

Universidade Federal do Sul da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo
Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea

Anais
II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea
II Jornada do Novembro Negro

Campus Sosígenes Costa
Porto Seguro-Bahia
2020

Realização
Universidade Federal do Sul da Bahia

Reitora
Joana Angélica Guimarães da Luz
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Rogério Hermida Quintella
Decano de Instituto de Humanidades Artes e Ciências
Marcos Eduardo Cordeiro Bernardes
Coordenação-Geral Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
Cynthia de Cássia Santos Barra
Coordenação-CSC Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
Eliana Povoas Pereira Estrela Brito
Coordenação Executiva dos Anais
Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos
Organização dos Anais
Profa. Maria do Carmo Rebouças dos Santos
Prof. Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos
Serinaldo Oliveira
Identidade Visual
Luaran Simião

Ficha Catalográfica

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia - Sistema de Bibliotecas

C719 Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea (2: 2020: Porto Seguro, BA).

Anais do II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea [recurso eletrônico]: II Jornada do Novembro Negro. / Organizadores: Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos; Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos. – Porto Seguro: UFSB, 2020.

Modo de Acesso: Internet
ISSN: 2764-5134

1. Educação Antirracista. 2. Feminismos Negros. 3. Relações Étnico-Raciais na BNCC. 4. Filosofia Negra. 5. Ancestralidade. I. Santos, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos. II. Santos, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos.

CDD: 001.4076

Universidade Federal do Sul da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
Grupo de Estudos Pensamento Negro Contemporâneo
Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea

Anais
II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea
II Jornada do Novembro Negro

Campus Sosígenes Costa
Porto Seguro-Bahia
2020

Anais
II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea
II Jornada do Novembro Negro

Realização:

Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

Coordenação Geral:

Profa. Maria do Carmo Rebouças dos Santos (PPGER/IHAC/CFCHS)
Prof. Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos (PPGER/IHAC/CFA)

Coordenação do II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea

Maria do Carmo Rebouças dos Santos (UFSB/PPGER/IHAC/CFCHS)
Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos (UFSB/PPGER/IHAC/CFA)
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo (UFSB/PPGES)
Walkyria Chagas da Silva Santos (UFSB/PPGES)
Eva Dayane Almeida de Góes (UFSB/PPGES)

Coordenação do Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e Pensamento Negro Contemporâneo

Maria do Carmo Rebouças dos Santos (UFSB/PPGER/IHAC/CFCHS)
Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos (UFSB/PPGER/IHAC/CFA)
Cristiane da Silveira Lima (UFSB/CFA)
Clarissa Santos Silva (UFSB/CFA)

Organização:

Jeremias Macedo
Serinaldo Oliveira
Luaran Souza Simião

Comissão Científica do II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (PPGER-UFSB)
Célia Souza da Costa (Coletivo Dandaras/PUC-PR)
Ceila Sales de Almeida (Coletivo Dandaras/UFSB/UNEB)
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (PPGER-UFSB)
Helen Dalila Araujo Esquivel (Coletivo Dandaras/PPGER-UFSB)
Lidyane Ferreira (UFSB)
Nayanne Lima Alves (Coletivo Dandaras/UFAL)
Peterson Trindade dos Santos (Coletivo Dandaras/IFGOIANO)
Sarah Carime Braga Santana (Coletivo Dandaras/UFU)
Vera Lúcia da Silva (Coletivo Dandaras/PPGES-UFSB)
Verônica de Souza Santos (IFBA)
Victória Sara de Arruda
Tassio Ferreira (UFSB)

Entidades Parceiras

Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – Porto Seguro
Coordenação de Promoção da Igualdade Racial e de Gênero – Porto Seguro

Sumário

APRESENTAÇÃO E AGRADECIMENTOS	09
Projeto II Jornada do Novembro Negro.....	11
Objetivos.....	11
Atividades.....	11
Projeto imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e Pensamento Negro Contemporâneo.....	12
II Colóquio de Pesquisa Negra Conemporânea	12
Programação.....	13
Sessões Científicas Temáticas	14

GT 1- RACISMO EPISTÊMICO, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AFROCENTRADAS

Enegrecendo o pensamento social brasileiro: pressupostos e pistas para um diálogo de(s)colonial com Sérgio Buarque de Holanda, à partir da releitura crítica de “raízes do Brasil”14
(Thiago de Oliveira Thobias)

Educação jurídica e epistemicídio: uma análise racial de ementários dos cursos de direito em universidades privadas soteropolitanas.....19
(Matheus Barbosa e Régia Mabel)

Pluralismo jurídico, usos emancipatórios do direito e sistema penal brasileiro: outros caminhos a partir da diáspora e da ancestralidade negra.....22
(Maria do Carmo Rebouças F. dos Santos e Monalisa Pereira Santos)

Entre o barulho e o silêncio se faz a sabedoria... Salve d. Maria padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta.....26
(Mailson de Moraes Soares)

A descolonização do currículo nas escolas do ensino de base em Angola-Luanda.....31
(Gilson Armindo)

Por um feminismo decolonial: emergência de um feminismo negro de Guiné-Bissau.35
(Betinha Yadira)

GT 2- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS INSURGENTES

Africanidades, cultura Afro-Brasileira e religiões de matriz africana nos livros didáticos dos anos finais.....40
(José Luiz Xavier Filho)

Educação para as relações étnico – sociais.....45
(Laís Melo de Andrade)

A construção da identidade da criança negra pela ludicidade do jongo.....49
(Margareth dos Anjos Santos)

Texto, jogo e cena: os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do educando e da educanda.....	53
(Rubens dos Santos)	
O livro didático e as relações étnico-raciais.....	58
(Serinaldo Araújo)	
O fórum negro de arte e cultura e as relações étnico-raciais na universidade: uma perspectiva contemporânea.....	63
(Ana Cristina Santos Souza)	
A literatura negra na educação de Salvador: o olhar de uma professora do município.....	68
(Doralice Palma Silva)	
Práticas antirracistas na educação infantil: vivências pedagógicas a partir da literatura infantil Afro-Brasileira.....	72
(Kátia Karoline Ferreira Silva)	
(Re)contando histórias capixabas: a escrevivência como ponte para a escrita feminina e negra.....	76
(Alessandra Barbosa Adão)	
Música africana na escola no desenvolvimento das habilidades na educação infantil.....	81
(Ana Paula Gonaçalves Portela)	
A importância da oralidade na literatura escolar na defesa das sabedorias ancestrais.....	86
(Leticia Martins da Silva)	
ECA: entres (des)criminalizações do graffiti para “minas” pretas.....	92
(Vitória Sara Arruda e Kelly Marques dos Santos)	
De pé raça poderosa! Relato de experiência sobre práticas antirracistas no evento “Negro Entoo: Chega de Racismo” na Universidade Federal do Sul da Bahia.O direito à educação crítico-refletiva para o enfrentamento ao racismo.....	97
(Pedro Henrique Monteiro e Kaline Gonçalves)	
O direito a educação crítico-reflexiva para o enfrentamento do racismo.....	101
(Zainne Oliveira do Rosario e Danielle Ferreira Medeiro da Sila de Araújo)	
GT 3 – ENEGRECENDO A ACADEMIA ATRAVÉS DAS ARTES	
Os diálogos com os imaginários da televisão pública Latino-Americana na era da convergência digital: o caso origen channel.....	104
(Frederico Augusto dos Santos Ângelo)	
Slam: uma poética artística-política de resistência.....	109
(Amanda Stphany Rocha e Eder Rodrigues da Silva)	
Descolonizando a narrativa: processos criativos em dramaturgia negra.....	114
(Carlos Alberto Mendonça Filho e Stela Regina Fischer)	
Afrofuturismo e cultura de resistência em histórias em quadrinhos brasileiras.....	119
(Edmilson Forte Miranda)	
Cena encruzilhada: investigação em performance, experimentação e criação cênica.....	125

(Tássio Ferreira e Breno Terra)

Poética dramáticas contemporâneas brasileiras: o corpo negro na dança.....130
(Éder Rodrigues da Silva e Natália Froés Santos)

Comigo ninguém pode: religiosidade e resistência na obra de mc tha.....134
(Jade Assis, Diego Márcio Ferreira e Cristina Grobério Pazó)

GT 4 – FEMINISMOS NEGROS E CORPOS DISSIDENTES

Pontos de cultura: um convite para o quilombamento e protagonismo de mulheres negras.....139
(Aline Guimarães Pereira Carvalho)

Matripotência e espírito de agência nos saberes ancestrais das mulheres quilombolas de Helvécia-
bahia.....145
(Ceila Sales de Almeida)

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela: a luta
interseccional do feminismo negro para efetivação do princípio constitucional da igualdade.....150
(Paloma de Oliveira e Regina Mabel da Silva)

Nas telas do plim plim: analisando a personagem Cido em O Outro Lado do Paraíso.....155
(Artur Silva Almeida)

Mulheres negras na educação: desafios e inserção no mercado de trabalho.....160
(Gilmária da Cruz Menezes, Iraildes Bianco Santos e Liziane Silva Rodrigues)

As mulheres capoeiristas: cultura e resistência dos corpos femininos.....165
(Mara Núbia Souza)

APRESENTAÇÃO E AGRADECIMENTOS

A II Jornada do Novembro Negro da Universidade Federal do Sul da Bahia é um evento constituinte do Projeto Permanente de Extensão Jornada do Novembro Negro que visa realizar atividades permanentes de reflexão, debate e formação sobre as dimensões que envolvem o Ensino em Relações Étnico-Raciais, ações antirracistas e a visibilização da práxis e da teoria de pensadores e pensadores Negros contemporâneos para a comunidade acadêmica da UFSB, os docentes e discentes das redes de ensino público municipal e estadual, lideranças sociais e a sociedade em geral.

Concebida pelos pesquisadores e docentes Maria do Carmo Rebouças dos Santos e Richard Santos, líderes do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo UFSB/CNPq, a II Jornada do Novembro Negro traz visibilidade à produção intelectual negra no Sul e Extremo-Sul da Bahia, e, por outro lado, visibiliza a produção intelectual negra insurgente no Brasil, América-Latina, Caribe e África, como poderá ser observado nos resumos apresentados - frutos do II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea -, e dos debates ocorridos nas mesas.

A Jornada ocorre no mês comemorativo da Consciência Negra, alusivo à imortalidade de Zumbi dos Palmares, mito fundador da luta antirracista e pela vida da Maioria Minorizada no Brasil e em sua segunda edição foi dedicado especialmente ao tema *Insurgência Negra nas Artes*, contando com a parceria do Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e do Coletivo Dandaras.

No projeto atual de 2020 realizado entre os dias 16 e 18 de novembro, a atividade inaugural do projeto foi a II Jornada do Novembro Negro que teve como tematização a *Insurgência Negra nas Artes* e homenageou a dois grandes artistas negros brasileiros de áreas distintas e convergentes. Mateus Aleluia, pensador, cantor e compositor, e Joel Zito Araújo, cineasta, produtor e pesquisador comunicacional. O evento se dividiu em cinco mesas redondas teve como objetivo a reflexão e o debate de temas contemporâneos relacionados ao Ensino e Relações Étnico-Raciais e as Artes.

A realização do II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea em parceria com o Coletivo Dandaras e teve como tema “Enegrecendo a Academia e as Artes”. Contou com a realização de um cineclube, sob a organização do Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual. Ocorreram cine debates sobre o filme da cineasta Tenille Bezerra intitulado *Aleluia- o canto infinito do Tincoã* (2020), e sobre as obras do cineasta Joelzito Araújo, os filmes *Raça* (2013) e *A negação do Brasil* (2000). O público alvo foi corpo de discentes, docentes e técnicos da UFSB, assim como docentes das redes de ensino pública estadual e municipais da região, assim como movimentos sociais e comunidade local. Ao todo o evento contou com uma média 986 participantes. O evento foi todo online, com inscrição pelo Sigeventos e com certificação e ainda contou com o apoio de onze monitores.

O II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea se desenvolveu por meio de quatro Grupos de Trabalhos, a saber: Racismo Epistêmico, Epistemologias do Sul e Afrocentradas; Educação antirracista: abordagens teóricas e práticas insurgentes; Enegrecendo a Academia através das artes; e Feminismos negros e corpos dissidentes. O evento contou com a apresentação oral de 34 trabalhos registrados no presente documento.

O êxito da II Jornada do Novembro Negro só se concretizou por conta do compromisso com a educação como prática da liberdade, com a valorização das estratégias sensíveis e o engajamento crítico e radical de nossas (os) colaboradoras e colaboradores, discentes, técnicos (as), docentes e ativistas sociais que fortaleceram a atividade e fizeram dela um marco histórico nesta jovem universidade em construção que é a Universidade Federal do Sul da Bahia. Particularmente é importante registrar e agradecer a parceria na organização da Jornada do Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e do Coletivo Dandaras, assim como agradecer a colaboração e adesão ao projeto de parceiros institucionais e sociais relevantes na nossa região como o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – Porto Seguro e a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial e de Gênero – Porto Seguro.

Com os nomes citados na organização e concepção da proposta, com o apoio da gestão universitária, com parceiros (as) aqui visibilizados(as), e com as (os) colegas que caminharam com passos firmes ao nosso lado, particularmente a coordenação do PPGER, é que estes Anais tornam-se parte do registro histórico das atividades formativas da universidade e legado para as atividades futuras que certamente seguirão nos passos constitutivos dessa universidade que se quer plural, pluriépistêmica, antirracista e democrática.

Asé!

PROJETO II JORNADA DO NOVEMBRO NEGRO

Durante o mês da Consciência Negra, o Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo, no âmbito e em parceria com o Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, do Campus Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia, junto com os demais entes universitários da UFSB, gestores municipais, escolas públicas da região e parceiros da sociedade civil e movimentos sociais, promoverá atividades de reflexão e debate sobre a educação étnico-racial, situações de racismo que atravessam a comunidade acadêmica, seu entorno e o país e as estratégias antirracistas formuladas na academia, nas escolas e nas ruas.

Em seu segundo ano a Jornada trará como tema a Insurgência Negra nas Artes. Serão três dias de atividades com mesas de debates virtuais, sessões de cinema e colóquio científico para a integração, visibilidade e reflexão crítica sobre a produção e experiência artística da população negra no Brasil, no extremo-sul baiano e na comunidade universitária.

Objetivo

Mobilizar a comunidade acadêmica, a rede pública de ensino, coletivos sociais e a sociedade do Extremo Sul da Bahia e do Brasil para dialogar e debater sobre a educação étnico-racial, situações de racismo que atravessam a comunidade acadêmica, seu entorno e o país e as estratégias antirracistas formuladas na academia, nas escolas e nas ruas por meio das artes.

Atividades:

1. Mesas Redondas de Debates em modo Webnar

As mesas redondas terão como objetivo a reflexão e o debate de temas contemporâneos relacionados ao Ensino e Relações Étnico-Raciais e as Artes. Os encontros ocorrerão no período da tarde e da noite, com mesas nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2020.

2. Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e Pensamento Negro Contemporâneo

A parceria do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo com o Programa de Extensão Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual visa apresentar ao público os filmes relacionados ao cinema negro e às produções cinematográficas que deem visibilidade à história social negra. Os filmes serão exibidos online e serão realizadas mesas de debates com os cineastas e debatedores. Os filmes serão disponibilizados para o público por meio de inscrição e disponibilização de link.

3. II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea

Durante a II Jornada do Novembro Negro será realizado o II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea em parceria com o Coletivo Dandaras e terá como tema “Enegrecendo a Academia e as Artes”.

Em sua segunda edição, o Colóquio objetiva apresentar e discutir projetos de pesquisa, pesquisas em andamentos, produções teóricas que tenham como objetivo o estudo do racismo, do antirracismo e/ou a mobilização de marcos teóricos e metodológicos de pensadores e pensadoras negros e negras contemporâneos, com enfoque particular em racismo epistêmico, educação antirracista e enegrecimento da academia através das artes.

PROGRAMAÇÃO II JORNADA DO NOVEMBRO NEGRO

Dia 16/11

14h

Abertura Institucional

15h às 17h

Mesa de Abertura

Insurgência Negra nas Artes: música, ancestralidade e letramento com Mateus Aleluia

19h às 21h

Debate sobre Filme Mateus Aleluia com a cineasta Tenille Bezerra - Parceria com Projeto Imaginal

Dia 17/11

08h às 12h

II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea - Parceria com Coletivo Dandaras

14h às 15h30

Mesa Pensar negro: Ancestralidades e Estéticas Contra Coloniais

16h às 18h

Mesa Mídia negra e racismo epistêmico: o silêncio racial nas formações em jornalismo.

19h às 21h

Debate sobre os filmes Raça e A negação do Brasil de Joelzito Araujo

Dia 18/11

9h às 10h30

Dandaras: pensando a (des)construção de saberes a partir de novos paradigmas na UFSB

14h às 16h

Mesa de Encerramento

Cinema Negro Brasileiro discute a obra do cineasta Joelzito Araujo

II COLÓQUIO DE PESQUISA NEGRA CONTEMPORÂNEA ENEGRECENDO A ACADEMIA E AS ARTES

GT 1- RACISMO EPISTÊMICO, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AFROCENTRADAS

Enegrecendo o pensamento social brasileiro: pressupostos e pistas para um diálogo de(s)colonial com Sérgio Buarque de Holanda, à partir da releitura crítica de “raízes do Brasil”

Thiago de Oliveira Thobias

Introdução

Desde o final dos anos de 1980, a razão ocidental vem sendo colocada em xeque pelas chamadas *teorias insurgentes*, uma tendência que tem sido definida como *desobediência epistêmica* e que converge em um movimento mais amplo denominado *giro decolonial*. Essa investida teórico-epistemológica visa, principalmente, deslocar os habituais lugares de enunciação para, assim, refazer a atual geopolítica do conhecimento e superar o *racismo epistêmico*. Dito de outra forma, as perspectivas eurocêntricas estão sendo abandonadas em detrimento das *epistemologias do sul e afrocentradas*. Em consonância com este contexto, o presente artigo promove uma leitura pós-colonial de “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda, por meio da articulação dessa obra com algumas sugestões pós-coloniais.

O que Sérgio Buarque teria a dizer se fosse afetado pelas provocações do pensamento pós-colonial? Formulando de outra maneira, que contribuições decorreriam da aproximação entre o pensamento social brasileiro, presente na obra “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda e o pensamento pós-colonial, presente nas obras “Discurso sobre o colonialismo”, de Aimé Césaire, “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador”, de Albert Memmi e “Os condenados da terra”, de Frantz Fanon? A hipótese é de que essa aproximação oferece pressupostos e pistas para um diálogo de(s)colonial mais amplo e que contribuições significativas podem emergir dessa aproximação, em termos de produção teórica atual e para a ampliação do campo sociológico.

Referencial teórico

Há duas afirmações muito significativas feitas por Sérgio Buarque, em “Raízes do Brasil”. Uma encontra-se logo no primeiro capítulo, *Fronteiras da Europa*: “somos, ainda hoje, uns desterrados em nossa terra” (HOLANDA, 1995, p. 31) e a outra no último capítulo, *Nossa Revolução*: “a sociedade foi mal formada nesta terra, desde suas raízes” (HOLANDA, 1995, p. 181). Essas declarações fizeram-me lembrar, em primeiro lugar, de Aimé Césaire, poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude, em seu “Discurso sobre o colonialismo” (1950) quando escreve que a colonização produz sociedades esvaziadas delas mesmas e de homens desarraigados de suas terras (CESAIRE, 2010). Em segundo lugar, de Albert Memmi, escritor e ensaísta tunisiano, em seu “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (1957) quando discorre que a sociedade colonial é uma sociedade enferma, incapaz de produzir novas estruturas e provoca mutilação social e histórica no colonizado, mesmo após a colonização (MEMMI, 2007). Em terceiro lugar, de Frantz Fanon, psiquiatra, filósofo e ensaísta martinicano, em seu *Os condenados da terra* (1961) quando apresenta a sociedade colonial como um panorama social de desordem absoluta, um mundo compartimentado em que o colonizado é relegado à completa exclusão, como verdadeiro condenado da terra (FANON, 2005).

Os autores escreveram esses clássicos fundadores do pensamento pós-colonial 14, 21 e 25 anos, respectivamente, após “Raízes do Brasil”. Sem temer o risco de anacronismo e, reiterando, assumindo os três como *triade de pais fundadores do pensamento pós-colonial*, os aproximei a Sérgio Buarque porque [1] há aproximações significativas entre *Discurso*, *Retratos*, *Condenados* e *Raízes*, [2] partem do encontro colonial e do binarismo Ocidente x Oriente com seus efeitos na subjetividade, nas relações sociais e na construção da sociedade e [3] escrevem do interior do colonialismo e da sociedade colonial, o que é um importante contraponto com Holanda, que escreve desde a Europa e após o fim do colonialismo em sua sociedade.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho – fruto de minha dissertação de mestrado – trata-se de uma pesquisa teórica, bibliográfica, articulando teoria social, pensamento social brasileiro e pensamento pós-colonial. Utilizei, como fontes de pesquisa e interlocução, o clássico buarquiano, alguns de seus comentadores, autores do pensamento pós-colonial e autores contemporâneos em teoria e pensamento social. A escolha dos referenciais pós-coloniais foi feita após percorrer a trajetória de construção do campo como movimento teórico-político. Fiz uma releitura crítica panorâmica da obra, distanciando-me das leituras weberianas, por considerar que estas estão demasiadamente

vinculadas à lógica eurocêntrica. Afastei-me estrategicamente dessas leituras para assumir uma perspectiva não-eurocêntrica (releitura crítica) e, à partir daí, aprender nela e com ela (diálogo de(s)colonial). A aproximação com os autores pós-coloniais visava verificar o quanto Sérgio Buarque dialoga com o atual debate sobre *colonialidade*. Portanto, esse pequeno esforço teórico visa ampliar as linhas de leitura da obra.

João Marcelo Ehlert Maia, sociólogo brasileiro, afirma também que se os clássicos formam o substrato que sustenta e nutre a discussão teórica contemporânea, é urgente a necessidade do esforço de (re)leitura e (re)interpretação dessas obras, ou seja, de trabalhos em pensamento social. Para ele, esse esforço é o que torna cada vez mais fértil a produção teórica em sociologia. Infere, à partir daí, que não há uma separação tão rigorosa entre teoria social e pensamento social. O autor acredita que a teoria social constitui-se pela (re)leitura e (re)interpretação dos clássicos e, por isso, é importante questionar a universalidade das teorias, ou seja, seu eurocentrismo (MAIA, 2011). Foi exatamente isso que fiz ao reler a obra de Holanda. A discussão teórica que realizei visava extrair os elementos e pistas que subsidiassem um futuro diálogo para reinterpretar o clássico e renovar o campo sociológico.

O formato ensaístico torna “Raízes do Brasil” uma obra aberta que nos convida a dialogar e refletir sobre o Brasil, trazendo novas questões a cada leitura (WEGNER, 2006). Por ter sido escrito na forma de um ensaio que fazia perguntas para as quais não dava respostas fechadas, Holanda abriu possibilidade para que os comentários pudessem ser articulados sempre de maneiras diferentes (WEGNER, 2016a). Essas e outras características, elencadas na descrição do objeto, abrem a possibilidade de problematização da obra no campo do pensamento social brasileiro, articulado a perspectivas teóricas transnacionais críticas, não eurocêntricas

Considerações finais

Da aproximação entre os autores, extraí 15 pressupostos do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda, para um diálogo de(s)colonial mais amplo: [1] europeização, desterro e evolucionismo social; [2] europeísmo, territórios-ponte e herança ibérica; [3] iberismo, cultura da personalidade e originalidade portuguesa; [4] aculturação, miscigenação e alma comum com Portugal; [5] ética da aventura, formação e evolução da sociedade brasileira; [6] civilização de raízes rurais e significado da Abolição de 1888; [7] ditadura dos domínios rurais, patriarcalismo e ideia de escravidão; [8] preeminência das elites rurais e supremacia das virtudes do intelecto; [9] ausência de burguesia urbana, mentalidade de casa grande e estrutura social *sui generis*; [10] presença massiva de negros e mouros cativos em Portugal; [11] mestiçagem, ausência de orgulho de raça e plasticidade social

portuguesa; [12] contato íntimo com a população de cor e o tornar-se negro português; [13] moral das senzalas e sua influência nas várias esferas da sociedade colonial; [14] insuficiências do americanismo e permanência das raízes arcaicas; e [15] homem cordial, brasilidade e influência ancestral.

A releitura crítica, além de colocar em evidência as pressuposições acima relacionadas, ajudou a entender a estrutura básica do pensamento Ocidental, que considera a Europa sujeito da História e de todas as histórias, o que explicou o fato de Sérgio Buarque ter definido nossas raízes à partir da subjetividade e das ações objetivas dos colonizadores portugueses. Do ponto de vista da diferença colonial e imperial, Holanda faz sua macrointerpretação do ponto de vista do colonizador e da metrópole, valorizando o personalismo e o iberismo como determinantes na constituição de nossa *brasilidade* [*colonialidade*], sociedade e cultura. Cesaire, Memmi e Fanon invertem o olhar colonial e imperial, se propondo a reexaminar e recontar a história da colonização da perspectiva dos colonizados, negando o monólogo Ocidental que exclui os colonizados e afirmando o diálogo não-Ocidental que valoriza o ponto de vista do subalterno. A aproximação entre Holanda e a tríade explicou a posição coadjuvante dada por Holanda à africanos e ameríndios na constituição de nossas raízes, inclusive negando a violência do encontro e da situação colonial, ao propor a ausência do orgulho de raça e da relação amistosa dos portugueses com negros e índios, ao propor que são capazes de americanizarem-se, africanizarem-se e tornarem-se negros por sua plasticidade social.

Essa aproximação, visando um diálogo decolonial, se mostrou muito mais potencialmente frutífera do que minha hipótese supunha. Sendo assim, entendendo que os limites da pesquisa não permitiriam a articulação em nível 103 de aprofundamento e amplitude necessários, considerando que é nas noções de “revolução” dos autores que um diálogo decolonial se concretizaria. Com isso, encontrei 5 fragmentos da ideia de “revolução”, em Sérgio Buarque, que nos dão pistas importantes e que merecem ser colocados em questão: [1] movimentos reformadores de cima para baixo e a grande massa do povo; [2] Abolição, a grande revolução brasileira e o aniquilamento das raízes ibéricas; [3] Resignificação das ideias da revolução francesa e o impersonalismo democrático brasileiro; [4] antítese liberalismo-caudilhismo, liquidação dos fundamentos personalistas e revogação da velha ordem colonial patriarcal; e [5] revolução vertical e amalgamação das massas populares com as camadas superiores. Sérgio Buarque propõe uma revolução em curso, uma dissolução e um cataclismo lentos.

Concluí, desse pequeno esforço teórico, que [1] há ao menos 15 pressupostos e 5 pistas para o diálogo de(s)colonial entre Sérgio Buarque, Aimé Cesaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, à partir da releitura crítica de “Raízes do Brasil”; [2] é possível afirmar, com base no item anterior, que Sérgio Buarque dialoga com a atual discussão de *colonialidade*; [3] interrogando o lugar discursivo e

disciplinar de Sérgio Buarque, a contribuição e inovação teórico-metodológica é a possibilidade de inflexão em seu posicionamento historiográfico e sociológico; [4] confirmei o ocultamento dos não-europeus (africanos e ameríndios), em “Raízes do Brasil”, como protagonistas da articulação dialógica da modernidade; [5] ao reconsiderar os não-europeus, pela inversão do ponto de vista histórico-sociológico de Sérgio Buarque, encontrei elementos para um potencial debate sobre revolução centrada nas classes populares; [6] surgiu uma questão: a *cordialidade* de Sérgio Buarque é *colonialidade* à brasileira? Dessa questão, abre-se um caminho para enegrecer o Pensamento Social Brasileiro, por meio de um diálogo de(s)colonial mais amplo.

Palavras-chaves: Sérgio Buarque de Holanda; Raízes do Brasil; Pensamento Social Brasileiro; Pensamento Pós-colonial; Epistemologias do Sul e Afrocentradas.

Referências

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAIA, João Marcelo. Ao Sul da Teoria: A atualidade teórica do pensamento social brasileiro. Sociedade e Estado, v. 26, n. 2, p. 71-94, 2011.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

WEGNER, Robert. Raízes do Brasil: uma obra aberta que convida para o diálogo (Entrevista). Revista do Instituto Humanitas Unisinos, n. 205, p. 9-10, 2006.

