiaram sob a consciência dos racismos sofridos dentro da casa; e quando Aline defendeu Domitila, diante de outros participantes brancos, ao afirmar que ela usa falas como “eu não vim aqui para servir”, “a favela venceu” ou “do alto do seu privilégio [branco]” referem-se ao lugar de fala dela e não, necessariamente, de uma estratégia de jogo (Mundo Negro, 2023). Dessa maneira, neste artigo, entende-se que esse amor revolucionário, conforme propõe Renato Nogueira (2022), é uma alternativa viável para nós, pessoas negras, e isso é praticar o amor como cura, assim como advogou bell hooks (2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisou-se a disposição de três mulheres não brancas, no que tange a solidão da mulher negra, as quais foram direcionadas as situações que reforçam os estigmas da ótica brancocêntrica. Reitera-se que, segundo o IBGE, Tina, Natália e Paula são negras, sendo a primeira preta e angolana e as duas últimas pardas e brasileiras. No primeiro estudo de caso, situado no BBB 22, o preterimento ocorreu em detrimento de uma mulher branca, enquanto no segundo estudo de caso, no BBB 23, com relação a uma mulher parda.

Em 2022 e em 2023, seja um preterimento explícito ou silencioso, o racismo está marcado em ambas as narrativas. Sim, é relevante reforçar que preterir uma mulher preta em favor de uma mulher branca ou parda é uma ação racista. As nossas preferências, os nossos gostos e, sobretudo, as representações do belo foram arquitetadas pela branquitude para perpetuação e manutenção dos seus lugares de privilégios (Bento, 2022).

No primeiro caso, o homem branco afirmou que queria só amizade, embora, tenha ficado explícito para o público que o brother e a sister estavam flertando. Ele não proferiu dizeres de rejeição, pelo contrário, agiu e a permissividade social do homem branco fez com que a sua atitude fosse, posteriormente, compreendida. Afinal, ele chegou a pedir desculpas à mulher negra em questão, caso ela tenha compreendido equivocadamente a relação deles.

Já no segundo caso, os dois homens brancos falaram e reforçaram que não tinham, em hipótese alguma, interesse na participante negra retinta, mas tudo bem se fosse a participante negra parda. Não nutrir interesse por alguém não é o principal fator nessa situação, mas a comparação de quem merece receber afeto dentre as mulheres negras e afirmar que é loucura estar com uma mulher retinta, de certo, reforça o racismo estrutural sob as mulheres negras.

Além disso, a emissora exerce um papel exclusivamente em prol dos seus lucros. Uma vez que cresce o seu faturamento com o entretenimento oferecido em decorrência das dores das/os participantes, sejam pessoas negras ou não negras. Afinal, o BBB é um reality show que incentiva dinâmicas de confronto e outras narrativas conflituosas que provocam embates, discórdias, brigas e inimizades em nome da audiência. Neste espaço, não se realiza uma análise direcionada à emissora de TV ou às pessoas brancas envolvidas, mas à branquitude.

Nessa perspectiva, Cida Bento (2022) afirma que a branquitude, enquanto sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas. Essas evidências incluem a absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesásticas etc.

A branquitude pactua de maneira silenciosa em benefícios próprios e/ou de seus semelhantes e isso pode ser exemplificado a partir das mulheres que merecem afetos e partilhas enquanto outras são destinadas à solidão. Assim, por mais que o pacto narcísico da branquitude forme uma cortina de fumaça para naturalizar o racismo estrutural, consideramos necessário descortinar os privilégios e o status quo do grupo que partilha os bens de consumo e retroalimentam as opressões, tal como a solidão da mulher negra na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

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

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora UFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov.dez. 1988.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. 10 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HOOKS, Bell. Cura: o amor redentor. *In*: HOOKS, Bell. **Tudo Sobre o Amor**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

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

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas., Campinas, 2008.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

SANTOS ALMEIDA, Jakelliny. Interseccionalidade. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, v.2, p. 117-124.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. p. 174. f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais na área de Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

REFERÊNCIAS MIDIÁTICAS

RIBEIRO, Rêh. **Não é apenas estar sozinha**: a solidão da mulher negra assume diversas formas, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/colunas/cris-guterres/2022/12/04/a-solidude-da-mulher-negra.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 10 fev. 2023.

MUNDO NEGRO. **BBB 23**: Fred e Bruna acusam Domitila de ‘tendenciosa’ após expor racismo no grupo e Aline rebate: “é o lugar de fala dela”, 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/bbb-23-fred-e-bruna-acusam-domitila-de-tendenciosa-apos-expor-racismo-no-grupo-e-aline-rebate-e-o-lugar-de-fala-dela/> Acesso em: 30 mar. 2023.

NOGUERA, Renato. **Para que exista amor é preciso haver justiça e equidade**. Brasil: Casa do Saber, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l6JdDQ2grQI>. Acesso em: 28 mar. 2023.

VALIM DE MELO, Glenda. **La soledad de la mujer negra**: un breve debate teórico. Caribe: 2022. Disponível em: <https://www.ainalc.org/bitacora10.html#JGR> Acesso em: 17 fev. 2023.

Enviado em: 20/11/2023
Aceito em: 25/01/2024

O HOMEM DE COR E A BRANCA, POR FANON E ZAMMUEL:

RELAÇÕES AFETIVAS E DE PODER ENTRE SUJEITOS RACIALIZADOS

THE COLORED MAN AND THE WHITE GIRL, BY FANON AND ZAMMUEL: AFFECTIVE AND POWER RELATIONSHIPS BETWEEN RACIALIZED SUBJECTS

Edinan Damasceno Carvalho¹
Joabson Lima Figueiredo²

RESUMO

Este estudo investiga as dinâmicas de poder entre homens negros e mulheres brancas, examinando a letra da música *O Homem de Cor e a Branca*, de Zammuel (2023). Ele revela que a busca das mulheres brancas por homens negros não é apenas por afeto, mas também por validação e controle. Isso destaca as complexidades das relações raciais em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, incentivando a reflexão e a contestação das normas sociais que perpetuam essas desigualdades. O trabalho se apoia nas ideias de Frantz Fanon (2020) e Deivison Faustino (2020) sobre a dimensão política da afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Fanonismos contemporâneos. Racialização. Homem negro.

ABSTRACT

This study examines power dynamics between black men and white women by analyzing the lyrics of Zammuel's song, *The Man of Color and the White Woman* (2023). It reveals that white women's pursuit of black men is not solely for affection but also for validation and control. This highlights the complexities of racial relationships in a society shaped by structural racism, prompting reflection and challenge of social norms perpetuating these inequalities. Drawing on the insights of Frantz Fanon (2020) and Deivison Faustino (2020) regarding the political dimension of affection, the study underscores the need to interrogate and resist such dynamics.

KEYWORDS: Contemporary fanonisms. Racialization. Black man.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras da Universidade do Estado da Bahia (PPGEAFIN/Uneb). Graduado de Licenciatura em Letras, Língua portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: damascenoedinan@outlook.com.

² Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Estudos Literário e Graduado em Licenciatura em Letras pela UEFS. E-mail: jfigueiredo@uneb.br.

1 HORIZONTES

A semiótica, isto é, o estudo da imagem e o que nos comunica, preocupa-se com o referencial e, no caso que aqui analisamos, o que prevalece no território brasileiro é o branco/europeu. O nosso sistema-mundo³ ainda se modela através da ressonância do sistema colonial. Como é dito por Rocha e Santana (2020, p. 1), a semiótica se propõe “analisar a dinâmica dos signos na produção de sentido e na construção de linguagens que mediam o mundo social”.

Dessa forma, é pertinente conduzir o foco dos estudos da imagem para as relações raciais, haja vista que é através do fenótipo que a raça se estabelece enquanto estrutura que classifica e hierarquiza *sujeitos*⁴, ou seja, são fatores morfológicos atrelados a valores morais e relações de poder (Almeida, 2019). Assim, o recorte deste estudo são as formações sociais e discursivas que viabilizam a possibilidade de o racismo operar enquanto sistema de comunicação de quadros sociais, desigualdades e violências entre pessoas de cor e os que são lidos e enunciados enquanto sem cor, em outros termos, pessoas brancas.

Nesse sentido, caminhamos pelo eixo paradigmático para notarmos, a princípio, como são realizadas associações entre os fenótipos racializados e contextos linguísticos que imprimem no negro uma encarnação que passa a “operar como uma tatuagem” (Nascimento, 2019, p. 71), que

³ Partimos dos apontamentos feitos por Grosfoguel (2018, p. 68) para pensar o conceito de “sistema-mundo” como uma alternativa ao conceito de “sociedade”. O conceito em questão é utilizado com a intenção de romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e políticas de uma “Estado-nação”. Trata-se, então, de uma proposta metodológica que rompe com uma unidade de análise temporal/espacial que segue pressupostos das “arbitrárias e movédisas fronteiras espaciais e unidades temporais dos Estados-nações” e que subordinam “as análises científico-sociais às lógicas temporais e espaciais da autoridade política que privilegia a modernidade”. Nesse sentido, aplicamos esse conceito, que se configura como um movimento de protesto dentro das ciências sociais contra a categoria eurocêntrica que é a noção de sociedade. Ademais, partilha e produz leituras de que “existem processos e estruturas sócias cujas temporalidades e espacialidades são mais amplas que as dos ‘Estados-nações’”, ou seja, é uma visão teórica que procura capturar, “de forma ativa/passiva, singularidades de processos globais de ampla duração e ampla espacialidade que ocorrem ‘mais além’ e ‘dentro’ de suas fronteiras e estruturas, atravessando-as transversalmente” (Grosfoguel, 2018, p. 68).

⁴ Ao deparar-nos com as discussões levantadas por Flávia Lisbôa (2022, p. 27), somos direcionados a percepção da existência de “várias lacunas no plano da expressividade, seja quanto a conceitos epistemologicamente coerentes à compreensão do problema que envolve os *sujeitos* [...] seja pelos engessamentos coloniais da língua portuguesa”. Dessa maneira, no que tange, especificamente, os engessamentos coloniais da língua, faz-se pertinente confrontar a “expressão de gênero na norma padrão da língua portuguesa quanto às (não) flexões que evidenciam a subordinação colonial, logo também patriarcal” (Lisbôa, 2022, p. 27). Por essa razão, desenvolvemos o exercício proposto por Lisbôa (2022) para marcar a colonialidade e patriarcalismo presente em nossa língua. Desse modo, o termo “sujeito(s)” necessita ser evidenciado para tensionar a maneira como generalizações são grafadas unicamente no gênero masculino. Além disso, realizamos o mesmo processo com “homem/homens” quando enunciado como sinônimo de humano. Optamos por essa estratégia motivados pela urgência de encontrar novas terminologias.

acusa a posição de inferioridade, assujeitamento e subalternidade que esse ocupa em nossa realidade. Como foi dito por Fanon (2020, p. 108), “nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparição” e, mais a frente, completa: “aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal” (Fanon, 2020, p. 109).

Nessa perspectiva, é necessário estar atento para um nível de análise fulcral para a compreensão do processo de reificação pelo qual a produção do negro é atravessada: a racialização. Trata-se da *epidermização* (Fanon, 2020, p. 25) dos lugares e trânsitos que são possíveis para determinados *sujeitos*, em um determinado contexto de enunciação. Para Faustino (2020), “tanto a pretensa europeização da razão ou do sujeito, quanto a objetificação reificada do negro – ou não branco/ocidental/europeu -, são expressões desse mesmo processo de racialização”. Então, a partir

[...] da interiorização subjetiva por parte do colonizador e por parte do colonizado dessa epidermização. É o momento em que os indivíduos deixam de se reconhecer mutuamente como reciprocamente humanos para ver a si e aos outros através da lente distorcida do colonialismo. A fantasmagórica e hierárquica contraposição binária entre *branco X negro* é assumida por ambos como identidades fixas e essenciais, moldando de forma empobrecedora a percepção de si e do mundo (Faustino, 2020, p. 41).

Nesse viés, partimos do entendimento de que o racismo – fenômeno social que tem as suas bases fincadas na racialização - é uma das fibras que estruturam as coisas que circulam no Brasil e a linguagem é uma posição nessa estrutura (Almeida, 2019). Em outras palavras, investigamos esse fenômeno como algo resultante de condições históricas, econômicas, culturais e políticas, mas que é através do suporte da linguagem que se materializam suas formas de assujeitamento (Nascimento, 2019).

Por isso, há a necessidade de indagarmos a maneira como o sentido presente em corpos racializados é socialmente construído e como administra e modifica os afetos e as relações de poder entre um *homem* de cor e uma mulher branca, de modo que raça e gênero engendram tanto formas de afirmação de estereótipos, quanto de negociam de espaços sociais. Para tanto, exploramos os signos e discursos acionados por por Zammuel (2023), em sua música *O Homem de Cor e a Branca*, que faz menções diretas e indiretas ao terceiro capítulo, que carrega o mesmo título da melopeia aqui analisada, do livro *Pele negras, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2020).

Assim, a partir dos movimentos que se traduzem em uma semantização das relações em curso em nosso corpo social, trabalhamos defronte ao entendimento do branco X negro como

polos autoconstituídos, como se o único caminho possível para interpretação fosse o que nos leva a olhar o ser branco e o ser negro *a priori* e que, nas relações estabelecidas entre esses dois, o branco domina o negro. Logo, debatemos sobre a história colonial que nos assombra, que “nada mais é do que uma abstração da história anterior, uma abstração da influência ativa que a história anterior exerce sobre a história atual” (Marx; Engels, 1998, p. 47).

Neste estudo, tratamos de investigar o confronto com a produção e enunciação do negro como “uma presença ausente, um ente coisificado, parte de algo que nem mesmo humano chega a ser” (Faustino, 2018, p. 21). Questionamos justamente essa urgência nascida da intimidade de quem vivencia a negação, mas que optou por confrontá-la em embates que rejeitam as imposições de enunciar a si e a outros como sujeitos subalternos e condenados a uma vida de assujeitamento e aviltamento⁵.

2 COTIDIANOS

Em vista disso, ancoramos este debate com Fanon (2020) nesse corpo que se abre - corpo que se mantém em constante trânsito - para a emergência de sentidos que afirmam conexões com a produção de um mundo em que outros mundos são possíveis. Nesse cenário, Edimilson de Almeida Pereira (2010, p. 330-331) tece considerações sobre o momento que um escritor

[...] que se exprime é um sujeito negro, o texto se impõe a partir daquilo que se vivencia como um sujeito negro na história, destacando-se aí a necessidade de se atualizar uma gama de discursos que a diáspora, a escravidão e a violência impediram de germinar. Nesse sentido, a literatura negra é, simultaneamente, elaboração textual, práxis ideológica, mobilização política e instrumento privilegiado – porque crítico – de enfrentamento de questões que extrapolam a literatura para alcançar os domínios da ação sociopolítica. No que diz respeito à geração do texto como lugar de reflexão acerca da experiência do sujeito negro, essa vertente literária se dá a ver, portanto, como uma literatura de fundação. Tal como ocorre em outras literaturas de fundação, também na literatura negra brasileira se explicita o fazer literário como uma resposta específica de um grupo a circunstâncias histórico-sociais marcadas, em geral, pelo embate entre diferentes segmentos da sociedade.

Ou como foi desenvolvido por Marx e Engels (1998, p. 86), em uma famosa passagem de A ideologia alemã:

⁵ Tomamos como base as reflexões de Fanon (1968) para ler os condenados como sujeitos que são vítimas de uma realidade objetiva que visa os manter acorados, fixos, como se eles estivessem em um lugar semelhante ao inferno cristão.

A produção de ideias, conceitos e consciência está, em primeiro lugar, diretamente ligada às relações materiais do *homem*, à linguagem da vida real. Conceber, pensar, as relações espirituais dos homens, aparecem aqui como a emanação direta do seu comportamento material [...] não partimos do que os homens dizem, imaginam ou concebem, nem dos homens como o descritos, imaginados ou concebidos, para chegar ao *homem* corpóreo; em vez disso, partimos do *homem* realmente ativo [...] A consciência não determina a vida: a vida determina a consciência.

Destarte, na música de Zammuel, atentamo-nos aos efeitos de uma produção de sentido de que partilha e potencializa o desejo de romper com as suas condições de condenados e com o modo como as coisas e eles foram organizados e fixados em um mundo que (re)cria estruturas de poder e do saber que permitem dizer quem está acima e quem está abaixo da linha do ser. Por essa razão, o cotidiano se materializa, através de *O Homem de Cor e a Branca* (2023), como ponto chave para a compreensão do racismo em relações afetivas, isso porque atua como uma dimensão só o questionamos quando, por meio de algum evento, é quebrada a lógica rotineira. Assim, o que Zammuel faz é romper com um mundo que se apresenta como um mundo coerente.

O músico nos apresenta uma visão que causa um estranhamento em relação a lógica cotidiana que produz e legitima um conjunto de violências – físicas e simbólicas - como um fenômeno natural. Esse processo se dá, em uma primeira aproximação, através de um convite seguido de questionamentos que certamente deslocam e subjetividade do autor e a do ouvinte/leitor para uma zona de experiências comuns:

Deixa eu te falar, eu e você
Daquele jeitão que cê sabe
Quantas vezes já te amaram de forma platônica meu preto?
Como é fácil te amar a distância não é?
Até quando cê vai aceitar isso?
Até quando você vai se reduzir para caber num mundo que, flagrantemente, não te cabe, meu preto? (Zammuel, 2023, s/p).

É nesse exercício de exposição que o músico apresenta situações de vulnerabilidade e risco, ou seja, nesse necessário encontro com o outro é preciso que o outro também se exponha para que o trânsito entre dores e vazios sejam possíveis. “Assim, o que abre e fere o sujeito é paradoxalmente o que o coloca fora de si, fora dos próprios limites, e o expõe ao encontro com o outro numa experiência profundamente vital” (Rodríguez, 2020, p. 30). Essa fenda aberta perturba o cotidiano, o convite para falar sobre rejeições e desamores parece desestabilizar a lógica do dia a dia brasileiro para desmanchar o que parece ser uma experiência particular e, assim, evidencia uma rede de

relações predeterminadas que encobrem relações hierárquicas e de poder, que afetam, abusivamente, o *sujeito* negro.

Nesse encontro com a exposição de Zammuel, é produzido um deslocamento, mesmo que ínfimo, que coloca o negro além dos limites que o aprisionam, situa-o em uma zona de percepções expandidas. Aparentemente, é aberta a possibilidade para o questionamento de discursos, naturalizados através do cotidiano, que carregam um conjunto de significações que, de certo modo, dizem “preto sujo!” ou simplesmente “olhe, um preto!”. Em razão disso, chegamos ao mundo e às relações que o constituem

[...] pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que *me descubro objeto em meio a outros objetos*. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e *o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador*. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodí. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (Fanon, 2020, p. 103, grifo meu).

O que se anseia dizer é que, no caso da negritude, há a predominância de um regime racializado de representação (Hall, 2003) que movimenta todos em direção a um ideal de branquidão e, por sua vez, para a rejeição ao que está associado aos fenótipos negros. Esse regime se sustenta através de unidades textuais que estão além do *corpus* deste estudo, tal como “narrativas, afirmações, grupos de imagens, discursos completos que operam por uma variedade de textos, áreas do conhecimento” (Ibidem, p. 77). Nesse caso, o músico está a par dessa situação e procura, a partir das limitações estruturais do gênero textual música, estabelecer uma relação intertextual com imagens comuns e o já mencionado capítulo da primeira obra de Fanon (2020).

Ao se propor essa empreitada, Zammuel amplia olhares, isso porque tensiona observações que estão além do conhecimento anterior sobre o referente do signo e indica uma forma simples, mas não simplista, de investigar e partilhar suas reflexões sobre os aspectos dinâmicos de conhecimento e poder envolvidos na comunicação do dia a dia, especificamente nas relações internas e externas em relacionamentos entre homens de cor e mulheres brancas. Nesse ínterim, indaga e evidencia o deslocamento em sentidos que, a princípio, manifestam-se como fixos, tal como Fanon (2020) analisa que o negro está fixo, só que agora em uma enganadora mobilidade.

3 O HOMEM DE CORE E A BRANCA

Assim como Lélia Gonzalez (1984) elaborou uma perspectiva para pensar a mulher negra no Brasil, através do acionamento das dimensões de raça e gênero, precisamos fazer o mesmo, mas sobre como o *homem* de cor performa, dentro de uma hierarquia em que ele está abaixo do *homem* e mulher branca, uma masculinidade subordinada. Ele pode até estar em uma posição contraditória, haja vista que, para muitos, ser *homem* é o maior status encontrado em sistemas-mundo ocidentais. Contudo, o adjetivo *negro* o caracteriza como um nada. Assim, é pertinente destacar que não importa o quanto o negro se pinte, mutile ou se esconda em uma máscara, jamais, nunca será, de fato, *homem*, a ponto de ser lido como “um de nós”. Como foi dito por Fanon (2020, p. 26, grifo nosso), “o negro não é um *homem*” e, em sequência, o eu-lírico de Aleixo (2018, p. 54, grifo nosso) completa esse pensamento com a ideia de que o *homem* negro “é mais negro do que propriamente *homem*”.

Por esse motivo, assim como disse Fanon (2020, p. 79, grifos nossos)

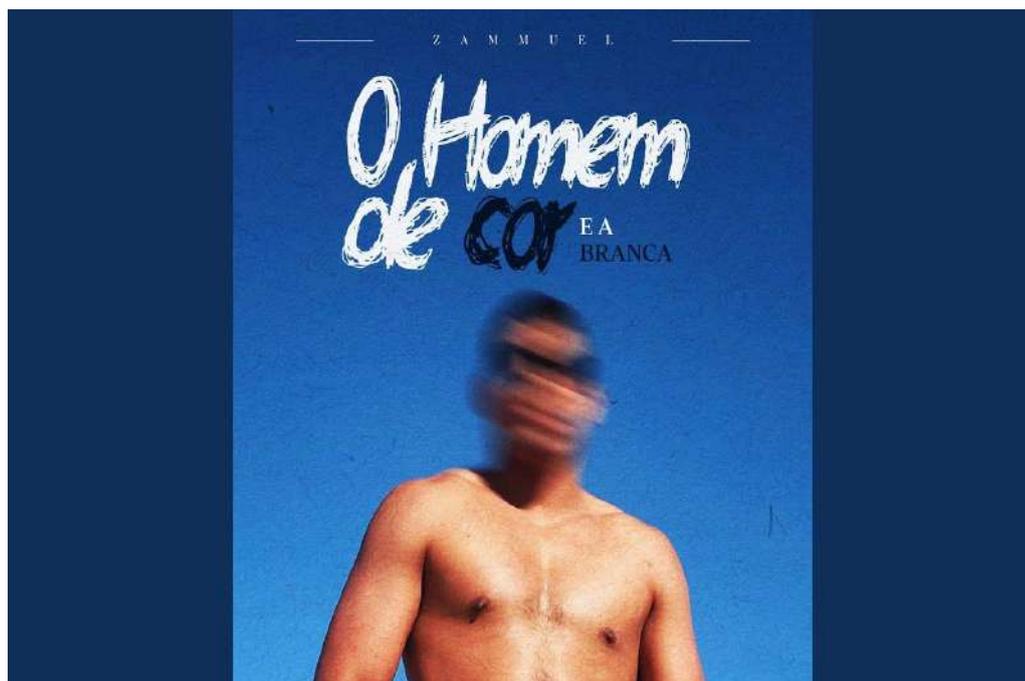
Da parte mais negra de minha alma, através da zona sombreada, irrompe em mim este desejo de ser branco.
Não quero ser reconhecido como negro, mas como branco.
Mas – e eis aqui um reconhecimento que Hegel não descreveu – quem pode propiciar isso, senão a branca? Ao me amar, ela me prova que sou digno de um amor branco.
Sou amado como um branco.
Sou um branco.
Seu amor me franqueia o ilustre corredor que leva à gravidez plena...
Desposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca.
Nestes seios brancos que minhas ubíquas mãos acariciam, são a civilização e a dignidade brancas que faço minhas.

Esse pequeno trecho é citado, direta e indiretamente, por Zammuel. Em um primeiro momento, revela que a voz dele e a de Fanon soam no mesmo timbre, por assim dizer. O que os move é busca por sua humanidade, que só é possível a partir de reconhecimentos mútuos, mas, ao procurar esse reconhecimento no outro, encontram apenas imagens/referências objetificantes de si. Nessa toada, é necessário apontar que “o sujeito se constitui nas relações sociais e necessita do outro para construir uma imagem de si” (Faustino; Oliveira, 2020, p. 20), mas este “Outro” não o valida em decorrência dos efeitos da racialização, que se trata de um fenômeno que não se resume à inferiorização do negro, mas sim a impossibilidade de seu reconhecimento como humano pleno, seja em existência e em direito.



Então, de modo simples, o negro é um reflexo, como é ilustrado pela capa da supracitada melopeia, que apresenta uma distorção do que o branco não anseia reconhecer em si próprio. Zammuel (2023) tematiza essa relação nos elementos visuais que compõem a capa do seu *single*, tal como é possível analisar na figura 1:

Figura 1: Capa *O homem de cor e a branca*



Fonte: TOPIC, R. (s/p, 2023)

O que retorna do pedido de reconhecimento é algo que “só se pode ver como recusa” (Aleixo, 2018, p. 64), em outras palavras, “um rosto vazio (sem voz)” (Ibidem)-. Não é possível mensurar o tormento que é olhar para todos os lados em busca de ternura e se deparar com respostas que nos condenam a um modo de existir que está confinado em espaços que representam ausência. O eu-lírico de Ricardo Aleixo (2018, p. 65) retrata esse sentimento ao dizer que a imagem que é refletida nos olhos de seus semelhantes dá retornos que afirmam, com frieza, que o que enxergam é “um/o não-rosto (que a luz do sol não toca) / que na direção de nenhum outro rosto se volta” (Ibidem). Em suma, o que essa zona de experimentações comuns comunica é que esses *sujeitos* estão exaustos exatamente por, talvez, estarem abusivamente atravessados pelo exercício de verem e não serem vistos.

Em segundo lugar, esse ser que ainda é *sujeito* – embora nunca seja reconhecido como tal –, impedido de ter a sua humanidade confirmada pelo outro é imbuído apenas deste olhar reificador, aprende desde muito cedo a olhar-se também como um ente inexistente ou inadequado, interiorizando a imagem que o seu algoz lhe impôs. (Faustino; Oliveira, 2020b, p. 18-19, grifos nossos).

Desse modo, a realidade brasileira força os *sujeitos* a incorporarem uma visão tão carregada de estigmas sobre os limites desenhados sobre ser negro, a ponto de não ser possível para os outros e para si mesmo se enxergar como pessoa. Conforme Faustino e Oliveira (2013, p. 05), “espera-se assim que o Negro (o Outro) seja sempre emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil, banal; o mais próximo possível da natureza (animal) e distante da civilização”.

Destarte, sua aparição se limita a três variações: exótico, como enunciação de tudo o que é prejudicial ao nosso corpo social e, se não se permite encaixar em uma dessas duas categorias, a presença é inexistente. Nesse ponto, encaminha-se a constatação que visamos desenvolver: a de que “o negro não é um homem” (Fanon, 2020, p. 26), exatamente no sentido de que o substantivo *homem* assume para designar o humano. Dessa forma, o adjetivo – negro - o caracteriza rebaixa-o para uma posição subalterna a do homem e mulher branca.

Dessa maneira, a expansão e estabelecimento de um determinado modo de produção de conhecimento e de ser no mundo, forja-se através da negação de outros modos de estar, interpretar e intervir em determinada realidade. Esse processo não pode se dar senão a partir do exercício da violência em duas vias: opressão física e assujeitamento psicológico. Assim, de acordo com Lucas Veiga (2018, p. 79, grifo nosso):

Vivemos num país antinegro e isso tem nocivos efeitos sobre as subjetividades negras. O termo subjetividade aqui se refere à produção de modos de ser, estar, sentir e perceber o mundo. São inúmeros os vetores que se atravessam na constituição das subjetividades. O *racismo é um desses vetores que, nas subjetividades negras, é o catalisador dos demais, a partir do qual toda uma configuração existencial é montada*. Numa sociedade supremacista branca como a que vivemos, *ser negro é, num certo sentido, não ser humano*. A racionalização branca produziu um senso de humanidade à sua imagem e semelhança, ou seja, quanto mais próximo da brancura, mas reconhecido como humano se é; *quanto mais próximo da negritude, menos humano se é*.

Nessa perspectiva, estar próximo do branco, seja em uma dimensão estética, comportamental e afetiva é, para maior parte de nós, a única possibilidade de experimentar, mesmo que de maneira ínfima e precária, a sensação de apalpar minimamente a humanidade. Em função disso, o *homem* de cor deseja a mulher branca. Essa constatação nos encaminha para a noção de que “um negro é sempre o negro de alguém, ou não é um negro, e sim um homem. Apenas um homem.

Quando se diz que um homem é um negro o que se quer dizer é que ele é mais negro do que propriamente homem (Aleixo, 2018, p. 55, grifos nossos).

Nesse viés, o negro só existe quando e se um branco validar sua existência. O negro é produzido pelo branco e para o branco, a sua existência se dá em função de Outros, trata-se apenas, pela dinâmica da colonialidade, de uma ferramenta. Outrossim, ao afirmar que “quando se diz que um homem é um negro o que se quer dizer é que ele é mais negro do que propriamente homem”, o eu-lírico de Aleixo conduz a atenção para a maneira como a racialidade estabelece uma interdição do reconhecimento do negro enquanto portador de igual dignidade.

Por essa perspectiva, o racismo antinegro “não é uma entre outras formas de opressão moderna, mas sim um tipo específico de negação em que o colonizado”, embora esteja “alocado permanentemente para baixo da condição humana (*politikon zoon*) e da dominação política” (Faustino, 2020, p. 87). Por esse motivo, surge a possibilidade de negociação de lugares, tanto para o *homem* negro quanto para a branca.

No primeiro caso, que é bastante explorado por Fanon (2020) e Zammuel (2023), o negro procura relacionamentos inter-raciais, como já dito, com a intenção de serem validados socialmente e acessarem espaços que não são delegados para seu tipo de racialização, que sempre tende para a inferioridade. Esse fenômeno é musicalizado da seguinte forma:

[...] Essa branca loira é seu diploma de ingresso
Em um mundo que nunca ia te aceitar
Se não fosse sua conta e uma carreira de sucesso
Se não fosse esse sorriso que foi feito para agradar (Zammuel, 2023, s/p).

Nesses casos, as imagens que são projetadas, para além da sombra que permite as movimentações do negro, revelam a expressão de elementos que materializam opressões interseccionais. Como explica Hall (2016), o signo e a imagem, que representam esse tipo de configuração, manifestam-se por e para estereótipos baseados na redução simplista dos significados que compõem a história pessoal de uma pessoa.

Aqui, nesse evento comunicativo que propomos para análise, essas representações são evidenciadas por meio das dimensões de interpretação em que os estereótipos atribuídos ao corpo negro nos levam a compreender as negociações que acontecem nas interações e ressignificam os limites das suas existências. Observa-se a capacidade relacional e referencial do signo. A partir do que fora dissertado, que contempla as leituras potenciais lançadas em torno do signo negro,

constatou-se que as representações construídas em torno dos fenótipos de pessoas racializadas, para qualquer um dos polos, informam sobre suas posições sociais.

Primeiramente, são pontuadas pelo músico três pilares imprescindíveis para a “aceitação” da presença de um *homem* negro no mundo em que as únicas expressões de humanidade partem do branco e/ou são validas e rejeitadas por ele. Assim, julga-se que, por ordem de relevância, o primeiro elemento a ser citado é o de maior importância: a mulher branca, seguida do sucesso financeiro e, por fim, as censuráveis sujeições de opiniões e emoções.

Dessa forma, a presença da mulher branca imprime ao negro uma significação de redenção ou docilidade, o que garante para ele o trânsito, enquanto *sujeito* acompanhado por sua companheira branca, por espaços comuns de socialização em que os olhares e ações nos desprezam e fulminam. Por essa razão, ele passa a ser tolerado em cenários que, comumente, seria lido como uma criatura servil. Um relacionamento interracial, entre *homens* negros e mulheres brancas, reafirma o negro como reles bajulador que procura algum superior para poder atuar na materialidade com uma liberdade, até então, nunca experimentada.

4 A MULHER BRANCA E O *HOMEM* DE COR

A branca, por outro lado, busca um sujeito abaixo de si na hierarquia de poder social para abusar dessa masculinidade subalterna nos mais diversos sentidos possíveis, sobretudo no que diz respeito a projeção de sua vontade, para a sua validação. Sem a presença de um preto ao seu lado e diante da submissão que precisa enfrentar no encontro com o *homem* que pertence a sua raça, personifica-se uma existência que se atola em um vão de frustrações, haja vista que a brancura só se sustenta com a servidão dos *sujeitos* que inventara.

A branca procura, na relação com o *sujeito* negro, ser *sujeito*. É possível dizer que, na sintaxe que estabelece padrões para a comunicação social, o negro não existe enquanto substantivo, pois atua apenas como uma abstração reificada pela racialidade e colonialidade. Por conseguinte, o negro só tem a sua aparição permitida no discurso, tempo e espaço humanos para atuar como um predicado à agência do “verdadeiro” *sujeito*. O negro, perante ao branco, vê a sua presença desfazer-se em ausência e a branca vê-se na posição de quem tem o poder de controlar o sentido e não apenas ser um elemento acessório.

Além dessa possibilidade de leitura, o sentido que a branca pode agenciar é o de bondade, tal como é lricado por Zammuel (2023, s/p):

Eu não sou seu amor, sou só uma experiência
O tempo tá passando, eu sei se vai cansar



Não é que eu não quero, eu não tô no momento
Ontem estava na rua e te vi passar
Só 3 meses depois cê já estava sorrindo
E exibindo um branco de troféu no meu lugar
O preto preterido eu não sou seu destino
Mas sirvo para a sua cama e para você sentar
Eu sirvo para o afeto dentro do seu lar
Não sirvo para o afeto para você mostrar
Com um pretinho do lado, você é tão boa
Em mim sua brancura projeta um lugar
Que afirma sua bondade, não, eu to atento
Não sou esse lugar, se tem que se curar
Cê tem que se curar, encontra um lugar
Minha cor na sua bondade, não vai te salvar
Cê tem que se curar, encontra um lugar
Minha cor na sua bondade não vai te salvar

Em uma rápida análise, podemos pensar apenas em uma interpretação subjetiva que conduz a uma perspectiva, novamente, de um fim de quase relacionamento. No entanto, o músico apresenta uma postura sincera que propõe explorar justamente o contrário, o objetivo é fazer aparecer um conjunto de ilusões que sustenta a existência de um par dialético que se sustenta através da construção de um *sujeito* subjugador e outro subjugado. Em outras palavras, o negro sofre “na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorque de mim todo o valor, toda a originalidade, diz que eu parasito o mundo” (Fanon, 2020, p. 25).