WEGNER, Robert. A insistência da cordialidade (Entrevista). Revista do Instituto Humanitas Unisinos [Online]. São Leopoldo, n. 498, 28 nov. 2016a, pp. 50-53.

Educação jurídica e epistemicídio: uma análise racial de ementários dos cursos de direito em universidades privadas soteropolitanas

Matheus Bonfim Moura Santos

Régia Mabel da S. Freitas

Mesmo após mais de trezentos anos em que a Lei Áurea (Lei n. 3.353/1888) extinguiu em seus dois ínfimos artigos a escravidão no Brasil, ainda hoje, vestígios coloniais permanecem se manifestando nas entranhas das estruturas brasileiras, sobretudo quando se observa a formação acadêmica de bacharéis em Direito em universidades privadas soteropolitanas, que reafirmam o abismo racial existente no país desde o seu ementário. Isso porque, a dita “abolição” aconteceu apenas no sentido formal, o que significa dizer que ocorreu apenas a quebra da relação jurídica existente e não a relação de subalternidade entre a branquitude, dotada de privilégios, e os negros que foram e continuam sendo marginalizados. “Poucos sabem porque o fato foi escamoteado, distorcido e falsificado durante séculos” (NASCIMENTO, 1978, p.28). A relevância acadêmica desta pesquisa fundamenta-se em ampliar a produção de trabalhos científicos no âmbito da formação acadêmica de bacharéis em Direito ante questões raciais. A relevância social, por sua vez, dá-se pela imprescindibilidade de fomentar e socializar conhecimentos científicos no que toca à necessidade de reformulação de ementários dos cursos de Direito de universidades privadas soteropolitanas como mais uma atuação de combate ao racismo. O objetivo geral é analisar de que forma as ementas dos cursos de Direito de universidades privadas soteropolitanas reproduzem o racismo estrutural através do epistemicídio curricular vigente. Enquanto os objetivos específicos se baseiam em examinar os ementários dos cursos de Direito em universidades privadas soteropolitanas, caracterizar o epistemicídio vigente nos ementários curriculares no curso de Direito em universidades privadas de Salvador e investigar propostas de ementas curriculares em Direito que promovam a desmobilização das injustiças raciais dentro das universidades privadas soteropolitanas. O processo metodológico dar-se-á através da pesquisa exploratória de natureza qualitativa com revisão literária de autores como Almeida (2018), Carneiro (2005), Freire (1987;1996), Mbembe (2018), Kilomba (2008), Moreira (2017), entre outros. Tendo em vista a continuação do projeto colonial, verifica-se a urgência e necessidade em pautar raça como parte fundamental no entendimento das balizas sistemáticas que compõem a educação jurídica brasileira. Afinal, Almeida (2018, p.12) considera que “em um mundo que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a solução das grandes mazelas do mundo”. Assim, nesta pesquisa será utilizado como instrumento discursivo o termo epistemicídio, que se baseia na negação das

peças não brancas como sujeitos capazes de elaborar e produzir conhecimento (CARNEIRO, 2005), com a finalidade de entender uma perspectiva totalmente problemática existente na cultura educacional jurídica: as vertentes institucionais e estruturais do racismo. Almeida (2019, p.29) corrobora ao afirmar que “ o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”. Assim, a violência racial é como uma máquina muito sofisticada que está sempre se adaptando ao contemporâneo, ganhando novos mecanismos, adquirindo novos métodos e dessa forma, perpetuando uma espécie de anomia social (KILOMBA, 2019). Em se tratando do âmbito acadêmico, nada é diferente, o racismo se apresenta na sua vertente institucional, ora marginalizando, ora subalternizando, ora intervindo e violentando pessoas negras. Partindo desse lugar, infelizmente, de opressão e silenciamento, tomando como base as ementas dos cursos de Direito de universidades privadas soteropolitanas, tem-se que a ausência de diretrizes voltadas às questões raciais e também a falta de autores negrorreferenciados nos programas de Graduação do referido curso, prejudicam efetivamente no combate ao racismo. Infelizmente, o epistemicídio é parte fundamental no entendimento das estruturas sociais brasileiras, principalmente quando se trata das experiências acadêmicas vivenciadas no âmbito da educação jurídica. Nesse sentido, é preciso pensar aparatos que possam auxiliar no processo de cura desse vírus pandêmico denominado racismo, mas para isso será preciso a materialização da legalidade jurídica, bem como a reparação e restituição daqueles e daquelas “que passaram por processos de abstracção e de coisificação na história, a parte de humanidade que lhes foi roubada” (MBEMBE, 2013, p. 336). Outrossim, importante ainda trazer à baila que a omissão de universidades no que toca a questão racial, sobretudo nas ementas dos cursos de Direito, impede a elaboração de um corpo social mais justo e igualitário, função consolidada na Constituição Federal de 1988 (MOREIRA, 2019). Neste sentido, Freire (1996) considera que “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”. Desde já, urge pensar um projeto de Universidade, mormente quando se trata de seus ementários curriculares, que esteja em conformidade com práticas efetivas no combate ao racismo, através da construção de bases consistentes para o enfrentamento de opressões dentro dos espaços acadêmicos e violências sistemáticas que, ainda hoje, encontram-se vigentes nas vivências do curso de Direito. A presente investigação está em fase inicial; portanto, neste momento, não é possível apresentar resultados parciais. Ainda assim, já insta salientar que, com a finalidade de atingir uma nova vertente de sociedade igualitária e antirracista, como prevê a Constituição Federal de 1988, “é necessário colocar-se fora da dinâmica social” (KILOMBA, 2008, p. 230), tornando-se imperioso elaborar narrativas com recortes raciais, aspirando desconstruir estigmas e mazelas que perseguem o povo

preto.

Palavras-chave: racismo; epistemicídio; ementário do bacharelado em Direito; universidades privadas soteropolitanas.

Referências:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KILOMBA, G. **Memórias de Plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro** - Processo de um racismomascarado, Editora Paz e Terra, 1978.

Pluralismo jurídico, usos emancipatórios do direito e sistema penal brasileiro: outros caminhos a partir da diáspora e da ancestralidade negra

Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos
Monalisa Pereira Santos

Resumo

O direito apresenta como base um modelo monista, teórico positivista e liberal individualista, que está em crise por não conseguir resolver os conflitos sociais - um dos seus principais objetivos -, o que se agrava em relação ao sistema penal brasileiro. Sendo assim, pensando em outros caminhos, surge a possibilidade de estudos de um direito afro-brasileiro, partindo da ancestralidade e da diáspora negra, pensando em um conceito e prática do direito e da justiça a partir de África.

Palavras-chave: direito afro-brasileiro; sistema penal; ancestralidade; diáspora

Introdução

No âmbito jurídico, ao passo que pensamos em questões referentes ao direito, é inevitável acessar uma série de variantes e seus desdobramentos, de maneira que nos propomos a reflexão acerca de como o paradigma jurídico atual foi construído e por qual motivo ele entra em crise, o que se acentua quando pensamos no sistema penal brasileiro e o seu forte e proposital viés racista. Em suma, o sistema jurídico atual, centrado na figura do Estado, não consegue - se é que algum dia conseguiu - resolver os conflitos estabelecidos na sociedade.

Desta feita, a escolha deste tema se liga ao incômodo em relação a ineficiência e racismo presente no direito, principalmente no sistema penal brasileiro. Essa discussão é importante pela necessidade de uma nova e urgente construção jurídica, partindo do entendimento e crença de que é possível e necessário tecer caminhos pluralistas, emancipatórios e antirracistas, respeitando na prática o princípio da dignidade da pessoa humana e outros que dele advém.

Sendo assim, se constitui enquanto objetivo deste trabalho construir introdutoriamente, partindo de outros caminhos jurídicos, enfatizando a possibilidade de um direito afro-brasileiro, inserindo os estudos da ancestralidade, que pode se desdobrar enquanto epistemologia, sendo um modo de resolução de conflitos, crendo que estes podem apresentar frutíferos caminhos em relação ao sistema penal brasileiro, para que este seja visto a partir de uma outra ótica.

Acerca da metodologia utilizada, mobilizamos a abordagem qualitativa, que constitui uma prática de pesquisa que se opõe a um modelo único, explicitando caminhos futuros (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Os objetivos metodológicos são de uma pesquisa exploratória, pois visa tecer

um caminho de familiaridade com o problema, criando hipóteses (GIL, 2007 apud; GERHARDT e SILVEIRA 2009, p.35). Quanto ao procedimento, empregamos a revisão de literatura, que se constitui enquanto uma técnica de investigação teórica, oportunizando o contato com a realidade pesquisada (BITTAR,2001).

Para conceber uma seleção de caráter mais estrito das obras, foram considerados os respectivos sítios eletrônicos: google acadêmico, Scielo e bibliotecas físicas, sendo utilizadas como palavras chave: emancipação, sistema penal, sistema penal brasileiro, direito penal brasileiro, criminologia, criminologia crítica, diáspora, ancestralidade negra.

Referencial teórico

Segundo Martins (2008), o modelo jurídico ao qual temos acesso, tem como base um modelo monista, teórico positivista, de base liberal individualista; enquanto Wolkmer (2001), afirma que elementos como o monismo, capitalismo, a sociedade burguesa, o liberalismo e o Estado moderno, a partir de suas associações, se solidificaram, desembocando posteriormente em uma crise de hegemonia e disfunções do paradigma jurídico.

De acordo com Santos (2003), a princípio, a concessão do direito ficou a cargo do Estado em sua vertente liberal, o que ocasionou a transformação do “direito” em “direito estatal”, introduzindo o binômio regulação social e emancipação social. Para ele, o direito propriamente dito não pode ser emancipatório, pois está alcunha só pode se relacionar as organizações, e grupos cosmopolitas subalternos, que mobilizando a lei, demonstram suas lutas.

Deste modo, um dos pontos mais visíveis desta crise do monismo jurídico estatal, se revela na incapacidade de resolução de conflitos pelo direito formal estatal, o que se agrava quando pensamos no sistema penal, que conforme Zaffaroni (1991), apresenta uma seletividade estrutural, direcionada naturalmente aos setores mais vulneráveis, demonstrando uma falsa legalidade processual.

Neste contexto, conscientes de um racismo epistêmico e da constante invisibilização intelectual das produções de indivíduos negros e também das produções que demonstrem as diversas tecnologias criadas pelo nosso povo, São Bernardo (2018a), ponderando caminhos relacionados a ancestralidade e diáspora negra, apresenta questionamentos acerca da possibilidade de um direito afro-brasileiro, para compreender o direito e a justiça.

Inserindo a questão da ancestralidade, em uma perspectiva epistemológica, São Bernardo (2018b), afirma que a busca por outras perspectivas de mundo nos aproxima da filosofia da ancestralidade - categoria de Eduardo Oliveira (2008) - sendo que, “ao se reconstruir, a exemplo da experiência negra no Brasil, constroem outros territórios capazes de suspender a temporalidade e a

linearidade de uma história de cunho progressista e unívoca (SÃO BERNARDO, 2018a, p.67). No mais, sinaliza:

o direito está ligado a pressupostos existenciais e míticos e quase tudo sairá desse complexo e sofisticado modo de como os africanos e algumas experiências comunitárias afro-brasileiras (candomblé, capoeira, quilombos, umbanda, irmandades, organizações públicas e secretas etc.) trataram e tratam suas questões relacionando à justiça e como funcionam seus códigos sancionatórios às pessoas e coletividades que ultrapassam suas próprias regras. (SÃO BERNARDO, 2018a, p.66).

Desta feita, é notório identificar que existem outras maneiras de pensar o mundo, o direito e a justiça, partindo de outras possibilidades, como de uma epistemologia de esfera ancestral, afro-brasileira e diaspórica, o que pode transformar por completo pontos cruciais em relação ao acesso à justiça, desenvolvendo uma maior sensação de reconhecimento e confiança por parte da população negra, pois o sistema penal enquanto estrutura jurídica, acaba por refletir intrinsecamente boa parte da realidade social de todo um território.

Resultados e discussões

A partir da revisão de literatura proposta, demonstrou-se evidente que o direito, no que tange a uma perspectiva geral, do modo como está tradicionalmente posto, se encontra em um estado de crise, o que consegue se agravar quando o foco se direciona para o sistema penal brasileiro, onde o racismo e ineficácia na resolução de conflitos delineiam grandes problemáticas.

Nesse sentido, um direito afro-brasileiro surge como possibilidades para que se construa uma nova sistemática no âmbito jurídico. Essas abordagens, apesar de serem observadas com certa desconfiança pelos operadores do direito mais conservadores, conseguem obter uma relevância, sendo discutidas em uma amplitude considerável.

Acerca dos caminhos propostos a partir da ancestralidade e da diáspora negra, percebe-se a necessidade de buscar novos caminhos para discutir os defasados conceitos e práticas do direito e da justiça, considerando a importância de transpassar - apesar das dificuldades - , o modelo positivista, monista, liberal e burguês atual, repensando tecnologias que possibilitem a solução dos diversos conflitos presentes na nossa sociedade, a partir de África.

Também é plausível afirmar que existe uma dificuldade em encontrar referenciais que se disponham a essa análise crítica no sentido jurídico. Os motivos são os mais variados, caminhando do racismo epistemológico, que se revela na ausência ou desconhecimento de autores que tratam da temática, perpassando pelo obstáculo da língua, no caso de obras não traduzidas e

desembocando na falta de interesse de questionar o que já está estabelecido socialmente, mesmo que seja um elemento visivelmente ineficaz.

Considerações finais

Se demonstra como elemento factível, a conclusão de que o direito, em toda a sua extensão e desdobramentos, necessita de uma reformulação urgente, e nesse contexto, os estudos e práticas em pluralismo jurídico e usos emancipatórios do direito podem ser fundamentais na origem de novas formulações, mas não sozinhos.

Precisamos tecer outros caminhos que prezem por uma teoria e prática jurídica antirracista, partindo de conceitos da ancestralidade e diáspora negra, que prezem por formas mais coletivas no processo de resolução de conflitos, novas epistemologias, a exemplo, a chamada pedagogia de terreiros; em detrimento das formas de resolução do ocidente.

Referencial bibliográfico

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Metodologia da pesquisa jurídica**: teoria e prática da monografia para cursos de direito. 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

MARTINS, Daniele Comin. **Pluralidade de pluralismos**: breve incursão nas teorias pluralistas do direito. Revista Sociologia Jurídica. número 06. ISSN: 1809-2721. 2008. Disponível em: <https://sociologiajuridica.net/pluralidade-de-pluralismos-breve-incursao-nas-teorias-pluralistas-do-direito/#_ftn1>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade – Preâmbulo. 2008. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

SÃO BERNARDO, Sérgio. **Kalunga e o direito**: A emergência de um direito inspirado na ética afro-brasileira. *Hendu–Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, v. 7, n. 1, 2018a.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos et al. **Kalunga e o Direito**: a emergência de uma justiça afro-brasileira. 2018b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista crítica de ciências sociais**, n. 65, p. 03-76, 2003.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**. Fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3. ed. São Paulo, Alfa-Omega, 2001.

ZAFFARONI. Eugenio Raul. **Em busca das penas perdidas**: a perda da legitimidade do sistema penal. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2001.

Entre o barulho e o silêncio se faz a sabedoria... Salve d. Maria padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta

Mailson de Moraes Soares

RESUMO: A pesquisa objetivou compreender os saberes contidos na oralidade poética da entidade afro religiosa D. Maria Padilha, transmutados na voz de uma sacerdotisa afro quando essa a recebe em transe mediúnicos. Para tanto, empreendeu-se um estudo Autobiográfico (Passey, 2017), com viés Fenomenológico (Merleau-Ponty, 1999), de cunho Qualitativo (Minayo, 2001), a partir de uma escrita Poetnográfica (Silva; Lima, 2014), tendo por base as Poéticas Orais (Zumthor, 2010), em seus interstícios com a Memória (Halbwachs) e o Imaginário (Durand, 1997), conectados à cultura afro religiosa brasileira (Sodré, 2017); a construir pontes entre saberes de Terreiro e uma educação *sensível*, entrelaçando conceitos e perspectivas decoloniais (Rufino, 2016-2018). Concluiu-se que os saberes de D. Maria Padilha são ardentes e axiomáticos, poéticos e metafóricos, sinérgicos que na Voz da entidade afro desestabilizam verdades unívocas, suscitam corpos sensíveis, impulsionam a cultura de resistência do povo de santo, a solapar preconceitos e vaidades, a desobstruir as mentes, para atentas, realizarem-se no mundo em atos de um “afeto-educação” que legitima o sentir, o (con)viver, a cultura enquanto educação, a pluriversalidade humana.

Palavras-chave: Educação sensível; D. Maria Padilha; Poéticas Orais; Memória.

Introdução

O vento é mulher, assim canta uma das rezas do povo Iorubá... As mulheres de Terreiro são testemunhas da ação educadora feminina no mundo, ao se dispor com determinação e graça, a vencer obstáculos, transpor barreiras. E assim, assinalar seu destino, e o de seus filhos e seguidores, guiando-os e educando-os nas veredas da vida.

Desse modo, como as mulheres de Terreiro, as entidades femininas que ali se manifestam, nos transe mediúnicos de seus filhos e filhas, também resguardam presença, força e ensinamentos concernentes somente a elas. Dentre tantas, fulgura no imaginário e templos afro religiosos: D. Maria Padilha ou Maria de Castilha; mulher austera, bela, sábia e sedutora. Como seu filho, tenho a sorte e privilégio de por ela ser educado em minha constituição de membro do *Ilê Alaketu Asé Omindê*, em Belém do Pará.

Quando recebe o fino adorno do corpo humano e se faz presente no terreiro, D. Maria Padilha se destaca por sua altivez, maneira de vestir-se, portar, falar e ensinar. Mulher de gestos distintos e de personalidade incisiva, ela teria vivido em Sevilha, Espanha por volta do século XIV. Após sua morte, teria recebido a missão espiritual de “baixar” nos terreiros para ensinar homens e mulheres a equilibrar a balança da vida. Na Amazônia paraense ela vem se alocar em diversas afro ambiências, dentre elas a de matriz Iorubá, anteriormente mencionada, *lôcus* de minha pesquisa. Aos

ouvidos leigos a educação pela voz de Maria Padilha é “guetificada” como acontece com tudo o que vai na contramão da cultura imposta no processo colonizador.

E assim, as idiosincrasias educativas presentes naquele ensinar parecem fazer pertinência apenas ao universo religioso, ou mesmo estar restrito aquele vértice. Entretanto, a educação como enfatiza Brandão (2002) não apresenta apenas uma natureza, ou se restringe a espaços e culturas; muito pelo contrário, ela transcende! Nesse contexto me questiono: que saberes estão imersos na oralidade, que símbolos culturais se preservam na fala poética de Maria de Castilha? Pressuposto que pretendo investigar; ato desafiador de estudar a educação por um viés não escolar, depositado na oralidade contida e mantida na memória cultural dos filhos e adeptos do terreiro; educação que tem como conjectura a religião, mas que não deixa de ser educação.

A fala, o agir, os ensinamentos, a educação pela voz de D. Maria de Castilha, pairam entre o conhecido e o obscuro, em meio a uma faixa turva, entre o que ainda é dicotomizado: erudito e popular; pois, embora a oralidade preceda a escrita, há ainda quem pense o contrário, “esquecendo-se que a voz modula os influxos cósmicos que nos atravessam” (ZUMTHOR, 2010 p.09). Nessa ressonância posso, à luz do que poetiza Guimarães Rosa no conto “O Espelho”, *Primeiras Estórias* (1962), dizer também, que ao ouvir a voz de D. Maria de Castilha “parece que o tempo muda de direção e de velocidade”.

Assim, embrionado por juízo rigoroso das culturas que me perfazem, me lanço ao desafio de investigar uma educação plural, que traz nas suas “bordas” tessituras profundas de um saber poético e sensível da vida. Por conseguinte, em consonância com o que foi exposto acima, estabeleço os seguintes **objetivos da pesquisa: Geral** – Compreender os saberes contidos na oralidade de D. Maria Padilha, transmutados na voz de uma sacerdotisa afro quando essa a recebe em transe mediúnico. **Objetivos Específicos:** 1). Identificar os saberes imersos na oralidade poética de D. Maria Padilha de Castilha. 2). Interpretar os elementos éticos, estéticos e identitários imersos ou não, no texto oral de D. Maria Padilha. 3). Descrever de que forma esses saberes educam o povo de santo e frequentadores da casa, mantendo a cultura de resistência afro amazônica.

Metodologia

Os referenciais metodológicos desta pesquisa encontram-se pautados nas Poéticas Oraís, em pressupostos teóricos construídos por Paul Zumthor (2010), e estudos desenvolvidos por Maurice Halbwachs (1990) e Gilbert Durand (1997), sobre Memória e Imaginário, respectivamente; alinhavados aos estudos da cultura afro religiosa brasileira segundo Muniz Sodré (2007), em consonância as ponderações de Michel Maffesoli (1998), a favor de uma “razão sensível”. Assim, situo a pesquisa dentro de uma perspectiva fenomenológica a partir de Maurice Merleau-Ponty

(1999), em que estabeleço a educação como cultura segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002). Realizada dentro de um terreiro de candomblé a pesquisa caracteriza-se por um estudo de campo, construído a partir de uma escrita Poetnográfica (Silva; Lima, 2014). Tendo por base narrativas de vida, fundamentado em Daniel Bertaux (2008) e observação participante, Clifford; Gonçalves (1988). Caracterizando-se como um estudo autobiográfico segundo Maria da Conceição Passegi (2017), de cunho qualitativo, Maria Cecília de Souza Minayo (2001); em que estabeleço diálogos entre os saberes de terreiro e perspectivas decoloniais Luís Rufino (2016-2018).

Resultados e discussões

A oralidade em suas mais diversas práticas, antes de tudo, é uma expressão composta dentro do suporte corpo; corpo que em seu tempo e espaço é matéria viva de cultura, história, memória e identidade. Dimensões que resguardam por meio da voz, poéticas a se espalharem pelos espaços, até onde ecos conseguem ressoar. Na tradição das religiões afro, a oralidade é esse veículo essencial, em que se repassam saberes, valores socioculturais, éticos e estéticos, que de outra maneira se perderiam. Princípio educativo que Brandão (2002, p. 04) reitera constituir a cultura enquanto educação, pois “ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Sendo assim, de boca em boca, de ouvido em ouvido, fragmentos de um saber antigo transitam fora dos muros da escola inferindo noções de uma “não educação”. Todavia, Castro; Fagundes e Ferraz (2014) informam que, educar não é uma questão de escola ou de currículo, mas de épocas e culturas. Assim, ao presentear seus filhos e admiradores com sua maneira peculiar de ensinar, por um falar, especialmente, composto por: parábolas, metáforas, provérbios e enigmas, D. Maria de Castilha se encontra na educação poética, tão bem definida pelo arcabouço teórico das Poéticas Orais (ZUMTHOR, 2010). No rastro dessas poéticas nômades que viajam da boca para os ouvidos e da mão para os olhos, dentro de seus múltiplos suportes, chegamos aos terreiros, associações litúrgicas organizadas que segundo Muniz Sodré (1988), são o lugar de uma cultura fragmentada, e espaço em que o indivíduo encontrará o sentido de pertencimento, em processos de uma educação pela cultura. Sendo assim, os ensinamentos de D. Maria de Castilha seriam falas prenes de simbologia a compor, segundo Fábio Lucas (1976), dentre os âmbitos literários, sejam escritos ou oralizados: uma modalidade especial de comunicação, portadora de força comunicativa polivalente, com um potencial de grande vigor conotativo; o que torna, a educação de terreiro uma forma de conhecimento e aprofundamento no mundo real. Assim, ao proferir seus provérbios, ditos e lições D. Maria de Castilha aciona reminiscências, recorda tradições que perfazem o individual e o coletivo (HALBWACHS, 2004). O estudo de sua oralidade suscita novos paradigmas educacionais, bem

como diz respeito aos deslocamentos de uma tradição que vem se apoderando de variados suportes para perpetuar-se.

Considerações finais

As vozes desta pesquisa interligam ciência e religião, divino e humano, arte e educação, razões e afetos, sensível e impositivo, que se equilibram e se adensam nas esferas do pensamento; se inter cruzam na busca de uma teorização. Não distanciada do cotidiano, não dicotomizada por imposições ideológicas. Mas, construída a longo esforço no enlace de critérios que confabulam uma escritura reflexiva, ética, discursiva, epistemológica, educativa. Entrelaçamentos que na encruza epistêmica estabelecem uma educação, que em seus processos refuta o que agride, ama, o que de fato agrega, legítima os que dela se fazem. Emerge desta encruzilhada a perspectiva educativa de Dona Maria Padilha, a reunir em si, a complexidade de uma cultura, reinventada, construída, estilizada, e tornada viva, pela força dos cruzamentos, a redimensionar, produtores de saberes e existências em constante interação.

Referências

BERTAUX, D. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

BIÃO, Armino. **Padilla: história, mito e teatro**. Universidade Federal da Bahia.
<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/etnocologia/Armino>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CASTRO, Manuel Antônio de; FAGUNDES, Igor; FERRAZ, Antônio Máximo Ferraz (org.) **Educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCAS, Fábio. **O caráter social da literatura brasileira**. São Paulo: Quíron, 1976.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PASSEGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino. **O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no Campo Educacional**. Revista Investigation Qualitativa, 2 (1) pp. 6-26, 2017.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. São Paulo: José Olympio, 1962.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira et al. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

A descolonização do currículo nas escolas do ensino de base em Angola-Luanda

Gilson Armindo Domingos

Resumo

O presente trabalho surge através do componente conhecimento, poder e epistemologias do Sul, ofertada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (UNILAB), ministrada pelo docente Luís Sebastião Domingos. Todavia o presente escrito tem como objetivo fazer uma análise crítica do currículo presente nas escolas do ensino de base em Angola, e pensar a descolonização do currículo em Angola, com um foco particular na província de Luanda. Entender as causas e consequência do uso do atual currículo que vigora nessas instituições está na base do que nos levou a pensar na pesquisa em questão. O nosso trabalho será desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica por meio de livros, e artigos baixados da internet e outros elementos textuais que possam servir para o desenvolvimento da pesquisa.

Palavras chave: Currículo; Descolonização; Ensino em Angola.

Introdução

Este trabalho surge da necessidade de pensarmos um currículo que privilegia as comunidades locais em Angola, uma vez que o currículo que vigora atualmente nas escolas do ensino de base é um currículo pensado em outra realidade e que de forma alguma privilegia a comunidade em torno da escola. De certa forma, este fato tem muito a ver com a dominação epistemológica que o norte global detém sobre o sul global. Portanto, durante o século XXI vários autores começaram a preocupar-se com a dominação epistemológica do norte global sobre o sul.

O intelectual Santos (1995) propõe o conceito de “epistemologia do Sul”, o qual aborda sobre a dominação epistemológica que o norte global detém sobre o sul global, e chama atenção para a necessidade de se contrapor a dominação do Norte sobre o sul e a precisão de pensarmos epistemologias que privilegiam o sul.

Por outro lado, o filósofo Beninense Paulin J. Hountondji (2008, p. 02), defende que as sociedades africanas devem elas próprias apropriar-se ativa, lúcida e responsabilmente do conhecimento sobre elas capitalizado durante séculos, uma vez que a maior parte do conhecimento sobre a África é um conhecimento feito por europeus frutos de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento iniciado e controlado pelo Ocidente. Citar corretamente no corpo do texto.

O catedrático José Castiano (2003), aborda sobre a necessidade da valorização e da implementação de um currículo que privilegia os saberes locais no ensino básico, perspectivando a coexistência e um diálogo profundo sobre os saberes de natureza local e os saberes tidos universais, ou seja, para o autor o currículo local, argumenta-se, não só como espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional, mas, sobretudo ele é potencialmente um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas as naturezas.

Para melhor descortinar, Angola é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km², com uma divisão administrativa composta por 18 províncias, sendo a capital Luanda. É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como, por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela.

O ensino “formal” é feito em língua portuguesa; no entanto existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo. Angola foi, durante cerca de 5 séculos, colônia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978.

Distinção completa da conjunção angolana

Pensar o ensino em Angola é pensar no desenvolvimento do país. Por outro lado, para falar da educação assim como em outros países africanos é de grande importância fazer uma viagem ao passado, afins de podermos ter subsídios sobre como as coisas funcionaram antes e depois das independências dos países africanos, com um olhar particular sobre a catequização.

Portanto, segundo Balgídio Quiage (2014, p. 6), o ensino escolar teve início em Angola nos séculos XVI e XVII, portanto muito antes do atual território constituir uma unidade. No decorrer da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos presentes na corte de M'Banza Kongo empenharam-se em divulgar não apenas o cristianismo, mas também a língua portuguesa e a correspondente escrita, bem como rudimentos de matemática.

A situação mudou no decorrer do século XIX, quando Portugal passou a ocupar lentamente o território correspondente ao da Angola de hoje e, paralelamente à ação militar, e muitas vezes a precedê-la, houve uma ação missionária cada vez mais extensa, tanto católica como protestante. Os missionários ligavam sempre a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida.

Esta começou, inclusive, a abranger a população africana urbanizada que se aglomerava em Luanda e Benguela bem como nas vilas que se foram fundando passo a passo.

Definição de currículo e sua implicância na educação do ensino de base em Angola.

Quando se fala em currículo tem-se a ideia de algo preestabelecido e formalizado na qual as instituições se pautam para normatizar os ensinamentos aos educandários. Na verdade, não existe uma definição específica sobre o que é o currículo, estando ele em aberto e cada intelectual faz a teorização segundo os seus ideias e objetivos sociais. Desta feita surge o seguinte questionamento, porque o currículo do ensino em Angola particularmente o de ensino de base não tem um viés que contempla a realidade das comunidades locais e sim aquilo que vem de fora?

Em relação a esse aspecto Boaventura Sousa Santos (1995), infere que existe uma dominação epistemológica do norte face ao sul global, essa mesma dominação é consequência do processo de colonização e que apesar das independências dos países do Sul ainda existe uma dominação mental e epistemológica dos saberes.

Por este fato Angola assim como outros países do Sul ainda têm a sua educação pautada num viés do colonizador, no caso a educação no contexto angolano é extremamente ocidental. Portanto é necessário remar contra a maré no sentido de fazer um resgate sobre os saberes locais africanos a fim de impingir a noção de pertencimento nas populações locais, uma vez que a educação atual acaba produzindo africanos com mentalidade de europeus no continente, e, esses por sua vez manifestam um profundo afastamento das suas raízes, ou seja, a chamada crise de identidade.

Considerações finais

Conforme observado ao longo do texto é imperativo traçar novos caminhos para a educação em Angola. Tal como aponta Santos (1995) é necessário pensarmos em epistemologias que privilegiem as nossas realidades como uma forma de se contrapor ao ocidente. Ainda seguindo essa mesma linha de pensamento Meneses (2008), fala sobre a necessidade de aprendermos que existe o Sul, sobre a necessidade de aprendermos a ir ao sul, justamente no sentido de fazermos um resgate daquilo que é a base da nossa cultura, trazer em evidencia as nossas epistemologias que a muito foram negadas em detrimento de outras.

Acredito que a minha narrativa seja nova no seio do mundo académico Angolano, ainda assim defendo que as mudanças devem começar de algum lado. Os desafios e o debate sobre a implementação dos conhecimentos locais nas escolas do ensino de base em Angola precisam começar a ser praticados no sentido de traçarmos um futuro melhor para a nossa sociedade.

Entretanto, com soante as nossas abordagens podemos afirmar sem sombra de dúvidas que o ensino em Angola ainda é um ensino subalternizado, infelizmente apesar da libertação colonial ainda somos colonizados mentalmente na pós-colonialidade, respondemos as epistemologias e as formas curriculares advindas do ocidente sem grandes questionamentos. Em suma, tal como outros pensadores preocupados com o futuro da educação nos países africanos, o presente artigo procura contribuir para a descolonização do saber um papel fundamental para se contrapor a dominação existente, proporcionando de forma consistente, perspectivas críticas à epistemologia moderna, no sentido de procurar alterar as notadas epistemologias dominantes e contrapondo-se a elas enquanto paradigmas epistemológicos estabelecidos pelo ocidente com raízes coloniais.

REFERÊNCIAS

BALGIDIO, Quiage. **Educação em Angola** - antes, durante e depois da independência. PUBLICADO EM 17 DE SETEMBRO DE 2014. Disponível em: <https://balgidoquiage.wordpress.com/2014/09/17/educacao-em-angola-antes-durante-e-depois-da-independencia/>. Acesso em 18 Jul. 2020

CASTIANO, J. P. **O currículo local como espaço social de coexistência de discursos**: Estudo de Caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista. E-Curriculum. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 19 Jul. 2020

MARIA, Luciana Ballestrin. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>> Acesso em: 19 Jul. 2020

MENESES, Maria. Paula. **Epistemologias do Sul**. Revista Crítica de Ciências Sociais. n.80, 2008, P.5-10. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/203921>> Acesso em: 19 Jul. 2020

PAULIN J. HOUNTONDJI. **Conhecimento de África, conhecimento de Africanos**: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Março 2008: 149-160.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.78, Outubro 2007, P. 3-46.

Por um feminismo decolonial: emergência de um feminismo negro de Guiné-Bissau

Betinha Yadira Augusto Bidemy

Para sobreviver às fronteiras
você deve viver *sin fronteras*
ser uma encruzilhada.

Gloria Anzaldúa.

Resumo:

Em resumo, parto do conceito de *sin frontera* de Anzaldúa para discutir a emergência de um feminismo negro em Guiné-Bissau a partir de elementos de sua cultura feita por mulheres negras, como as cantigas de mulheres e a literatura também feita por mulher, a de Odete Semedo. Portanto, conceitos como o de identidade na política, sensibilidade local, *conbersa*, opção decolonial (Mignolo), de biolocus, teorias itinerantes, exterioridade, epistemologia fronteiriça (Nolasco), biogeografia (Bessa-Oliveira), mas também questões como a da interseccionalidade (Akotirene), lugar de fala, feminismo negro (Ribeiro), serão desdobrados desde a noção de *sin frontera*, de Anzaldúa, já atravessada pela sensibilidade da encruzilhada do crioulo, a língua que me ajuda a sobreviver às fronteiras que me apartam e me aproximam da *frontera* que guardo no meu coração negro, porque “É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2019, s/p).

Palavras chave: mulher negra; corpo; decolonialidade.

Introdução

Quando eu era ainda pequena, em África, fui educada na escola a partir de uma língua colonial e colonizadora, o português, e não nos dialetos de minha mãe (manjaca) e de meu pai (balanta), as línguas que falam meu coração. Aliado a isso, eu não tinha consciência do que era ser mulher fora dos limites impostos pelos homens.

Naquele tempo eu ainda não sabia que fronteira podia ser também *foronteira*: fronteira/frontera/foronteira. Entre a língua branca e o dialeto dos meus pais, o *kriol* é uma prática fronteiriça por excelência, porque nela o português colonial termina/começa e o subalterno dos dialetos começa/termina, como exposto nas cantigas de mulheres guineenses, daí a fronteira ceder lugar/coabitar com a *foronteira*. De fato o que constitui o meu corpo de mulher, o meu corpo negro, o meu corpo transatlântico, como a língua proveniente de meus pais e de meu país com o português colonial e que se fala nesta nação fronteiriça que é o Brasil.

A literatura feita por mulher em Bissau era inexistente, como ainda hoje é primeiro, o que marca uma política de identidade que exclui o feminino da constituição cultural do país. O

verso que colhi de Glória Anzaldúa, pois eu vivo *sin fronteras* (assim mesmo em espanhol, tanto o falado na fronteira do Mato Grosso do Sul quanto aquele na qual fui formada no curso de Letras), é o conceito-chave para minha proposta: a emergência de um feminismo negro e decolonial em Guiné-Bissau a partir de minhas sensibilidades locais, isto é, as experiências que meu corpo também negro teve nessa encruzilhada (Anzaldúa) entre África e Brasil, entre línguas brancas e negras, entre *conbersas* (assim com B, como uma das formas grafadas em *keriol*) etc.

Quando trato de um feminismo negro em Guiné-Bissau, também estou preocupada com a forma que a mulher se liga ao lugar e aos costumes que foram sendo apagados pela colonização. Esse afeto do qual tratei é também um modo de a mulher evocar aquilo que lhe foi tirado: os seus afetos mais profundos, sua ligação com o vegetal, o animal e o mineral que foram pilhados pelos portugueses.

Em suma, a fronteira é concebida como um lugar que preza a vida das pessoas e sua relação com a natureza (MIGNOLO, 2008). Falar do nosso lugar e da nossa cultura é salutar porque nos enriquece em todos os aspectos. A fronteira eu a vivo dentro e fora de mim todos os dias, com afeto. Da mesma forma que meu país Guiné-Bissau faz fronteira com Senegal e Guiné-Conacri, eu tive mais um privilégio de morar num país que faz fronteira com a Bolívia e o Paraguai. Pude ter riquezas, culturais, culinárias, entre outras, que vai somando para o resgate do que foi suplantado.

Justificativa

Prefiro acolher conceitos de mulheres, especialmente a de mulheres negras ou em condições interseccionais (raça, sexualidade, classe, condição física, identidade de gênero), como a de Glória Anzaldúa 2007 exatamente por uma questão de sensibilidade local e corporal, já que estas estão gravadas no corpo do sujeito a partir de seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Isso não quer dizer que vou deixar a discussão de homens brancos, heterossexuais, de classes mais altas da sociedade de fora de minhas reflexões.

Metodologia

O fato é que as teorizações e os conceitos advindos de mulheres em condições parecidas a minha, de mulher negra, sustentam melhor a sensibilidade do local, ou lugar de fala (tanto espacial quanto corporal) que proponho. Nisso reside uma teorização biográfico-fronteiriça que dá conta de minhas vivências encruzilhadas, da cor da minha pele e de minha condição enquanto mulher,

ou seja, a minha biogeografia (BESSA-OLIVEIRA, 2018). Assim como MIGNOLO (2008), por exemplo, com seu conceito de identidade na política me auxilia a desdobrar o conceito de *sin frontera* quando discute justamente a relação de poder branca, heterossexualmente patriarcal das políticas de identidade “que é _ mesmo que não se perceba _ racista e patriarcal por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade, etc)” (MIGNOLO, 2008, p. 287) rumo a uma descolonização política desde uma opção descolonial. Suas reflexões, como se nota, estão na exterioridade (NOLASCO, 2019), na encruzilhada. *Sin fronteras*, as reflexões de Mignolo e outros intelectuais ajudam a minha reflexão sobre um feminismo negro de Bissau. Ancorado nesse conceito principal de *sin frontera* (também a ser desdobrado a partir da noção de interseccionalidade mais voltado para a questão do feminismo negro, da autora negra Carla Akotirene, 2019, a prática da *conbersa* advinda de Walter Mignolo, com interferência da língua *kriol* em sua grafia – que marca meu lugar de nascimento – também constituirá a espinha dorsal de minha reflexão. Aprender que existe o Sul não foi muito difícil para mim, que nasci em um país que ainda hoje tem o colonialismo português como forte traço político e cultural e que luta sempre pela libertação. Por outro lado, quando cheguei ao Brasil e me tornei mais uma vez uma encruzilhada, uma mulher *sin fronteira* por excelência, pude experimentar o preconceito racial, que não é fruto das epistemologias do sul (aqui vejo tanto os povos da América do Sul quanto a África subsaariana); estar no Brasil me ajudou a reforçar a ir para o Sul sem que o Norte habite o meu corpo.

A partir desse aprendizado – o feminismo negro, que aprendi a partir do Sul e com o Sul, e a partir do meu corpo – optei pela decolonialidade das epistemologias do sul, uma forma de desaprendizagem. Assim, Mignolo, 2007 vai dizer que “a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender”. Aprender a desaprender significa, para mim, pensar a partir de uma gramática descolonial, mais especificamente de uma gramática antirracista, feminista e negra que contemple as especificidades de minhas vivências nos dois grandes continentes ao sul, ambos colonizados, uma gramática de fronteira-sul. Meu corpo *sin fronteras* faz emergir essa gramática *foronteriça* do sul. É exatamente em termos de corpo política de geopolítica que a filósofa negra Djamila Ribeiro, 2017 indica, ainda que com outro léxico, denuncia o racismo estrutural no Brasil, uma vez que a teoria advinda do Norte tende a oprimir as epistemologias negras, portanto do sul, naturalizando-as, daí Ribeiro: 2017 “É preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles”.

Quando se fala que há uma democracia racial (moderna/colonial) no Brasil é o mesmo que dizer que não existe aquele preconceito que eu sofri em decorrência de meu corpo político quando cheguei aqui, o preconceito não por eu ser africana, mas por ser uma mulher negra. Nesse

sentido, a gramática da fronteira-sul, mais especificamente a gramática do meu corpo *sin forontera*, busca evidenciar e ultrapassar o racismo e o machismo, que são formas de epistemologia moderna e colonial. Em resumo, parto do conceito de *sin forontera* de Anzaldúa (2007) para discutir a emergência de um feminismo negro em Guiné-Bissau a partir de elementos de sua cultura feita por mulheres negras, como as cantigas de mulheres e a literatura também feita por mulher, a de Odete Semedo (2010). Portanto, conceitos como o de identidade na política, sensibilidade local, *conbersa*, opção descolonial (MIGNOLO, 2017), de biolocus, teorias itinerantes, exterioridade, epistemologia fronteiriça (NOLASCO, 2019), biogeografia (BESSA-OLIVEIRA, 2018) serão importantes para tratar as especificidades ligadas à questão do local (Guiné-Bissau), mas também questões como a da interseccionalidade (Akotirene, 2019, lugar de fala, negritude (RIBEIRO, 2017) a respeito, especificamente, do feminismo negro. Esses conceitos serão desdobrados desde a noção de *sin forontera*, de Anzaldúa, já atravessada pela sensibilidade da encruzilhada do *kriol*, a língua que me ajuda a sobreviver às fronteiras que me apartam e me aproximam da *forontera* que guardo no meu coração negro, porque “É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2019, s/p). Tenho aprendido que a academia é um espaço excludente, ainda que se queira democrática. O racismo, como disse noutra oportunidade é estrutural. Essa falta da instituição eu a supro com minhas pretas, com as quais estou em constante *conbersa*: tenho lido mais autoras negras, já que o curso de Letras e as pós-graduações não as enxergam muito bem, tão racializadas que estão. Exu também precisa ser uma encruzilhada dentro das universidades. Carla Akotirene é exímia gramática do letramento preto, justamente porque retoma a ancestralidade africana que ainda hoje é reprimida no Brasil de forma escancarada.

Conclusão

Os movimentos decoloniais devem começar a se preocupar com a questão do feminismo negro, integrando trabalhos críticos e outras epistemes produzidas por mulheres pretas (ou que discorrem sobre o assunto) em seu arcabouço. Já existe uma diversidade muito grande de textos nesse sentido e eles não visam suprimir outras vertentes decoloniais

Referências

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

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/la frontera: la nueva mestiza*. Trad. de Carmen Valle. Madrid: Capitán Ewing Libros, S. L.2007.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos. Uma conceituação epistemológica de paisagem biográfica e retrato cultural. P.32. In: _____. *Paisagens biográficas pós-coloniais*. Life editora, 2018. P. 27-32:

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

NOLASCO, César Edgar. Por uma Gramática pedagógica da Fronteira-Sul: Exterioridades. In caderno de estudos culturais, Campo Grande, Ms. v 1, p.9-29, jan./jun. 2019. Pedagogias descoloniais. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9688> acesso em novembro de 2020.

GT 2- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS INSURGENTES

Africanidades, cultura Afro-Brasileira e religiões de matriz africana nos livros didáticos dos anos finais

José Luiz Xavier Filho

Introdução

Os currículos escolares, tradicionalmente, trabalham a História positivista do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre tratou como não relevante a história de outras regiões. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos e que apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, foi impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

A África desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56). Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos. Para confirmar essa “inferiorização” da África, apontada como a região do mal, havia ainda uma passagem bíblica do Gênesis, a qual Del Priore e Venâncio (2004, p. 59) fazem menção:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai, quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo, o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros.

A ideia de supremacia europeia e conseqüente inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, consolidou-se durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. Por séculos prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em avançados e atrasados ou civilizados e primitivos.

Além dos indisfarçáveis interesses de conquista, exploração e dominação, esse discurso tradicional encobria as diversidades e características próprias dos povos africanos, decorrentes de milênios de sua história. Ao contrário do que prega essa versão estereotipada das populações e da cultura africana, o continente foi palco de uma ampla e complexa diversidade histórica, cultural e religiosa, que começa com os primórdios da humanidade. Os africanos que vieram para as Américas, na condição de escravizados, embora no mesmo período colonial tenha havido uma

pequena imigração de africanos livres, provinham de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. As suas práticas religiosas eram, em alguns casos, assemelhadas e, em outros, bastante diferenciadas.

No Novo Mundo, alguns se desligaram completamente de suas antigas tradições, convertendo-se ao cristianismo. No Brasil e nas colônias espanholas, tornaram-se católicos, posto que o catolicismo era a única religião permitida. Nos Estados Unidos e em colônias britânicas e francesas da América Central e Caribe tornaram-se evangélicos, especialmente batistas. De modo geral, os seus descendentes mantiveram-se fieis a estas novas religiões (BENJAMIN, 2004, p. 29).

Um grande número de africanos e seus descendentes, porém, buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais e para a transmissão das tradições. Esses grupos se autodenominaram nações e os nomes adotados se referem às etnias, cujas culturas são predominantes entre eles.

Tendo em vista esse breve histórico da gênese da história, cultura afro-brasileira e o preconceito em torno dessas temáticas, trabalhar e abordar esses conteúdos dentro da sala de aula do Ensino Fundamental do Anos Finais, que é o campo dessa pesquisa, é de profunda importância, pois tende a apreciar os seus valores de vida e do desconhecimento sobre o assunto, combatendo, assim, o aumento da discriminação racial na escola.

Neste artigo, objetivou-se analisar a partir da visão do conteúdo programático do livro didático, as possibilidades do professor trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, reforçando assim a importância da laicidade como instrumento necessário para defender os espaços públicos da intolerância religiosa e analisar a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, enquanto efetivação em sala de aula.

Metodologia

A presente pesquisa será documental (fontes primárias ou secundárias – bibliográficas) e descritiva, recorrendo ao método observacional e do tipo exploratória, pois está sujeita a entrevistas junto aos alunos e professores, adeptos, ou não, do Candomblé. Com bases epistemológicas (teoria-conhecimento-lógica), a pesquisa terá como introdução, aspectos conceituais sobre alguns termos comumente utilizados no Candomblé, como irmandade, nação, Candomblé, Orixá, Umbanda, Terreiro, sincretismo religioso. Também racismo, tolerância religiosa, laicidade. Será necessária uma abordagem sobre a resistência identitária dos possíveis adeptos, da mesma forma que das resistências ao estudo e conhecimento de uma das origens da formação do povo brasileiro: a africana. Aplicaremos questionário com professores, gestores, e alunos de escolas de um município de Pernambuco. Também será significativo a visita em terreiros de Candomblé para perceber o

envolvimento de crianças e adolescentes na religião e que estejam cursando o Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Distribuídos os questionários e realizadas as entrevistas, a intenção é chegar o mais próximo da realidade e fazer com que o estudo seja útil aos docentes e ao meio acadêmico de uma maneira geral, uma vez que servirá de referência para a realização de futuros projetos. Destaco que a identificação das pessoas será mantida em sigilo, atribuindo apenas as iniciais do nome, exceto se não houver nenhuma objeção por parte do interessado. Nesse caso, será assinado um acordo entre as partes. Espera-se que os dados e informações obtidos nesta pesquisa, sejam de grande valia e utilidade para uma profunda reflexão e tomada de atitude por parte da sociedade com esta temática.

Fundamentação teórica

As religiões afro-brasileiras já há muito são discriminadas e associadas a uma cultura inferior, quando não ao próprio mal, ao demônio. Já nas primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Nina Rodrigues (2010) e Arthur Ramos (2001), ambos médicos, mas que se empenharam em investigar as raízes do povo negro no Brasil, percebe-se o tom pejorativo ou negativo dado à cultura dos africanos.

As teses desenvolvidas por esses autores irão embasar todo um discurso preconceituoso e discriminatório que reflete a sociedade do final do século XIX e início do século XX, mas que perpassam até nossos dias. Mesmo com uma mudança no contexto referencial histórico de autores mais contemporâneos, que tratam sobre nossas raízes africanas, a exemplo de Roger Bastide (1971; 2001), José Beniste (2014) e Reginaldo Prandi (2001), os quais dão ênfase à mitologia dos orixás, e esclarecem sobre esse panteão, e outros tantos que debatem sobre racismo, como o clássico de Oracy Nogueira (1954-1985), vivenciamos em pequenos ou grandes espaços, as práticas de intolerância religiosa e os discursos de ódio das mais diferentes maneiras.

Cabe em nossa discussão, também, a utilização de referenciais básicos, como as obras de Florestan Fernandes (2007) e Gilberto Freyre (2006a; 2006b), os quais debatem acerca do mito da democracia racial no Brasil. Embora Freyre não tenha abordado esse conceito em sua obra *Casa grande e senzala*, suas publicações posteriores trazem essa discussão. Já Fernandes, investe na teoria de que a democracia racial seria uma falsa verdade em nosso país.

Obviamente, teremos ao longo da trajetória de nossa pesquisa, tantos outros autores que se estendem nos variados debates que essa problemática nos impõe. Paralelo a esse debate, pretendemos analisar a lei n. 10.639/2003, que versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala

de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes.

Discussão e Considerações Finais

O ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental não se limita a uma mera submissão ao conhecimento produzido pelos historiadores. Alunos e professores, geralmente, dialogam com os conhecimentos eruditos da História, produzem e (re)produzem conhecimentos históricos. Os professores, então, não são meros reprodutores de conhecimentos produzidos por pensadores que se encontram fora do ambiente escolar. A velha noção de divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam o pensado não se enquadra nesse caso.

Os professores cumprem um significativo papel de (re)produzir conhecimentos eruditos importantes para a sociedade, ao mesmo tempo, são pensadores que produzem conhecimentos no espaço escolar. Por isso mesmo, é muito importante que sejam valorizados e bem formados para desempenhar as inúmeras tarefas que lhe são atribuídas. Com base no contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, encoraja, esclarece e oferece novas possibilidades para que sejam redirecionados, ampliados ou desenvolvidos novos enfoques sobre o conhecimento.

De forma dialógica, o professor pode oferecer dicas e orientações especiais para atuações individuais e coletivas. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das informações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o aprendido com outras informações e situações.

Rüssen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado. Em suma, as narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar, que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes.

É sob essa perspectiva, que nos debruçamos sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo, tendo a consciência de que as religiões afro-brasileiras podem ser construídas em sala de aula através e, inclusive, a partir das narrativas de alunos e professores e, neste sentido, diagnosticaremos as discriminações históricas a respeito.

Referências

- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Especial, Curitiba: UFPR., 2006, p. 93-112.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).
- _____. **O candomblé da Bahia**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BENISTE, José. **Òrun Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- BENJAMIN, Roberto E. C. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira. Paraíba: Grafset, 2004.
- CARDOSO, Odimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, 2008, p. 153-170.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006a.
- _____. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano. São Paulo: Global, 2006b.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, Especial, Curitiba: UFPR, 2006, p. 73-92.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1954-1985.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001a. 590p.
- RÜSSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa- PR, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 7-16.

Educação para as relações étnico - sociais

Laís Melo de Andrade

Introdução

Nos dias hodiernos a perspectiva de debater as questões antirracistas junto as abordagens teóricas como a lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos ajuda a combater o racismo, a intolerância religiosa e até mesmo a falta de identificação e o encorajamento de ser identitariamente quem somos.

Sabemos também, que mesmo havendo o advento da lei, a educação ainda esbarra no desconhecido, e basta só refletir! Quantas pessoas conhecem histórias de seu próprio povo contada na perspectiva e visão etnicamente negra? Explanando este tema sabemos que o lugar de fala da cultura negra, por anos foi invadida pela supremacia branca, especialmente europeia.

Portanto, o trabalho se objetiva estudar as relações existentes dentro do ambiente escolar de formação, buscando-se compreender como a visão estereotipada pode afetar a formação social e identitária dos adolescentes e jovens na escola.

Neste contexto Silva, 2014 p. 269, aborda e justifica:

O estereótipo estrutura a imagem do sujeito, transforma a sua autoimagem e o seu corpo, tornando este em um ser desajustado na sociedade. As populações atingidas por estereótipos têm na constituição de sua identidade o peso dessas visões. São instituídos rótulos, padrões de comportamentos e ações que acabam por marcar a corporeidade do indivíduo na sociedade. Estas diferenciações instituídas a partir das características físicas dos indivíduos acabam por modificar os corpos destes. Assim, toda a linguagem e imagem corporal que é construída pelo indivíduo a partir de seu corpo e de seu contato com o meio onde vive, é influenciada pela atuação dos estereótipos. Os Comportamentos e atitudes deste corpo obedecem às ordens impostas pela cultura e pelos olhares que o Outro mantém sobre ele, neste caso, olhares estereotipados, que influenciam diretamente em seu autoconhecimento.

A importância da cultura e história negra na sociedade e presente na sala de aula, permite o direito da construção da identidade, o protagonismo de sua história e a educação libertadora sem tabus.

Gomes 2014, p.4, afirma que a cultura é resignificação:

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.

A fala de Gomes, só enfatiza a importância da cultura na educação, e como ela funciona na sociedade. Isso permite sermos donos da nossa história e agente da nossa cultura, assim como os Griots e Sankofas, que transmitem as histórias e retornam ao passado para resignificar o presente.

Metodologia

Na elaboração deste presente estudo, foi realizada uma discussão sobre o tema vigente abordado na escola e no dia a dia das crianças e adolescentes, tendo em pauta a cultura e identidade negra e, as leis que encaminha essa estrutura. A discussão sobre o racismo na escola será debatida com um levantamento bibliográfico através de livros, revistas virtuais, periódicos nacionais, internacionais e sites oficiais. Segundo Medeiros (2014, p.39), “a pesquisa bibliográfica é um caminho para pesquisas científicas, ou seja, a desmitificação de algo não comprobatório”.

Através do levantamento documentos como Leis Federais, ligadas a questão da educação étnico-racial, especialmente a lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre outras, formando desta maneira um complexo de fundamentos necessários à consecução deste estudo. Destarte essa pesquisa é classificada como um estudo documental de cunho exploratório com características flexível, criativa, formal e informal, conduzida em nível qualitativo com aspectos dinamizado a caráter social.

Resultados e discussões

O Brasil é um país pluriétnico, logo é incontestável e preconceituoso falar sobre a história de uma etnia, dentro do ambiente escolar, se torna algo injusto quando a maior parte da população brasileira é negra, logo a frequência desta população também faz o uso da educação, seja, em rede pública ou particular.

Até ser reconhecida e aplicada na prática, a Lei nº 10.639/2003 percorre um caminho de trilhas difíceis. Cabe enfatizar também que uma das mais importantes conquistas do universo educacional no país fora a alteração da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O processo de implementação da Lei nº 10.639, vem ao encontro da Convenção contra a Discriminação na esfera do ensino (1960), da Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1966) e da Declaração mundial contra o racismo, da Constituição Federativa do Brasil (1988) e Discriminação racial, xenofobia e as formas relacionadas de intolerância (2001).

E nos faz lembrar, o que Domingues 2016, diz, que as resistências sempre existiram, seja no coletivo e projetos universais, ou no movimento negro, a luta sempre permanece, e sempre há uma trajetória antes de uma lei sancionada.

Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas,

centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado (p. 121).

Trata-se, portanto, de uma construção histórica/ social em alcance mundial e nacional, em face dos longos anos de escravidão que discriminou povos do direito à educação e do acesso à cidadania individual e coletiva.

A lei 10.639, obriga de fato a abordar o lado da história e cultura negra, pareando as demais histórias que é ensinada dentro da sala de aula, criando a possibilidade de reparação para os atuais e futuros estudantes. O que se pretende com isso é fortalecer a sociedade e ocupar de fato os espaços que a população negra fora sucumbida, esses espaços ainda são dentro dos livros de história reativando o legado da cultura, sabedoria, ciência, para a emancipação dos jovens negros de hoje.