Assim, a procura da branca pelo negro obedece, também, “um complexo de autoridade, a um complexo de chefe” (Fanon, 2020, p. 113). Essa relação é muito bem ilustrada pela obra cinematográfica *O homem que copiava*, dirigido e roteirizado por Jorge Furtado (2003), pois retrata a relação de um homem de cor, André, e uma mulher branca, Silvia. A personagem André, mesmo que tenha sido interpretada por um autor negro, o Lázaro Ramos, não é lido como uma pessoa que sofre racialização para uma inferiorização subjetiva, a não ser pela reviravolta no fim da narrativa que nos afirma que ele, de forma alguma, foi a personagem principal da trama, fora apenas uma ferramenta que serviu para atender os anseios e necessidades da Silvia.

A lógica dessa narrativa, que apresenta paradigmas semelhantes ao da obra que aqui fazemos análise, sobressai uma dinâmica em que o *sujeito* negro está

Encerrado nessa objetividade esmagadora, supliquei a outro alguém. Seu olhar libertador, deslizando sobre o meu corpo subitamente livre de asperezas, restituiu em mim uma leveza que eu acreditava perdida e, afastando-me do mundo, devolveu-me ao mundo. Mas, lá, tropecei já na contravertente, e o outro, por meio de gestos, atitudes, olhares, fixou-me, como se fixa um corante com um estabilizador (Fanon, 2020, p. 125).

Por essa razão, Zammuel, André, Fanon e tantos outros homens negros, diante de uma mulher branca, encontram-se em pedaços e já não mais conhecem a si por meio de seus corpos em terceira pessoa, mas, como diz Fanon (2020), em tripla pessoa, pois, após serem atacados em diversos pontos, são despedaçados, quase destroçados, partidos em pedaços. Não vistos e não podem se articular enquanto *sujeitos*, mas apenas como predicados roteirizados por brancos.

Nessa perspectiva, o negro não tem a possibilidade de fugir dessa realidade objetiva de sua cor, pois a realidade objetiva de nossa cor está situada em uma dimensão discriminatória. Dessa maneira, não há rotas de fuga desse olhar em um espaço antropológico: da experiência concreta e da violência, quando a partir da invasão, o negro se descobre não só um negro (*noir*), mas um negro (*nègre*).

Sobre esse fenômeno Faustino (2018, p. 35) explica:

Na língua francesa, o termo *noir* era utilizado para designar a cor preta enquanto o termo *nègre* era utilizado para classificar pejorativamente as pessoas de pele escura. Assim, num primeiro momento, havia uma opção, considerada politicamente correta, pelo primeiro termo (*noir*), quando se objetivava designar a cor das pessoas 'negras', em detrimento do segundo (*nègre*), que poderia soar ofensivo. Entretanto, esses significados passaram a ser alvo de disputa com o advento do movimento de Negritude – ou Nègritude, na grafia original francesa –, que começou a louvar este “estigma”, atribuindo à condição de mais sagrada das “marcas” que alguém poderia portar.

Portanto, ao analisarmos a dinâmica entre a branca e o negro, fica evidente que a busca da primeira pelo segundo não se resume a uma simples tentativa de estabelecer um relacionamento amoroso, mas sim a uma complexa teia de poder e subjugação. Enquanto a branca procura encontrar uma validação para sua vontade e bondade através da presença do negro, este último é relegado a uma posição de subalternidade, visto somente como um acessório para satisfazer os desejos do outro. Essa relação desigual é exemplificada nas obras aqui indagadas, que destacam como o negro é constantemente objetificado e desumanizado em uma sociedade marcada pela discriminação racial. Em suma, a busca da branca pelo negro não é apenas uma questão de capricho, mas sim um reflexo das estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a opressão das pessoas negras.

5 DESENLANCE

A análise profunda e reflexiva apresentada ao longo desta conversa revela as complexidades das relações raciais e de poder na sociedade contemporânea. Através de obras literárias, musicais e

cinematográficas, pudemos examinar as dinâmicas sutis, porém impactantes, que permeiam os relacionamentos entre a mulher branca e o *homem* negro.

É viável apontar que essas relações não são meramente questões de amor ou afeto, mas sim espelhos das estruturas de poder e opressão enraizadas em sistemas sociais e culturais. A mulher branca muitas vezes busca no negro uma validação de sua própria bondade e status, enquanto o *homem* negro, por sua vez, é frequentemente reduzido a um papel subalterno, um mero acessório para as necessidades de outros.

O texto de Zammuel (2023), os diagnósticos de Frantz Fanon e os referenciais teóricos contribuem para uma compreensão mais profunda dessas dinâmicas, o que destaca o modo como a racialização e a colonialidade continuam a moldar as interações humanas, mesmo em contextos aparentemente modernos e progressistas. É fundamental reconhecer e desafiar essas estruturas de poder, tanto individual quanto coletivamente, para promover uma verdadeira igualdade e justiça social. Isso requer não mais que uma reflexão crítica sobre nossas próprias atitudes e preconceitos, mas também ações concretas para mudar as estruturas institucionais e culturais que perpetuam a produção de *sujeitos* condenados à inferioridade.

A análise da letra de Zammuel (2023) nos proporciona uma profunda reflexão sobre as dinâmicas de poder e subjugação presentes nas relações entre pessoas negras e brancas. Em sua essência, essa obra revela não apenas uma ruptura amorosa ou a sua recorrência, mas sim as complexidades e ilusões que permeiam esses relacionamentos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural (Almeida, 2019).

A busca da mulher branca por nós negros, como evidenciado nas letras de Zammuel (2023) e Fanon (2020), apresenta a tentativa de encontrar validação e poder através da subjugação do outro. Esse padrão reforça a ideia de que o negro é constantemente objetificado e desumanizado, reduzido a um papel de utensílio

REFERÊNCIAS

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

ALEIXO, Ricardo. **Pesado demais para a ventania**: antologia poética. São Paulo: Todavia, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Editora UBU, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **A disputa em torno de Frantz Fanon**: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos. São Paulo: Intermeios, 2020.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon**: um revolucionário particularmente negro. São Paulo: Círculo Contínuo Editorial, 2018.

FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Maria Clara de. Frantz Fanon e as máscaras brancas da saúde mental: subsídios para uma abordagem psicossocial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. ed. Especi, p. 6-26, out. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. p. 223-244, 1984.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LISBÔA, Flávia Marinho. **Racismo linguístico e os indígenas Gavião na universidade**: língua como linha de força do dispositivo colonial. Salvador: EDUFBA, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Pulsações da poesia brasileira contemporânea: o Grupo Quilombhoje e a vertente afro-brasileira. *In*: ALMEIDA, Edimilson de Almeida Pereira. **Um trigre na floresta de signos**: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

ROCHA, Bruna; SANTANA, Cássio. **POR UMA SEMIÓTICA ANTIRRACISTA**. Anais do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2020. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2149-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RODRIGUEZ, Maria Mercedes. A EXPERIÊNCIA COMUM. Nelic: **Revista Eletrônica de Letras**. V. 20, n. 32, p. 14-33, 2020.

TOPIC, R. **O Homem de Cor e a Branca**. YouTube. 17 nov. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9d_-RiZtUqA. Acesso em: 9 mar. 2024.

VEIGA, Lucas. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de Letras**.
v. 12, n. 1, p. 77-88, 2018

Enviado em: 06/04/2024
Aceito em: 19/10/2024

POLÍTICAS DE EXTERMÍNIO DE UM POVO QUE NÃO É RECONHECIDO COMO CIVILIZAÇÃO:

NOTAS SOBRE COLONIALIDADE, RACISMO E SEXISMO NA SAÚDE MENTAL BRASILEIRA

POLICIES OF EXTERMINATION OF A PEOPLE WHO ARE NOT RECOGNIZED A CIVILIZATION: NOTES ON COLONIALITY, RACISM AND SEXISM IN BRAZILIAN MENTAL HEALTH

Cristian Da Cruz Chiabotto¹
Simone Mainieri Paulon²

RESUMO

O presente artigo constitui-se como produto de uma revisão bibliográfica de um percurso de pesquisa. Tal investigação, objetiva situar o atual cenário de práticas no campo das políticas públicas de saúde mental, como continuidade das políticas de extermínio da população negra, perpetradas pelo racismo como agente da colonialidade. Para isto, propõe-se tecer as análises da relação intrincada entre dispositivos manicomialistas como ferramentas de racismo e sexismo na sociedade brasileira, utilizando-se para isto, da contribuição de intelectuais negros e negras que foram apagados do campo epistemológico da saúde mental e da Reforma Psiquiátrica. Toma-se como material de análise, dados históricos, políticos e sociais que evidenciam os modos pelos quais opera a colonialidade no corpo de sujeitos racializados e investidos pelos equipamentos manicomialistas sob o signo da loucura, traçando ainda um diagrama dos modos de subjetivação do corpo negro face às técnicas de dominação colonial nas instituições do Estado-moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma Psiquiátrica. Saúde Mental. Racismo. Colonialidade.

ABSTRACT

This article is the product of a bibliographical review of a research project. This investigation aims to situate the current scenario of practices in the field of public mental health policies, as a continuation of the policies of extermination of the black population, perpetrated by racism as an agent of coloniality. To do this, we propose to analyze the intricate relationship between mental institutions as tools of racism and sexism in Brazilian society, using the contributions of black intellectuals who have been erased from the epistemological field of mental health and psychiatric reform. The material used for analysis is historical, political and social data that shows the ways in which coloniality operates in the bodies of racialized subjects who are invested by mental institutions under the sign of madness, and it also draws a diagram of the ways in which the black body is subjectivated in the face of the techniques of colonial domination in the institutions of the modern state.

¹ Professor Substituto no Departamento de Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPSI/UFRGS). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Graduado em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI, Campus de Santiago/RS). E-mail: cristianchiabotto.cristian@gmail.com.

² Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela UFRGS. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: simonepaulon@gmail.com.

KEYWORDS: Psychiatric Reform. Mental Health. Racism. Coloniality.

1 INTRODUÇÃO

A morte deliberada de pessoas negras se insere num complexo esquema que Fanon (2020b) identificou como epidérmico-racial, é responsável por sustentar uma lógica de opressão que atravessa os modos de subjetivação colonial. Há uma relação intrincada entre produção da loucura pelo sistema-mundo colonial e a invenção de equipamentos que se destina a tratar desta mesma loucura, fazendo operar na figura dos manicômios os mecanismos de subjugação típicos do racismo fundante das colônias e que ainda resta na operação da colonialidade. O camburão da polícia se liga aos manicômios como continuidade da lógica mortífera dos navios negreiros e do extermínio da população negra no Brasil.

A lógica colonial é fundada na invenção e hierarquização das raças como coluna que sustenta a dominação inaugurada com a invasão denominada como “conquista” ou “descoberta” das Américas pelos portugueses e espanhóis. À revelia da mentira de um descobrimento harmonioso com o triunfo da civilização, a ocupação colonial nas Américas alastrou horror, guerra e morte, com o fim único e exclusivamente de pilhagem e acumulação de capital pelos países europeus. Vislumbrar a constituição da modernidade desde a exploração das Américas, é tomar um novo paradigma e uma posição que inverte, como num giro de cabeça para baixo, a própria história da civilização ocidental que fora assumida como narrativa única ao longo dos séculos pelos colonizadores. Para Segato (2021), essa perspectiva – que podemos chamar de teoria decolonial, ou estudos sobre a colonialidade – imprime uma torção no olhar e compreende a invenção de um sistema-mundo que só existe a partir da colonização, na medida em que Europa só pode advir como signo da civilização em relação recíproca com a América considerada selvagem e atrasada.

Segundo Quijano (2005) a raça é uma categoria inventada no processo de colonização das Américas como meio de legitimar a dominação dos povos não-europeus, já que anterior a este registro histórico não se encontram evidências da existência de sistemas sociais hierarquizados racialmente. Ao inventar a raça, cria-se a colonialidade enquanto modo de subjetivação através de relações sociais de dominação, onde o branco europeu representa a civilização, progresso e humanidade, enquanto o não-branco e nativo é a personificação da selvageria e da desumanidade.

O genocídio dos povos originários habitantes dos territórios que o colonizador denomina América pode ser visto como o primeiro ato colonial de barbárie que só se faz possível pela racialização e o consequente extermínio. A colonização das Américas inventa em um só movimento a raça, a colonialidade e a própria Europa. Neste mesmo movimento histórico, a captura de povos sequestrados da África e forçados à escravização demonstra a desumanização dos povos colonizados e não-brancos levada em suas últimas consequências pela lógica colonial.

O racismo, nessa constituição da modernidade, atua como organizador do sistema de dominação colonial, perdura e atravessa o tempo nos territórios geográficos ultramarinos – fora do eixo do Norte global, onde a colonização histórica vampirizou países e continentes. Essa lógica que investe na operação de opressões sistemáticas e cruzadas é a modernidade que o projeto eurocêntrico falsamente evoca como expansão da civilização. Grosfoguel (2020) afirma que o conceito de modernidade, neste sentido, pode ser compreendido como a realização de múltiplas hierarquias de dominação (raça-etnia, gênero, classe social entre outras), que reunidas organizam um processo civilizatório fundado na morte – aqui colonialidade e necropolítica se entrelaçam. A colonização fundamentalmente racista é, portanto, um modo de transpor o mundo que vivemos, operando sobretudo uma gramática de subjetivação onde o colonizado é submetido a todo momento a uma lógica de desumanização e violência, que só pode ser realizada na medida em que a raça é a linha que separa o humano e o não-humano – sendo o branco a humanidade, sujeito universal. A colonialidade se define como a continuidade de um projeto sistemático de violências fundadas no racismo e intrínsecas à modernidade.

As organizações e instituições do Estado moderno-colonial, herdeiras do racismo constituinte deste modelo civilizatório ocidental, agem como um dos diversos tentáculos da composição dos modos de dominação do colonizado, engendrando a colonialidade do poder. Assim, tanto no Brasil colônia quanto na transição para a República, e mesmo na contemporaneidade, quartéis, escolas, hospitais, universidades e outras organizações são reprodutoras da colonialidade, enquanto as instituições – modelo de família, conceito de saúde-doença, epistemologias, cosmopercepções – ocupam uma arena de disputas entre a captura de práticas e territórios existenciais pelo colonizador; e as resistências sempre presentes e capazes de subverterem a ordem estabelecida ao colonizado. Nesse escopo, a invenção da organização Hospital Psiquiátrico e a instituição medicina-psiquiatria cumprem uma tarefa central no governo dos corpos, sustentadas por práticas próprias do mundo colonial e conferindo estatuto de ciência ao racismo científico e, conseqüentemente, à segregação imposta pelo aparato manicomial.

2 DAS COLÔNIAS AOS HOSPITAL-COLÔNIA: MANICOMIALIZAÇÃO E RACISMO À BRASILEIRA

No ano de 2022 presenciamos perplexos a morte de Genivaldo de Jesus, um homem negro e diagnosticado com esquizofrenia que fora torturado pela Polícia Rodoviária e asfixiado dentro de um camburão. Na cena de Genivaldo, a figura do policial não se distancia em nada da figura do psiquiatra, Fanon (2020a) a propósito, aponta que apesar de ocuparem domínios institucionais diferentes, estas figuras operam a mesma lógica segregatória, no intuito de proteger a cidade do perigo fornecido pelo louco. O primeiro manicômio brasileiro é fundado em 1852, no Rio de Janeiro, o Hospital Psiquiátrico Dom Pedro II, fruto de um processo histórico de sua época do estabelecimento de uma limpeza e ordem social no espaço urbano, que ocorre concomitante ao nascimento e sistematização da psiquiatria enquanto campo de saber médico (Costa, 2006). Desde a fundação do primeiro Hospital Psiquiátrico, e ao longo dos séculos 19 e 20, segundo Resende (2001), as instituições psiquiátricas cumpriram um papel contraditório de limpar as ruas da cidade dos loucos, enviando-os aos manicômios e evocando o discurso de que assim estariam livrando-lhes de maus-tratos e situações degradantes aos quais eram submetidos em liberdade.

Aos avessos desta proposição de tratamento adequado os manicômios cumprem funções meramente segregadoras, onde técnicas violentas vão tomar o corpo do louco como objeto de intervenção, somado aos números alarmantes de pessoas enviadas a estes espaços que geram superlotação e condições insalubres de estadia e permanência. Ao lado das instituições psiquiátricas entendidas como conjunto de técnicas e discursos sobre a loucura, o racismo científico brasileiro cumpre papel estratégico na permanência da lógica colonial pós-abolição, de maneira que um não existe sem o outro, em uma lógica de mútua reciprocidade. O louco brasileiro no contexto das primeiras décadas do século XX é o negro relegado às ruas, às periferias e ao sofrimento do efeito das brutais condições em que se deu a abolição da escravização que apesar da conquista da liberdade, submeteu a massa de populações escravizadas à desigualdade social e econômica fundadas no racismo (Costa, 2006).