Considerações finais

O mais importante disso tudo é saber que quando há uma educação/história saudável, há um aluno emancipado que sabe discernir quando a educação atua respeitando e celebrando a diversidade ou quando a educação discrimina e causa sofrimento na sociedade, também é possível saber pelos jornais, revistas e empreendimentos a quantidade de jovens negros que são referências de história de vida.

Este trabalho apresenta apenas uma reflexão da importância da lei 10.639/2003, na sociedade, e como ela pode mudar paulatinamente a sociedade que por anos teve um modelo de educação colonizadora.

Palavras - Chave: Educação Antirracista; Identidade Negra; Legislação Educacional; Relações Étnicas.

Referencias

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]**, vol.12, n.23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>> acesso em: 11/10/2020.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas/** João Bosco Medeiros. – 12. ed. – São Paulo: Atlas,2014.

GOMES, N.L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Acesso em: 05/09/2020.

SILVA, Joyce Gonçalves da. **Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação.** Salvador BA: UCSal, 8 a 10 de outubro de 2014, ISSN 2316-266X, n.3, v. 17, p.263-

275. Disponível em: <
<http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/18.%20SILVA.pdf>> Acesso em:
05/09/2020.

A construção da identidade da criança negra Pela ludicidade do jongo

Margareth dos Anjos Santos

Esta pesquisa, que resultou na dissertação de mestrado aprovada em 2018, e foi publicada em livro em setembro/2020, apresenta como tema principal as crianças negras e o significado que elas atribuem às rodas de Jongo e, ainda, as experiências educativas que decorrem destas vivências. Através de um passeio pelos elementos do Jongo e suas histórias, na busca pelo resgate da memória cultural, é possível propor atividades, no espaço da praça, local em que conduzi a pesquisa de campo, em que os elementos da dança possam ser inseridos no processo histórico em que ela foi criada. A sonoridade dos tambores e a força do canto, ricos em elementos de ascendência africana, podem ser referência para salientar as heranças e raízes de alguns ritmos da música brasileira que foram trazidos pelos povos africanos. Há ainda a possibilidade de se utilizar de fundamentos subjetivos da história e cultura deste ambiente reconstruindo essa memória através de elementos culturais que podem ser apresentados no presente.

O Grupo Afrolaje foi escolhido para este estudo, já que em suas atividades as crianças estão sempre presentes. Com o lema “Agregar e Resistir” o grupo é responsável por reunir dezenas de pessoas mensalmente, no Méier, bairro do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. O encontro acontece tradicionalmente, há 08 anos, na Praça Agripino Grieco todo último domingo de cada mês. Desde o início do isolamento social, causado pela pandemia do coronavírus, os encontros têm acontecido remotamente, com a mesma periodicidade. A ocupação do território – a praça no Méier e a visibilidade política do Jongo do Afrolaje permitem ao grupo do subúrbio carioca descobrir as raízes ancestrais e agregá-las ao valor da cultura popular afro brasileira. Como forma de resistência o Jongo, disseminado no contexto extra-escolar, se compromete com a formação da identidade e com os valores da comunidade, dando continuidade e multiplicando as tradições afro brasileiras. O ambiente escolhido para os encontros revela o intuito de reafirmar que a praça é um espaço popular, portanto acessível a todos.

De fato, a epistemologia do espaço e da comunicação mostra o território como um espaço que se constitui através da relação de grupos sociais que se encontram e se reconhecem em um local, segundo uma forma de comunicação que gera relações permeadas por significados hierarquizados, valorizados, polarizados. A epistemologia não estuda o espaço unicamente do ponto de vista da materialização do território, porém sobre a sua construção, sua organização, sua disposição e suas inscrições, vistas como fenômenos culturais enquanto formas de representações que se fazem de seu território os grupos que nele vivem. (D'ADESKY, 1997, p. 307)

Percorri algumas rodas de Jongo na cidade do Rio de Janeiro, mas foi no Grupo Afrolaje que percebi um maior entrosamento entre as crianças e adultos que participavam de suas atividades.

O grupo adota uma prática democrática e não impositiva para a participação das crianças em suas atividades, o que garante respeito e autonomia. As crianças levadas às rodas de Jongo do Afrolaje são livres para escolher jogar ou não. A participação infantil nas atividades também pressupõe o direito a não-participação. Não há qualquer tipo de imposição. Como diz FREIRE:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (1996, p. 41)

O Grupo Afrolaje nos fez refletir sobre a construção de uma educação não formal guiada pelo Jongo, tendo como cenário um espaço democrático – a praça, palco principal para as apresentações mensais do grupo. De acordo com GOHN, (2006) a educação não formal colabora para a construção dos indivíduos para se transformarem em cidadãos do mundo, com o propósito de abrir as janelas do conhecimento sobre o mundo que nos cerca e suas relações sociais. Os espaços não formais de educação se evidenciam pela liberdade, pelas diversas formas de emoção que podem ser desencadeadas e pelos estímulos que não se apresentam nas salas de aula.

Para além dos ensinamentos da dança é possível ponderarmos que neste processo as crianças passam a significar as tradições ora adquiridas pelos jongueiros mais velhos, criando conexões fora da territorialidade delimitada. Neste processo, os movimentos articulam-se, buscam sua identidade e sob gestão desta comunidade jongueira a autoestima, componente básico para a boa formação da personalidade da criança, é fortalecida. A identidade negra é construída gradualmente, num movimento que envolve diversas variáveis, desde as primeiras relações instituídas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de afetividades e sanções. Na maioria das vezes este processo se inicia na família e vai se ramificando e se desdobrando a partir das outras relações que são estabelecidas. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aprovado é preciso negar-se é um desafio. A valorização da etnia nas primeiras fases da vida irá promover o empoderamento dos negros e negras. A construção da identidade da criança negra de forma positiva, aliada às atitudes baseadas na autoconfiança, será capaz de mudar a postura inferior e submissa em que parte da população negra se encontra. Essa transformação irá contribuir para o crescimento do auto-respeito.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL 2003, p. 21)

Este é um estudo qualitativo baseado no método etnográfico, conduzido por meio de observação participante o que nos permitiu investigar como as crianças significam as rodas de Jongo, e se inserem nesta prática. Frequentar as apresentações do Grupo Afrolaje possibilitou observar as crianças, o que revelou através de suas atitudes e inquietações muitas possibilidades relacionadas à pesquisa. Ao observar as rodas de Jongo, considerando a afirmação de CLIFFORD, percebo que a cada atividade proposta às crianças fica mais perceptível que

Podemos contribuir para uma reflexão prática sobre a representação intercultural fazendo um inventário das melhores, ainda que imperfeitas, abordagens disponíveis. Destas, o trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível. (CLIFFORD, 1998, p.21).

A proposta foi observá-las percebendo elementos que revelem o sentimento delas em relação à dança e como a ancestralidade e a questão racial são percebidas. A junção dos dados coletados na pesquisa de campo, das fontes secundárias (artigos, monografias, dissertações e teses acadêmicas) e por meio de análise documental e teórica foi possível perceber como essas atividades, fundamentadas no Jongo, contribuem para a formação da identidade das crianças negras.

Sem perder de vista a importância de certo distanciamento para permitir o estranhamento do universo estudado, empreendemos ainda, um esforço de estar conscientes das interferências que a presença de uma pesquisadora negra nas rodas de Jongo poderia influenciar nas incursões.

Mesmo assim, a realidade familiar ou inusitada, será sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa. (VELHO, 1978, p. 139).

Durante a pesquisa, analisamos a trajetória do grupo, os elementos que constituem o Jongo (dança, pontos, tambor, roupas), e o comportamento das crianças em relação a essa cultura e todo esse processo de construção identitária. O Jongo representa um dos elos entre os descendentes dos escravizados e seus antepassados, sendo um dos referenciais para a reafirmação das identidades. Utilizando a metodologia da observação participante, procurou-se estabelecer uma análise do desempenho dessas crianças, nos dois anos em que o grupo foi acompanhado. É também um trabalho que estabelece uma relação com um passado, que se torna presente, pelos artifícios da memória. Ao reconhecer em elementos de uma cultura negra e com sua valorização, apontam-se também as possibilidades de, através dessas informações, construir uma leitura das práticas e vivências a partir das percepções do próprio grupo que as forjam.

Detivemos-nos a duas perspectivas: a questão cultural e a questão do território na constituição de uma identidade positiva da criança negra. Este foi o caminho encontrado, para a partir de uma análise, baseada em uma narrativa autobiográfica, buscar elementos a cerca da significação que as crianças negras fazem da prática cultural do Jongo.

Para isso, buscamos envolver o Jongo e as definições de seus elementos formadores com as narrativas das rodas e ao mesmo tempo, procuramos explicar e analisar como as manifestações antes marginalizadas, começam a ser apropriadas pelas crianças e como essa relação é apresentada. Nesta relação entre o espaço da praça e as crianças, há articulações e trocas, o que faz com que cada qual busque alcançar seu espaço, seu “campo”.

A pesquisa nos fez refletir sobre possíveis comportamentos que podem surgir estimulados pela prática da dança e a construção de suas identidades. Buscamos envolver o Jongo e as definições de seus elementos formadores com as narrativas das rodas. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros que para ser aprovado é preciso negar-se, é um desafio.

Assim, na luta pela preservação e divulgação do patrimônio cultural afro-brasileiro, pelo respeito aos mais velhos e pela busca da identidade, acredito na possibilidade de transformação, de forma positiva, da construção da identidade da criança negra. Com a dança a tradição pode ser mantida proporcionando o conhecimento da ancestralidade, do passado dos escravizados contados pelo ponto de vista do negro, tentando inverter a realidade dolorida para uma de realizações e conhecimento através da disseminação da magia jongueira.

Palavras chave: Jongo; Identidade; Autoestima; Criança Negra.

Referências

- CLIFFORD, James. Sobre a Autoridade Etnográfica. A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Séc. XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- D'ADESKY, Jacques. Revista do Patrimônio, Rio de Janeiro, nº. 27 – IPHAN, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro. 2006.
- HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E.O. (org.) A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

Texto, jogo e cena: os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do educando e da educanda

Rubens dos Santos Celestino

Resumo:

O meu interesse em refletir acerca das dimensões teórica, prática e, conseqüentemente, política do fazer teatral aliada à formação étnico-racial do educando no contexto escolar surgiu a partir da minha inquietação em perceber a invisibilidade do protagonismo do povo negro na história oficial da cidade de São Francisco do Conde. Essa afirmação é facilmente identificada ao consultar todos os livros já publicados sobre a exploração territorial e a fundação da cidade, já que comumente a contribuição dos sujeitos subalternizados pela colonização ou colonialidade restringe-se à mão de obra escravizada e/ou às manifestações culturais.

Nesse sentido, propus com este trabalho analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas de um percurso investigativo que visava à compreensão das contribuições do fazer artístico e estético do teatro baseado nos jogos de apropriação textual e de improvisação para a construção identitária de estudantes quilombolas da Escola Municipal Duque de Caxias (anos iniciais), localizada na comunidade tradicional Monte Recôncavo, na cidade de São Francisco do Conde, Bahia.

Ao evocar na minha problematização investigativa a palavra emblemática – encruzilhadas – espaços conhecidos como moradas de Exu, Orixá mensageiro, ágil, responsável pela comunicação dos seres humanos com as divindades do panteão da religião de matriz africana, refiro-me às possibilidades de encontros e desencontros, de certezas e dúvidas, de interrupções e recomeços, de acertos e erros, que podem aflorar durante o processo criativo focado na formação étnico-racial em sala de aula. Nessa perspectiva o encruzilhamento é concebido como os possíveis caminhos propositivos e potentes para o texto, para o jogo e para a cena.

Com isso, as escolhas metodológicas adotadas por mim nessa experiência empírica junto à uma turma composta de 30 educandos e educandas do 5º ano do Ensino Fundamental I, com a faixa etária entre 10 e 13 anos, tiveram que dar conta de um arcabouço epistêmico e teórico relevante que subsidiasse as ações planejadas nas aulas de teatro, tendo como mote desse encruzilhamento as obras literárias dos escritores e artistas negros Abdias do Nascimento (Olhando no Espelho), e Solano Trindade (Navio Negreiro; Velho Atabaque; Sou Negro; Quem tá gemendo?), além das narrativas da comunidade quilombola. Aqui vale destacar que as proposições realizadas nas aulas entrelaçaram dialeticamente conceitos cênicos com conceitos históricos e pedagógicos que no decorrer desse artigo serão abordados, tais como: aprendizagem significativa, encruzilhada epistemológica, jogos dramáticos e jogos teatrais, jogos de apropriação textual, saberes

e fazeres tradicionais, valores civilizatórios afro-brasileiros, comunidade tradicional quilombola, educação escolar quilombola.

O desafio em desenvolver uma experiência cênica comprometida com a perspectiva da descolonialidade, epistemologia que discorrerei mais adiante, numa instituição escolar situada em uma comunidade remanescente de quilombo, exigiu-me dar um foco à história desse lugar, haja vista, que se trata de uma história que não consta nos livros oficiais como já foi dito, mas que está registrada organicamente nas memórias vivas dessa população, a qual é preservada através de valores africanos e afro-brasileiros, como por exemplo, a tradição da sabedoria oral, em que os mais velhos ensinam os mais jovens a partir das suas vivências. E são nessas vivências de significados e significantes que os meus educandos e educandas estão inseridos.

Dessa maneira, jogar cenicamente os textos selecionados dos autores Abdias do Nascimento e Solano Trindade, valorizar o *locus* dessa prática artístico-pedagógica enquanto produção de conhecimento na/da comunidade tradicional e buscar um aprofundamento teórico, revelaram uma dimensão significativa do que foi produzido junto à turma, bem como do que pode e poderá ser construído, sendo que não o concebi como “algo” pronto e acabado, mas como um processo coletivo que se concretizou em cinco meses, que apesar do curto período, possibilitou a proposição de vivências que se abriram para profundas provocações e reflexões.

Esse procedimento possibilitou o meu acesso a diferentes metodologias em que o jogo assumiu um papel central de propulsão e proposição na área de representação cênica, transcendendo a “simples” memorização de um texto dramático, tendo o entendimento de que o pré-texto não é somente um estímulo para a cena, o seu sentido para a construção do ambiente ficcional é bem mais amplo e provocativo, bem como reflexivo. O pré-texto sugere um processo de investigação acerca dos papéis e intenções que podem surgir do mesmo, levando em conta as memórias e complexidades que cada participante traz para a cena/jogo, para o texto/narrativa.

Nesse sentido, sempre concebi a área de representação como uma encruzilhada de provocações e descobertas, um *locus* de (des)construção em que a complexidade humana pode ser revelada. E se tratando dessa encruzilhada, não foi possível esquecer, metaforicamente, durante todo o percurso de criação a dimensão de Exu como uma força motriz de comunicação e expressão, valorizando assim, a área de representação como o cruzo potencial de expressividades.

De acordo com a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2007, p. 22), “o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura)”.

Essa complexidade na constituição do ser humano é reconhecida nas orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pelo MEC/SECAD (2010), sendo que a compreensão acerca da educação holística do educando(a) transcende o mero aspecto cognitivo, algo que por muitos anos foi colocado como o único foco da instituição escolar. Outro aspecto que considero relevante no contexto da formação identitária é a abordagem conceitual e atitudinal do que é identidade, do que é diferença e diversidade, pontos esclarecedores no planejamento das aulas de teatro.

Trago aqui essas reflexões por compreender e defender que a educação escolar quilombola se faça e se refaça na dimensão da formação integral dos sujeitos pretos e pretas, assegurando enquanto ação afirmativa, uma formação comprometida com a ressignificação do povo negro nas dimensões cognitiva, afetiva, cultural, social, política, etc.

Ao me debruçar sobre possíveis relações orgânicas entre texto de conteúdo identitário, jogo e representação, não exatamente nessa ordem, busquei um acervo teórico-prático que me colocasse submerso nesse universo, vislumbrando um repertório que me permitisse explorar/jogar na área de representação fragmentos de textos narrativos que falassem do negro e da negra para além da escravidão, que dialogassem com o contexto quilombola da minha prática docente, que suscitassem várias possibilidades de desconstrução, reconstrução e construção do pensamento crítico sobre o racismo e seus desdobramentos.

Aqui o pré-texto de conteúdo étnico-racial enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem do teatro ao ampliar as possibilidades criativas dos jogos utilizados em sala de aula, em que o ambiente ficcional das cenas dialogou com o contexto social de remanescência quilombola dos educandos e educandas. Nessa encruzilhada de provocações a turma pôde levantar questionamentos acerca do lugar do povo negro no mundo, um lugar que não cabe mais no rol da subalternidade, da invisibilidade, do silenciamento.

Dessa maneira, percebi que as possibilidades cênicas que surgiram do pré-texto criaram espaços para que os envolvidos construíssem conexões dialógicas com seus conhecimentos prévios, com suas vivências anteriores em prol do acontecimento cênico, sendo até certo ponto um ensaio crítico para a vida. Esse espaço vazio permitiu que o potencial imaginativo dos educandos-atores e educandas-atrizes florescesse e preenchesse as lacunas deixadas e/ou provocadas pela narrativa, nada de forma gratuita, mas sim, trocadas, dialogadas, criadas coletivamente.

O processo e as montagens finais em cada ciclo da proposta pedagógica apontaram para uma metodologia de ensino de teatro que é possível ser desenvolvida em diferentes contextos, independentemente da experiência cênica que os participantes já possuam, pois nessa metodologia a participação contínua e ativa do elenco é amplamente valorizada. E nessa valorização as questões

identitárias se configuram como elementos possíveis de serem problematizados e questionados criticamente, colocando-os como desafios urgentes a serem enfrentados e, quiçá, superados.

Assim, a pesquisa me revelou com mais nitidez o quanto a colonização foi cruel com os sujeitos subalternizados, o quanto aprisionou as nossas mentalidades, pois essa crueldade e esse aprisionamento incidem, até hoje, negativamente, na construção da autoestima da população negra/preta/afro-brasileira, uma vez que durante as minhas aulas a maioria das produções teatrais dos discentes se restringiam a representação do sofrimento do negro escravizado e/ou do negro desempenhando funções consideradas socialmente inferiores, marginalizadas.

Nesse contexto coercitivo da relação opressor e oprimido, o *fake news* da democracia racial brasileira só corrobora para o fortalecimento da armadilha do discurso eurocêntrico de negação do racismo, o qual, intencionalmente, só amplia ainda mais o fosso da desigualdade e da vulnerabilidade em que a população negra é historicamente sentenciada.

E é nesse contexto que reside o desafio da instituição escolar em transgredir o racismo estrutural no qual foi moldada e se colocar na linha de frente do combate ao racismo e da promoção da equidade racial, primando por um currículo em que os educandos negros e educandas negras se vejam (espelho) devidamente representadas na construção da nação brasileira e, quiçá, do mundo, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Assim, a prática docente assume plenamente o seu caráter ativista e antirracista em prol da reeducação das relações étnico-raciais e da reinvenção da sociedade em que vivemos.

Palavras-chaves: Teatro; Texto narrativo; Formação identitária; Educação quilombola.

Referências consultadas

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BARRETO, Cristiane. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>, acesso em 20 de nov. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens.** – Salvador: EDUNEB, 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo: textos literários e teatro-Educação.** – São Paulo, 1997. Tese de Doutorado apresentada a Escola de Comunicação e Artes da USP, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** – Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** [tradução e revisão Ingrid D. Koudela e Eduardo José de A. Amos]. 5ª edição. – São Paulo: Perspectiva, 2005.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Educação na tradição oral de matriz africana: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural / Daniela Barros Pontes e Silva, Saulo Pequeno Nogueira Florencio, Patrícia Lima Martins Pederiva.** – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019.

O livro didático e as relações étnico-raciais

Serinaldo Oliveira Araújo

Esta é uma pesquisa do tipo estado da arte, realizada a partir do levantamento e análise das Teses e Dissertações (TDs)¹ disponibilizadas no banco de dados² da CAPES³, que abordam a categoria Livro Didático (LD) e o Ensino das Relações étnico-raciais. Ela faz parte de um conjunto de estudos que vem sendo desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação e Ensino das Relações Étnico-Raciais - PPGER, na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

O objetivo é analisar as produções acadêmicas (TDs) elaboradas e defendidas entre os anos de 2015 e 2019, que tenham como categoria de estudo o livro didático (LD) e as Relações Étnico-Raciais, em seguida, elaborar uma cartografia que permita um panorama quanti-qualitativo destes estudos.

Esta pesquisa importa, pois, ao analisar as produções sobre a inclusão do Ensino das Relações Étnico-Raciais no LD, problematiza o principal e, na maioria das vezes, único recurso didático disponível aos professores para abordagem e aprofundamento dos conteúdos programáticos.

O LD portanto, apresetta um papel social importante, é o facilitador do conhecimento, para além disso, detém grande potencial político-ideológico. Pois, para além do seu papel simbólico e importância essencial no processo de ensino aprendizagem, o livro precisa ser encarado pelo seu envolvimento direto com as relações de poder e dominação de determinado grupo social, ou seja, o livro se constitui como uma arena de disputa de narrativas e interdições.

Em sua acepção mais ampla, a pesquisa evidencia os estudos que estão sendo, ou já foram elaborados, em campos de estudos, linhas de pesquisas, ou programas de pós-graduação *sictró sensu*, que privilegiem, o ensino das relações étnico-raciais e sua inclusão em LDs de história.

Pesquisas deste caráter permitem, mapear e discutir determinada produção acadêmica, no esforço de responder quais aspectos e espaços vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes períodos, lugares e contextos. A sua necessidade, portanto, é, “do não conhecimento acerca da

¹ Ao decorrer do texto será usado TDs para Teses e Dissertações e LDs para livros didáticos.

² Catálogo de Teses e Dissertações, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³A CAPES, (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), trata-se de uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação – mestrado e doutorado – em todos os estados da Federação

totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo[...]" (FERREIRA, 2002, p. 258, 259)⁴.

Esta pesquisa teve como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, das TDs disponibilizadas no banco de dados da CAPES, análise dos elementos textuais e a divisão e classificação das TDs por temática, instituição, local e ano de defesa.

Neste sentido, as TDs defendidas entre os anos de 2015 a 2019 e disponibilizadas no banco de dados da CAPES, foram pesquisadas e selecionadas a partir da seguintes palavras-chave: Relações étnico-raciais nos livros didáticos; História da África e Africanos, Livros didáticos e a lei 10.639/03. Foi encontrado inicialmente, um quantitativo de 58 produções entre TDs.

Feita a leitura e análise dos elementos textuais: resumo, introdução e conclusão, que permitiram evidenciar a temática, objeto de estudo e percurso da pesquisa, foram selecionadas 17 produções. Os indicadores de seleção foram as seguintes temáticas: i) o ensino da História da África, africanos e afro-brasileiros no LD; ii) o LD e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; iii) a representação imagética dos corpos negros no LD.

Após, as 17 produções, sendo 15 dissertações e 2 teses, foram divididas e classificadas, de acordo com a temática, período, instituição e região em que foram realizadas e defendidas.

As classificações foram as seguintes: Ensino para as Relações Étnico- Raciais (pesquisas com foco no ensino e educação para diversidade étnico-racial, currículo, políticas públicas, ausências e mudanças no LD pós implementação das leis nº 10.639/03 e nº11.645/08); Afrodescendentes (produções que tratam da história e cultura afro-brasileira, construção da identidade negra, diáspora e representações dos negros no LD); África (estudos do mundo africano, imperialismo e descolonizações em África, produção de conhecimento de raiz africana no LD); Racismo (produções com o objetivo de denunciar e combater o racismo e problematizar conceitos como etnia e raça nos livros LD); e Decolonialidade (estudos de visibilização e divulgação de conhecimentos afrodiaspórico, com o objetivo de combate e superação da colonialidade: do saber e poder).

Além de classificadas por categorias de estudo, as produções encontradas, também foram divididas por: instituição, ano de defesa, região e área de formação do/a orientador/a.

Verificou-se que as produções analisadas estão concentradas nas universidades federais (65%), exceto por algumas, que foram realizadas em Instituições de Ensino superior privadas (35%), especialmente nas Pontifícias Universidades Católicas (PUCs). Quanto ao período de defesa das TDs, elas se concentraram nos anos de 2015 e 2017, ambas com 29%.

⁴ FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

Em relação as regiões em que foram feitos os estudos, ficou constatado uma concentração regional, em que a região Sudeste aparece com o maior quantitativo (47%), sendo 01 tese e 06 dissertações; Sul (33%) 01 tese e 04 dissertações; Centro-Oeste (20%) 03 dissertações; Nordeste (7%) 01 dissertação; Norte (7%) 01 dissertação. Observa-se que o quantitativo de produções estão concentradas nas regiões Sudeste e Sul, o que deve-se ao maior número de universidades localizadas nessas regiões.

Neste sentido, o estudo permitiu notar as principais instituições que tem privilegiado o assunto, a regularidade temporal e territorial de elaboração; a trajetória e envolvimento dos autores e orientadores nestes campos de pesquisa.

O levantamento das TDs mostra também que houve uma ampliação do debate sobre esta temática (LD e Relações Étnicos -Raciais) assim como o aumento quantitativo de produções acadêmicas, nesta mesma área, em comparação com os anos anteriores⁵, o que está relacionado diretamente à lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, que respectivamente alteraram a lei 9.394/1996, estabelecendo às diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a História e cultura afro-brasileira e a cultura e história indígena, nas escolas (MULLER; MOREIRA, 2018).⁶

Considerações Finais

A pesquisa possibilitou sistematizar e analisar estudos desenvolvidos no âmbito do Ensino das Relações Étnico-Raciais no LD, constando a ampliação do debate e o aumento das produções. Também foi possível identificar a regularidade temporal, territorial e as instituições de elaboração desses estudos.

Contudo, os resultados das pesquisas analisadas, mostram que esses avanços ocorridos na produção acadêmica e nas instituições escolares, ainda são insuficientes. Os próprios autores entendem os limites e alcance de suas pesquisas, consideram que os avanços não são tão, significativos e impactantes a cultura escolar pois, apesar de todos os esforços as mudanças ainda são lentas e graduais.

⁵ As autoras Muller e Moreira (2018) realizaram uma pesquisa do tipo estado da arte, onde analisaram a categoria LD e as Relações Étnico-Raciais, entre os anos de 2003 e 2014, tanto em TDs realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu quanto em periódicos Qualis A e B na área de Educação, disponíveis respectivamente no banco de dados da CAPES e no google acadêmico

⁶ MULLER, Tania Mara Pedroso; MOREIRA, Izabela. **LD, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte**. Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

Importa dizer também que, as produções encontradas no banco de dados da CAPES, são relevantes e constituem aqui, uma importante cartografia acerca dos Estudos Afro-brasileiros e o LD, no entanto, não compreendem a totalidade das produções realizadas neste período (2015-2019). Pois, para além do banco de dados da Capes, existem diversos periódicos e outras TDs, que estão apenas nas bibliotecas das universidades onde foram defendidas ou que não são de domínio público, por não terem sido disponibilizadas ou divulgadas pelas instituições ou autores.

Palavras-chave: Livro didático; Relações étnico-raciais; estado da arte.

Referencias

Teses e dissertações analisadas

CONCEICAO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995'** 05/03/2015 271 f. Doutorado em história instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COPETTI, Edilene dos Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos utilizados na região da AMESC (1980-2018)'** 24/04/2019 144 f. Mestrado em história instituição de ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

FREITAS, Thayane da Rocha Cruz dias. **As aquarelas de debret e a construção da identidade nacional brasileira: uma análise das coleções didáticas de história do PNL D 2015'** 20/09/2018. Mestrado em história instituição de ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

GONCALVES, Rita de Cassia Rafael. **Afrodscendentes na sociedade brasileira: (in) visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de Goiânia-2017).'** 09/05/2018 142 f. Mestrado em história instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LUIGI, André Santos. **O ensino de história da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo do estado de São Paulo'** 24/02/2015 144 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MACEDO, Joao Heitor silva. **Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03.'** 20/11/2018 220 f. Doutorado em história instituição de ensino: Universidade Federal de Santa maria, Santa Maria, 2018.

MOREIRA, Rryson de Souza. **O livro didático e a positivação do ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas classe e parque em Salvador-Ba.** 31/08/2017 undefined f. Mestrado profissional em história da África, da diáspora e dos povos indígenas instituição de ensino: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

NEPOMUCENO, Valeria Paixão de Vasconcelos. **Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais'** 24/02/2017 122 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NETA, Segismunda Sampaio da Silva. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo programa nacional do livro didático – pnld/2013.**' 27/04/2015 195 f. Mestrado em história instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, goiás, 2015.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **“Não sou negro de alma branca”: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto a cor da cultura.**' 09/06/2017 188 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Estado do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PORFIRIO, Welington Ernane. **Negros e Indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade - um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino**' 22/10/2015 132 f. Mestrado em história instituição de ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e representação feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-lei 10639/2003**' 11/08/2017 198 f. Mestrado em história instituição de ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Anelise Domingues da. **A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o pnld/em (2008 – 2017)**' 13/06/2018 109 f. Mestrado em história instituição de ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995 – 2014)**' 27/08/2019 127 f. Mestrado em história instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

VAZ, Simeia de Oliveira. **O ensino da história e da cultura afro-brasileira: a aplicação da lei nº 10.639/2003**' 23/03/2015 111 f. Mestrado em história instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIANA, Cibele Aparecida. **Afrodscendentes e indígenas em livros didáticos de história: entre o nacional, o étnico e o intelectual (mariana, mg - 2017/2018)**' 18/03/2019 141 f. Mestrado em história instituição de ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, ouro preto, 2019.

VIANA, Rita de Cassia Goncalves. **Representações imagéticas do negro na coleção saber e fazer história: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03**' 09/08/2017 192 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

O fórum negro de arte e cultura e as relações étnico-raciais na universidade: uma perspectiva contemporânea

Ana Cristina Santos Souza (Zaê)

Resumo

O reingresso à Universidade Federal da Bahia permitiu perceber os conflitos quanto as relações étnico-raciais na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (ETUFBA). É nesse contexto que se insere o estudo do Fórum Negro de Arte e Cultura (FNAC). Como ferramenta analítica buscou-se o entendimento do racismo institucional, do epistemicídio e a implementação das ações afirmativas no Brasil. Desse modo, o presente estudo analisou a importância do FNAC para as relações étnico-raciais na Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia. Para tanto, pretendeu-se compreender as reivindicações das três cartas publicizadas após os fóruns e identificar os possíveis avanços na ETUFBA após as três edições do Fórum Negro.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Ações Afirmativas; Racismo Institucional.

Introdução

Reingresso à Universidade Federal da Bahia (UFBA), no curso de Licenciatura em Teatro no segundo semestre de 2016, e notei a existência de conflitos quanto às relações étnico-raciais entre grupos de alunos, professores e a direção da Escola de Teatro (ETUFBA).

Como uma das reverberações dessas inquietações surge, em 2017, o 1º Fórum Negro das Artes Cênicas (FNAC), sucedido por mais dois fóruns ocorridos em 2018 e 2019. O estudo, desta forma, pretendeu analisar a importância do FNAC para as relações étnico-raciais na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Para tanto, buscou-se compreender as reivindicações das três cartas publicizadas após os fóruns, e identificar os possíveis avanços na ETUFBA, após as três edições do Fórum Negro. A relevância do estudo transcende a Escola de Teatro da UFBA e a própria universidade, pois o racismo sendo um problema da sociedade justifica a urgência e a necessidade da reflexão de temas relacionados a ele.

A Conferência de Durban (2001) referendou o aporte das lutas historicamente empreendidas pelo Movimento Negro ao longo de anos. Essa Conferência teve grande efeito sobre o Brasil e provocou ampliação no debate acerca das questões raciais, muito pelo papel do movimento negro e, principalmente, das mulheres negras.

Uma das reverberações de Durban refere-se à implementação de políticas de ações afirmativas, principalmente das cotas raciais, que a partir de 2002 tem ampliado o acesso da população negra nas universidades públicas. Para Alberti e Pereira (*apud* TRAPP [2011], p. 244), as

ações afirmativas são um potencial de mudança que impacta não somente os estudos e trabalho de afrodescendentes, mas também o modo como a sociedade brasileira faz a representação de si mesma e o pouco costume de tecer relações igualitárias com negros.

O acesso e a permanência de estudantes negros através das cotas raciais, inseridas no contexto das ações afirmativas, possibilitou a inserção de novos modos de ver o mundo, novos projetos políticos e outros conhecimentos (GOMES, 2012, p. 99).

O racismo institucional, que foi definido em 1967 por Stokely Carmichael e Charles Hamilton, como capaz de produzir: “A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (CARMICHAEL & HAMILTON, 1967, p. 4) é definido por Jurema Werneck (2013) como “uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. [...]”. (WERNECK, 2013, P. 11)

Existe uma mudança e inserção de saberes, da estética e da corporeidade nesses espaços acadêmicos. Novos olhares adentram um espaço marcado pelo poder e pelo conflito, um lugar privilegiado e que, por conta disso, é de se esperar que haja um confronto em uma visão eurocêntrica e uma *episteme* afrocentrada. (GOMES, 2008)

Para Petronilha Silva (informação verbal), a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estão em sintonia com as reivindicações do Movimento Negro, que entendia que não bastava garantir os conteúdos referentes ao legado das matrizes africanas, afro-brasileiras e da diáspora. Era imprescindível a humanização das relações entre pessoas negras e não-negras, mediada pelo respeito e reconhecimento das diferenças.

Eliane Cavalleiro (2010) faz reflexão acerca do silêncio que impera quando tratamos da questão racial no espaço educacional. Para Cavalleiro, [...] Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. (CAVALLEIRO, 2010, p. 21).

Pensar as relações étnico-raciais numa perspectiva dos conhecimentos e expoentes africanos e afrodiáspóricos, é entender a eminência desse legado como elemento coadjuvante na luta contra as desigualdades raciais, o racismo institucional e, por conseguinte, na busca pela igualdade racial. Sueli Carneiro (2005) elucida o conceito epistemicídio ao afirmar que:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Malachias (2017.2) afirma que “[...] o 1º FNAC nasce como espaço ativo, proativo e reativo em relação ao currículo eurocentrado, que persiste paradoxalmente à dinâmica decolonial. (MALACHIAS, 2017.2, P. 42)

É através da educação para a diversidade étnico-racial que é possível forjar outras *epistemes*, que venham fortalecer a sociedade numa perspectiva da igualdade racial que perpassa pelo reconhecimento de um conhecimento que advém da africanidade e da diáspora. Para tanto, percebemos que para tratar de novas epistemologias é preciso entender a modernidade sob um olhar crítico à colonização e seu projeto de dominação, que durou por um longo tempo (SANTOS, 2017.2).

A universidade, etimologicamente, deveria ser o lugar por excelência da diversidade e, segundo Fagundes e Burnham, (2001) “[...] espaço onde pudessem circular vários conhecimentos, de práticas curriculares que levassem em conta a heterogeneidade de interesses existentes na sociedade [...]” (SANTOS, 2017.2, *apud*, FAGUNDES e BURNHAM, 2001, p. 52).

Metodologia

A metodologia adotada consistiu na sistematização das três cartas reivindicatórias que foram elaboradas e publicizadas no último dia de cada Fórum Negro, além da utilização de dados secundários como: atas, portarias e editais, assim como carta e resumos das reuniões do GT de Combate ao racismo institucional na Escola de Teatro da UFBA.

Cada carta era composta por pontos reivindicatórios e muitos deles foram retomados ou reforçados nas cartas subsequentes. Neste sentido, buscou-se dispor as cartas por meio de eixos temáticos, isto é, pelos temas que são recorrentes nas cartas. Assim, foi possível entender quais das reivindicações foram efetivadas e quais os avanços obtidos pelo Fórum Negro.

Resultados

Algumas conquistas foram alcançadas após as três edições do Fórum Negro. Os trabalhos científicos apresentados no primeiro fórum, em 2017, foram publicados na *Revista Repertório Teatro e Dança*, além de publicação no *Caderno do GIPe-CIT*, ambas no mesmo ano. Houve a contratação de um professor visitante, de uma professora negra através do processo de redistribuição e a contratação de outro professor negro contratado via concurso público.

O espetáculo *Pele Negra, Máscaras Brancas*, com elenco formado por atrizes e atores negros foi um dos eventos que compôs o 3º Fórum Negro. A primeira noite de estreia foi marcada por lotação do Teatro Martim Gonçalves e por longas filas nos outros dias de exibição. Em julho de 2019, o espetáculo teatral integrou o projeto “Domingo no TCA” e, mesmo o teatro tendo capacidade para 1554 lugares, os integrantes da organização do espetáculo decidiram realizar outra sessão, no mesmo dia, por conta do grande

número de pessoas na fila. Em janeiro deste ano, o espetáculo foi indicado a 27ª edição do Prêmio Braskem e recentemente teve indicação ao Prêmio Cenym de Teatro.

Outra conquista importante para as ações do Fórum Negro foi a constituição, em agosto de 2019, do “GT de Combate ao Racismo Institucional na Escola de Teatro”. O Grupo de Trabalho surge como uma das reverberações do Fórum Negro e também por conta da permanência do racismo institucional na Escola de Teatro. Uma das pautas do GT está relacionada à representatividade negra no quadro de docentes e por isso, vem solicitando que cargos em vacância sejam ocupados por professores negros.

Com a reforma curricular da Licenciatura em Teatro fizeram a inclusão de um novo componente curricular: Teatro Negro, que deverá ser implementado no semestre 2020.2. A disciplina “Teatro de Diáspora Africana”, apesar de ser optativa, vem sendo disponibilizada há quatro semestres para os alunos da graduação.

Considerações finais

O estudo insere-se na luta antirracista, no combate do racismo institucional e na preservação do legado afro-brasileiro na academia. Considerou, para isto, o Movimento Negro na articulação com o Estado, para efetivação de políticas públicas de igualdade racial no pós-Durban, a implementação das cotas raciais nas universidades públicas, e a sanção da Lei 10.639/03. Ainda, analisou a importância do FNAC para as relações étnico-raciais na ETUFBA, e para isso, compreendeu as reivindicações das três cartas publicizadas após os fóruns, e identificou os avanços na escola, após as três edições do Fórum Negro.

O estudo buscou mostrar a importância da Conferência de Durban para a implementação das ações afirmativas, especificamente das cotas raciais; da Lei 10.639/03 no Brasil e dos referenciais voltados para as relações étnico-raciais e sua relação com o meio acadêmico. Além da compreensão de conceitos fundamentais para a análise dos fóruns como o racismo institucional e o epistemicídio. Além disso, analisou as cartas do Fórum Negro e compreendeu os avanços obtidos após as três edições do evento.

Referências

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-racial, por um projeto educativo emancipatório.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, educação e Descolonização dos currículos.** Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr. 2012.

MALACHIAS, Rosangela. **Práticas Epistêmicas na Educação para as Relações Étnico-raciais, refletindo interfaces e princípios.** Repertório, Salvador, ano 20, n. 29, p. 50-67. 2017.2.pdf. Acesso em: em 24 de jan. 2020.

SANTOS, Adalberto. **Pensando a arte na Diáspora.** Repertório. Salvador, ano 20, n. 29, p. 35-49. 2017.2.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Relações étnico raciais e educação.** Petronilha Silva em TEDxUF. 2012. Desafios e Novos Caminhos para a Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OYzkJaBH04c&t=8s>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

TRAPP, Rafael Petry. **O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2101).** [2011]. Cadernos do CEOM - Ano 24, n. 35 - Identidades.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual.** Geledés – Instituto da Mulher Negra. São Paulo: Trama Design. 2013. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2019

A literatura negra na educação de Salvador: o olhar de uma professora do município.

Doralice Palma Silva

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Educação Antirracista; Lei 10.639/03

Introdução

Depois de dezessete anos da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil nas escolas públicas e particulares, representando um ponto crucial na luta antirracista no nosso país, torna-se relevante investigar a produção de materiais didáticos para a educação básica, em especial, a produção literária infanto-juvenil utilizada na Rede Municipal de ensino, na cidade de Salvador pós Lei 10.639/03.

A história do Brasil é atravessada pela colonização e escravização dos povos originários e africanos. Segundo Laurentino Gomes, em seu livro *Escravidão* (2019), estima-se que o Brasil recebeu cerca de 5 milhões de africanos durante os três séculos e meio de escravidão, 40 % do total de escravizados de toda a América. A quantidade de pessoas africanas no Brasil no período colonial reflete os números atuais, por isso é o país com o maior contingente negro fora do continente africano.

Embora tenhamos a história e cultura marcadas e determinadas pelas diferentes culturas africanas, os currículos escolares não representam essa herança e diversidade. O currículo que vivenciamos nas escolas brasileiras é eurocentrado, incluindo a própria língua que utilizamos para estabelecer a comunicação que é europeia, e os saberes que fazem parte das nossas vivências na educação básica também.

Ao olharmos para as salas de aulas da educação básica das escolas públicas de Salvador, logo percebemos a expressividade numérica da população negra, tanto entre os discentes quanto entre docentes. A presença negra se apresenta apenas sob a cor da pele, sobre a aparência da melanina acentuada, dos chamados retintos ou ela estaria também presente nas aulas e no material didático utilizado por esse público?

Mesmo após a lei que torna o acesso à história e cultura afro-brasileira nas escolas um direito do aluno, é possível perceber que material didático utilizando na rede municipal de ensino de Salvador ainda não reflete o que preconiza a lei 10639/03, justificando a seguinte afirmação de Kabengele Munanga (1996, p.217) sobre a contribuição dos povos africanos, que “embora estejam presentes culturalmente, eles constituem a categoria mais ausente e invisível social, político e economicamente”.

Segundo Candido (2000, p. 30), a literatura, “comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade”. Dessa forma, não se pode desvalorizar a relevância desempenhada pelo contexto no processo de criação. A literatura, por sua vez, também pode ser encarada como elemento fundante na criação de um povo.

No Brasil, após a independência, a precisão urgente de se produzir uma literatura diferente da herdada de Portugal, com característica nacional, corrobora com a concepção defendida por Candido e, assim, a produção literária se direciona para a criação de uma cultura aceitável no país. Contudo, observando o processo histórico de construção da sociedade brasileira escravocrata e o como os costumes da elite econômica também reverberavam na literatura fez com que a contribuição do negro não fosse validada no processo de formação da sociedade brasileira e, por conseguinte, na literatura também não atingiu seu devido lugar.

Na literatura considerada tradicional, o negro nem sempre esteve em situação de evidência. Sempre foram retratados como pertencente a uma classe inferior. De acordo com Barbosa (2006), na produção literária o negro sempre foi visto como objeto e não como pessoa. Assim, até o início do século XIX, a figura do negro na literatura era representada com papéis submissos ou pertencentes a uma sub-raça.

Diante desse cenário, nos cabe questionar de que maneira a implementação da Lei 10.639/03 tem influenciado a produção da literatura infanto-juvenil utilizada na Rede Municipal de ensino de Salvador? Para isso, foi necessário analisar a influência da Lei 10.639/03 na produção da literatura infanto-juvenil utilizada na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Além de identificar os livros de literatura infanto-juvenil utilizados na Rede Municipal de Ensino de Salvador e caracterizar os livros de literatura infanto-juvenil que abordam temática afro-brasileira.

Metodologia

Considerando que esta pesquisa está em fase inicial, foi feito um levantamento prévio dos livros de literatura infanto-juvenil utilizados pelas turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental I, de uma escola Municipal de Salvador, no ano de 2019. Os livros catalogados foram analisados e separados em três categorias: com personagens negros, livros que abordem uma narrativa afrocentrada e livros com autores negros.

Referencial

Para fundamentar essa pesquisa, utilizamos Ana Celia Da Silva, com a obra “A discriminação do Negro no livro Didático” (1995), que analisava e ao mesmo tempo denunciava a

discriminação do negro no livro didático. Munanga (1996) e Fanon (2008) para tratar sobre as diferentes facetas do racismo. Além da Lei 10.639/03, com as diretrizes que regulamentam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

Resultados e Discussões

No ano de 2019 foram trabalhados nas turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental I 45 livros de literatura infanto-juvenil. Estes livros integravam o acervo que fora distribuído pelo Ministério da Educação às escolas públicas, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares.

Assim, dos livros 45 analisados, levando em consideração os recortes já citados, 4 atendem a algum dos pré-requisitos indicados; 2 livros tem personagens negros; 2 livros tem narrativas afrocentradas e 4 livros tem autores negros.

Dos dois livros com personagens negros, o primeiro fala da relação do cotidiano de uma bisavó com sua bisneta, a ilustração mostra a avó com a pele escura, mas seus traços físicos e cabelo apresentam características de uma pessoa não-negra, a sua bisneta apresenta a pele com tom mais próximo do que é considerado branco. Neste livro a escritora é negra e a ilustradora é uma mulher branca.

No segundo livro, que traz personagem negro, como também apresenta uma narrativa afrocentrada, encontramos uma lenda de uma tribo africana, sem identificação geográfica, nem identitária do povo ao qual faz parte. A personagem principal aparece ilustrada como negra retinta e é descrita como uma mulher extremamente linda, porém é desenhada de sem realismo.

Nos outros dois textos escritos por autores negros, um traz um conto nigeriano, com ilustração bem colorida, narrando sobre como a organização do reino animal nos primórdios e o que fez mudar para que se organizassem com são hoje E o segundo livro, que é de um autor considerado negro recentemente pela literatura brasileira, não faz nenhum tipo de recorte racial em sua narrativa.

Dos 45 livros analisados, apenas 1 traz uma história da cultura negra e foi escrito por uma pessoa considerada afrodescendente ou afrodiáspórico, o que nos leva a crer que a literatura que tem sido produzida e disseminada nas escola está longe de atender ao que a lei 10639/03 estabelece.

Considerações Finais

A literatura nos primeiros anos escolares é um dos meios pelo quais ajuda na formação da personalidade do indivíduo, não se ver representado nas histórias, na construção dos próprios

referenciais permitem deixam uma lacuna que podem posteriormente serem preenchidas pelo auto-ódio, baixa autoestima, deslocamento da imagem e reprodução de violências sistêmicas sociais. (preciso de uma referência).

Se nas histórias disponíveis em sala de aula, que também ajudam a construir o subjetivo de nossos alunos, não é permitido a esses meninos e meninas se verem nos lugares dos protagonistas, heróis, destemidos, bonitos, pessoas importantes, entre outros adjetivos positivos, dificilmente teremos outros recursos para ajudá-los a construir uma imagem positiva sobre si mesmo, sua história e seu povo. Em educação, todos os elementos estão interligados, não se faz uma educação antirracista ou decolonial se o material didático não estiver alinhado a esses princípios.

Diante dos dados que esta pesquisa traz é possível perceber que mesmo com a existência de uma lei que determina o estudo dos povos negros e suas contribuições, isso não tem ocorrido da maneira e com a potência que deveria, já que os materiais disponíveis em sala de aula não contemplam essa demanda.

Referências

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. “O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica”. In: *Educação como prática da diferença* (org. A. ABRAMOWICZ, L.M. BARBOSA e V.R. SILVEIRO). Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

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. Lex: Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm acesso em 19/10/2020, às 14h

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador. EDUFBA, 2008. GOMES, **Laurentino Gomes**. **Escravidão – Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares: Volume 1. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.**

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARTZ, Lilia Moritz; Queiróz, Renato da Silva (Org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp. 1996.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 3 ed. – Salvador: Edufba, 2019.

Práticas antirracistas na educação infantil: vivências pedagógicas a partir da literatura infantil Afro-Brasileira

Kátia Karoline Ferreira Silva

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida durante a Especialização em Educação Infantil, realizada na Universidade Regional do Cariri – URCA. A mesma foi realizada durante minha regência como professora titular de uma turma do Infantil II, com 13 crianças de uma Creche do município do Crato/CE, durante os meses de março a novembro de 2018. Como professora e pesquisadora negra, notei que algumas situações de cunho racista surgiram logo nas primeiras semanas de contato com as crianças da turma, o que além de desafiador nos permitiu através da literatura infantil afrobrasileira construir práticas antirracistas buscando assim ressignificar as vivências das crianças negras e não negras nesse primeiro momento de acesso ao espaço escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; Infâncias; Literatura Infantil Afrobrasileira.

Introdução

A pesquisa desenvolvida durante a Especialização em Educação Infantil buscava refletir sobre as de vivências pedagógicas realizadas com crianças do Infantil II e como estas poderiam através de práticas antirracistas possibilitar a construção de representatividades positivas da diversidade étnico-racial na primeira infância.

Para analisar os registros das vivências pedagógicas que serão aqui abordadas, utilizou-se a noção de *microação afirmativa*, que segundo Jesus (2011) são aquelas ações que têm continuidade e sistematicidade, buscando superar no cotidiano escolar o racismo e a ressignificar as relações étnico raciais.

[...] no cotidiano, as pequenas ações podem provocar transformações, pois o microespaço cotidiano é fértil em experiências e estas ações “miúdas”, provenientes de práticas pedagógicas poderão fazer a diferença na vida de sujeitos cotidianos, criando possibilidades de crianças negras e não negras terem referenciais positivos sobre seu pertencimento étnico-racial. (ARAUJO, JESUS, SILVA; 2015, p. 214)

Partindo da prática enquanto objeto de investigação, e para melhor nos situar como produtores sociais, e sujeitos da nossa própria história, utilizou-se a pesquisa e metodologia afrodescendente, que permite ao pesquisador mergulhar e refletir sobre a nossa própria cultura e com os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que afetam a nossa existência. (CUNHA JR., 2007)

“Tia, eu tenho medo dela, tira!”

Foram nas vivências cotidianas com as crianças do Infantil II que a urgência em pensar estratégias para a efetivação de práticas antirracistas começou a emergir. Em uma manhã resolvi apresentar

para as crianças a história da semana de uma maneira diferente. Naquela semana, a proposta do projeto mensal, sugeria a utilização da sequência didática da história *Bruna e a galinha d'angola*⁷ de Gercilga de Almeida. Como forma de convite para que as crianças apreciassem a história desenhei a Bruna, a menina negra que é a personagem principal da história em uma cartolina e colei na parede perto da entrada.

As crianças foram chegando e se sentando no chão para brincar com as peças de encaixe, outras olhavam curiosas para o cartaz e então um dos meninos se aproximou de mim com olhar bem assustado. Apontando para o cartaz com o desenho, ele me disse: “*Tia, eu tenbo medo dela, tira!*”. Logo entendi que o medo estava relacionado à cor da pele de Bruna. A partir dessa manifestação e preocupada com a reação da criança por ela também ser negra, me aproximo das discussões sobre as infâncias das crianças negras e não negras, e as suas primeiras vivências no contexto escolar.

A referida situação nos remete aos apontamentos realizados por Eliane Cavalleiro (2000) em sua dissertação intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, onde a partir de observações realizadas sistematicamente no contexto escolar e também das entrevistas realizadas com o corpo docente, com as crianças e com as suas famílias, a mesma constatou que crianças negras de quatro a seis anos de idade já apresentavam uma identidade negativa sobre o grupo étnico ao qual elas pertencem.

Cavalleiro (2000) denuncia a existência de racismo praticado de modo sistemático pela escola presentes nas atitudes de silenciamento das professoras, nas diferentes formas de tratamento, nas atitudes, gestos e falas que carregavam em seu cerne valores marcadamente discriminatórios sobre a população negra.

Tal postura ajuda na manutenção do silêncio e da invisibilidade da população negra sejam nas práticas pedagógicas ou nos livros e recursos didáticos utilizados no espaço escolar. Também podemos observar que ausência nos currículos e nos projetos pedagógicos envolvendo debates e ações referentes à diversidade étnico-racial, tende a reforçar o racismo, trazendo consequências graves para as crianças negras no contexto escolar.

Nesse sentido, é preciso destacar a contribuição e o impacto da aprovação da Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do Ensino Básico do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira. Desta feita, a escola amparada na Lei 10.639/03⁸ precisa

⁷ O livro narra a história de uma menina negra chamada Bruna, descendente de africanos, que se sentia muito sozinha e gostava de ouvir as histórias tradicionais africanas contadas por sua avó. Após ouvir a lenda de Ôsún, uma menina que se sentia só e que para lhe fazer companhia resolveu criar Conquém, a galinha d'Angola, Bruna se inspira e então modela na argila uma galinha d'Angola para lhe fazer companhia. Disponível em: https://docs.google.com/document/edit?id=17LRWtSu7BOQvVomI0CzXiArPPOa93drrC2Cn86u9DSQ&hl=pt_BR Acesso em: 17 Out. 2020

⁸ Sancionada em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A referida lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da

assumir a responsabilidade social e educativa de construir possibilidade de “[...] compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma” (GOMES, 2005, p. 44)

No caso da escola onde a referida pesquisa foi realizada, não houve por parte da equipe pedagógica a preocupação em abordar essas questões a fundo no decorrer dos diversos projetos a serem trabalhados no decorrer do ano, salvo o projeto de novembro que como de praxe na maioria das escolas por causa do dia da consciência negra acaba levantando muito superficialmente as questões étnico-raciais.

Nesse sentido, a referida pesquisa tinha como principal objetivo construir vivências positivas através de práticas antirracistas que pudessem contribuir de forma positiva no pertencimento étnico-racial das crianças negras e não negras. Para tanto utilizamos a literatura infantil afrobrasileira como estratégia metodológica para construção dessas vivências.

Dentre as obras apreciadas, conhecemos juntos:

- *O mundo no Black Power de Tayó* de Kiusam de Oliveira, que trata de forma muito potente e sensível à força do cabelo crespo e de imediato as crianças perceberam e relataram o fato do meu cabelo ser igual o dela;
- *O menino Nito* de Sônia Rosa, que além de trazer uma discussão importantíssima sobre o fato de refletir e desconstruir a ideia de que “homem não chora”, ressalta a beleza negra em todos os personagens da história, desde Nito, o protagonista central, seus pais e o médico que também aparece como figura importante de representatividade negra positiva ocupando uma profissão de destaque e que na maioria das vezes é ocupada por pessoas brancas. Um dos meninos também negro se identificou de imediato com a história, às vezes dizendo que aquele menino era ele, e quando viu a família de Nito também demonstrou um grande identificação com a família que se parecia com a sua; e
- *Obax* de André Neves, que foi apresentada para as crianças de forma adaptada, aprofundando o olhar para a personagem principal e também como instrumento para apresentar a história do Baobá através de fotografias do acervo pessoal da pesquisadora.

Considerações finais

As reflexões que surgiram no decorrer das práticas pedagógicas aqui relatadas mostraram que ainda são muitos os desafios para a construção de referenciais identitários positivos da população negra no espaço escolar e na sociedade brasileira.

Contudo é preciso considerar que as microações afirmativas construídas a partir de práticas antirracistas, podem provocar transformações, que poderão fazer a diferença na vida das crianças já na Educação Infantil, possibilitando que crianças negras e não negras conheçam referenciais positivos sobre o seu pertencimento étnico-racial.

O fato de ser mulher negra e professora, me torna mais sensível a necessidade de refletir sobre pertencimento étnico-racial na primeira infância. Entretanto, é preciso que todos nós, integrantes do espaço escolar, professoras negras e não negras, núcleo gestor e demais funcionários, estejamos comprometidos com a superação de práticas racistas e discriminatórias no cotidiano escolar.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva; JESUS, Regina de Fatima de; SILVA, Luciana Santiago da. **Microações Afirmativas na Educação Infantil** – Diálogos com práticas pedagógicas. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – p. 212-228 (jun - set 2015): “Educação e relações étnico-raciais”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/14140> Acesso em: 31 Jan 2019.

BRASIL. DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000

CUNHA Jr., Henrique. **Metodologia Afrodescendente de pesquisa**. Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007.

JESUS, Regina de Fatima de. **Micro-ações afirmativas – possibilidades de superação da desigualdade étnico-racial nos cotidianos escolares** In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória - ES. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória - ES: SBHE, 2011. v.001. p.001 – 014. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 39-62.

(Re)contando histórias capixabas: a escrevivência como ponte para a escrita feminina e negra

Alessandra Barbosa Adão

Gosto de pensar que o resultado dessa pesquisa, já que parte desse texto integra a dissertação da autora e culminará na produção de um livro (que recontará as histórias afro-brasileiras capixabas), atenderá a “Alessandra Barbosa Adão” adolescente. Aquela menina que adorava escrever poesias, mas, que pouco se via nos textos de literatura e histórias juvenis. Partindo disso, nos propomos a refletir a respeito da autoria feminina e negra, na escrevivência¹ e na Literatura Afro-brasileira e seus pormenores. De antemão, vale pensar os termos “Negro ou Afro”, pois o que está em jogo são as relações de poder e legitimação dessa escrita de autoria negra ou afro-brasileira, que engendra-se as manobras dos grupos hegemônicos, ao considerar o que deve ou não ser literatura (CUTI, 2010).