A história do nascimento da psiquiatria no Brasil remonta à existência da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), uma instituição criada no Rio de Janeiro em 1923 e que congregava os psiquiatras mais influentes da época, responsável por sistematizar os conhecimentos científicos que sustentam as práticas de higiene mental no país e fundadas em um ideal eugênico fortemente

presente na fundação das instituições científicas da época. Acerca disto, a pesquisa realizada por Jurandir Freire Costa (2006) traz à tona a relação intrincada entre o nascimento da psiquiatria brasileira e o racismo científico, principalmente assentado sobre a noção de degeneração e hereditariedade da loucura. Junto com o objetivo de aprimorar a assistência aos doentes mentais a LBHM estendia seu papel à prevenção e educação dos indivíduos, escolhendo como foco a intervenção no corpo biológico e na ideia de raça pura própria da eugenia. O branqueamento da população brasileira, que passa ser foco central das intervenções da recém-nascida República de um país agora habitado por um grande contingente de população negra livre, vai encontrar na ciência eugênica a possibilidade de satisfazer seu desejo colonial de eliminação do outro pela hierarquia de raças.

A medicina, nesse contexto, aponta Schwarcz (1993), é protagonista de um grande laboratório racial, sendo a tutora da sociedade brasileira e fazendo zelo a um projeto de futuro para uma nação branca, livre da degeneração causada pela mestiçagem. Juntamente com outras doenças venéreas e transmissíveis, que assolam o desenvolvimento da recente República, a concepção de que a loucura e o alcoolismo também eram epidemias que revelavam a fraqueza biológica de uma raça misturada tornava necessário construir um horizonte nos pressupostos do darwinismo social, em que estes degenerados deveriam a longo prazo desaparecer. Acompanha-se a criação de um aparato científico com dedicação exclusiva à eugenia, formando uma verdadeira institucionalidade racista brasileira, responsável pela formação científica do início do século XX do país.

Ao mesmo tempo da formação da LBHM, reúne-se ao redor do médico psiquiatra Nina Rodrigues um robusto grupo de médicos interessados na propagação das teorias eugênicas, em especial na criação da medicina legal e da antropologia criminal enquanto objeto de intervenção do Estado, através dos estudos da frenologia, a fim de justificar a tendência herdada biologicamente de alguns indivíduos para o crime, medindo as dimensões de seus crânios. Mais do que intervir no crime, o interesse é ocupar-se do corpo do criminoso (Schwarcz, 1993), entendendo-o como resultado da degeneração racial. O clamor pela criação de manicômios judiciais marca, no Brasil, a relação intrincada entre loucura e perigo, justificados pela identificação fisiológica-racial dos traços biologicamente marcados da degeneração. Com isso, sabe-se que a identificação destes corpos loucos e perigosos é exclusivamente racial, e são os corpos negros o objeto da intervenção eugênica que, ao fim, envia-os às instituições manicomialis.

A herança colonial presente no racismo científico dos psiquiatras eugênicos possibilita o surgimento dos manicômios enquanto espaços de exclusão dos degenerados, já que a constituição

psíquica das populações não-brancas era considerada patológica em si mesma (Costa, 2006). Isso porque especificamente a população negra era considerada uma raça inferior, e é sobre ela e sua possibilidade de mestiçagem na sociedade brasileira que o foco eugênico vai ser direcionado. A crença de que a mistura das raças que ocorre no Brasil levaria os miscigenados à degenerescência e ao surgimento de uma nação habitada pela desordem faz com que a psiquiatria da época invista massivamente em campanhas preventivas de cunho racista, objetificando, ao fim, uma pureza racial, um país branco. O manicômio, nesse contexto, é peça útil e fundamental para enviar os degenerados – negros e mestiços, e assim embranquecer o Brasil. A política manicomial da psiquiatria brasileira é, sobretudo, racial – e a fabricação da loucura faz par com a dominação moderna-colonial.

Em uma das mais marcantes investigações contemporâneas sobre o horror manicomial perpetrado pelo Estado brasileiro, O Holocausto Brasileiro, estudo produzido pela jornalista Daniela Arbex (2013), denuncia a violência do Hospital Psiquiátrico Colônia de Barbacena no Estado de Minas Gerais. Dentre tantas cenas do terrível cotidiano da instituição total, saltam aos olhos a quantidade de pessoas negras internadas e as condições desumanizantes em que se encontram os pacientes do Hospital Colônia. A propósito, não por mera coincidência, o nome “colônia” se faz presente: é que de fato a lógica mortífera própria da modernidade-colonialidade é um dos efeitos da lógica manicomial. Na colônia, os corpos são exauridos, levados ao limite da imposição da violência física e simbólica, marcados como restos excedentes improdutivos da indústria neoliberal, revelando que, neste modelo civilizatório, racismo e capitalismo são duas faces da mesma moeda. Dito isso, Passos (2018) provoca-nos a deslocar a cena de um holocausto e situar a manicomialização brasileira como continuidade do navio negreiro.

Ao lado do manicômio como instituição colonial, a produção da loucura nos territórios ultramarinos é estrategicamente posicionada, efetivando a colonialidade do ser. Desta perspectiva compreende-se a necessidade de situar o sofrimento psíquico como um dos efeitos deste sistema de opressões, marcando, assim, um distanciamento das bases epistemológicas historicamente perpetradas pela psiquiatria hegemônica e seus cálculos biologicistas do sofrimento que, ao fim, reproduzem o racismo científico na medida em que ignoram os efeitos nocivos da civilização colonial-capitalista na produção de subjetividade. Essa denegação do racismo, efeito da ideologia do branqueamento e resultado da farsa da democracia racial, é apontada por Lélia Gonzalez (2020) como a neurose cultural brasileira, operada por um mecanismo de defesa coletivo na tentativa de ocultar o racismo constituinte e subjetivante do país. O mito da democracia racial se estabelece

como uma violência produtora de silêncio, gerando a ilusão de harmonia entre os corpos de diferentes cores e fazendo a manutenção da hierarquia de raças produzidas pelo regime colonizador.

Ainda sobre a colonialidade do ser, recorro aqui a Fanon (2020) que, em sua minuciosa análise da produção de subjetividade do colonizado, identifica o lugar existencial do negro em uma zona do não-ser, que é efetuada pelos efeitos da relação com o mundo branco. Este não-ser é construído na medida em que, numa relação corporal, o branco advoga para si o lugar do ser universal, modelo do progresso e da humanidade, da beleza e do intelecto. É na relação entre os corpos – o encontro entre o negro e o branco, entre colonizado e colonizador – que a racialização vai marcar a vida negra de modo radical, abrindo uma ferida que sangra na medida em que este corpo é alvo de inúmeras violências. É esse esquema corporal atacado em vários pontos que vai ocupar a zona do traumático, o não-ser tomado como objeto e sem lugar habita as margens do mundo e precisa se utilizar de máscaras brancas para sua sobrevivência. Essas máscaras, apontadas também por Kilomba (2019) como máscaras do silenciamento, operam impedindo o colonizado de falar por si mesmo e advir como sujeito, restando a marca da Outridade como constitutiva de sua subjetividade.

Essa negação do negro enquanto sujeito atualiza a lógica colonial sustentada pelo racismo através de diferentes mecanismos, passando pela sofisticação das técnicas de dominação do Estado colonial-capitalista pelos modos de subjetivação, singularizando o racismo no cotidiano. No Brasil Republicano do início do século XIX, a psiquiatria brasileira, ao receber com entusiasmo as teorias eugênicas, acaba moldando todo seu sistema de referências epistemológicas, de modo a fomentar práticas eugênicas que ainda ressoam efeitos nas políticas de saúde mental. Rememoramos aqui a história de Andrielli dos Santos, jovem negra do estado de Santa Catarina que, no ano de 2021, teve sua filha recém-nascida, Suzi, sequestrada pelo poder público. Sob as alegações de que a mãe ofereceria riscos ao bebê por ter sido usuária de drogas, Andrielli teve sua filha retirada, o direito à amamentação negado e o paradeiro da criança ocultado por agentes do Conselho Tutelar. Usuária da RAPS, Andrielli não recebe cuidado, dignidade, cidadania e reabilitação psicossocial, mas é submetida à total despossessão, vivenciando em sua pele a zona do não-ser.

Na cena de Andrielli, assim como na história de inúmeras mulheres negras, raça e gênero se entrelaçam na operação de uma dupla exploração que sustenta o modo de subjetivação colonial. Um dos pilares da colonialidade é a dominação exercida no corpo pela diferença sexual e de gênero, uma vez que o fio condutor das guerras da modernidade é a afirmação do homem branco como

reduto da razão e civilidade. As mulheres, especificamente as racializadas, são duplamente capturadas pelas violências cruzadas na lógica colonial, sofrem no corpo os efeitos brutais do racismo e do sexismo. As relações de gênero são, segundo Segato (2016), um dos fundamentos ontológicos do modo binário de composição do mundo moderno, sendo o patriarcado o imperativo do Universal, a masculinidade branca hiperinflada, o motor da violência constitutiva da colonialidade. Assim como a invenção da raça é necessária na criação da zona do não-ser para as populações não-brancas, o gênero costura as violências marcadas em um corpo docilizado e submetido à dominação colonial e aos seus prazeres pornotrópicos.

Isso posto, opto aqui por compreender e analisar estas categorias de gênero e raça interseccionadas, uma vez que já estão imbrincadas com a colonialidade. Reconhecer que racismo e sexismo são constituintes do sistema moderno-colonial e, logo, incidem na lógica manicomial, é um passo fundamental para transformar as epistemologias que sustentam o cuidado em saúde mental, no entanto, é preciso avançar na construção de ferramentas analíticas que possibilitem movimentar o trabalho no cotidiano da Reforma Psiquiátrica e dos serviços substitutivos. Interseccionar abre caminhos para reformular a clínica antimanicomial e fazê-la instrumento de luta contra as opressões coloniais de raça, gênero, sexualidade, classe social. Destaco o conceito de interseccionalidade (Collins & Bilge, 2021) como dispositivo que costura não só as análises aqui pretendidas, mas do campo do trabalho em saúde coletiva e da escuta comprometida com a descolonização das práticas de cuidado.

A interseccionalidade é uma ferramenta analítica que tem como principais expoentes intelectuais negras norte-americanas Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge. Conceito forjado pelas mulheres negras no esforço de compreender e modificar o sistema de opressões, entendendo que a sobreposição de diversas categorias, como racismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia, etarismo e outras, podem incidir simultaneamente sob um mesmo corpo. A proposição teórica interseccional está presente também nas obras de intelectuais negras e latino-americanas, mesmo que a nomeação “interseccionalidade” não apareça. Acerca desta pesquisa, apesar de a interseccionalidade não aparecer como escopo conceitual central nas discussões, ela perpassa e costura as análises sobre os efeitos da colonialidade. Quando direcionamos ferramentas para investigar os efeitos da colonialidade nos corpos marcados, fica evidente que a modernidade é justamente este sistema de hierarquização e eliminação de diferenças que se assentam na noção de raça e que perpetua sua continuidade aprofundando as exclusões de acordo com os desajustamentos destes corpos a uma série de normas.

Por esta concepção, entende-se que um corpo negro, genderizado, vivenciando uma sexualidade dissidente da cisheteronorma e deficiente, por exemplo, sofre com as múltiplas opressões com os estigmas desses diferentes marcadores sociais da diferença, que se entrecruzam e se manifestam conjuntamente, de diferentes modos. A eliminação de quaisquer diferenças que escapem ao homem branco como modelo universal, desde a colonização, sustenta as exclusões da modernidade. Quando visamos para os horrores manicomiais cometidos em nome da ciência e de um modelo universal de sujeito normal, percebe-se que os corpos desajustados eram negros, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, idosos, indígenas e outras minorias sociais. A cena se repete mesmo com uma rede substitutiva, as violências institucionais aparecem como ferida aberta da modernidade-colonialidade.

Sobre a intersecção entre o racismo e sexismo, Lélia Gonzalez (2020) se debruça sobre as figuras da mulata, da mãe preta e da doméstica, comumente encontradas no imaginário racista brasileiro, habitando não só os símbolos, mas todo o sistema de linguagens adotado sobre o lugar da mulher negra na sociedade, bem como as farsas coloniais que utilizam essas três figuras na justificativa da democracia racial. A figura da mulata, principalmente no carnaval, estetizada e adornada de símbolos fetichizados, cumpre a função de transmitir a harmonia entre as raças no Brasil à revelia do seu próprio corpo, erotizado pelo macho branco e colonizador. Do mesmo modo, a figura da mãe preta marca a fratura exposta do racismo genderizado nas colônias, uma vez que é nesta figura, posteriormente transformada na “babá”, que se encontra a ambivalência com a presença da mulher negra na sociedade brasileira, ora romantizada pelo seu papel de criação dos filhos da casa grande, ora negligenciada e apagada dos registros históricos em função de sua cor negra. Segundo Segato (2021), este mecanismo de inscrição da mãe preta na cultura brasileira compreende uma complexa operação psíquica de forclusão de gênero e de raça na figura das amas de leite, objetificadas e expropriadas do seu próprio corpo, escravizadas e submetidas às posições subalternas da sociedade. O que se foraclui – ou seja, se retira da linguagem – é justamente o racismo existente na relação colonial de poder que circunda o corpo das mulheres negras.

O efeito de todas estas operações é apontado por Passos (2020) como cuidado colonial, aquilo que resta para as mulheres negras é o trabalho sujo e precarizado, na maioria das vezes na posição de domésticas e com as menores remunerações na pirâmide social. Dos lugares sociais subalternos, o manicômio passa a ser também uma das instituições de aprisionamento do corpo do sujeito racializado e marcado pela diferença sexual e de gênero no cálculo da colonialidade. Faço memória à figura de Stela do Patrocínio, mulher negra internada involuntariamente aos 21 anos no

Cetro Psiquiátrico Pedro II e, posteriormente, transferida para a Colônia Juliano Moreira, lugar onde passou trinta anos de sua vida sob o signo da esquizofrenia. A loucura de Stela e sua experiência de institucionalização ecoam na produção de suas poesias que ressoam as palavras de um corpo genderizado e marcado pela sua raça, trancafiada no manicômio foi apagada como autora substancial da literatura brasileira. Stela faz ressoar sua voz em múltiplas vozes de sua experiência no Hospital Psiquiátrico, produzindo uma obra poética que fora gravada e transcrita, conhecida como “Falatório”.

Vemos, em Stela do Patrocínio, o signo da morte ao lado do Hospital Psiquiátrico, numa relação recíproca de existência. A consumação da zona-do-não-ser é permeada pela morte simbólica do sujeito negro, entrelaçada ao projeto de extermínio que almeja sua morte física. Estas identidades estilhaçadas pelo ideal branco se fazem possíveis com a realização das políticas espaciais e institucionais que vão aprofundar a traumática experiência de um não-lugar. Refiro-me à política espacial, inspirado em Kilomba (2019), ao identificar que na lógica manicomial, seja no Hospital Psiquiátrico, seja na segregação da loucura no cotidiano dos serviços substitutivos, passa-se necessariamente pela experimentação de espaços públicos, onde a cidade tem um papel central na dinâmica das exclusões. Os sujeitos negros são forçadamente colocados fora da circulação do urbano, seja pela formação das periferias nas cidades abandonadas pelo Estado, pela política de encarceramento em massa ou pela manicomialização do sofrimento colonial que institucionaliza e retira do convívio social homens e mulheres negras.

Figura 1: Stela do Patrocínio



Fonte: Stela do Patrocínio em imagem utilizada para exposição de sua obra no Museu Bispo do Rosário.

Fazer memória destas e de outras histórias de mulheres negras, no campo da saúde mental, é possibilitar o uso da ferramenta epistemológica da interseccionalidade na operação do cuidado em liberdade. O sofrimento colonial é localizado na medida em que se retira o véu da democracia racial e se desvelam as violências constitutivas do Estado moderno. Nos serviços de saúde mental, interseccionalizar a clínica é desatar os nós que visam o sofrimento com lentes monofocais apartadas dos reais problemas históricos e sociais que constituem nosso país e circunscrevem os processos de subjetivação. A continuidade da lógica manicomial, seja na proposição de políticas públicas ou ainda na composição dos serviços substitutivos, exige uma tomada de posição que passa pela implicação dos atores do campo da Reforma Psiquiátrica com um modelo de cuidado antirracista, antipatriarcal, interseccional, anticapitalista, antifascista e decolonial.

Observa-se, portanto, desde a constituição da psiquiatria até a continuidade das práticas em saúde mental na Reforma Psiquiátrica, a manicomialização da população negra como instrumento colonial de opressão. Desde as teorias eugênicas até a passagem de técnicas sutis de dominação, como a medicamentação, internações compulsórias, práticas de tutela e cronificação de usuários de serviços substitutivos; atualizam-se os esforços de dominação da vida empenhado pelo Estado colonial. São essas técnicas de dominação justificadas pelo estatuto de verdade científica e a continuidade de uma lógica do modelo hegemônico manicomial que assinalam a existência de violências micropolíticas mesmo no interior de uma política de saúde mental reformada. Assim, seja na figura do psiquiatra ou na figura dos trabalhadores e equipes multiprofissionais, a relação de colonização se estabelece como produção de subjetividade, em que ao usuário resta o não-lugar, o silenciamento e a cronificação; enquanto a figura dos profissionais – majoritariamente brancos – usufrui dos privilégios de sua localização como sujeitos da razão, da ordem e da possibilidade de nomear o mundo desde sua brancura, como veremos adiante no capítulo em que tomamos a branquitude como analisador da colonialidade nos serviços de saúde mental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos por todos esses mecanismos que exercem a função de manutenção da hierarquia racial atualizados na lógica manicomial, torna-se evidente que os processos histórico-culturais da colonialidade produzem subjetividade e levam os sujeitos negros ao sofrimento psíquico, resultado das tensões de habitar uma civilização que é referenciada pelo imperativo de ser

branco. Pioneira nos estudos da produção de subjetividade da população negra no Brasil, a psicanalista e psiquiatra Neusa Santos Souza (1983) afirma que a constituição psíquica do negro é marcada por um processo de negação da identificação com sua própria negritude, restando uma posição melancólica diante de uma identidade estilhaçada. O sujeito negro adoece pelo mundo colonial e, como resposta, encontra mais uma organização colonial – o manicômio – que produz e reitera a negação do sofrimento perpetrado pela colonialidade, aprofundando a dinâmica de um trauma que se inicia na diáspora Africana. A gramática deste trauma efetuado pelas opressões coloniais e a eliminação das diferenças nos corpos dos sujeitos marcados pelas constituições raciais e de gênero alcança no manicômio a realização institucional da colonialidade do ser, do poder e do saber.