Essa validação, no que tange a literatura afro-brasileira, sedimenta um projeto de sociedade que visa o silenciamento do que não dialogue com estes grupos. Assim, segundo Arruda “a literatura afro-brasileira pode ser considerada uma contra-narrativa da nação porque abala a ideologia do nacionalismo e tem um olhar crítico sobre o Estado e a identidade nacional; e, ainda, por reescrever a seu modo a História.” (ARRUDA, 2007, p.14).

Pensando nisso, faz todo o sentido evidenciar e valorizar a literatura afro-brasileira, principalmente quando feita por mulheres negras. Sabendo que esta teve seu apogeu a partir do século XIX nos escritos de Maria Firmina dos Reis, Auta de Souza, Luis Gama, Cruz e Souza e tantos outros. Na contemporaneidade, essa literatura ganha destaque com a publicação da "série Cadernos Negros, do grupo paulista Quilombhoje, que, desde 1978, publica volumes anuais de prosa ou poesia." (DUARTE, 2009, p.84). E, também da iniciativa de grupos e coletivos espalhados no Brasil, como exemplo, o Negrícia, no Rio de Janeiro, o GENS – Grupo de Escritores Negros de Salvador, o Palmares, em Porto Alegre, etc.

É preciso não perder de vista que o corpo, a linguagem e a existência do negro/a ainda sofrem os reflexos do período escravocrata e do racismo à brasileira, que teve/tem seu espaço individual e coletivo silenciado. Deste modo, os afro-brasileiros buscam maneiras de resistir,

¹A escrevivência, teoria cunhada por Conceição Evaristo, tem perspectiva na escrita de uma literatura de autoria feminina e negra, de resistência, perpassada pela condição, corpo e experiência desse sujeito-mulher- negra.

seja pela dança, música, culinária, literatura, etc. Nesse sentido, vemos na célebre frase de Conceição Evaristo uma maneira de resistência e subversão literária quando dispara - “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. (EVARISTO, 2007, p. 21).

Assim, é a partir da reflexão e fisuras feitas por escritoras/es e coletivos que se faz/fez importante a reivindicação de uma literatura que recontе histórias ou traga referências dos valores afro-brasileiros para o público infante-juvenil, já que “são leitores em formação, crianças, pré-adolescentes e jovens em idade escolar”(CARDOSO, 2018, p.12). Isso se torna relevante, para efetivar a quebra de paradigmas, a medida que vemos na literatura e em outros campos a recorrência a uma história única². De tal modo, a vemos e lemos branca, europeia, cristã e, que se mostra racista, classista, misógina, etc.

Outra questão a se pensar é o fato da literatura infante-juvenil, muitas vezes, esta no espaço educacional e se propor a uma pedagogia, que vise o ensino das lições de moral e bons costumes (LAJOLO,1993). Além disso, é preciso atentar para duas dicotomias quando olhamos para essa literatura e o personagem negro: a (1) diz respeito a quem produz a história para a criança, normalmente um adulto, branco; e a (2) refere-se a falta de referenciais negros.

Dessa maneira, quando associamos o uso desta ao ensino percebemos que tais dicotomias coexistem, de modo que “o preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca” (NEGRÃO, 1987, p. 86). Por isso, se faz necessário pensar na junção da literatura afro-brasileira ao público infante-juvenil como possibilidade de evidenciar as histórias e a diversidade cultural brasileira. Quando visualizamos a literatura infante-juvenil produzida no Espírito Santo que abarque as histórias afro-brasileiras, vemos que se não fosse o esforço (escrita, divulgação, venda,etc) dos escritores regionais "seria difícil se pensar em uma educação literária na infância com a literatura produzida no Espírito Santo." (OLIVEIRA *et al*, 2016,p.90).

Essa perspectiva corrobora com a declaração de Monteiro Lobato, de 1919, em que "o Espírito Santo me parece uma ficção geográfica, onde não tenho uma só livraria, nem um só assinante”(PACHECO, 1985,s/n). Segundo os estudos de Oliveira (2015) esse cenário se mantém na atualidade na escrita, divulgação e comercialização de histórias do Espírito Santo.

2- História única – termo cunhado por ela [Chimamanda Adichie] – em referência à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. Em suas palavras, Chimamanda trata de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto.(Referência mencionada no evento Technology, Entertainment and Design-TED realizado em 2009).

Pensando nisso, temos como objetivo geral: fomentar o campo de literatura afro-brasileira infanto-juvenil e revisitar/recontar as histórias capixabas (tais quais: Zacimba Gaba, João Bananeira, a Revolta de Queimados, e a história de amor entre Mestre Álvaro e Moxuará/ Pássaro de Fogo). Como objetivo específico: identificar se os autores capixabas (re) contam essas ou outras histórias do Estado, a partir da análise/publicação das Leis de Incentivo. E, também com um viés de registro e resistência, partimos da seguinte problemática: quem vai contar nossas histórias negras/afro-brasileiras?

Palavras-chave: Escrivência; Literatura Afro-brasileira Infanto-Juvenil; Histórias capixabas.

Metodologia

O percurso metodológico utilizado terá como base a pesquisa bibliográfica- documental para conhecer o cenário da literatura afro-brasileira infanto-juvenil no/para o Espírito Santo. As histórias escolhidas para serem revisitadas, são: Zacimba Gaba, João Bananeira, a Revolta de Queimados e a história entre Mestre Álvaro e Moxuará (Pássaro de fogo). A partir disso, tem-se como proposta fazer um apanhado de quantas/quais histórias foram publicadas, a partir das Leis de Incentivos Culturais e Artísticas dos municípios de Serra, Cariacica, São Mateus, locais originários destas.

Para além, teremos também como caminho metodológico a "Escrivência" teoria cunhada por Conceição Evaristo que pondera que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”. (EVARISTO,s/d, p.7). Esta metodologia embasará a escrita do livro e da pesquisa, visto que "resistir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, a escrivência se torna um recurso de emancipação.” (MELO e GODOY, 2017, p. 1289).

Resultados e discussão

A partir de nossa problemática norteadora: quem vai contar nossas histórias negras/afro-brasileiras?, buscamos identificar, em pesquisa bibliográfica preliminar, se realmente as histórias capixabas são revisitadas pelos autores. O trabalho de Oliveira (*et al*, 2016), sinaliza que é problemático a questão do pouco acesso às obras e escritores capixabas, no que tange ao público infantil. De tal modo, entendemos que isso pode ser estendido ao infanto-juvenil. Essa autora ainda pondera que é praticamente invisível ver gêneros literários regionais no ambiente escolar.

Em relação a esse cenário no Espírito Santo, Oliveira aponta quais seriam os motivos dessa dificuldade,

São indícios disso, por exemplo, a existência de poucas editoras efetivamente comerciais e com penetração no cenário nacional; a baixa produção acadêmica universitária dedicada à literatura local e, particularmente, infantil; a pouca importância dos suplementos de cultura nos sistemas de mídia hegemônicos; os incentivos limitados (notadamente, por meio de editais anuais, cada vez com maiores restrições orçamentárias) à publicação de obras mais experimentais; e, enfim, a dificuldade de aquisição e de circulação das obras: não há, praticamente, nas livrarias comerciais que subsistem a exposição de livros produzidos por escritores residentes no estado [...]; e são escassas as iniciativas nascidas do poder público de divulgação, circulação e mediação qualificada da produção literária local. (OLIVEIRA *et al*, 2016,p.90).

Isso evidencia que se não há estímulo a produção de literatura local, seja ela para o público infantil ou juvenil, é quase certo o desinteresse de autores, tornando-se um campo virgem “de formação dos sujeitos sobre a cultura regional, por meio do cultivo de uma literatura própria.”.(OLIVEIRA *et al*, 2016,p.97). Ainda assim, a literatura regional ora foi privilegiada, ora deixada a relevo, mesmo com o estímulo das Leis de Incentivo municipais e estadual.

Em relação às Leis, principalmente dos municípios de origem das histórias que serão revisitadas, destacamos a Lei Chico Prego³ que fomenta desde 1999 projetos culturais e literários no município de Serra/ES. A partir de análise preliminar, constatamos que no período de 1999 a 2014 foram aprovados 154 projetos/livros do campo de literatura. Desses, apenas 10 obras são direcionadas para o público infantil e infanto-juvenil. (OLIVEIRA *et al*, 2016). Vale pontuar, que as obras não trazem em seu bojo histórias do Espírito Santo ou tem como mote a literatura afro-brasileira.

Considerações parciais

Ao fim dessa pesquisa notou-se ser de suma importância revisar as histórias capixabas, visto que, mesmo com o estímulo de Leis de Incentivo os autores não escrevem sobre essas. Além disso, na perspectiva de romper um projeto hegemônico de silenciamento, está pesquisa caminha na tentativa de inserir “a história Afrobrasileira e ajudar a delicadamente incluir o negro e sua trajetória traumática no imaginário da formação da cultura brasileira” (OLIVEIRA, 2014, s/n). Nesse sentido, a literatura torna-se um viés significativo

3- A Lei tem por objetivo incentivar projetos visando o desenvolvimento cultural do Município, foi reformulada em 6 de agosto de 1999, e publicada no Diário Oficial em 13 de agosto o mesmo ano, a Lei nº2204 denominada Projeto Cultural Chico Prego que consiste na concessão de incentivo financeiro para realização de Projetos Culturais através de renúncia fiscal e participação financeira das pessoas jurídicas e físicas, contribuintes do Município. Fonte: <http://www4.serra.es.gov.br/site/pagina/lei-chico-prego>

para repassar esses conhecimentos, visto que circula por espaços escolares, informais, mercadológicos, etc. Para além, numa provocação e tentativa de resposta a problemática norteadora dessa pesquisa, acrescentamos: se não contarmos nós mesmos as nossas histórias, negros, indígenas e povos silenciados e subalternizado, quem irá contar?

Referências bibliográficas

ARRUDA, Aline Alves. **Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro**. Belo Horizonte, 2007.

BERND, Zilá. **O literário e o identitário na literatura afro-brasileira**. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westfalen, Vol. 12, No. 18: 33-44, Ago. 2010.

CARDOSO, Rennée. **Importância da literatura infanto-juvenil no contexto escolar**. In: *Revista Faciplac*, 2018; Ago-Dez 1(2):11-19.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-Brasileira: Elementos para uma conceituação**. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 22, no 2, p. 77-90, jul/dez 2009.

EVARISTO, Conceição. Do desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos A. **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. pp. 16-21.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MELO, Henrique F. e GODOY, Maria C. (2016). **Escrevivência e produção de subjetividades: refle-xões em torno de “olhos d’água”**, de Conceição Evaristo. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 23-42, jan./jun. Acessado em Fevereiro/2018, de <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/38912/22141>.

NEGRÃO, E. V. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p.86-87, nov.1987.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **O desvelar do autor, produtor, divulgador e distribuidor de Livro Infantil no Espírito Santo no século XXI**. Tese de doutorado em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. DALVI, Maria Amélia. **Livros Ficcionalis Produzidos No Espírito Santo Para Crianças: Políticas De (In)Visibilidade**. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Vitória, ES | v. 1 | n. 4 | p. 89-103 | jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mar que banha a ilha de Goré**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2014.

PACHECO, Renato Pacheco. **Introdução à história do livro capixaba**. *Revista da Ufes*, v.

Música africana na escola no desenvolvimento das habilidades na educação infantil

Ana Paula Gonçalves Portela

Introdução

A escola é um ambiente privilegiado que deve promover a interação das crianças com o outro e com meio nas mais diversas situações, envolvendo diferentes linguagens e momentos lúdicos. A infância é uma fase rica e, nesse período se desenvolve uma série de habilidades cognitivas, a linguagem, afetiva, emocional, físico e social, estímulos importantes nos primeiros anos de vida. No que se refere à arte, a criança pode tornar-se consciente da existência de uma produção e a partir da observação os trabalhos artísticos envolver-sena aquisição de códigos e habilidades e desejar dominar e tal desejo pode assimilar para si formas artísticas elaboradas. As propostas pedagógicas precisam contemplar as habilidades para o desenvolvimento da criança, expressão corporal, coordenação motora, lateralidade, pois é indubitável que sejam trabalhados diferentes gêneros musicais que desenvolvam habilidades que serão utilizadas ao longo da sua vida (BRASIL, 2018).

As músicas africanas têm forte influência na sociedade brasileira, porém é pouco trabalhado na escola, apesar dos esforços dos órgãos governamentais com a promulgação da lei nº 11.645/08 que propõe a inclusão no Currículo escolar do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena ainda não alcança muitos ambientes escolares, bem como propostas pedagógicas que contemplem o conhecimento da cultura africana (CAVALLEIRO, 2006).

Nesse contexto, o professor como mediador do trabalho pode proporcionar, que desde bem pequenas as crianças conheçam mais sobre esta herança da sociedade escravista, cultura que é parte importantíssima na formação da sociedade brasileira.

O presente trabalho relata um estudo de caso realizado na Escola Eliza dias de Azevedo, sediada no município de Camaçari. Os recursos utilizados para subsidiar a pesquisa foram pesquisa bibliográfica utilizando método qualitativo. A metodologia utilizada tem enfoque qualitativo porque evidencia o caráter relacional entre os sujeitos envolvidos do fenômeno estudado (GOLDEMBERG, 2004). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de revisão de conceitos e teorias, publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e web sites, dissertações e teses. (MATOS e VIEIRA, 2001; MINAYO, 2007).

A música é uma das diversas modalidades da área de Artes e sem dúvida uma aliada nessa tarefa que contribui para construção dos significados. O estudo em questão foi realizado na Escola Municipal Eliza Dias de Azevedo, no ano letivo de 2018, desenvolvido coma professora regente da classe Grupo 5, na Educação Infantil, será vinculado ao planejamento de aulas aplicado pela(o) docente, que visa despertar, através da música, o valor artístico da música africana e através dela desenvolver habilidades na Educação Infantil de maneira lúdica e abrangente a Cultura Africana e suas influências, visto que, a música faz parte do cotidiano infantil com respeito ao modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento ocorra de modo significativo.

1. Fundamentação teórica

Torna-se relevante trabalhar a música africana na escola visando minimizar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. A música como instrumento de ensino e aprendizagem na Educação Infantil favorece o trabalho docente ao contemplar as habilidades necessárias para o desenvolvimento da criança no seu planejamento diário, considerando as orientações e diretrizes da educação (BRASIL, 2013).

O desenvolvimento infantil acontece quando a criança passa por determinadas experiências e ao interagir avança e transforma-se, esse processo leva ao seu crescimento, a aprendizagem. Nesse processo o adulto é o mediador, uma vez a criança não possui autonomia e precisa de cuidado, atenção e acesso a diversidade de conhecimento para desenvolver-se (RIZZO, 1992).

Segundo alguns teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon *apud* Carvalho (2003), com o passar do tempo a criança vai adquirindo novas capacidades, ganhando autonomia.

A música na Educação Infantil atende a diferentes objetivos ao longo da história, muito utilizada para formação de hábitos e atitudes positivas. Essas canções geralmente vêm acompanhadas de coreografias cheias de movimento e gestos corporais. (RCNEI, p.48, 1998). Nesse sentido, a música africana na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, estimula a construção da identidade e da diversidade promovendo práticas que podem superar o racismo e o preconceito que existe no cotidiano escolar. Esses princípios mostram a urgência da mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, que podem ser trabalhadas desde os primeiros anos escolares. (CAVALLEIRO, 2006, p. 174)

Embora seja uma pequena palavra, o racismo traduz uma das mais complexas

problemáticas sociais. Ela adoece, prejudica, destrói sonhos e mata diversas pessoas diariamente, apesar de todo o legado e os frutos da árdua luta histórica contra essa hostilidade. Logo, torna-se fundamental o resgate da memória e história ancestral (ARAÚJO, SANTOS, *et al*, 2020).

O conteúdo musical é trabalhado de uma forma lúdica, fazendo parte da rotina das crianças. Os momentos de falar, cantar e dançar são o mais significativo quando comparado com ouvir a música apenas. (THIESSEN, 1987)

O trabalho pedagógico com a música na escola não está apenas para atender as legislações da educação, mas, principalmente devido ao caráter lúdico e interativo que contempla a atual proposta da educação de levar conhecimento e produções para além dos muros da escola. (BRASIL, 2018)

A escola precisa ser um ambiente de construção de identidade e o poder público tem a responsabilidade de investir na formação dos docentes, através de políticas públicas que atuem nas esferas de governos federais, estaduais e municipais, a falta de qualificação adequada pode favorecer o preconceito que por anos fez parte dos ambientes escolares. (RIOS; SILVA; SILVA, 2020) É importante trabalhar as relações étnico-raciais na escola visando a transformação da comunidade escolar e a co-construção do conhecimento a partir de uma perspectiva plural, valorizando os saberes dos sujeitos historicamente excluídos (ARAÚJO e CHAGAS, 2019).

2. Resultados alcançados

Participaram da pesquisa professoras que atuam no Grupo 5, classe para crianças de 5 anos, da Educação Infantil. Feita a elaboração e aplicação do questionário elaborado com perguntas objetivas, entregue a docente, além da observação realizada pela pesquisadora na ocasião. Durante as observações foi detectado que a docentes faz o registro do desempenho das crianças no “Diário de Classe” o que permite acompanhar avanços e/ou retrocessos.

O resultado indica que as atividades desenvolvidas com as cantigas de roda foram bem aceitas pelo grupo que foi extremamente receptivo e participativo. Ao trabalhar a música “*África do grupo Palavra Cantada*”, foi destacada a relevância de trabalhar no coletivo a interação entre as crianças, desenvolver a oralidade através de uma cantiga que a maioria já conhece e simultaneamente trabalhar o corpo através dos movimentos da coreografia durante a cantiga. Conforme:

Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças. (RCNEI, p. 19, 1998).

Dentro do planejamento após o momento de cantar e dançar foi proposta a roda de conversa na qual cada criança teve espaço para expressar o que sabia sobre os animais, como os belos leões africanos, o local que eles vivem, a existência de outros países e contar um pouco sobre a história dos povos africanos. Permitir a criança externar o seu ponto de vista e relacionar conhecimentos prévios a situações de ensino e aprendizagem favorecem o processo de construção do conhecimento trazendo o conceito de interdisciplinaridade, a relação entre disciplinas, ao trazer conhecimento das diversas áreas do conhecimento em uma atividade, lúdica e participativa tão pertinente a proposta de ensino para a Educação Infantil. A sequência didática que a música africana concluída com uma produção. A docente lançou proposta de um desenho sobre a música trabalhada expor no mural da sala.

Observou-se que na formação da roda, por ser uma atividade ativa e coletiva, foi possível falar sobre um resgate cultural e simbólico dos países africanos, saberes que auxiliam na coordenação motora, pronuncia das palavras nome dos animais, no momento seguinte com as intervenções, considerando o nível de entendimento de cada criança.

Com as produções muitos desenhos de animais, mar, e outras representações coloridas espontaneamente. O estudo sobre a História e Cultura Afro Brasileira desde a infância estimula e favorece o pensamento crítico sobre a discriminação racial e valorização da pluralidade cultural e étnica.

Conclusões

A pesquisa revelou que a música contribui para a formação da criança, ao trabalhar valores éticos e morais, conhecimentos de mundo implícitos na música trabalhada. Trabalhar a música africana na escola, permitiu discutir situações que acontecem na sociedade excludente, na linguagem infantil, visando contribuir para a formação de uma criança que já cresce com a oportunidade de ampliar o seu olhar sobre o respeito as diferenças que ainda precisa ser muito trabalhado na cultura brasileira. Além do fortalecimento da sua própria identidade étnico-racial, a partir da valorização dos saberes africanos considerando que na Bahia mais de 90% dos alunos da rede pública de ensino são negros. (PESTANA,2019)

Nesse sentido, apesar da existência da legislação que versa sobre o ensino da história e cultura afro – brasileira e africana, a qual ressalta e valoriza a importância da cultura negra na

formação da sociedade brasileira, é indubitável afirmar a necessidade de uma maior atenção e prática docente para contemplar a temática.

Por fim, constatou-se que a música trabalhada contribuiu para desenvolver habilidades como: a atenção, oralidade, coordenação, socialização, entre outras, através dos momentos de cantar em grupo, participar das rodas de conversa, manifestações significativas para o processo de acompanhamento do desempenho infantil a partir de saberes africanos.

Palavras chaves: Músicas Africanas; Escola; Cultura; Educação.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Danielle Ferreira M.S; SANTOS, Walkyria Chagas S.; FERNANDES, Alexandre O; CAMPOS, Leonardo L. **História, memória e ressentimento:** revisitando a trajetória de exclusão da população negra no Brasil. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad – RELACULT, v. 06, ed. especial, mar., 2020.

ARAÚJO, Danielle Ferreira M.S; SANTOS, Walkyria Chagas S. Novos sujeitos, novos direitos e cidadania: pluralismos e perspectivas do Sul – aspectos iniciais. *In: Novos sujeitos, novos direitos e cidadania:* pluralismos e perspectivas do Sul. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 15–28.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013. [s.l: s.n.].

BRASIL. Base Nacional Comum - BNCC. **Mec**, p. 600, 2018. CAVALLEIRO, E. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** [s.l: s.n.].

GOLDENBERG, M. **A arte de Pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 Ed. Rio de Janeiro. Record: 2004.

MATOS, L, S, L; VIEIRA. S, V. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

PESTANA, Mauricio. **A cor e cara da educação na Bahia.** Revista Raça. São Paulo THISSEN, Maria Lucia, BEAL, Ana Rosa de Oliveira. **Pré-Escola, Tempo de Educar**, 3ª edição, editora Ática, São Paulo, 1987.

RIOS, J. A. V. P.; SILVA, F. O. DA; SILVA, A. L. G. DA. Formação Docente No Ensino Fundamental: Interfaces Com a Diversidade. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 109, 2020.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-escolar.** 7ª edição Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editara S.A. 1992.

A importância da autorialidade na literatura escolar na defesa das sabedorias ancestrais

Leticia Martins da Silva

No decorrer da graduação, durante experiências de estágio, alguns fatores mostraram-se inquietantes. O primeiro deles é que várias professoras das diversas escolas públicas julgavam e afirmavam espontaneamente não ter conhecimentos suficientes de história e cultura geral, fosse ela de especificidade étnica ou não, atendo-se aos livros didáticos e não utilizando explorações de memórias adicionais ou outros registros. Em 2017, tive a oportunidade de efetuar uma anamnese junto às professoras, onde foram repensados personagens e histórias marcantes das culturas indígenas aprendidos ao longo da Educação Básica, bem como qual o significado de nomes indígenas com os quais se lida diariamente, se há noção dos números das populações atuais, de quantas e quais línguas sobrevivem, quais tribos ainda existem, quais os nomes indígenas que vieram à discussão e porque, e qual a real importância da cultura desses povos no processo de urbanização da cidade de São Paulo. O resultado foi inquietante e fomentou esta pesquisa participante. Como exemplo, cito aqui o nome Guaicurus, que é uma Rua da Lapa (São Paulo) de grande circulação, findando em estações de trem e terminal de ônibus, ou seja, trajeto diário de milhares de pessoas, na região das escolas alcançadas pela pesquisa. O motivo da rua ter este nome não chegou a ser elucidado, mas sabe-se que o povo Guaicuru, entre os séculos XVI e XIX, dificultou a vida dos invasores, digo colonizadores. Na verdade, os Guaicurus ficaram conhecidos por seu histórico intensamente combativo e sua estrutura social, que praticava a hierarquização e a vassalagem de outros povos, neste sentido se aproximando de uma cultura mais próxima do que é registrado historicamente como europeu, e divergindo da imagem de manso e incauto, geralmente atribuída a figura do índio. Não há registro histórico de figura de resistência indígena conhecida pela docência compreendida na pesquisa, ou encontrada em suas buscas, como os que tratam de Zumbi dos Palmares, apesar de saber-se que havia presença indígena nos quilombos brasileiros.

Por último, ao observar a introdução à pluralidade cultural conforme consta dos parâmetros curriculares nacionais, se mostrou latente a recorrência do uso de referências que vêm majoritariamente do universo informal e popular. Essas referências, infelizmente também presentes na literatura, além não respeitar a diversidade de origens da nossa população,

invisibilizam a importância da auto-identificação e até afastam alguns alunos, além de reafirmar conceitos literários defasados como "o bom selvagem", o "herói", como refletido em diversos livros didáticos, se constrói coletivamente a imagem do indígena como lembrança.

Então, após sucessivas reafirmações caricatas e muito silenciamento à pluralidade da verdadeira figura dos índios, observa-se a aceitação da imagem única e congelada no tempo, desprezando a diversidade de línguas, etnias e elementos do patrimônio nacional. Essa perspectiva Eurocêntrica exerce a dupla função de apagamento cultural e de fixação da hegemonia do colonizador.

Desejando romper com essa figura única, folclórica e caricata, surgiu a necessidade de apresentar aos alunos outras referências. Devido ao ambiente escolar, a decisão pela literatura ocorre de modo natural, ambicionando apresentar aos alunos a maior diversidade possível de grupos e etnias brasileiros, apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante mencionados com PCNs. Triste observar que, mesmo ao tratar da Pluralidade em um documento nacional, a diversidade da ancestralidade brasileira é, em certa medida, deslegitimada, como segue:

O conhecimento das relações estabelecidas com o tempo, propicia tratar de culturas que marcam fatos e festas de suas tradições por outros paradigmas, diferentes daqueles dados pelo calendário civil, ou pelos feriados oficiais, tais como índios, judeus, muçulmanos, asiáticos de diferentes origens, tradições africanas (PCN, Cad 10.1, p. 49).

O objetivo geral seria, a partir de pesquisa participante junto ao corpo escolar, elaborar uma sequência de oito livros, a ser trabalhada de forma contínua, preferencialmente em data não coincidente com datas em que a temática indígena costuma ser lembrada nas escolas, pensada de modo a enfrentar o apagamento cultural da diversidade étnica brasileira. É de suma importância que estes livros, não apenas tratem da temática indígena, como sejam protagonizados por autores, tradutores, ilustradores, que estejam inseridos nestas comunidades. Que falem de sua realidade atual e de sua ancestralidade com respeito, pertencimento e cientes de seu local de fala. Parte dos livros escolhidos intenciona vislumbrar a diversidade ocultada, como o exemplar *Entre dois Mundos*, de Ângela Pappiani, cujas ilustrações são das crianças Xavante de Etenhiritipá. No caso de "A mulher que virou urutau", de Olívio Jekupé, além da ilustração de Taisa Borges, o livro apresenta também o texto em Guarani por Jera Giselda; o que introduz o grafismo e a sonoridade do Guarani. Já em outros, privilegiar aqueles com exemplares em diversas escolas e bibliotecas públicas, como *Sou indígena e sou criança*, de César Obeid. Alguns ainda entrelaçam este trabalho no escopo abordado por outros eixos deste seminário, tal como *Oxumarê*, o *Arco íris*, de Reginaldo Prandi. Este exemplar faz parte da trilogia *Mitologia dos Orixás para crianças e jovens*, em conjunto com *Ifá*, o adivinho, e *Xangô*, o trovão. Esta coleção reforça a importância destas heranças em nosso patrimônio Cultural.

Através da leitura, que pode inclusive ser compartilhada, se trabalha com a possibilidade da identificação de grupos étnicos, seus hábitos, suas relações materiais e simbólicas com a natureza, Delimitação do território geográfico original e atual, e de domínio da comunidade.

Podem-se abordar ainda as estruturas das moradias e a organização do espaço, a organização das famílias e parentesco, a alimentação, divisão do trabalho, língua, vestimentas, hábitos de higiene, as técnicas e tecnologias, a educação, os rituais culturais e religiosos, as regras de convivência. Apresentando por meio da literatura elementos de culturas Ameríndias, se oferece que as crianças estabeleçam uma melhor elaboração da pluralidade de nossa cultura, deixando de conceber uma única idealização de índio brasileiro.