Visualizamos, portanto, a operação simultânea de uma tríade: colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. Sobre essa perspectiva, Maldonado-Torres (2020) constrói um diagrama da analítica da colonialidade, onde o entrelaçamento destes três registros – poder, ser e saber – efetiva a ordem colonial de exploração, naturaliza a guerra e o extermínio dos corpos racializados e genderizados, desumanizando radicalmente o colonizado. O corpo e o conhecimento daqueles que habitam as colônias é apartado da possibilidade de existência, de convivência social, de produção do conhecimento e de usufruir plenamente os direitos sociais e humanos de viver com dignidade. Ao tomarmos como análise a colonialidade e seus efeitos no campo da saúde mental brasileira, é sobre estes três registros que percebemos não só a relação intrínseca do manicômio como signo de uma política de segregação, assim como o seu retorno à cena pública, evidenciando feridas abertas que dizem respeito não só às lacunas deixadas pela Reforma Psiquiátrica Brasileira, mas também à própria Saúde Coletiva enquanto campo de análise e intervenção.

Apesar dos inúmeros autores que denunciaram em suas teorias e práticas os efeitos coloniais no sofrimento psíquico, a compreensão de que o racismo e as práticas colonizadoras são constitutivos de nossa organização social não esteve presente nas discussões do campo da Reforma Psiquiátrica e, nesse sentido, deve-se tomar como desafio uma agenda política que discuta a efetivação de uma saúde mental coletiva antirracista e decolonial atenta ao reconhecimento das demandas, experiências e saberes produzidos da população negra que massivamente acessa os serviços de saúde. As direções são múltiplas, desde pensar o cuidado, a gestão e composição das políticas públicas, até a formação e educação permanente dos trabalhadores. Quando falamos em retorno do manicômio à cena pública não estamos negando que ele sempre esteve à espreita e

agenciado mesmo no interior das políticas substitutivas em saúde mental, mas antes situando que a tomada de força pelos setores conservadores da psiquiatria precisa ser analisada junto ao binômio modernidade-colonialidade.

Se concebemos, portanto, que a colonialidade engendra a lógica manicomial, tomamos aqui como horizonte a descolonização da Reforma Psiquiátrica e sua abertura aos campos epistemológicos do Sul, capaz de abrir passagem e reparar o trauma colonial, de modo que aqueles antes silenciados possam falar e advir como sujeitos de sua própria história. A este respeito, temos assistido, no debate contemporâneo da luta antimanicomial, diversos intelectuais negros e negras que apontam caminhos para uma Reforma Psiquiátrica descolonizada e enegrecida, resgatando também as figuras ancestrais e pioneiras do campo, como já citadas anteriormente. David e Vicentin (2020), ao analisarem o manicômio como instituição colonial que cumpre um papel de manutenção das hierarquias raciais e do encarceramento da população negra, ressaltam como desafio a necessidade de aquilombar a Reforma Psiquiátrica.

Desde a concepção da Reforma Psiquiátrica Brasileira entende-se que o modelo de atenção psicossocial tem como principais pilares a cidadania, autonomia e protagonismo dos usuários em saúde mental. Sai o signo da doença e entra a possibilidade de invenção de vida, de ressignificar o sofrimento junto aos coletivos e à comunidade. No entanto, só é possível efetivar autonomia e cidadania sem que as intervenções e atos em saúde não sejam prescritivos e controladores, efeitos da lógica colonial, atualização do manicômio-em-nós. Descolonizar passa pela atitude radical de liberdade, de possibilitar que a desorganização própria da loucura, seja propulsora da organização de frentes de combate às opressões e da invenção de um modelo de atenção psicossocial aliado à justiça social, sem negociar ou ceder espaços a qualquer tipo de exclusão ou prática tutelar-colonial. Nessa direção, tomo como marcador desta pesquisa-intervenção os trabalhadores em saúde mental, compreendendo que é na relação entre usuário e serviço que se estabelece o diagrama do poder colonial, bem como as possibilidades de resistência e invenção cotidiana de um cuidado em liberdade.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro. Genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2009.

- COLLINS, Patrícia Hill., BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Boitempo, 2021.
- COSTA, Jurandir Freire. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. (5a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2006.
- DAVID, Emiliano de Camargo; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. **Nem crioulo doido nem nega maluca**: por um aquilombamento da Reforma Psiquiátrica Brasileira. *Saúde em Debate*, 44, 264-277, 2020.
- FANON, Frantz. **Alienação e liberdade**: escritos psiquiátricos. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2020.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2020b.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In Rios, F., & Lima, M. (Orgs.). (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2020.
- GROSGOUEL, Ramón. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada**. In Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (Orgs.). (2020). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.
- KILOMBA, GRADA. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Análítica da colonialidade e decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (Orgs.). (2020). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.
- PASSOS, Rachel Gouveia. **“Holocausto ou Navio Negroiro?”**: inquietações para a Reforma Psiquiátrica brasileira. *Argumentum*, 10(3), 10–23, 2018.
- PASSOS, Rachel Gouveia. **Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial**. *Revista em Pauta*, 18(45), 116-129, 2020.
- PATROCÍNIO, Stella. **Reino dos bichos e dos animais é o meu nome**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, ARG: Clacso, 2005.
- RESENDE, Heitor. **Política de saúde mental no Brasil**: uma visão histórica. In Tundis, S. A., & Costa, N. R. (Orgs.). (2001). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro, ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGATO, Rita. **Guerra contra las mujeres**. Madrid, ESP: Traficantes de Sueños, 2016.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2021.

Enviado em: 19/02/2024

Aceito em: 07/06/2024

DIREITO À TERRA, ABOLIÇÃO E FORMAÇÃO DAS FAVELAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

LAND RIGHTS, ABOLITION AND THE FORMATION OF FAVELAS IN BRAZILIAN SOCIETY

Iury Venilson Pereira de Lima¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo suscitar a discussão, numa perspectiva histórica, sobre a relação entre a questão social, a abolição do trabalho escravo no Brasil e a formação das favelas, destacando os dados relativos à realidade brasileira. Para tanto, buscou-se na literatura autores que tratassem da questão da desresponsabilização do Estado perante a população negra liberta no período pós-abolição. Buscou-se apontar também o papel do racismo frente às condições de vida da população negra e a relação da conceitualização de necropolítica e os dados de mortalidade da população negra. Por fim, desempenhou-se o esforço de demonstrar que a alocação de determinada parte da população em espaços precários é uma postura estrutural do Estado, é benéfica para a manutenção do sistema. Tal máxima elenca bem o fato de que a terra e moradia, dentro do sistema capitalista, não é algo projetado para todos, mas, dentro do capital, assume o molde de propriedade privada. A metodologia utilizada se expressa nos seguintes eixos: realização de uma pesquisa exploratória qualitativa para atingir os objetivos propostos; bem como revisão bibliográfica dialogando com autores clássicos e contemporâneos. Como resultados foram apontadas questões como o fato do Brasil possuir cerca de 11.403 favelas, representando o expressivo número de 16 milhões de pessoas, sendo aproximadamente 67% desse total composto por pessoas negras. Tais pontos só fortalecem a justificativa e necessidade da discussão acerca da formação das favelas e sua intrínseca relação com o processo de abolição e concentração da população e sua concentração em espaços afastados do seio social.

PALAVRAS-CHAVE: Questão social. Favelas. Estado. Sistema capitalista. Propriedade privada.

ABSTRACT

The aim of this article is to raise discussion, from a historical perspective, about the relationship between the social question, the abolition of slave labor in Brazil and the formation of favelas, highlighting data relating to the Brazilian reality. To this end, we searched the literature for authors who dealt with the issue of the state's lack of responsibility towards the freed black population in the post-abolition period. We sought to point out the role of racism in relation to the living conditions of the black population and the relationship between the concept of necropolitics and the mortality data of the black population. Finally, an effort was made to demonstrate that the allocation of a certain part of the population to precarious spaces is a structural posture of the state, and is beneficial to the maintenance of the system. This maxim highlights the fact that land and housing, within the capitalist system, is not something designed for everyone, but, within capital, takes the form of private property. The methodology used is expressed in the following axes: conducting a qualitative exploratory research to achieve the proposed objectives; as well as a bibliographical review dialoguing with classic and contemporary authors. The results pointed to issues such as the fact that Brazil has around 11,403 favelas, representing a significant number of 16 million people, approximately 67% of whom are black. These points only strengthen the justification and need for discussion about the formation of favelas and their intrinsic relationship with the process of abolition and the concentration of the population in spaces far from the social heart.

¹ Mestre em Política Social e Graduado em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB). Residente no Programa de Saúde da Família e Comunidade da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). E-mail: iuryvenicius@gmail.com.

KEYWORDS: Social issue. Slums. State. Capitalist system. Private property.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre o processo de formação das favelas, com foco principal em sua relação histórica entre a questão social e a abolição do trabalho escravo no Brasil.

Com o fim da escravidão no Brasil, o Estado brasileiro assume a posição de desresponsabilização para com a população negra liberta em solo brasileiro. Atrelado a isso, havia a busca pelo embranquecimento racial e o afastamento do negro do seio social da sociedade emergente da época.

Nesse sentido, para a construção do artigo buscou-se autores que assumissem tal posição crítica em relação ao direito à terra e a alocação da população negra nas favelas. Vale ressaltar que as favelas são caracterizadas como espaços de precariedade, de não investimento estatal e de vitimação recorrente da população por parte do poder do Estado, operacionalizado especialmente por meio da força policial.

Importante pontuar que, segundo dados do Censo 2022, o Brasil possui cerca de 11.403 favelas, com estimativa de 16 milhões de pessoas, sendo aproximadamente 67% desse total composto por pessoas negras (Meirelles; Athayde, 2022).

Tal contingente populacional representa uma grande parcela que sofre com a ausência do Estado, com a violência policial, falta de incentivos educacionais, mas cumpre exatamente os interesses do Estado capitalista em ter à disposição uma mão de obra excedente e que execute os trabalhos mais informais dentro da sociedade.

Cabe apontar que para a construção do presente estudo utilizou-se de metodologia exploratória qualitativa de pesquisa, com análise crítica de fontes bibliográficas e dados estatísticos. Além disso, buscou-se autores que discutissem o fenômeno de construção das favelas no contexto brasileiro pós-abolição da escravatura.

Destaca-se ainda que a principal fonte de dados foi a análise documental de artigos científicos, teses, dissertações e outras fontes relevantes disponíveis, juntamente com uma revisão de literatura em bases de dados acadêmicas como Google acadêmico. As palavras-chave utilizadas na plataforma foram: "formação das favelas", com 66.400 resultados; "abolição da escravidão no Brasil", com 65.00 resultados e "questão social e racismo", com 19.500 resultados. Após a busca

inicial, foram selecionados os artigos que mais dialogassem com o tema proposto e que trouxessem uma contextualização histórica referente aos assuntos aqui discutidos.

2 ESCRAVIDÃO NEGRA E O DIREITO À TERRA

É sabido que a escravidão negra no Brasil se estendeu oficialmente até o ano de 1888. Ou seja, mais de três séculos da inserção forçada de homens e mulheres, arrancados do território africano, e obrigados a fazer parte do processo de formação socioeconômico e cultural brasileiro.

Era reservado ao negro na sociedade brasileira o espaço de margem, esse era o local ideal a ser ocupado por esta parte da população: longe dos olhos da sociedade, visto que a questão do negro era algo a ser combatido. Sempre ficou claro o objetivo de aniquilação negra, a sociedade da época criou formas de afastar o negro do seio social, seja por meio dos castigos ou por meio de políticas de Estado (Nascimento, 1978).

Não há registros efetivos sobre o número de escravizados que foram trazidos ao Brasil, tal fato se deve em decorrência de Rui Barbosa, ministro da fazenda durante o governo de Deodoro da Fonseca, ter ordenado, no ano de 1891 a incineração dos registros e estatísticas pertinentes a escravidão (Duarte et al, 2015).

Ao eliminar tais documentos, acabou-se com informações sobre o censo demográfico, registros financeiros e números exatos do tráfico negreiro. Tal atitude pode ser interpretada como mais uma das tentativas de aniquilar a “mancha negra” da história do Brasil como ação deliberada e planejada do Estado, pois o registro é a forma de conhecer e o desconhecido não é lembrado (Nascimento, 1978). Mesmo com a falta de números exatos referentes a escravidão no Brasil, estima-se que “[...] o Brasil recebeu da África algo em torno de 18 milhões de escravos” (Ramos apud Almeida, 2002, p.92). Podemos observar que havia um enorme contingente negro no Brasil, situação sempre encarada pelas autoridades políticas como um problema, tendo em vista o padrão europeu branco que sempre foi referência à formação social brasileira.

Em relação a resolução do problema do negro, o Estado brasileiro promoveu diversas barreiras para manter essa população de fora da sociedade brasileira em ascensão. A principal delas é política estatal de entrada de mão de obra imigrante como uma forma de substituição do negro, mas antes de tratar disso é preciso retornar alguns anos em nossa história para debatermos o processo de marginalização do negro (Theodoro, 2004).

O processo de exclusão com fins de extinção do negro, tem seu início cerca de trinta anos antes do processo de abolição, com a Lei de Terras. Essa lei foi um dos instrumentos utilizados pelo Estado para impossibilitar seu acesso à terra (Theodoro, 2008). Colocava fim ao reconhecimento de posse e testificou a compra como o único meio de adquirir terras, fazendo com que houvesse uma inviabilização do acesso à terra para “trabalhadores pobres, ex-escravos e seus descendentes” (Theodoro, 2008, p. 34).

Tal lei teve sua promulgação no mesmo ano em que ocorreu a proibição do tráfico de escravizados com a Lei Euzébio de Queiroz. Esse período marca a passagem para o início do trabalho livre (Theodoro, 2008). “É nesse contexto que a nova medida legal começa a vigorar, restringindo drasticamente as possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravista para o de trabalho livre”. (Theodoro, 2008, p. 34).

É importante aqui analisarmos o caráter excludente dessa lei, pois estamos falando da compra direta de terra. Mas, afinal, seria possível, dada a condição de miséria do negro na sociedade escravocrata, a compra de terra? A resposta para essa pergunta é de fato muito óbvia, e tal situação se agrava exponencialmente com a abolição da escravidão no Brasil. A Lei áurea no Brasil, é importante salientar, não ocorre de forma espontânea, mas sim por intensas pressões exercidas pelos países da Europa, especialmente da Inglaterra (Fausto, 1996).

Concordando com Rodrigues (2003), podemos observar que a terra passa a ser definida pelo capital e politicamente assume o caráter de propriedade privada. Nesse sentido, nota-se a transformação do caráter da terra enquanto instrumento político e de alocação de determinados grupos em determinados espaços sociais. “À medida que chegou ao fim da escravidão que ‘permitiu’ a liberdade dos homens, a terra por sua vez, se tornou cativa ao capital.” (Rodrigues, 2003, apud Oliveira; Marino, 2013, p.4).

Quando partimos do viver concreto, historicamente contextualizado e determinado dos coletivos populares, somos levados a aprofundar mais no padrão de dominação em que foram segregados e alocados os diversos coletivos populares. Não apenas um povo genérico, mas cada coletivo com sua segregação: indígenas, negros, mestiços, caboclos, comunidades periféricas, das cidades e dos campos. Que lugar-não-lugar lhes foi reservado nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do espaço urbano, dos territórios, da justiça, do conhecimento, da saúde, do reperto da riqueza coletiva (Arroyo, 2001, p. 12).

Diante do exposto por Arroyo (2001), é factível o desenho intrínseco entre poder e controle sobre recursos fundamentais, como terra e espaço urbano. Isso significa dizer que embora tenhamos uma concentração expressiva de população nos espaços de favelas, a eles restam espaços

marginais ou um "lugar-não-lugar", manifestado também pelo acesso limitado a recursos, discriminação institucionalizada e falta de representação política, entre outras formas de exclusão (Arroyo, 2001).

3 EXCLUSÃO NEGRA COMO POLÍTICA DE ESTADO

A abolição no Brasil foi a expressão máxima do processo de exclusão do negro dentro da sociedade, pois por meio dela o Estado se eximiu da responsabilidade para com o negro, com o objetivo principal de retirá-lo do convívio social.

Nos moldes da abolição brasileira, ao negro sobraram duas opções: a) trabalhar para seus antigos senhores em troca de comida ou b) a marginalização completa. É necessário lembrar que o processo de imigração europeia no Brasil estava a pleno vapor e que o Estado brasileiro oferecia incentivos fiscais para os fazendeiros que adotassem a mão de obra imigrante (Theodoro, 2008). A entrada de imigrantes trouxe ao Brasil a possibilidade que tanto se buscou ao longo dos séculos de nossa história: o embranquecimento racial.

Iniciada cerca de 30 anos do processo de abolição da escravidão (Theodoro, 2008), a inserção de imigrantes no país provocou um declínio no contingente negro aqui existente “A porcentagem de escravos no total da população, que era de mais de 50% no início do século XIX, foi, dessa forma, reduzida até 16%, em 1874, alguns anos antes do fim da escravidão” (Theodoro, 2008, p.24).

A maioria dos imigrantes nessa época era de origem italiana, “principalmente na região do Veneto, grande contingente de pequenos proprietários e meios foi forçado a se proletarizar, sem que a economia italiana tivesse condições de incorporar essa massa de disponíveis em outras atividades econômicas” (Kowaric, 1994, p. 91).

No que diz respeito a entrada de italianos, havia uma facilitação para a entrada desse contingente no Brasil por meios de decretos, a exemplo disso podemos destacar o decreto nº 528, de 28 de junho de 1890 concede que:

Art. 1º E inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal do seu país, excetuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas.

Teóricos econômicos defendem que a entrada de imigrantes no Brasil tinha como ponto central o viés econômico e estava relacionada com a inaptidão dos negros que estavam inseridos no sistema escravocrata da época de lidar com o assalariamento: “O homem formado dentro desse sistema social está totalmente desaparelhado para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar, a ideia de acumulação de riqueza é praticamente estranha.” (Furtado, 1977, p. 140)

Mário Theodoro (2008) na *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*, ressalta que “não é custoso reforçar que a promoção da imigração era claramente assentada na ideologia do branqueamento” (Theodoro, 2008, p.35).

Hasenbalg (1979), defende que essa facilitação na entrada de imigrantes europeus no Brasil era uma medida extremamente racista e que buscava a “erradicação da mancha negra” da sociedade brasileira em ascensão (Nascimento, 1973).

Tal medida de imigração reforçou a marginalização do negro na sociedade brasileira e alocou grande parte da população, majoritariamente formada por escravos, na regiões menos desenvolvidas do país, materializando ainda mais a exclusão e a falta de oportunidades educacionais e ocupacionais (Hasenbalg, 1979).

O autor destaca que o período mais intenso do processo de imigração “foi o que ocorreu nos anos que se seguiram à abolição, 1888 a 1900, quando se observa a entrada de 1,5 milhão de imigrantes, em sua maior parte italianos(...)”. (Theodoro, 2008, p.35)

Seyferth (1996), destaca, por meio da fala de João Batista de Lacerda do diretor, médico e delegado do governo brasileiro o real objetivo do governo brasileiro com a inserção de imigrantes no país:

“Em 100 anos, não haverá mais negros no Brasil”. Tal afirmação ganhava ares de profecia durante o Congresso Universal das Raças, realizado no Ano de 1911, em Londres. Ideia pronunciada pelo delegado do Governo Brasileiro, João Batista De Lacerda, médico e diretor do Museu Nacional de 1895 a 1915, representava uma visão do pensamento científico da época Segundo o qual “o branqueamento da raça era visualizado como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de um certo tempo (três gerações), produziria uma população do fenótipo branco” (Seyferth, 1996, p.49).

A entrada de imigrantes europeus no Brasil teve por consequência a retirada de espaços que antes eram ocupados por negros na sociedade brasileira. Vale ressaltar que os escravizados que aqui viviam, já desempenhavam funções voltadas ao cunho urbano, trabalhavam “como carpinteiros, pedreiros, calceteiros, impressores, pintores de tabuletas e ornamentação,

construtores de móveis e de carruagens, fabricantes de ornamentos militares (...)” (Gorender, 1978, p. 454).

A partir do ponto de vista de Gorender (1978), podemos observar que a mão de obra aqui já existente estava apta a exercer os mais diversos cargos na sociedade brasileira. “Os trabalhadores chamados livres e/ou libertos, geralmente negros e mulatos que exerciam serviços de toda natureza, notadamente aqueles de alguma especialização”. (Theodoro, 2008, p.18).

No Brasil, a abolição significará a perda de espaço de trabalho para os ex-escravos. Em sua grande maioria, eles não serão assalariados. Com a imigração massiva, os ex-escravos vão se juntar aos contingentes de trabalhadores nacionais livres que não têm oportunidades de trabalho senão nas regiões economicamente menos dinâmicas, na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias, fortuitas (Theodoro, 2004, p. 92).

Florestan Fernandes em seu livro, intitulado *A integração do negro na sociedade de classes*, exemplifica a forma como a questão do negro foi trabalhada após a Lei Áurea: “Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho” (Fernandes, 1978, p. 28).

A partir da ideia trazida por Florestan Fernandes podemos ver que a questão do negro era vista como um problema a ser apagado. Os negros foram libertos, mas permaneceram sem nenhuma assistência e amparo social. “A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre”. (Fernandes, 1978, p. 28)

(...) o mercado de trabalho no Brasil, no sentido clássico do termo, que pressupõe a existência do trabalho livre, foi “criado” por intermédio da ação estatal pela abolição da escravidão, e foi moldado por uma política de imigração, favorecida por taxações e subvenções, em detrimento da mão-de-obra nacional. Este mercado de trabalho nasceu, assim, dentro de um ambiente de exclusão para com uma parte significativa da força de trabalho. Criando assim o trabalho livre, o Estado criou também as condições para que se consolidasse a existência de um excedente estrutural de trabalhadores, aqueles que serão o germe do que se chama hoje “setor informal”. (Theodoro, 2004, p. 105)

A falta de assistência do Estado, a inserção da mão de obra imigrante e a falta de oportunidades de trabalho para a população negra que aqui estava, fez com que houvesse uma aglutinação dessa população em espaços precários e uma intensificação da pobreza “à época já

proliferavam, nas maiores cidades, as favelas, verdadeiros guetos onde se encontravam os pobres” (Theodoro, 2004, p. 105).

O crescimento da cidade intensificou-se após a Abolição da escravatura (1888), quando grande parte da população liberada abandonou as propriedades a procura de novas oportunidades de vida e de trabalho, e a facilidade de transportes intensificou a migração para o Recife. Daí o aumento considerável da construção de palafitas – os chamados mocambos – suspensas sobre os manguezais da cidade (Andrade, 1979, p. 93).

A partir da perspectiva apontada por Manuel Correia de Andrade (1979), em sua obra Recife: problemática de uma metrópole de região subdesenvolvida, podemos observar os impactos do processo de Abolição da Escravatura e suas reverberações na estrutura social, econômica e dinâmica da sociedade brasileira, provocando mudanças significativas na estrutura social e econômica do Brasil. Com a abolição e abandono dos libertos à própria sorte, houve um movimento migratório de êxodo rural intenso na busca por condições de sobrevivência (Andrade, 1979).

Cabe-se destacar que a maior parte dessa migração se concentrou em Recife, em parte por ser um centro urbano em crescimento, com ofertas de oportunidades, bem como pela facilidade dos transportes. Contudo, chama-se atenção para o fato de tal fenômeno ter provocado uma alta concentração populacional inesperada resultou na necessidade de moradia nas chamadas palafitas, concentradas especialmente em áreas de manguezais, onde o acesso à terra firme era limitado. Essas condições precárias de moradia também apontam para desigualdades sociais e econômicas que ilustram bem as opções restantes a população liberta no pós-abolição da Escravatura (Andrade, 1979).

4 RESPONSABILIDADE ESTATAL E O PERFIL DAS FAVELAS

Dando seguimento a discussão, destaca-se que as favelas carregam toda a herança de descaso e precariedade geridas pelo Estado brasileiro, especialmente no pós-abolição. Tais áreas são resultado da combinação de uma série de combinação de fatores, como, por exemplo, a urbanização rápida e desordenada, processo migratório para áreas urbanas em busca de oportunidades de emprego e moradia, falta de políticas habitacionais adequadas, desigualdades socioeconômicas e ausência de regularização fundiária. Segundo definição do IBGE, as favelas podem ser entendidas como:

Territórios populares originados das diversas estratégias utilizadas pela população para atender, geralmente de forma autônoma e coletiva, às suas necessidades de moradia e usos associados (comércio, serviços, lazer, cultura, entre outros), diante da insuficiência e inadequação das políticas públicas e investimentos privados dirigidos à garantia do direito à cidade (IBGE, 2024, p. 52).

Podemos perceber que tais espaços são caracterizados pelo atravessamento de diversas desigualdades e ausência de assistência de serviços essenciais, alargadas ainda mais pela configuração espacial em que se encontram. Cabe-se ressaltar que para além da definição institucional adotada pelo IBGE, também trabalharemos com a definição de Silva (2009), que caracteriza as favelas como espaços de:

a) insuficiência histórica de investimentos do Estado e do mercado formal, principalmente imobiliário, financeiro e de serviços; b) Forte estigmatização socioespacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da cidade; c) apropriação social do território com uso predominante para fins de moradia; d) ocupação marcada pela alta densidade de habitações; e) indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade; f) níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho; g) taxa de densidade demográfica acima da média do conjunto da cidade; h) ocupação de sítios urbanos marcados por um alto grau de vulnerabilidade ambiental; i) alta concentração de negros (pardos e pretos); j) grau de soberania por parte do Estado inferior à média do conjunto da cidade; k) alta incidência de situações de violência, sobretudo a letal, acima da média da cidade; l) relações de vizinhança marcadas por intensa sociabilidade (Silva, 2009, p. 22-23).

Aponta-se que o processo de formação da criação desses espaços se deu em função do afastamento dos libertos do seio social por parte do Estado. Silva (1989 p. 31), destaca o fato dessa escassez de moradia e repulsão de parte da população para zonas com ausência de serviços e acessos ser benéfica para o sistema, pois gera as condições necessárias para que só haja a força de trabalho como item de negociação:

A escassez de moradia é percebida como manifestação da desigualdade implantada pelo capitalismo enquanto sistema de produção. É um fenômeno que cresce paralelamente ao exército industrial de reserva, sendo ambos benéficos para o processo de acumulação, na medida em que o capitalismo cria, como condição necessária a sua expansão, a existência de uma classe que não tenha outra coisa para vender a não ser sua força de trabalho.

Isso significa dizer que a habitação não é um bem projetado para todos, pelo contrário. “É transformada em propriedade e não é um bem comum, ou seja, não pode ser apropriada por todos e desloca a necessidade de moradias para o campo das intervenções estatais que só direciona o

atendimento mediante os resultados expressões que se emergem da questão social” (Oliveira; Marino, 2013, p.4).

Dados do Censo de 2022 trouxeram como resultado o fato do Brasil possuir cerca de 11.403 favelas, representando o expressivo número de 16 milhões de pessoas, sendo aproximadamente 67% desse total composto por pessoas negras (Meirelles; Athayde, 2022). Visto o comparativo com o Censo de 2010, que havia obtido o dado de 11,426 milhões de moradores de favelas naquele ano, isso significa um aumento exponencial de cerca de 40% no número populacional de pessoas que residem em em favelas nos últimos 12 anos (Meirelles; Athayde, 2022).

Atualmente, a favela mais populosa do País está localizada no Sol Nascente, região administrativa do Distrito Federal, com 92.217 habitantes (PDAD, 2021) , em segundo lugar temos a favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, com 72.154 pessoas, representando também o território com a maior densidade populacional do país: 48,3 mil pessoas a cada km²(IBGE, 2022). Em terceiro lugar, destaca-se a Cidade de Deus/Alfredo Nascimento, em Manaus, com 55.361 pessoas, e na quarta posição encontra-se Rio das Pedras, no Rio de Janeiro, com população de cerca de 54.793(IBGE, 2023).

Outro dado que vale a pena ser observado é acerca do recorte racial populacional de tais espaços. Dados do estudo “Um país chamado favela 2022” destacam que as favelas representam a maior concentração de população negra, 67%, ou seja 11,5 milhões de pessoas. Além disso, quando analisamos o perfil populacional por recorte de gênero, 8.7 milhões são mulheres, responsáveis também pelo chefamento solo de 21% dos lares (Meirelles; Athayde, 2022).

A falta de investimentos em infraestrutura básica, como saneamento, saúde e educação, cria um ciclo perpetuador de desigualdade. As dificuldades enfrentadas pelos moradores das favelas, predominantemente negros, incluem o acesso limitado a serviços de qualidade, oportunidades educacionais restritas e uma constante exposição à violência. Além disso, a militarização em algumas dessas comunidades, tendo como discurso o combate ao tráfico de drogas e à criminalidade, muitas vezes resulta em violações dos direitos humanos e em um clima de tensão constante. A população negra é frequentemente alvo de estigmatização e discriminação, contribuindo para um ciclo de exclusão social e econômica.

Como dito anteriormente, a formação das favelas surge por meio da marca de desresponsabilização do Estado, se inicia pelo afastamento da população negra do seio social, e atualmente a lógica segue nesse sentido:

O ‘olhar’do poder público, expresso em suas políticas públicas e ações, revela a orientação política para a forma como o Estado compreende os espaços das favelas e a perspectiva estereotipada, homogeneizadora e criminalizante com que são identificados seus moradores. Desse modo, as políticas públicas e sociais se revelam uma ação pobre para os pobres: sempre de baixa qualidade, seletivas, excludentes e reforçadoras do ‘lugar’ socialmente atribuído aos segmentos da classe trabalhadora—o da subalternização (Santos; Farage; Pinto, 2020. p.7).

Por ser um local de intensa precariedade, a violência é elemento alimentado e contratualizado pelo poder estatal dentro das favelas. E como ressaltado, a maior parte do contingente populacional é negro, portanto, é preciso nos atermos a gestão do Estado acerca da violência contra tal grupo populacional.

Achille Mbembe (2016), cunha o termo necropolítica para tratar sobre essa questão da violência e dos corpos que podem ser executados pelo Estado. Baseando-se no conceito de biopoder de Michel Foucault, dentro da sociedade há indivíduos que podem morrer e que tais mortes seriam aceitáveis: “O corpo ‘matável’ é aquele que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça (Mbembe, apud Ignacio, 2020, p.4).

A biologização da vida serviu nos últimos séculos para legitimar a tentativa de hierarquização entre os grupos sociais e justificar as relações sempre presentes de colonialismo, invasões armadas, discursos de ordem contra a marginalidade, encarceramento em massa, esterilizações forçadas, internações mentais e manter os corpos dóceis e com pouca reação nos trabalhos de exploração perpetuando assim as divisões de classes. Estes discursos com ares darwinistas tentam propagar e enraizar uma teoria evolutiva e hierárquica entre as sociedades contemporâneas afirmando ideais liberais e neoliberais como a liberdade e as vantagens da livre concorrência, as vantagens do empreendedorismo e o achamento do Estado nas relações de mercado. Estes discursos reforçam a ideia de há vencedores e vencidos, os visíveis e os invisíveis e, por fim, os grupos sociais que merecem viver e outros que devem desaparecer (Costa; Queiroz, 2021, p.4).

Mbembe (2016) destaca que nessas zonas, o racismo atua como determinante para aqueles que podem morrer, uma espécie de alvo autorizado a ser assassinado. “Funciona assim: é apresentado o discurso de que determinados grupos encarnam um inimigo (por vezes fictício). A resposta é que, com suas mortes, não haverá mais violência” (Ignacio, 2020, p.3).

Tais níveis de violência também têm impacto direto na educação e a frequência escolar de crianças moradoras de favelas:

(...) das 1.537 escolas e creches municipais no Rio, 381 ficaram fechadas um ou mais dias durante o primeiro semestre de 2017 por causa de tiroteios ou similares. Nas escolas municipais, 129.165 alunos ficaram sem aulas por períodos que variaram entre 1 e 15 dias, o equivalente a 20,12% do total da rede municipal (641.655 alunos). Só no primeiro

semestre de 2017, em 99 dias dos 107 dias de ano letivo, escolas e creches tiveram de fechar as portas. Das 388 escolas e creches municipais que tiveram aulas paralisadas por causa de tiroteios, 36 escolas e creches não funcionaram nove dias ou mais no período (Oliveira/Agência Brasil, 2017).

Ao falar de violência e de corpos que podem morrer, é necessário falar também do papel da polícia na manutenção dessa expressão da questão social. Segundo o relatório *Pele alvo: a cor da violência policial* (relatório de 2021) elaborado pela Rede de Observatórios da Segurança, o Rio de Janeiro é o Estado com o maior número de mortes em ações e intervenções policiais. Só no ano de 2015 foram cerca de 1.245 mortes (Ramos et al, 2021).

Dentre esses mortos, cerca de 86% são pessoas negras. Vale ressaltar também que o número de mortes de policiais no mesmo ano também é expressivo, foram cerca de 415 mortes. Ressalta-se que 90% dessas mortes também foram de policiais negros (Ramos et al, 2021).