É de suma importância escolher, em conjunto com as professoras, livros (paradidáticos) como os mencionados, onde é possível ainda abordar diversos aspectos do conteúdo de Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula, leitura, interpretação, elementos da narrativa, ortografia, é uma decisão estratégica e objetiva.

Para além de questões de direito autoral, ao permitirmos que a história dos povos subjugados seja contada por outros que não seus legítimos representantes, arriscamos que essas histórias continuem sendo apresentadas pela ótica do colonizador, perpetuando os processos de apagamento cultural. Além disso, não permitimos o acesso (e com ele a auto identificação) de alunos, com referências que vêm majoritariamente do universo informal, popular, não acadêmico, assim perpetuando estigmas e preconceitos. Por isso a decisão de trabalhar com literatura, inicialmente *indígena* (durante essa pesquisa ação) e depois sobre cultura africana/afro-latino-americana.

Trabalhando os transversais sem esquecer-se dos considerados principais, espera-se estimular a criticidade dos alunos, desconstruir imagens cristalizadas e distantes da realidade/atualidade, e simultaneamente atender as demandas docentes para o ciclo escolhido, estimulando a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Essa pesquisa participante iniciou-se em 2017, de modo empírico, sem perceber-se como coadjuvante nos processos de busca de maior interação, participação, e envolvimento dos atores escolares. Houve, porém, relato do problema por diversas professoras, bem como participação na análise e no processo de mudança e desenvolvimento dessa pesquisa. O cenário encontrado nas escolas públicas de fundamental I, de 2017 a 2020, foi, em grande maioria, opressor, sobretudo aos professores e alunos descendentes de diversas tribos indígenas. O contato foi dado pelas circunstâncias de estágio. A análise, não solicitada por todos professores, mas ao refletir sobre os

embates encontrados nos locais visitados, partilhar a visão analítica (uma cópia do relatório de estágio) parecia a contrapartida mínima pela recepção e ensinamentos, além das oportunidades advindas das problematizações.

Ao perceber que a análise agia por si como fomentadora de mudanças estruturais no cenário encontrado, essa pesquisa ainda em andamento adquiriu contornos.

Como moradora por décadas de regiões entre os bairros de Pirituba e Jaraguá, fui percebendo e problematizando questões ligadas à identidade e a ancestralidade dos povos tupi guarani da região aos poucos e de modo intrínseco a minha formação. AS piadas de pessoas de outros bairros, sobre “flechas nas rodas dos ônibus”. As pessoas do bairro reclamam, por exemplo, de, ao adentrar território indígena, como em visita ao pico do Jaraguá, serem abordadas por crianças “pedintes”. Esses moradores, com seu pensamento eurocentrizado, que denigrem a imagem dos pais indígenas doam, em maioria, industrializados e alimentos que não são da cultura local. Reclamam da necessidade recorrente de doação de agasalhos, da sinuosidade das vias de acesso ao bairro, e de uma série de demandas provocada pelo processo de colonização, invasão e reapropriação do território, sem perceber que os *índios* confinados naquele espaço são múltiplos, e são poucas unidades de bibliotecas de uma cultura que vem sendo dizimada. Em contrapartida, temos museus de culturas estrangeiras, e as famílias descendentes tem orgulho em manter registros – ainda que orais – de seus povos.

Tudo isso, e outros fatores que não caberão neste resumo, foram gradativamente, exigindo ações, reflexões e observações acerca da complexidade da realidade indígena no Brasil, sobretudo na cidade de São Paulo, onde é agravada pela urbanização.

Essa pesquisa, ainda em andamento, busca compreender a diversidade da ancestralidade do corpo escolar das escolas de ensino fundamental I da região oeste da cidade de São Paulo, por meio de debates e pesquisas provocadas pelo suporte da literatura inicial. Estes debates podem (e devem) incluir escuta ativa das crianças, anamnese acerca do trabalho anteriormente realizado pelas professoras, investigar se há estereótipos e cristalizações imagéticas que geram desigualdades e reconduzir o professor responsável pela sala ao papel de pesquisador. Vale ressaltar que a lei 10.639/03 obriga a acessibilidade, porém, ainda hoje a divulgação de livros que tratam da pluralidade cultural brasileira não é ampla ainda.

Este trabalho tem a intencionalidade de analisar o conteúdo pedagógico, as possibilidades e o modo como os povos indígenas são apresentados aos alunos, além de auxiliá-los na busca pela cultura, pela escolarização e conseqüente reconhecimento de suas responsabilidades sociais.

Tem ainda o papel de empoderamento do corpo escolar e o estímulo a valorização de todos grupos sócio-culturais, não apenas dos hegemônicos.

O levantamento bibliográfico sobre o apagamento de nossa diversidade ancestral, bem como ressalta a necessidade de reafirmação do respeito às diferentes origens culturais de todos membros dessas comunidades.

Palavras-chave: Literatura indígena, resistência, origens, autores indígenas.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes - O Ensino De História Para Populações Indígenas. **Em Aberto**, Brasília/DF, ano 14, n.63, jul/set. 1994. p105-116. Disponível em: (<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1982/1951>)

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Págs. 67-114. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> .

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf)

[content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf)

CHAIB, Lidia. **Um dia na vida de um curumim**. Ilustrador: Janaina Tokitaka São Paulo: Editora: Publifolhinha, 2014.

FARGUETTI & MIRANDA, Artigo-Plurilinguismo: A DIVERSIDADE QUE NÃO É ABORDADA NOS LIVROS DIDÁTICOS - publicado na **Revista Letras Raras** ISSN: 2317-2347 – Vol. 5, Ano 5, Nº 3 – 2016 disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/download/699/435>

JEKUPÉ, Olívio - A mulher que virou urutau -

MAKUXI, Alex. O Índio, os livros didáticos e o senso comum. 2014.

MUNDURUKU, Daniel - As Serpentes que roubaram a noite - ilustrações das crianças Mundukuru da Aldeia Katõ

MUNDURUKU, Daniel. Caçadores de Aventuras. Ilustrações: Inês Martins. Coleção Crônicas Indígenas. São Paulo:Caramelo, 2009

MUNDURUKU, Daniel. Meu Avô Apolinário – Um mergulho no rio da (minha) história. Ilustrações: Rogério Borges. 2a ed. São Paulo, Studio Nobel, 2009.

NEGRO, Mauricio; KAIINGÁNG, Vângri. Jóty, o tamanduá. SP: Editora Global, 2010.

OBEID, Cesar. Sou indígena e sou criança. Ilustrações: Taísa Borges. 1a edição. São Paulo: Moderna, 2014.

SILVA, Aracy Lopes (org.) - A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1o e 2o graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ECA: entres (des)criminalizações do graffiti para “minas” pretas

Victória Sara de Arruda
Kelly Marques dos Santos

Introdução

O presente resumo consiste em discutir as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL,1990) nos processos de (des)criminalizações do graffiti, enquanto arte marginalizada (TEMPLE; AMORIM, 2016) para (com) as juventudes marginalizadas, principalmente, no que tange às diferentes formas de opressão vivenciadas pelas “minas” pretas (NAMÚ, 2013).

Mediante ao exposto, objetiva-se potencializar e, ao mesmo tempo, valorizar os processos de represent(ação) de si, bem como, incentivando as representatividades, contando suas próprias histórias, narrativas, (GONZALEZ, 2018) descolonizando espaços e tomando de volta o poder sobre seus cotidianos e corpos, territorialidades (FEDERICI, 2017), visando reconhecer a documentação das artes marginalizadas, graffiti (GITAHY, 2017) e pixação como artes que democratizam acessos a conhecimentos.

Discutiremos tais impasses, nos debruçando nas transgressões e nas possibilidades de emancipação. Possibilidades estas que favorecem a valorização de si e de outras pessoas, representatividades e identidades, a partir dos saberes de experiências das autoras dentro do movimento hip-hop e, mais especificamente, no graffiti. Do mesmo modo, considera-se pertinente evidenciar a escola como lócus privilegiado para (trans)formações.

Nas escolas, pedagogas e arte-educadoras desenvolvem articulações diárias com a Educação em Direitos Humanos, havendo infinitas estratégias pedagógicas associadas à arte-educação em Direitos Humanos, uma vez que, o movimento de ruptura, potencializa o desembrutecimento (CHALUH, 2016), de costuras de ser por completo e descoloniza o sistema eurocêntrico, hegemônico ainda vigente que esquartejam corpos e mentes, fragmentado em disciplinas não sentidas (DUARTE, 1988).

Embasando-se no ECA (BRASIL, 1990), também havendo revisões bibliográficas, e de dados emergentes com a pesquisa sobre: “As potencialidades das Artes Marginalizadas

Para Jovens Da Periferia Da Capital de São Paulo” (ARRUDA, 2019) buscamos valorizar as (r)existências e seus saberes de experiências através da representatividade, bem como, contribuir para as nossas memórias coletivas de empoderamento da negritude.

Com isso faz-se necessário analisar criticamente a estruturação do ECA e a garantia dos direitos garantidos, problematizando: quem tem seus direitos assegurados? Quem é (des)criminalizada/o? sendo direitos; à liberdade de expressão, acesso à educação, informação, lazer e cultura. Dentro dos limites moralizantes de uma sociedade, estruturalmente, elitista, racista e sexista, entendemos nesta pesquisa que os “contras” e, mais especificamente, as transgressões, podem potencializar emancipações, desalienações, descolonizações e também garantir a concretização dos direitos das “minas” pretas e periféricas.

Metodologia:

Entres, saberes de experiências (LARROSA, 2002), vivências expressas em escritas, escrevivências (FERREIRA, 2019) das autoras enquanto arte-educadoras. Entres a pesquisa qualitativa (GIL, 2002), bibliográfica, que emergiu a partir da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso que teve como metodologia a pesquisa etnográfica, entrevistando algumas pessoas artistas, grafiteiras das Periferias da Zona Norte da Capital de São Paulo.

Resultados e discussões

Com a colonização eurocêntrica, houve um extermínio de inúmeras identidades culturais, de incontáveis etnias, houve o genocídio epistêmico das outras possibilidades de fontes de conhecimentos, além desta dita universal, o ideal de vida branca, como único possível e legítimo, o ideal que todas as pessoas tidas como não brancas deveriam almejar, foram obscurecendo os sentidos e as humanidades, como um obscurecer de “denegrir”, de tudo o que não é branco, então é negro, e ser negro é ruim (NARCEJA PROD. et al, 2018).

Nossa cultura, mista, não representava pessoas pretas com humanidade, não havia representatividade (RIBEIRO, 2018) as pessoas pretas “não brancas” tinham suas histórias contadas por especialistas de suas histórias, mas não podiam contar nesses espaços de poder do conhecimento, as suas próprias histórias, suas próprias narrativas (GONZALEZ, 2018).

Então como é que a gente ficava? O que é que a gente falava? Podíamos falar? E nossa cultura poderíamos cultivar? E assim, nesse não poder narrar nossas próprias histórias

enquanto negritudes, precisamos nos reinventar e achar formas de transgredir para nos posicionarmos (HOOKS, 2013), transgressão para então educação, como na imagens acima declara; “A arma contra o opressor é a educação”, e mais, a mobilização coletiva, os entre(s) nós, união, são essenciais para ir contra o que nos oprime e nos desumaniza.

Como possibilidade de reivindicarmos nosso existir a arte (COLLI, 2017), o graffiti e a pixação potencializaram uma maior comunicação, nas ruas, no dia a dia das pessoas, falando com e pelas paredes, representando a si e as pessoas da classe popular, visibilizando outras representatividades e no ato de transgressão, do ir contra o sistema opressor, a liberdade de expressão, entres, atravessando a nossa dignidade, de meninas/mulheres pretas não sendo apenas peito, bunda, ou resiliência e bondade mesmo com todas as “pancadas da vida” (GONZALEZ, 2018; HOOKS, 2014) possibilitando um olhar, outras representatividades não sexistas.

Também atravessando o acesso ao conhecimento, sendo esses atravessamentos, direitos humanos que, aqui nesta investigação focaremos no ECA (BRASIL, 1990), o qual garante a responsabilidade estatal para a liberdade de expressão, a dignidade humana e o acesso à educação.

No capítulo II do ECA (BRASIL, 1990), o qual descreve sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade em seu Art. 58. diz que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.”, contudo, qual é a cultura que é valorizada na sociedade e nos espaços de conhecimento, educação como na escola? Qual cultura é reconhecida aceita majoritariamente? Qual cultural é aceita sem criminalização e intolerância? Em quais contextos são permitidas essa liberdade artística de criação, de expressão?

Durante a escravização a capoeiragem era tida como vadiagem, as pessoas pretas eram presas, por se expressarem e incomodar a ordem social, a paz de “seus senhores”, atualmente, olhamos para a criminalização do graffiti sem autorização e da pixação, como formas de degradação ao patrimônio público e privado, ou até mesmo se feito a spray, tido como crime ambiental. Mas quem é visto, de(tido) como sujeita/o criminal? Quem tem acessos a esses patrimônios? Quem se incomoda com essas paredes que gritam “caos urbano”?

O graffiti e a pixação são reinvenções artísticas, criativas de expressões políticas de manifestações do caos, de reivindicações, protestos como documentadas nas literaturas de muitas/os autoras/es (WAINER; OLIVEIRA, 2009; SOUZA, 2011; TEMPLE; AMORIM,

2016; GITAHY, 2017), sendo pensado como uma possibilidade de democratização do acesso à arte e ao conhecimento das “perifas” para o centro, sendo a periferia, o quilombo, o centro dessa expressão artística/política feito pelas juventudes marginalizadas.

Mas, como muitas artes que foram marginalizadas, criminalizadas para algumas pessoas, tornou-se livre para consumação de outras, nessa sociedade dos espetáculos, tornou-se esvaziada dos sentidos, e generalizadas como vandalismo, com um sentido de apenas destruir o patrimônio, sendo esvaziado de críticas, sem reflexões.

Considerações finais

A pesquisa realizada possibilitou a legitimação das “minas” pretas no Graffiti. A concretização dos direitos apontados no corpo do trabalho é fruto de um processo histórico de resistência. Considera-se interessante destacar a atuação do ECA, no que tange aos respaldos legais acerca de uma juventude periférica e marginalizada.

A partir dos resultados apresentados reconhecemos a potencialidade do estudo para discutir outras questões acerca de gênero, raça e classe. A proposta de um diálogo interseccional amplia as perspectivas políticas e ainda, escancara a voz de uma minoria social silenciada.

Palavras-chave: Graffiti. Minas. Pretas. Arte-educação em direitos humanos. Descolonizar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais, In: RIBEIRO, D. Pólen, São Paulo, 2019.

ARRUDA, V. S. **As potencialidades das artes marginalizadas para jovens da periferia de São Paulo**. Monografia, Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF. Presidência da República. Ed. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> Acesso em: 14 de ago. de 2020.

CHALUH, L. N. Emancipar ou Embrutecer?. **Versão Beta**, v. 62, ano IX, n. 1, p. 65-70, São Carlos-SP, jan.-mar. 2011. Disponível em: <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/288/242> . Acesso em: 30 mar. 2016.

COLI, J. **O que é arte?**. Ed. Primeiros Passos, Brasiliense, [s.l.], 2017.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. In: CANDIANI, H. R. 1. Ed. Boitempo, São Paulo, 2016.

- DUARTE, Jr. J.- F. **Por que arte-educação?**. 6ª Ed. Papirus, Campinas-SP, 1988.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Ed. Elefante, São Paulo, 2017.
- FERREIRA, B. **Deixa que eu conto a minha história. Brasil de fato**, [s.l.], Publicado em: 8 de Set. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fftTK2TedmQ> Acesso em: 20 de Nov. de 2019.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ed. São Paulo. Atlas, 2002. GITAHY, C. O que é graffiti?. Brasiliense, [s.l.], 2017.
- GONZALEZ, L. **Primavera para as Rosas Negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...** Coletânea Org; Ed.UCPA- União dos Coletivos Pan-Africanistas. Diáspora Africana [s.l.], 2018.
- HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013.
- _____. **Eu não sou uma mulher: Mulheres negras e feminismo**. In: Plataforma Gueto, 2014.
- LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: GERALDI, W. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, [s.l.], 2002.
- NAMU, V. C. Grafite valoriza a mulher brasileira. **Revista virtual: Geledés: Instituto da mulher negra**, São Paulo. Publicado em: 13 de Mar. de 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/grafite-valoriza-a-mulher-brasileira/> Acesso em: 26 de Fev. de 2020.
- NARCEJA Prod. et al. Piscopretas vol. 2. [s.l.], 2018. **Discografia**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/narceja-producoes/> Acesso em: 30 de Set. de 2020.
- RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Companhia das Letras, São Paulo, 2018.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: Poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. Parábola, São Paulo, 2011.
- TEMPLE, J.; AMORIM, J. Paredes que Gritam. **Documentário**. [s.l.], Publicado em: 7 Mar. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3stmshowSGY&t=786s> Acesso em: 11 de Jan. de 2019.
- WAINER, J.; OLIVEIRA, R. T. PIXO. **Documentário**. [s.l.], 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7LTSa-FP_5w Acesso em: 11 de jan. de 2019.

De pé raça poderosa! Relato de experiência sobre práticas antirracistas no evento “Negro Entoou: Chega de Racismo” na Universidade Federal do Sul da Bahia

Pedro Henrique Monteiro da Silva
Kaline Gonçalves Silva

Introdução

Das frases e histórias que nos movem “*De pé raça poderosa!*” de Marcus Garvey nos marca no sentido de compreender que há um povo caído, subjugado, constantemente vilipendiado e espoliado pelo racismo anti-negro no Brasil. Como levantá-lo? Contar histórias de resistências? Como pensar novos caminhos, e antes disso, como levantar a si mesmos/as? Experimentamos uma educação eurocêntrica que pode nos levar, consciente ou inconscientemente, a reproduzir as discriminações que nos permeiam, já que na escola existe uma ideologia racial que afeta as construções dos processos identitários. Pensando nisso, este relato de experiência apresenta os caminhos de práticas antirracistas, mobilizando experiências artísticas, através da extensão universitária organizada pelo movimento estudantil negro na Universidade Federal do Sul da Bahia, em dois *campi* diferentes.

Fruto do projeto de estágio em licenciatura de uma das organizadoras, o evento foi abraçado pela comunidade e pela instituição no intuito de promover atividades durante o novembro negro. Formatado enquanto seminário contou com mesas redondas, palestras, oficinas, minicursos, intervenções artísticas, shows, entre outras atividades, nas quais aquilombaram pessoas negras e afro-indígenas se valendo da consciência do nosso lugar no mundo e agência dos nossos processos, categorias indispensáveis para pautar a libertação. A autonomia e a autogestão também são indispensáveis nos processos coletivos nos quais pessoas negras estão em uma situação de opressão e falta de liberdade (ASANTE, 2009). O Negro Entoou: CHEGA DE RACISMO⁹, caminhou como uma proposta contra-hegemônica, enegrecendo os espaços acadêmicos com o protagonismo do povo preto e que pretende, com isso, se expandir para além dos muros da universidade.

⁹ Vídeo produzido pela Acessoria de Comunicação da UFSB sobre a I Edição do Negro Entoou: CHEGA DE RACISMO: <<https://www.youtube.com/watch?v=SSD2DFw1yfw>>. Link do Vídeo Promocional da II Edição do Evento: https://www.instagram.com/p/Bqk50HMD8Ww/?utm_source=ig_web_copy_link

Arte, Estética e Representatividade Negra: Práticas Antirracistas

A universidade brasileira não foi construída para o povo negro e indígena. O ensino superior, o uso da razão, e a intelectualidade acadêmica foi pensada para universalizar a branquitude sob o mito da superioridade branca (GONZALES, 1988b). Superada esta afirmação, mirando no objetivo de ressignificar as nossas diferenças transformadas em desigualdades (GONZALES, 1988b), um evento sobre cultura e resistência afro-brasileira que se pretende antirracista dentro deste espaço hegemonicamente branco têm uma frase em mente: “*Nossos passos vêm de longe*”, frase na voz de Jurema Werneck que se tornou um lema para Movimentos Negros no Brasil revela o desejo de retornar ao passado, sem romantismo, para compreender a produção de conhecimentos e saberes produzidos pelos povos amefricanos (GONZALES, 1988a), e ainda lançar um olhar sobre o potencial educador destes movimentos.

Assim, a programação do evento planejou atividades que resgatassem pautas, discussões, e ainda práticas de resistência e inflexão. O evento era aberto para qualquer pessoa, então, o objetivo não era só valorizar a população negra, mas questionar os lugares da branquitude nesse debate. Convidados e convidadas negras construíram oficinas pensando a estética e a representatividade como importante plano de empoderamento de uma comunidade, mas não como um fim em si mesmo. A Oficina de Turbante ou a Oficina “Cabelo crespo/cacheado tá na moda?”¹⁰, ambas no evento de 2017, facilmente poderiam ser reproduzidas em aulas de história, artes ou sociologia no ensino médio, ao questionar ideais eurocêntricos de beleza e identidade. Compartilhando histórias de violências cotidianas e também de momentos de cuidado, demonstraram que o despertar da consciência dos conflitos raciais no Brasil abrem espaço para agência dos indivíduos.

Ainda em 2017, arte e cultura movimentaram-se enquanto ferramentas de recuperação da história dos amefricanos¹¹ e, ainda, como veículo de mobilização e ação política por meio das Oficinas “Funk e Empoderamento” e “A arte (r)existe: produção de lambe-lambe e stencil”. A primeira questionava a estigmatização de um gênero musical, sua ligação com as periferias e a discriminação desses espaços racializados, em seguida, sob a batida do funk, os participantes construíram em grupo suas próprias narrativas libertadoras ressignificando as discriminações sofridas no passado. A segunda oficina, em 2018, teve os muros da universidade em sua mira,

¹⁰ Oficina ministrada pelos autores deste Resumo.

¹¹América Ladina é um sistema de referência etnográfico, que englobaria todo o continente América, nesse sentido a Amefricanidade seria uma categoria que incorpora um processo histórico em comum de resistências, adaptação, reinterpretação e criação de outras formas de e estar no mundo que é afrocentrada, baseada em Molefe Kete Asante, mas que não é externa a nossa experiência histórica e cultural particular (GONZALES, 1988a).

discutindo a forma como a arte de rua se expressa, a atividade coloriu as paredes brancas daquele espaço eurocêntrico com memórias e questionamentos que ficarão ali por anos.

No encerramento das duas edições do evento, o momento mais aguardado da programação era o “Baile Black”, momento de confraternização e celebração da vida e da cultura afro-brasileira, contrapondo a lógica racista de posicionar a negritude sempre em um local de dor e sofrimento. Para além das discussões em torno da identidade étnico-racial, foi importante pautar os regionalismos, e as dinâmicas do racismo no interior do Estado da Bahia, em cidades como Teixeira de Freitas e Porto Seguro.

Nesse sentido que foram convidadas/dos diversos artistas regionais das duas cidades para se apresentarem: Banda de forró, Drag Queens da região de Porto Seguro, Grupo de Rap de Arraial D’Ajuda “Barril Dobrado”, além de DJ’s, ativistas, cantores/as e atores negros que produziram performances levantando as mais diversas discussões. É o que Abdias do Nascimento conceituou aquilombamento, esse encontro de pessoas negras, para além daquele espaço físico (NASCIMENTO, 2020), uma Améfrica, como pensou Lélia, espaço de criação, resistência, adaptação e produção de outras formas de ser e estar no mundo para além da dor. A arte cura.

Essas experiências antirracistas apontam caminhos para pensar a educação das relações étnico-raciais na universidade, nas escolas, e nas comunidades. Através de atividades autogestionadas que mobilizem as experiências dos indivíduos para pensar sua realidade e provocar a possibilidade do despertar da consciência crítica em jovens, crianças e adultos. Para assim, lançarmos outra luz, nos nossos termos, sobre os caminhos para combater o racismo na contemporaneidade.

Considerações finais

O Negro Entoou: CHEGA DE RACISMO buscou pensar práticas que trouxessem não apenas uma discussão teórica sobre o racismo e suas implicações, mas proporcionar ações práticas que pudessem ser replicadas sobretudo nas escolas, em concordância com as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Todas as oficinas, mesas e apresentações artísticas culturais foram pautas nas Leis citadas, sobretudo a Lei n.º 10.639 que traz em seu texto o resgate da cultura negra africana e afro-brasileira nas artes, literatura e história. Neste sentido, é importante salientar que o projeto contou com a participação de professoras e professores seja na elaboração do projeto (caso da autora), seja na organização prática das edições e gerenciamento das atividades.

As duas edições, 2017 e 2018, tiveram um corpo gestor majoritariamente negro, sendo tal

protagonismo é fundamental para se construir uma educação antirracista pautada em movimentos feitos pelo e para povo negro. E a importância desse dado pode ser visto na prática quando, durante uma oficina de turbantes na primeira edição (2017), um menino brincava pelo *campus* levando o seu turbante a se desfazer, uma das organizadoras e um convidado correram para oferecer auxílio e ao ouvir dos mesmos que era um rei, a criança automaticamente olhou para o convidado, que também usava turbante, e disse “olha, ele é um rei também”. Com esse gesto foi possível refletir que uma educação antirracista conduzida por pessoas negras promove transformações que

começam na (re)construção da identidade e autoestima do povo negro.

Sendo a escola um lugar que muito interfere na construção de identidades (GOMES, 1996), é imprescindível que este corpo negro esteja presente na construção de uma pauta antirracista como gestor e não apenas como objeto desta. Além disso, as edições trouxeram práticas antirracistas que pensam para além dos muros das universidades e escolas quando promove formação, resgate da história e cultura negra e também a valorização dos trabalhos e trajetórias das (os) artistas e ativistas regionais.

Palavras-chave: Práticas Antirracistas; Extensão Universitária; Relato de Experiência.

Referências:

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar.

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110, 2009.

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

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988a.

GONZALES, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**, 1988b.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Editora PerspectivaSA, 2020

O direito à educação crítico-refletiva para o enfrentamento ao racismo

Zainne Oliveira do Rosario

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Introdução

Desde o período da colonização do território brasileiro, o corpo negro foi alvo de controle, seja por serem considerado como um produto, e percorreu um caminho do não-direito até a constitucionalização dos mesmos, o que não significa a sua efetivação (MATOS, 2008). O controle do corpo negro encontra-se associado ao um medo que os brancos têm de uma suposta ‘onda negra’ alterar as relações sociais marcadas pelo privilégio do grupo dominante. A cultura do privilégio do Brasil e na América Latina está marcada pelo recorte étnico-racial, e quem se favorece do acesso aos melhores serviços de saúde, educação e segurança, por exemplo, é a branquidade (BENTO, 2002).

O objetivo do texto é refletir o não-acesso da população negra aos direitos sociais no Brasil e a sua relação com espaços de marginalização e, de forma mais crítica, com a morte. Analisando de forma crítica como educação pode e deve ser um caminho estratégico de desconstrução do estereótipo marginal e de construção de uma realidade.

Metodologia

O enfoque do estudo é qualitativo e quantitativo, pois pretende compreender os dados do não-acesso aos direitos, e concomitantemente, analisar aspectos mais profundos das relações sociais, que envolvem as dimensões sociais, culturais e também jurídicas. A técnica de pesquisa será bibliográfica e documental. A primeira se relaciona a fontes publicadas em livros, artigos, por exemplo. Enquanto a segunda, a fontes não tratadas, como legislação, relatórios (MATOS e VIEIRA, 2001; MINAYO, 2007).

Marco teórico

Em Relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL intitulado *A ineficiência da desigualdade*¹², fica marcado que mesmo no campo dos direitos sociais, que no caso do Brasil encontram-se positivados no art. 6º, a saber, são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a

¹²Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43569/4/S1800303_pt.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

assistência aos desamparados, na forma desta Constituição, ainda se mantêm os privilégios de acesso. Assim, a igualdade de direitos, a isonomia quanto ao direito à saúde, ao trabalho, a segurança e a educação não passam de aspectos formais, com pouca efetividade.

Esse fato é comprovado, quando o IBGE (2020)¹³ traça uma pesquisa em que aponta o lugar social da população negra atrelada a espaços de subalternização. O aspecto mais crítico do não-direito, o extermínio, revela que a morte dos negros subiu de 34 para 37,8 por 100 mil habitantes¹⁴, isso deixa nítido o grande número de morte de jovens negros simplesmente por serem julgados ou atrelados a características negativas em razão do fenótipo, que traz como bagagens, o aprisionamento do seu corpo a construções estereotipadas do sujeito negro como corpo marginal (ARAÚJO, 2019; ARAÚJO e CHAGAS, 2019).