O modus operandi da polícia do Rio de Janeiro é o confronto fundamentado no racismo: o uso indiscriminado da força letal com o emprego de fuzis, helicópteros e veículos blindados por parte das forças policiais, em áreas densamente habitadas em sua maioria por pessoas negras – o território inimigo. Graças a essa lógica, em maio de 2021 assistimos a um dos episódios mais sangrentos da cidade do Rio de Janeiro: a maior chacina policial da história da cidade, com o registro de 27 civis mortos no Jacarezinho. Mortes ocorridas com anuência do Ministério Público e aprovadas pelo governador Cláudio Castro – o presente de grego que Wilson Witzel deu aos cariocas. De lá para cá, chegamos a 38 chacinas, 27 provocadas por agentes do Estado, entre janeiro e outubro. Ou seja, 71% das chacinas no Estado do Rio são de autoria de agentes do Estado (Ramos et al., 2021. p.28)

Diante do exposto, pontua-se a necessidade de analisarmos criticamente o espaço reservado ao negro na sociedade, bem como as condições de vida diárias dessa população. Como apontado, a população negra tem sua história vinculada às expressões severas da questão social que segue gerando frutos até os dias atuais. Nesse sentido, entender que as condições do negro na sociedade atual são benéficas para a lógica de manutenção de tal grupo populacional na periferia dos direitos e do âmbito social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado ao longo deste trabalho, o negro na sociedade brasileira era uma coisa, algo descartável. Do ponto de vista da sociedade da época colonial era apenas um animal que tinha por destino servir aos interesses coloniais. Na sua condição de propriedade, o escravizado era um

bem de consumo (Gorender, 1992, p.49). Isso cria um ambiente para o negro de não lugar, uma consciência de inferioridade perante o branco.

Entendendo a política pública como “um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões” a partir do conflito de interesses (Silva, 2008, p. 37), concorda-se com a ideia da teoria da não-decisão, em que certos temas permanecem de fora da agenda pública porque ameaçam interesses dominantes e, por tal razão, encontram uma série de obstáculos que impossibilitam seu enfrentamento (Rua e Romanini, 2013). O uso do poder social e político não é desconhecido pelo Estado, ele é utilizado para decidir quem vive e quem morre, quem terá seu direito violado e quem permanece em situações de desigualdade. É a necropolítica em ação (Mbembe, 2016).

E pontuando o papel das instituições na manutenção do acesso à moradia, saúde, segurança e dignidade, devemos analisar a situação por uma lente macrossocial. Não podemos particularizar as ações como questões isoladas, mas sim como uma busca pela garantia da estrutura social vigente, especialmente no tangente a população negra.

(...)a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente –com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. 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 (Almeida, 2019, p.32).

Por fim, fica claro que é por meio das relações de produção na sociedade capitalista que se gestam, se reproduzem e se mantêm as desigualdades sociais. Tais produtos do capitalismo são elementos que alimentam a discriminação racial e a alocação da população negra nas mais baixas esferas da dinâmica social (Ianni, 1988). De tal maneira, se faz impossível se propor a analisar as condições da população negra sem ter tal horizonte de eventos e tal linha histórica vinculada às bases constituintes do capitalismo, assim como sua relação com as estruturas de manutenção das desigualdades pautadas nas formas de opressão e raça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina e NÖTZOLD, Ana. **O impacto da colonização e imigração no Brasil meridional: contágios, doenças e ecologia humana dos povos indígenas**. 2010. Disponível em <periodicos.unesc.net > historia > article > view > Acesso em: 22/09/2022

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

ANDRADE, Manuel Correia de. **Recife: problemática de uma metrópole de região subdesenvolvida**. Recife: UFPE, 1979.

ARROYO, Miguel G. **“As indagações desestabilizadoras do injusto viver”** In: VALLA, Victor Vicent; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz. *Classes populares no Brasil: exercício de compreensão*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca- ENSP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890**. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16/05/2024

BOEHM, Camila. **moradores de favelas movimentam R\$ 119,8 bilhões por ano: Brasil tem 13,6 milhões de pessoas morando em comunidades**. [S. l.], 27 jan. 2022.

CARDOSO, M. **A dimensão simbólica do conflitos: moradores de favela e polícia**. Anuário Antropológico, Brasília, DF, 2012-I, p. 167-190, jun. 2013

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **PDAD 2021: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Planaltina, 2022.

DA COSTA, Jose Luiz Silva; QUEIROZ, Leticia Lucindo. **Descolonizar o poder: reverberações de Foucault em Mbembe. (neoliberalismo+biopolítica+governamentalidade= necropolítica mundial)**. Cadernos Cajuína, v. 6, n. 1, p. 115-130, 2021.

Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890. **Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil**.

DUARTE, Evandro Piza; DE CARVALHO NETO, Menelick; SCOTTI, Guilherme. **Ruy Barbosa e a queima dos arquivos: as lutas pela memória da escravidão e os discursos dos juristas**. Universitas Jus, v. 26, n. 2, 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. Disponível em <[https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf)>.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. Globo livros, 2008.

FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Ensaios, n. 29)

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de Ciências Sociais, Série Sociologia, v. 10)

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

IBGE, Censo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Censo Demográfico 2020 para enfrentamento da pandemia por COVID**. 2020.

IBGE, Censo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Censo Demográfico 2022**.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Aglomerados subnormais 2019: classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à covid-19 – notas técnicas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3JY2eLa>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Favelas e Comunidades Urbanas | De Aglomerados Subnormais para Favelas e Comunidades Urbanas**. Notas metodológicas n. 01. 2024.

IBGE: **Brasil tem 11.403 favelas, onde vivem cerca de 16 milhões de pessoas**. Disponível em:<<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/03/17/ibge-brasil-tem-11403-favelas-onde-vivem-cerca-de-16-milhoes-de-pessoas.htm>>.

IGNACIO, Júlia. **Necropolítica: explicamos o conceito de Achille Mbembe!**. In: Necropolítica: explicamos o conceito de Achille Mbembe!. <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>, 30 jul. 2020.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em<<http://corteidh.or.cr/tablas/27615.pdf>> Acesso em 11 de setembro de 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica. "Arte & Ensaios."** Rio de Janeiro 32 (2016): 123-151.

MEIRELLES, Renato. **Um país chamado favela 2022**. DATA FAVELA. 2022 Disponível <<https://acesse.dev/9kYSN>> acesso em: 16/05/2024

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível in<<http://rapefilosofia.blogspot.com/2016/02/o-genocidio-do-negro-brasileiro-abdias.html>> Acesso em : 08/05/2019

OLIVEIRA, Marcelo Nascimento; MARINO, Peterson Alexandre. **QUESTÃO SOCIAL E QUESTÃO HABITACIONAL**.

OLIVEIRA, Nielmar de. **No Rio, 381 escolas fecharam um ou mais dias este ano por causa de tiroteios**. In: No Rio, 381 escolas fecharam um ou mais dias este ano por causa de tiroteios. Agência Brasil, 24 jul. 2017.

RAMOS, Sílvia. **Pele-alvo [livro eletrônico]: a cor da violência policial** – Rio de Janeiro : CESeC, 2021. Disponível in<<https://static.poder360.com.br/2021/12/relatorio-Rede-Observatorios-Seguranca-violencia-policial-14-dez-2021.pdf>>: Acesso em 22/04/2023

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Moradia nas cidades brasileiras: repensando a geografia**. 2º ed; 10. ed.. São Paulo: Contexto, 1989; 2003.

RODRIGUES, André **Vidas adolescentes interrompidas [livro eletrônico]: um estudo sobre mortes violentas no Rio de Janeiro** / André Rodrigues, Raquel Willadino; ilustração CaíqueNonato. –Rio de Janeiro : UNICEF, 2021.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **"Para aprender políticas públicas."** Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília. IGEPP (2013).

SANTOS, F. H. C. dos, FARAGE, E., & PINTO, M. B. **Questão Social e favela: violência estatal, pandemia e organização da classe trabalhadora** . *Argumentum*, 12(3), 117–131, 2020.

SEYFERTH, GERALDA. **Construindo A Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização**. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, Ciências e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ CCBB, 1996, p.41-5

SILVA, Eliana Sousa. **O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas**. 2009. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Política Habitacional Brasileira: verso e reverso**. São Paulo: Cortez, 1989.

THEODORO, M.. **As características do mercado de trabalho e as origens da informalidade no Brasil**. In: RAMALHO, Jether Pereira; ARROCHELLAS, Maria Helena (orgs.). *Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil*. São Paulo: Cortez; Petrópolis, RJ: Centro Alceu Amoroso Lima para a liberdade – CAALL, 2004.

THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

Enviado em: 11/12/2024

Aceito em: 30/05/2024

RESENHA DE CASA DE ALVENARIA, VOLUME 1 – OSASCO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Ester Naiá Ferreira Melo¹

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de Alvenaria**. Prefácio de Conceição Evaristo e Vera Eunice de Jesus. São Paulo: Companhia das Letras, volume 1: Osasco, 2021

Após seu maior sucesso, *Quarto de Despejo* (1960), a escritora Carolina Maria de Jesus inicia uma nova jornada de vida e de escrita em seu diário, dessa vez a partir de sua mudança para a tão sonhada casa de alvenaria. Depois de muitos anos sem reedições das imensuráveis obras e até esquecimento do nome da escritora pela crítica e pelos leitores, temos nessa nova edição, concretizada pela Companhia das Letras, a possibilidade de conhecer uma parte de Carolina em suas vivências após a fama. Além disso, tal edição conta também com o prefácio escrito pela escritora Conceição Evaristo e por Vera Eunice de Jesus, filha de Carolina. Ambas também fizeram parte do conselho editorial das obras e da recuperação memorial dos cadernos da Carolina. Nesta reedição foram produzidas duas obras, ambas com o título de *Casa de Alvenaria*, sendo o primeiro volume *Osasco* que trata sobre o tempo que Carolina ficou morando na cidade de Osasco. Enquanto, a segunda é a *Santana*, que trata do período que Carolina sai de Osasco para Santana, com a intenção de realizar seu sonho de ter sua casa própria, sendo uma casa de alvenaria. Nesta resenha trataremos apenas do primeiro volume, o qual já traz uma carga de questões e debates muito importantes para a época e que ainda se fazem muito atuais.

Um dos aspectos que podemos pensar a partir da escrita de Carolina na edição de 1961, quando este diário foi publicado pela primeira vez, é que ela não queria escrevê-lo. Seu desejo era se aventurar em outros gêneros literários além de diário. A mesma pensava muito na sua escrita enquanto poeta e no lançamento de romances. Entretanto, a continuidade da escrita em diário foi algo solicitado pelo jornalista Audálio Dantas, o qual ajudou Carolina em suas publicações. Ainda

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Norte (Uninorte) e em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). E-mail: ester.nfmelo@gmail.com.

assim, mesmo com a imposição acerca da escrita de diário, a escritora inova adicionando cartas, reportagens, poemas e outros textos que dão um tom único ao que era para ser apenas uma escrita de diário.

Sobre essas questões postas é importante tecer uma breve crítica sobre a intenção da continuidade de publicar os diários de Carolina. É possível questionar se isso seria pelo sucesso que ela tinha feito com o seu primeiro diário, sendo que ficar nesse gênero seria uma forma de agradar ao público e continuar com as boas vendas, por isso a publicação de casa de alvenaria logo no ano seguinte ao seu grande sucesso, em 1960. Ou então, pelo próprio subjugamento em relação à Carolina não poder fazer sucesso em outros gêneros e ser bem recebida pela crítica da época. Tais questões podem ser percebidas e questionadas ao longo da leitura da obra e relacionar isso até a própria história de esquecimento e apagamento de Carolina ao longo do tempo, após os anos de fama. Visto que, a própria escritora também aponta em alguns momentos os seus próprios receios e contradições sobre Audálio, pois mesmo confiando e o vendo como um amigo, a escritora em muitos momentos sente que ele tenta subjugá-la e que a mesma seria uma obra que ele construiu e que poderia estar desmoronando.

Quanto a essa segunda publicação, temos a descrição das mudanças na vida de Carolina por conta da publicação de Quarto de Despejo. Algo que demarca até a mudança de sua escrita entre os diários é que agora Carolina sai do quarto de despejo e vai para a casa de alvenaria, ou seja, que se afasta da pobreza e consegue trilhar um novo caminho de reconhecimento e acesso econômico para si e para os filhos. Tal aspecto é deixado bem nítido, pois a própria escritora coloca que em Quarto de Despejo a sua escrita era sobre os favelados, enquanto essa segunda é sobre a burguesia. De modo que, ela coloca em vários momentos o seu receio em escrever sobre a burguesia, por serem poderosos a ponto de poderem destruí-la de algum modo. Entretanto, ainda assim tece críticas bem importantes e necessárias, não deixando de revelar constantemente o preconceito, rivalidade e ambição que existe nesse meio do que ela considera como a sala de visitas.

Um ponto importante de reafirmar sobre essa nova reedição é que existiram diversas críticas e discussões acerca das correções editoriais anteriores a sua publicação. Isso acontece pois, quem for ler qualquer escrito de Carolina irá se deparar não só com uma escrita muito próxima da fala, como também com constantes desvios ortográficos e em relação à gramática. Tais aspectos trouxeram à tona discussões favoráveis ou não às correções das novas edições. De modo que, por ser uma escritora em qualidade literária, independente de seus desvios na escrita, poderia passar por uma editoração assim como outras escritoras que também fazem correções de seus escritos.

Além de que, Carolina com uma escrita desviante fosse um marcador em algum aspecto excludente e delimitante do lugar enquanto escritora. Porém, aqui é preciso pontuar que para além de uma escolha que coube a um conselho editorial ímpar, que coloca a própria filha de Carolina com destaque, foi preciso considerar a própria voz da escritora. Visto que, ela tem consciência dos desvios na escrita que realiza em suas obras, sendo que em seus próprios escritos afirma que “A poesia tem êrros gramaticaes. Não há possibilidade de correção. É uma advertência social.” (Jesus, 2021, p. 153). Ou seja, não importa se ela teve somente dois anos de estudos formais, esse aspecto não define a qualidade de Carolina enquanto escritora, pois, ela mesma compreende que a sua escrita acontece pela sua própria maneira de ser. Tal questão dialoga com o que Djamila Ribeiro (2019) propõe sobre uma demarcação do seu local de fala e de uma reescrita da história. Assim, Carolina coloca e reafirma novamente sua escrita em um tom único e marcante na história da literatura brasileira.

Ao longo do texto, percebe-se que com o sucesso, Carolina se tornou alguém muito solicitada, principalmente no meio dos livreiros, jornalistas, burgueses e políticos. De modo que, ela se tornou tão famosa que mesmo aqueles que nunca a tinham lido queriam ao menos um autógrafo e sabiam quem era a tão famosa escritora do Quarto de Despejo. Entretanto, um ponto importante que ela traz no livro é sobre sua relação com o dinheiro após a fama e como a viam por conta disso. Devido a ela participar de muitas atividades burguesas, em geral pagas por terceiros, muitas pessoas achavam que ela ganhava muito e poderia resolver tudo com dinheiro. Por isso, muitos começam a ver como se ela tivesse muito poder e voz por conta da riqueza. Por tais razões, muitas pessoas chegavam nela para pedir dinheiro ou indicações, para que ela pudesse resolver vários problemas, principalmente os que envolvessem aspectos econômicos. Entretanto, algo que pode se perceber na obra e até mesmo na própria história de vida de Carolina é que seus ganhos não foram totalmente de acordo com a sua fama. Por exemplo, nesse diário, ao longo da leitura, é possível perceber que mesmo Quarto de Despejo já estando na terceira edição de vendas, no momento que ela escreve sobre isso, Carolina tinha recebido os lucros da primeira edição de forma recente, após a sua mudança para Osasco. Inclusive, algo que ela aponta é que ela não tinha autorização para receber dinheiro dos livreiros por seu trabalho realizando autógrafos. E em geral, Audálio era responsável pelas finanças dela. Tais questões são importantes de serem analisadas no diário justamente para compreender um pouco acerca de sua trajetória como escritora e as dificuldades vividas depois do declínio no mundo literário.

Algo apontado por Conceição Evaristo acerca de Carolina e de sua escrita no prefácio é sobre a sua fome nesse momento também ser existencial. Carolina com a fama teve uma vida muito atribulada, vivia com pressa a ponto de não conseguir mais cuidar dos filhos e de si mesma. Em muitos momentos se vê desiludida com tudo que vive e presencia na perspectiva da burguesia e da tal sala de visitas. De modo a se questionar sobre a vida ser justamente a palavra mais difícil de suportar e sobre a impossibilidade de ser feliz. Inclusive, algo que vemos muito são os momentos de introspecção de Carolina sobre seus momentos de pobreza, lembrando de seu cotidiano enquanto catadora e pelos lugares que passava.

Para além da rememoração, Carolina escreve muito acerca dos seus questionamentos sobre o custo de vida que só aumenta, o considerando como o flagelo da sociedade de sua época. Nesse sentido, ao considerar o que Conceição Evaristo (2007) define com o termo “escrevivência” percebemos como Carolina escreve acerca de suas experiências enquanto mulher, negra, pobre e que também dialoga com os coletivos em que ela se insere. Por tais razões, Carolina constantemente tece críticas ao governo público, aos seus políticos e à própria burguesia por saber que somente eles teriam o poder de realizar alguma mudança social de fato. Inclusive, algo que a escritora percebia é que em muitos momentos a sua presença entre os abastados acabava por ser um lembrete sobre a existência das mazelas sociais, que quando a viam que eles se lembravam da existência das favelas.

Por ser alguém que sabia da vivência do povo pobre, das dificuldades de vida e da luta pelo trabalho, muitas vezes sua opinião era solicitada justamente para que ela soubesse como resolver as problemáticas da sociedade e como ela resolveria a condição desumana que existe no país. Por isso também que em muitos momentos não só a sua opinião é solicitada como uma espécie de lembrete sobre as diferenças sociais, como também são feitas perguntas constantes sobre eleições e em quem Carolina votaria ou apoiaria nas candidaturas. Sua opinião era compreendida como importante em relação ao próprio apoio da população nas eleições, por ela ser vista como aquela que possuía a voz do povo. Percebemos em sua escrita que ainda que sua opinião fosse ouvida, ela sabia que a responsabilidade de mudança é daqueles que estavam no poder, que ela nada poderia resolver.

Outro ponto relevante sobre essa relação de Carolina com a burguesia é que muitas vezes a viam como um modelo para a meritocracia. Ou seja, Carolina ao contar sua própria história de luta, sobrevivência e preconceitos, mostra que mesmo tendo apenas dois anos de estudos formais conseguiu mudar completamente de vida por conta da persistência em aprender e pela sua força

de vontade em trabalhar. Todos a viam como um fenômeno do momento, como um modelo e estímulo à suas próprias vidas. Ela mesma se via como um exemplo em um mundo com tanta brutalidade e violência. E neste diário ela mesma pensava que quem trabalhasse teria direito a tudo que pessoas brancas pudessem ter. Coloca também a importância da coragem, da audácia e do esforço para conseguir prosperar. Assim, é possível perceber em uma leitura crítica como em muitos momentos a sua presença no meio burguês visa endossar um discurso meritocrático da burguesia que utiliza da sua figura para dar força e modelo a essa questão.

Sobre isso, outro ponto de destaque que beneficiava a burguesia era a visão de Carolina sobre os complexos da pessoa preta. Mesmo que sentisse em muitos momentos o preconceito, tendo a impressão de que em alguns espaços detestavam a sua presença, Carolina sempre se coloca como tendo muito orgulho da sua cor e de quem era. Não só quem era como pessoa, mas também como estava sendo um exemplo para outras pessoas pretas. Carolina afirmava que: “Eu não tenho complexo de cor porque eu gosto de ser preta. Se Deus enviasse-me branca, creio que ficava revoltada.” (Jesus, 2021, p. 152). Por isso, pode-se pensar que justamente por não ter esse complexo é que viam em sua figura uma forma de estimular também outras pessoas pretas a não terem mais o complexo e criarem ambições. Podemos pensar que, por tais razões e discursos que ela realiza e que poderiam ser benéficos para a sociedade da época é que era muito mais fácil a sua mescla entre os brancos e ricos. Por isso, que ao relacionarmos tal questão com o que Spivak (2010) questiona acerca de o subalterno poder de fala, podemos compreender que nesse caso Carolina só podia falar porque tal discurso era benéfico socialmente. De tal forma, que em certo momento Carolina coloca que estava vivendo entre os brancos como se também fosse branca, além de exaltar brancos como pessoas boas. Assim, vemos que mesmo que a escritora não perceba, há momentos de contradições dentro dessas questões de raça que podem trazer discussões importantes dentro das análises e pesquisas na área.

Ao longo da leitura percebemos uma Carolina que vive em constante contradição. Contradição enquanto mulher, enquanto negra, enquanto pobre e por isso a vemos como humana. É muito interessante isso, pois a escritora põe seus pensamentos e sua própria vida em discordância o tempo todo. Pois, Carolina é e se vê como um modelo de transgressão e de mudança, mas também é alguém que julga o outro, sendo semelhante ou não. Por isso podemos defini-la como “complexa, multifacetada, proteiforme” (Perpétua, 2003, p. 80) porque Carolina é múltipla e nesta obra demonstra ainda mais esse seu aspecto. Inclusive as contradições com as próprias experiências é algo bem-marcado. Pois, em muitos momentos ela vê essa sua nova vida na burguesia como um

mundo falso, uma sociedade que constantemente finge e engana. Entretanto, ao revelar as suas próprias incoerências, Carolina se expõe em sua forma mais humana e verdadeira. Ao se ver como alguém que não suporta homens fracos e ao mesmo tempo que não tem sorte com homem que pudessem suportar seus hábitos literários, ela também julga que as mulheres deveriam se subjugar aos maridos e até mesmo apanhar se tivessem uma conduta desviante aos seus papéis. Por todas as divergências de concepções postas até aqui, é que ao ler o diário podemos também pensar criticamente até que ponto as próprias contradições da autora não foram utilizadas enquanto discursos políticos e ideológicos de poder para reafirmar os valores da sociedade da época.

É nítido que não podemos afirmar se Carolina tinha consciência ou noção de suas falas e a relação de apoio que isso tinha diante do sistema ideológico e de valores da sociedade. Porém, algo que ela se colocava de forma constante, mas com receio do julgamento, eram seus discursos quanto à distribuição de terras visando acabar com a fome e a estatização de empresas primordiais para a população. Ela compreendia a distribuição de terras como a forma mais correta para acabar com a fome e estimular o trabalho humano, mas sabia que ao afirmar isso seria taxada como comunista pelos capitalistas. De modo que, ela entende que na história da humanidade sempre existiu esses sistemas de desigualdades, que colocam o pobre para trabalhar a fim de que o rico ficasse mais rico, citando até o exemplo de Maria Antonieta. Assim, entendemos que mesmo Carolina consciente das opressões verticais existentes no sistema social, ainda assim ela não se vê como uma figura central para acabar com isso. Visto que, ela vê que a liberdade viria apenas pela vontade da elite. Algo que, podemos refletir como sendo também um resquício das próprias políticas abolicionistas que o Brasil teve, pois, mesmo com as várias revoltas que ocorreram para que a escravidão acabasse, a abolição só se concretizou em parte por um interesse próprio da monarquia da época.

Por tais questões, também podemos sentir os receios e perspectivas que Carolina tem sobre si e sobre os seus. Pois, apesar de tudo que viveu, os seus valores não permitiam que ela se eximisse das problemáticas vividas por milhares de brasileiros. Pois, mesmo saindo da favela e do sofrimento pela pobreza e da fome, ela sentia que não podia deixar outros continuarem sofrendo aquela vida. De modo que, ela tenta denunciar às diferenças sociais e ajudar àqueles que recorrem a ela a partir da sua maior ferramenta de mudança, a escrita. Por tais razões, ela compreende o diário como uma forma de transformá-lo nas falas do povo brasileiro.

Assim, como já foi colocado, nesta obra conhecemos as variadas facetas da sociedade da época. Além de conhecermos também as várias formas de ser da escritora Carolina Maria de Jesus. De maneira que, suas falas, denúncias, angústias e vivências trazem e nos revelam questões tão

atuais e tão importantes de serem pautadas e relacionadas com a sociedade atual. Por isso também, reviver a memória de Carolina com reedições novas de seus escritos e publicação de seus inéditos ainda guardados é colocá-la em seu espaço de merecimento e reconhecimento diante a sociedade e a própria história brasileira. Carolina desejou “transformar o meu diário em fala o povo do Brasil!” (Jesus, 2021, p. 206) e ao lê-lo percebemos que ela concretizou essa fala por meio da escrita. Com a leitura dessa edição, é possível perceber o quão necessário é lê-la e referenciá-la muito ainda, principalmente nas salas de aula, para que nunca caem essa voz que ficou esquecida por tantos anos.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Aquém do Quarto de despejo: a palavra de Carolina Maria de Jesus nos manuscritos de seu diário. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 22, p. 63-83, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Enviado em: 04/12/2023

Aceito em: 12/03/2024

FILHOS DE NINGUÉM: RETRATOS DO AUTO ESQUECIMENTO

Andressa Fernanda Silva de Sousa¹

“FARMING” (Filhos de Ninguém). Adewale Akinnuoye-Agbaje. Reino Unido: Metawork productions e Logical pictures, 2018. Brasil: Amazon Prime Video, 2021. (107 min.).

Filhos de ninguém é um drama de cinema produzido em 2018, lançado nas plataformas de streaming em 2021. É também um relato autobiográfico do diretor e ator Adewale Akinnuoye-Agbaje, descendente nigeriano, que dirigiu e escreveu o roteiro deste filme. Adewale participou de séries como “Oz” (1997) e “Lost” (2004), além de filmes como “Esquadrão suicida” (2016), interpretando o crocodilo (personagem fictício do universo da DC), e “Fique rico ou morra tentando” (2005).

A obra possui duração de 1 hora e 47 minutos, com classificação indicativa para maiores de dezesseis anos. Todos os acontecimentos aconteceram na cidade de Tilbury, Inglaterra, mais precisamente no bairro Kipling, que faz menção à obra O livro da selva (1894) de Rudyard Kipling, como uma sátira a toda a população negra que vivia ali, associando-a ao tipo selvagem ou, ainda, inapropriados para conviverem com os brancos ingleses, considerados por si mesmos como civilizados.

A trama é uma obra cinematográfica impactante e realista. Descreve acontecimentos vividos por milhares de crianças nigerianas que estavam morando no Reino Unido, com foco especial em Enitan, personagem de Damson Idris. É também um vislumbre de um fenômeno chamado farming, um sistema informal em que os pais, normalmente nigerianos, deixavam seus filhos sob a proteção de famílias brancas da classe trabalhadora para que recebessem educação mediante uma quantia em dinheiro destinada a custear o período de permanência da criança naquela família. Residiam no bairro populações operárias, ciganas e desempregados, que eram, em sua maioria, o destino dessas pessoas ainda crianças.

¹ Discente de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Atua no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic). E-mail: fernandaandressa36@gmail.com.

Adewale faz um recorte do período em que viveu com sua mãe adotiva Ingrid Carpenter, vivida por Kate Beckinsale, entre 1960 e 1980. Alguns desafios começam a surgir à medida que vai crescendo e convivendo com crianças brancas na escola, além dos problemas já enfrentados por seus pais adotivos.

O primeiro contato de uma criança preta sobre os desníveis do mundo real, na maioria das vezes, surge em casa, na escola ou lugares frequentados por pessoas adultas que estão no mesmo ambiente que a criança. Diante disso, as percepções, logo na infância, são afetadas pelo modo de ver do outro.

Uma infância sem racismo ou livre de qualquer discriminação racial não era uma realidade para Enitan, e esse parece ser o mesmo ponto para as demais crianças negras. Desse modo, como uma medida para mitigar os danos dessa e de outras violências sofridas, foi criada, em 1946, a Unicef, que trata de um Fundo das Nações Unidas para a Infância, cujo objetivo é garantir e assegurar direitos e o bem-estar para crianças e adolescentes em todos os países (Unicef Brasil, 2010).

Outras medidas que visam à proteção e cuidado às crianças e adolescentes foram formalizadas ao longo do tempo. A Declaração Internacional de Direitos da Criança, elaborada em 1924, pela Save the Children Union, e depois ratificada em 1959 pela ONU, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, também idealizada pela Organização das Nações Unidas e incorporada em outros países no ano seguinte, abriram caminhos para um olhar mais atencioso e o fomento de políticas que pudessem protegê-los.

Campanhas de solidariedade e respeito são idealizadas e incentivadas pela Unicef em todo o mundo. No Brasil, onde mais de 50% das crianças do país são negras ou indígenas², as ações são feitas em rede, mobilizando diversos espaços sociais, como escolas, empresas e a família.

Em comemoração aos seus 60 anos, a Unicef lançou uma cartilha que discute os impactos do racismo na infância, incluindo 10 maneiras para contribuir com uma infância sem racismo em que a primeira delas é de educar a criança para o respeito à diferença. Enitan, personagem do filme, descobriu desde muito cedo que existia uma supremacia branca entrelaçada em todos os lugares que frequentava, inclusive no lar adotivo.

Os skinheads, conhecidos pela cabeça raspada e pelo ódio descomunal às comunidades negras, em uma interpretação mais específica, eram tribos ou gangues vindas da periferia de

² Cartilha Unicef. O impacto do racismo na infância. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

Londres, que tinham como ideal a Inglaterra para os ingleses. Os skinheads retratados no filme são os Tilbury skins – até que a morte nos separe, que tinham um lema muito forte de manter a Inglaterra branca. A Europa, entre as décadas de 1960 a 1980, estava colapsada por uma visão clara e transparente no sentido mais real que isso possa alcançar. Ser negro era um motivo de incitação para essas gangues, que não toleravam que seus olhos alcançassem um único sequer.

No livro *Tornar-se negro* (1983), Neusa Santos Souza diz que uma das formas de se exercer autonomia é possuir um discurso sobre si. Enitan era uma criança negra rodeada de pessoas brancas, mais que isso, estava sob as expectativas, as exigências, os olhares, a estética, o comportamento, a classe, a experiência e a ideologia dos brancos supremacistas.

Por um período, Enitan “esquece” de como é ser um jovem negro e é engolido pelo universo violento dos skinheads, o que, no desenrolar da trama, percebemos que era uma busca incessante por um lugar, o sentimento de pertencimento e desejo por uma identidade que ele mesmo construísse ao invés de atribuírem a ele.

Por muito tempo, comunidades negras ao redor de todo o mundo eram ridiculamente levadas ao embranquecimento. Flávio Cerqueira, escultor da obra *Amnésia* (2015), cria uma intrigante arte que questiona o que os europeus fizeram com populações negras brasileiras no século XIX, representando uma criança com os braços erguidos, tendo um balde de tinta branca despejado sobre si. Quanto menos negra for tal população, melhor seria para os que estavam aqui chegando (.

Ao se descobrir negro, Enitan começa a vivenciar diante de si um auto-ódio tão intenso quanto o que sentiam as gangues britânicas. Não havia mais qualquer semelhança de si com os descendentes nigerianos que conhecia ou até com a professora negra da escola, sendo a única que via alguma possibilidade em Enitan para reverter aquela realidade. Vale ressaltar que o distanciamento vivido pelo personagem e a não identificação de si e sobre si é uma perspectiva que vai além do cultural e da própria aculturação, partindo do psíquico desse indivíduo. Enitan é, a partir de então, o novo integrante dos Tilbury Skins.

“Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (Souza, 1983, p. 3). O modelo de aceitação, do que é bom e, acima de tudo, daquilo que é considerado “gente” é o homem branco. O racismo, na sua forma mais vil possível, ultrapassa a rejeição da cor e da melanina. Perde-se a religião, os valores e, principalmente, a identidade.

Ataques e discursos de superioridade são realizados durante todo o filme, e ninguém, com exceção da professora, a senhorita Dapo, interpretada por Gugu Mbatharaw, percebe o aspecto emocional diferente sofrido por Enitan, durante esses acontecimentos. Existe uma negação daquilo que “eu sou” para aquilo que “fizeram eu acreditar que eu sou”, é uma corrida contra um outro competidor que no fundo é você mesmo.

A repressão suscitada pelos grupos supremacistas de skinheads ia muito além da violência física e o de amedrontar alguém. Existe uma destruição histórico-social de não saber quem você é, deixar de ser em prol do objetivo de outros, como uma busca diferente pelo prazer e do reencontrar-se consigo.

O Relatório sobre Justiça racial, não discriminação e antirracismo da União Europeia de 2022 (Parlamento Europeu, 2002), reconhece que o conceito de raça é uma construção social. E ainda prevê que esse mesmo Relatório, anexado ao Plano de Ação da União Europeia, é o primeiro projeto político que reconhece a enorme dimensão que o Racismo causa naqueles que sofrem sob ele.

Tal plano trata-se de um documento aliado ao Relatório, com vistas a promover e proteger valores humanitários na região, servindo também de modelo para outros países, possui como foco a melhoria da liderança da União Europeia em relação aos direitos humanos e simplificar a sua tomada de decisões relativas à dignidade da pessoa.

Diante disso, é previsto no período que vai de 2022 a 2025, tempo de vigência do Plano de ação da UE, que sejam tomadas abordagens firmes, concisas e eficazes para combater o racismo estrutural e o racismo institucional, tão presentes nas décadas de 1960 e 1980.

A diferença no tempo em que se passa o filme é de aproximadamente 62 anos, tendo como referência o ano inicial do Plano de Ação da União Europeia. Numa análise simples e rápida, conseguimos enxergar a ineficácia dos discursos políticos, nas medidas estatais e na abordagem que se ensaia as propostas documentais. Enitan sofreu pela ausência de solidez das leis, pela herança colonial arraigada na construção social dos Estados e teve, conseqüentemente, que conviver com o diferente, imposto a ele.

A perspectiva abordada neste texto buscou trazer, para além do que já conhecemos e daquilo que já se questiona sobre os males irreparáveis do racismo, a sua obscura faceta de negar o indivíduo, de fazê-lo esquecer-se de quem se é, chegando a se afeiçoar com os discursos proferidos sobre ele e contra ele. É e sempre será uma tentativa desesperadora de um lugar, de se sentir útil numa sociedade estranha e inóspita.

Filhos de ninguém é envolvente na medida em que também é desconcertante. Não existe uma cortina sobre os fatos e mostra uma vida experienciada em Tilbury pouco comentada, vivida por meninas e meninos negros em um bairro totalmente alheio a eles.

Toda a construção do roteiro foi pensada e projetada nas telas, permitindo que o espectador perceba que não se trata de um filme que imita a realidade. As poucas lacunas que existem tornam-se plenas em cenas posteriores, deixando-o como referência, ainda que não muito divulgado, de se olhar e evoluir do discurso sobre o combate efetivo do racismo estrutural e institucional.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, Flávio. **Amnésia**. MASP de bolso, São Paulo: MASP, 2020. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/amnesia>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PARLAMENTO Europeu. Relatório sobre justiça racial, não discriminação e antirracismo na UE, 2022. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0254_PT.html. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**. Coleção Tendências. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

UNICEF Brasil. **O impacto do racismo na infância**. Unicef: Brasília, 20 nov. 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

Enviado em: 08/01/2024
Aceito em: 31/10/2024