Mesmo diante da Lei 7.716/89 que diz em seu art.1º que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989), as relações de poder permanecem de forma horizontalizada (e também verticalizada) influenciando a construção do corpo marginal, o não-direito, alimentando a discriminação e o genocídio do povo negro.

O racismo e todas as suas consequências liga-se ao aprisionamento do corpo negro a construções sociais, e que são utilizadas com respaldo para a execução de violência simbólica (BOURDIEU, 2009) e física, fazendo com que os haja a privação dos direitos humanos dos negros, mesmo estes sendo respaldados pela Lei 12.986/2014 em seu art. 2º que fala sobre “a promoção e a defesa dos direitos humanos, mediante ações preventivas, protetivas, reparadoras e sancionadoras das condutas e situações de ameaça ou violação desses direitos”.

Para que este quadro mude, torna-se fundamental a reeducação escolar, a partir de paradigmas plurais (SANTOS e MENEZES), que reconheça os saberes das populações historicamente excluídas (ARAÚJO e CHAGAS, 2019), e também a leitura de mundo (FREIRE, 1996). Isso é um trabalho a longo prazo, que se intensifica com leis (como Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), a cultura e o multiculturalismo para que se estabeleça princípios isonômicos e valores de equidade, sociabilidade e inserção do povo negro em espaços de poder. E se estabelece por um processo de criticidade, participação e reflexão da realidade, para transformá-la.

Considerações finais

¹³ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

¹⁴ Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

Com o intuito de se atender ao primeiro artigo da Constituição de 1988, que prevê em seus incisos II e III como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, torna-se necessário que os mesmos estejam na base das políticas públicas ofertadas a toda a população, sendo a educação uma possibilidade de caminho transformador da realidade desigual sob a qual as bases de privilégios se estabelece. A educação se constitui como espaço de co-construção do conhecimento e torna possível que novos conhecimentos e saberes sejam formulados e utilizados em prol da efetividade de uma cidadania social plena, livre das velhas e novas prisões físicas e simbólicas.

Palavras-chave: educação; direitos; racismo.

Referências

- ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. **Juventude negra no Brasil:** para uma desconstrução de um corpo marginal e descartável. Caderno Sisterhood. Vol. 3, n. 1 (março, 2019).
- ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. **Constituição de 1988 e juventude negra:** para a desconstrução de um dispositivo tanatológico. In: FILPO, Klever; MIRANDA, Maria Geralda; SILVA, Rogerio Borba da; PEREIRA, Thiago Rodrigues (Org.). Direitos humanos e fundamentais em perspectiva. Rio de Janeiro: Ágora21, 2019.
- ARAÚJO, Danielle Ferreira M.S; SANTOS, Walkyria Chagas S. Novos sujeitos, novos direitos e cidadania: pluralismos e perspectivas do Sul – aspectos iniciais. *In: Novos sujeitos, novos direitos e cidadania:* pluralismos e perspectivas do Sul. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 15–28.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco:** o negro no imaginário das elites século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (org). Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 12^o edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MATOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem:** astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador, 1850-1888). Salvador: EDUNEB: EDUFBA, 2008.
- MATOS, L, S, L; VIEIRA. S, V. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

GT 3 – ENEGRECENDO A ACADEMIA ATRAVÉS DAS ARTES

Os diálogos com os imaginários da televisão pública Latino-Americana na era da convergência digital: o caso origen channel

Frederico Augusto dos Santos Ângelo

Introdução

A cultura no século XXI sofre a influência de fatores como a globalização e dos avanços propiciados pela inovação tecnológica, mais especificamente em relação ao surgimento de novas tecnologias da comunicação e informação, como a *internet*, as mídias digitais e aplicativos móveis. Como consequência, nota-se, cada vez mais, a necessidade da convergência digital dos meios de comunicação para a utilização de audiovisuais, geralmente voltados para o entretenimento. Surgem novos modelos comunicacionais e novas possibilidades de transmissão de bens culturais – música, folclore, ritualidades e expressões artísticas – por meio das mídias digitais, plataformas e aplicativos, utilizados como propostas para a visualidade, concretizadas por meio da implantação de políticas públicas. Diante dos desafios colocados neste novo cenário digital, o resumo a tem como objetivo compreender quais são as “rupturas” e “continuidades” presentes nos imaginários da TV pública Origen Channel, na atual fase de transição para o ecossistema digital? Frente ao exposto, o interesse deste resumo sintetiza-se na busca de resposta a seguinte questão, ao analisar a primeira página do site da emissora. A televisão pública considera os cidadãos como seu público-alvo, enquanto a televisão privada adota o pensamento mercadológico que identifica o seu público como consumidor. Segundo a UNESCO¹⁵, a televisão pública, possui em sua gênese quatro princípios fundamentais, a saber: universalidade, diversidade, independência e especificidade. Tendo em vista o cenário atual, a televisão pública enfrenta desafios quanto à necessidade de convergência dos meios de comunicação. Nesse sentido, a importância do resumo reside na tentativa de esclarecer “como” e “se” a televisão pública se mantém comprometida com sua missão institucional voltada ao seu público cidadão/telespectador, sendo a emissora Origen a primeira emissora pública voltada para o público afro-colombiano da região do Pacífico, a partir da transição para um ecossistema digital.

Palavras chaves: Tv pública; Imaginários; Visualidade.

Metodologia

Análise da visualidade

¹⁵ Cartilha da UNESCO sobre televisão pública acessado www.canalatorcety acessado 23/01/2020.

Na perspectiva dos estudos de cultura visual, visualidade diz respeito àquilo que, nas experiências visuais, remete às determinações históricas e culturais que instauram esse ato de ver. (KNAUSS, 2006). Sendo, no entendimento de Mitchell (2005), “a *cultura visual definida como o campo de estudo que se nega a dar por determinada a visão, que insiste em problematizar, teorizar, criticar e historicizar o processo visual em si mesmo.*” (MITCHELL, 2005, p. 24).

Metodologicamente a abordagem de uma visualidade aponta para a análise da composição imagem/texto que forma uma *picture*. O escrutínio de tal composição permite-nos captar os imaginários em voga e que estruturam as escolhas realizadas pelas TVs. A distinção entre *image* e *picture* adotada pela pesquisa consiste naquela operada por Mitchell (2009) que concebe a primeira como “*imagem descorporeizada e a segunda como a imagem corporeizada, encarnada em um meio ou em um suporte.*” (MITCHELL, 2009, p. 6). É esse encontro dialético que retrata o que Brea (2005) denomina de “atos de ver”, como um gesto extremamente complexo e que aciona um denso emaranhado de operadores – textos, imaginários, meios, dispositivos, instituições – e de interesses de representação – raça, gênero, classe, social, política, afinidades – para compreender a ação. Examinar os arranjos de imagem e texto nos *sites* de cada TV pública tornará possível identificar, tanto no modo de apresentação, quanto naquilo que ela apresenta desse denso emaranhado de operadores, o que está em jogo na experiência visual oferecida.

Estrutura multimodal para análise de *sites*

Segundo Luc Pauwels (2012), a forma sucinta que define a multimodalidade é a que considera que sempre que houver no mínimo dois modos de entrada (sentidos) ou saída (meio/dispositivo - ou submodos) envolvidos, podemos falar em multimodalidade. Segundo a autora, o termo modalidade como características distintas da comunicação é usado de forma a relacionar canais ou capacidades sensoriais como visão, audição, toque, degustação e olfato. As modalidades também podem ser definidas pelo lado médio, como por exemplo, imagens, música, sons vocais, mesmo que pertençam a mais de um canal sensorial. A análise multimodal tem como foco principal os efeitos da interação em diferentes modos. A abordagem proposta busca obter uma análise sobre as complexas escolhas paradigmáticas e significantes presentes ou não nas páginas da *web*, destacando algumas diferenças entre o foco dominante – usabilidade cultural – e na abordagem de pesquisa que busca explorar a “*expressividade cultural*” em um sentido mais amplo (PAUWELS, 2012, p. 252).

Referencial teórico

Imaginários

A construção do imaginário latino-americano é atravessada por conflitos multiculturais,

poucas culturas têm sido identificadas de forma pluralistas como as culturas latino-americanas (MOTA, 2002, p.108). A diversidade das experiências, de cada uma destas culturas que constituem o continente, a partir de suas singularidades, são incorporadas pelos imaginários desses povos para interpretá-los. Histórias embasadas na fantasia e na transmissão que fizeram os primeiros anos da unidade da América Latina baseada na imaginação. O continente era composto neste período por grupos com os diversos graus de complexidade, formando uma pluralidade e diversidade de grupos e estruturas, desde dos povos indígenas da Amazônia a organizações sociais avançadas como os Aztecas e Incas (MAGNOLI, 2008, *apud* RELVA, 2016, p.267). Esta diversidade antropológica e sociológica, produziu de forma natural, contrastes culturais anômalos (MOTTA, 2002, p.109). O território latino-americano foi constituído nos primeiros anos sobre a ótica do sobrenatural, fantasioso e mítico, com referências a ancestralidade tanto de colonizadores quanto dos nativos e colonizados (RELVA, 2016). Um intenso processo de formação conservada por uma pluralidade de momentos históricos (MOTTA, 2002, p. 108). Durante os anos de sua trajetória a América Latina, apresenta traços mínimos de homogeneização, marcados por resquícios da sua condição de colônia como fornecedora de matéria-prima para as metrópoles (RELVA, 2016.p.268). Os meios de comunicação tornam-se o espaço para a construção, desconstrução e manutenção dos imaginários sobre o continente latino-americano, não sendo um local neutro para o debate sobre a região, mas o local da construção discursiva, onde o imaginário perpassa as estruturas dos meios e com seu o auxílio dos sistemas de comunicação formam e fundem seus próprios imaginários sobre a região (RELVA, 2016, p.272). As diferentes origens de exploração colonial implodem a uma tênue e ilusória ideia de unidade da América, transformando assim a “América” em “Américas”: a Hispânica sustentada através da escravidão dos índios, a Lusitana, apoiada pela escravidão africana e a Anglo-Saxônica, constituída por propriedades sulistas de monocultura e utilização de mão-de-obra escrava (ROSSATO, 2004 *apud* RELVA, 2016, p. 268). O processo civilizatório na região que em seu percurso histórico passou por uma homogeneidade, não permitiu que os sistemas de colônias que existiram convivessem em harmonia durante os anos, pelo contrário, no atual tempo, os latino-americanos interagem com os grandes centros econômicos mundiais sem uma coexistência interna e suas fronteiras mais isolam do que dialogam (RIBEIRO, 2010, *apud* RELVA, p.268)

TV Pública

O modelo de televisão pública culturalista ganha um acréscimo em sua escrita ao receber a contribuição oriunda de Martín-Barbero ao que o autor denomina de televisão pública de qualidade (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.50). Junto a outros estudiosos como German Rey e Omar Rincón, Martín-Barbero lança o *Manifesto por uma television pública, cultural y de calidad* (2002) que tem como princípios: I- a televisão pública trata o telespectador como cidadão II- A televisão como diálogo intercultural III- A televisão pública

deve promover o universal e aqueles que não são contemplados pelas emissoras comerciais IV- A televisão pública deve deixar de ser linear e educativa e promover seu próprio processo e fluxo nas narrativas audiovisual e cultural V- A televisão pública deve promover programas de grande impacto que abordem questões como direitos sociais e gerem debates VI- A televisão pública deve promover o entretenimento, recuperar a alegria, o gozo, o divertido, o sedutor e o afetivo VII- A televisão pública deve ampliar as possibilidades simbólicas e do relato para a construção de mais cidadanias, mais democracia e mais a sociedade civil VIII- A televisão pública deve ser uma experiência cultural em si mesma, uma expressão de sensibilidade e sentidos que a promovem IX- A televisão pública deve formar os telespectadores (cidadãos) no âmbito da leitura crítica das imagens, dos meios de comunicação e da política. X- A televisão pública deve fomentar um movimento inclusivo e experimental da criação audiovisual.

Resultados

A análise do canal Origen em sua página inicial, apresenta imaginários oriundos da comunidade local. Apresentando conteúdos hiperlocais em diálogo com o mercado transnacional, seja por meio da plataforma de vídeos VEO, ou seja, através da página da emissora. Na análise multimodal a emissora exalta a cultura afro-colombiana, sua ancestralidade, sua população e tradições. A emissora pública executa um papel de difusão e de salvaguarda deste imaginário, em consonância, executa a função de difusora do turismo local. A população negra da região encontra sua identidade na tela, com o primeiro canal étnico colombiano, resignificando a experiência cultural, dando imagem a cultura. A televisão pública executa seu papel ao promover seu próprio processo e fluxo nas narrativas audiovisual e cultural, ao expressar características como a ancestralidade e promover programas de grande impacto que abordem questões como direitos sociais outrora retirados pela escravidão. Reforçando o caráter de TV culturalista a emissora Origen.

Considerações finais

A proposta de televisão pública está associada a políticas públicas de comunicação e/ou cultura e seus imaginários, em consonância com a proposta de conteúdo hiperlocais tem como base a exaltação dos locais, tradições e o cotidiano dos cidadãos. Manifestações artísticas culturais, histórico-culturais e demais manifestações referentes ao patrimônio cultural disponibilizada outrora na televisão pública analógica e faz presente na transição para a televisão pública online. Ao propor conteúdos de cunho “original hiperlocal” faz necessária o desenvolvimento e enquadramento de histórias, imaginários, informações e publicações para produzir em um contínuo trabalho de atualização do local. Iniciativas como da Origen Channel reforçam o papel das emissoras públicas em recuperar a alegria, o gozo, o divertido, o sedutor e o afetivo da raça e da cultura.

Referências

BREA, J. L. **Estudios Visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.** Madrid: Akal Estudios Visuales, 2005.

MAFFESOLI, M. **O instante eterno.** Tradução de Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MARTÍN-BARBEIRO, J. Televisão pública, televisão cultural: entre a renovação e a invenção. In: RINCÓN, O. (org.). **Televisão Pública**: do consumidor ao cidadão. São Paulo: SSRG, 2002.

MARTÍN-BARBEIRO, J. As formas mestiças da mídia. **Pesquisa Fapesp Online**, edição 163, setembro, pp.10-15, 2009. Entrevista concedida a Mariluce Moura.

MIRZOEFF, N. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, N (ed.). **The Visual Culture**. Reader. 2nd ed. London and New York: Routledge, pp. 3-21, 2002.

MOTTA, G. L. O imaginário: em busca de uma síntese entre o ideológico e o simbólico na análise da dinâmica sócio-cultural latino-americana. **Revista Eptic**, vol.4, n.3, pp.104-124, 2002.

OROZCO, G.; ESPINOZA, G. **Agenda digital para la TV pública iberoamérica**. Barcelona: Editora Gedisa, 2019

PAUWELS, L. A Multimodal Framework for Analyzing *Websites* as Cultural Expressions. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 17, n. 3, pp. 247–265, 2012.

RELVA, Cássia. O imaginário latino americano a partir da série Os latino americanos. **II Interprogramas – XV SECOMUNICA** Comunicadores e Mutações: cenários e oportunidades. Disponível em: http://portal.ucb.br/documentos/anaisinterprogramas/42_Artigo_O%20Imagin%C3%A1rio%20Latino-americano%20a%20partir%20da%20serie%20Os%20Latino%20Americanos%20C%C3%81SSIA%20DA%20SILVA%20RELVA. Acesso em 31 de mai. 2020.

Slam: uma poética artística-política de resistência

Ananda Stephany Rocha Torquato
Éder Rodrigues da Silva

Introdução

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre o Slam enquanto movimento artístico-político e prática expressiva periférica de resistência. As reflexões giram em torno das poéticas deste movimento e de suas especificidades enquanto meio de reivindicação social, aqui lido como uma poética de fortalecimento do poder discursivo de grupos em vulnerabilidade social.

A abordagem também insere o Slam dentro da perspectiva expandida dos estudos de dramaturgia, além da análise do poder político da palavra na interface com a sociolinguística. O método utilizado na pesquisa envolveu a pesquisa bibliográfica a partir das abordagens da pesquisadora Danielle da Gama e Cláudia Azevedo Miranda e também a análise de Slams produzidos no contexto emergente.

Dentre os resultados da pesquisa, constata-se a consolidação das batalhas de Slam em espaços dramáticos em que coletivos periféricos reivindicam o direito à produção artística e à fruição estética que retrata suas próprias realidades e negritude.

O poder discursivo-performático da palavra no Slam: abordagem teórica e metodológica

A linguagem humana se caracteriza por ser um mecanismo comunicativo que permite o intercâmbio de ideias entre seres da mesma espécie com um grau de expressividade e entendimento mútuo. A língua escrita e falada facilita a descrição dos fatos e possibilita a profusão informacional. Ela é um meio de colher conhecimentos acerca da realidade em que se vive sob a perspectiva do olhar do *Outro*. Logo, é também uma forma de expressar as subjetividades do indivíduo para o mundo externo e tornar legível o que lhe é sensível.

Neste sentido, alguns registros da linguagem poética, como o Slam podem, também, auxiliar na construção do olhar individual sobre si e do seu contexto, além de mobilizar grupos para a criação de poéticas de resistência às injustiças e aos silenciamentos. Em uma sociedade marcada por injustiças sociais, o movimento do Slam surge enquanto instrumento emancipatório, de ordem artístico-política, orindo das classes periféricas. Nas palavras da pesquisadora Danielle Gama¹⁶, em

¹⁶ Danielle Marcia Hachmann de Lacerda da Gama é mestre em Ciências Sociais - Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

seu artigo *Slams: batalhas de poesia e a obra literária - reflexões a partir do pensamento de Pierre Bourdieu*:

Os slams inserem-se em um contexto mais amplo de produções culturais e artísticas iniciados nas regiões periféricas de conglomerados urbanos, onde historicamente mais se têm percebido as ausências e falhas de equipamentos do poder público no atendimento às demandas das populações. Estes espetáculos, performados sempre em locais públicos, têm se convertido em novos espaços de sociabilidade em que se busca, através da poesia, o desvelamento e debate de questões sociais, apoiados na interação entre artista e plateia (nem sempre objetivamente distinguidos). (GAMA, 2018, p.1)

Os espetáculos poéticos-performáticos de Slam, realizados no formato de batalhas ou duelos, provocam a atenção da população local em relação às peculiaridades das próprias vivências, além de propiciar a reflexão coletiva em torno das discussões sociais emergentes. A pesquisadora Cláudia de Azevedo Miranda¹⁷ atenta para o fato de que:

a partir do final do século XX, com o desenvolvimento dos sistemas de tecnologia da informação, foi possível a efetiva projeção da voz da periferia, através de movimentos culturais que transformaram estes sujeitos invisíveis em sujeitos da enunciação. (...) Os saraus, como espaços agenciadores ou catalizadores desta partilha, onde os produtores culturais emergentes da periferia se transformam em produtores de suas próprias narrativas, muitas vezes autobiográficas, literárias ou midiáticas, propõem uma subversão das estruturas de controle das classes dominantes sobre o imaginário da cidade. (MIRANDA, 2015, p. 48).

A partir dos estudos sobre a dramaturgia no campo expandido é possível ler as batalhas de Slam como uma escrita que se expande para o espaço da apresentação e compartilhamento, em que os poetas da periferia ampliam as possibilidades de narração de suas vivências a partir de saraus que acontecem no entorno do próprio território em que as narrativas cotidianas se desdobram.

A partir dos anos 2000, o Slam se fortalece enquanto ferramenta de reivindicação sócio-política da periferia brasileira. Ele passa a se configurar como uma arma poética-performática contra o Estado e as elites, possibilitando a abertura de debates em torno das problemáticas cotidianas dos grupos marginalizados que tomam corpo nos encontros de rua. A escrita passa a transgredir o espaço do papel, do letrado. A palavra passa a ganhar corpo, inclusive para acessar espaços múltiplos de expressão junto ao diálogo com outras artes. Agora corporificada, a escrita passa a assumir novas formas de inserção e também a contar com outros referenciais de estudo e abordagem, tais como os preconizados junto ao surgimento dos Estudos Culturais.

Esta escrita de cunho performático começa a ser utilizada enquanto poética por grupos marginalizados e em constante vulnerabilidade econômica e social, podendo, o Slam ser inserido

¹⁷ Claudia de Azevedo Miranda é escritora e doutoranda do programa de Pós Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ.

nessa vertente e também lido como uma performance literária de caráter dramaturgico e expandido. Tal definição de dramaturgia expandida se orienta na perspectiva de que as práticas artísticas abrangem um corpus que vai desde o local em que a vivência é construída até o corpo do sujeito em si, marcado pela sua história. O campo da dramaturgia, no sentido mais geral, refere-se aos textos produzidos para a sua posterior encenação. Esse conceito mais convencional remonta ao período clássico grego cuja *Poética*, obra de Aristóteles, normatiza as características do gênero do dramático. Quando nos referimos ao conceito expandido, estamos nos referindo aos textos cuja performatividade expande os limites do gênero dramático e constrói novas possibilidades entre o texto e a cena, entre a palavra e as formas de apresentá-la, entre o contexto e as formas resistentes que o corpo encontra para torná-la viva.

O Slam é dramaturgico porque a apresentação cênica é prevista enquanto parte de sua estrutura. É expandido porque não se encerra no papel, na literariedade da palavra, mas transcende este espaço. Todo o conjunto de elementos em seu entorno, o espaço de apresentação, o próprio ato da apresentação e a maneira como é feita a performatização constituem a complexa artesanaria do Slam. Nele, a concretude da voz surge, não de forma a contrapor a literariedade do texto, mas complementando-a. Essa presentificação da voz ou performatização da palavra corporifica a escrita em um espaço coletivo de escuta, arte e vivências. Em meio ao jogo das palavras, dos sons emitidos pelo corpo, no fluir dos gestos, acontece a inscrição no espaço de uma poética artística a fim de desmontar toda uma narrativa criada e conservada pelas elites do pensamento. Esse discurso performático, realizado por um corpo presente e testemunho das problemáticas da cidade, é o mesmo que narra, gesticula, performa e compartilha as agressões sociais sofridas na própria carne. O slammer denuncia e conta sua história; convence o Outro a também se rebelar, subir no palco montado em espaços públicos periféricos da cidade e performatizar sua vivência. Nas batalhas, o slammer, por vezes, contesta as medidas do Estado, suas políticas e as microfísicas do poder. Exala sua revolta, torna clara sua resistência. Nesse momento, a própria ideia de sarau, ou seja, a reunião de artistas para o intercâmbio das produções poéticas é ressignificada dentro dos encontros nos quais acontecem o Slam.

Esta ressignificação faz com que a poesia e a performance sejam encaradas como vias próprias e propícias para falar de si mesmo e do seu entorno, de modo a efetivar o terreno de pertencimento e de autoralidade. Assim, as rimas e a teatralidade do slam deixam claro que se trata de questões de ordem coletiva e não individuais. No Slam, a performance dos slammers não se encerra em si mesma. Pelo contrário, a própria natureza do evento, no formato de batalhas, exige

que sejam evocados outros elementos cênicos e externos ao próprio texto. Gama, ao examinar os Slams, os define:

como performances, que são duplamente situadas também no espaço e no corpo: contextualizam-se na sua produção e constantemente se inscrevem e reinscrevem na paisagem da cidade, sobre ela, a partir dela, conforme e contra suas estruturas, atualizando-se perante plateias que se mobilizam; e, sendo, realizadas em locais públicos, convidando à participação livre, falam sobre a cidade – em seu cenário e, muitas vezes, como é o caso de Salvador, tematizam o seu cenário, com falas marcadas pelas vivências dos moradores de suas periferias, e suas narrativas sobre as dinâmicas urbanas que lhes afetam. Ademais, porque performáticos, estes acontecimentos jogam com o corpo de seus atores, através de um corpo que é afetado. Faz-se necessário debruçar-se sobre o texto maior que se narra nas/pelas batalhas. (GAMA, 2019, p.17).

Trata-se, neste caso, de um corpo que é essencial para a construção da narrativa performada. Ademais, o slammer, consciente do espaço em que se encontra, também adiciona em sua performance as impressões que tem em relação ao público e a própria natureza da presencialidade coletiva que o evento convoca. O conjunto do ritmo, da sonoridade, das rimas, dos movimentos, da intervenção da plateia estrutura e dá corpo ao Slam. Essa corporeidade no espetáculo performativo se torna o seu próprio fundamento, tanto do interlocutor quando do receptor. O corpo, instância de suma importância para a concretização do Slam, é também o mais afetado pelas relações de poder com ênfase nos corpos negros. São eles vítimas constante das violências do Estado e de seus mecanismos coercitivos que objetificam suas existências e submissões. Por isso, o slammer é o indivíduo que, ao mesmo tempo em que luta contra as injustiças, também transmuta o eu numa instância poética coletiva capaz de circunscrever denúncias, reivindicações e formas próprias de manifestação do lirismo. Logo, a performatização da palavra realizada pelo slammer é uma construção que, mesmo com o texto já pronto, nunca deixa de cessar na sua criação, já que a plateia, em sua interação, o convoca e o (re)cria conforme seu imaginário e vivência.

Considerações Finais

Esta pesquisa analisou algumas letras do Slam Sujeira, projeto com apresentações no segundo sábado de todo o mês no Skate Park Poá, na cidade de São Paulo. O público atua de forma ativa nas batalhas e sua presença intermedia a apresentação junto ao slammer. Essa relação que se estabelece entre ambos, constantemente reconfigurada pelo espaço de duelo tem como objetivo ocupar os espaços da cidade negados à população periférica, ao mesmo que faz desses espaços um ato manifesto poeticamente escrito e coletivamente vivenciado. É justamente no empoderamento da palavra e no seu entrelaçamento junto às vivências periféricas que o Slam se configura enquanto uma dramaturgia expandida, poética de resistência e também como movimento artístico-político de caráter emancipatório.

Palavras-chave: Slam; Dramaturgia expandida; Coletivos periféricos.

Referências bibliográficas

GAMA, Danielle. Slams: batalhas de poesia e a obra literária - reflexões a partir do pensamento de Pierre Bourdieu. *Enecult: encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, v. 1, Salvador: 2018.

GAMA, Danielle. A voz e a vez de dizer: batalhas de poesia em comunidades em Salvador/BA. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019.

MIRANDA, Cláudia de Azevedo. **Aubervilliers e Cooperifa**: O olhar pós-urbano da periferia sobre a cidade. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em < http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1311721_2015_completo%20.pdf> . Acesso 3 de fevereiro de 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2011.

Descolonizando a narrativa: processos criativos em dramaturgia negra

Carlos Alberto Mendonça Filho
Stela Regina Fischer

Introdução

O que é uma dramaturgia negra? Começo a levantar esses questionamentos antes, durante e após a minha experiência como dramaturgo-integrante do Núcleo de Dramaturgia do SESI-PR¹⁸ no ano de 2019, onde me propus a escrever sobre a (r)existência negra no Brasil, procurando investigar como as questões micro e macro se relacionam na (sobre)vivência das pessoas negras no Brasil. “Retilíneo”, meu texto, nasce então de um exercício de escrita pautado na escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo, que se trata de uma escrita que surge a partir da memória, da infância, da ancestralidade; mas também em questões que coexistem como numa espiral quando pensamos sobre a negritude no Brasil (a violência, a dor, mas também a possibilidade de mudança).

Durante o processo criativo da dramaturgia, me vi pensando sobre como a branquitude (que normalmente domina os espaços de formação) nos coloca “caixinhas” quando pensamos em determinados conceitos. Por exemplo, quando se pensa num teatro negro, facilmente nos vem à cabeça signos relacionados à ancestralidade, à cultura africana (musicalidade, corpo e religião) e à busca de uma identidade num país fundamentado numa falsa democracia racial e num racismo estrutural que segrega e mata pessoas negras a todo momento. Além disso, descobri que fui o primeiro dramaturgo negro a participar de uma das edições, em 10 anos da existência desse projeto aqui em Curitiba.

Outros lugares me fazem pensar sobre a urgência de representatividade negra como na Faculdade de Artes do Paraná, por exemplo. Sou o único acadêmico autodeclarado negro da minha turma. Atualmente no colegiado de Licenciatura em Teatro não há nenhum professor/a negro/a/e. Quantos acadêmicos autodeclarados negros e negras temos em nosso curso atualmente? Quantos negros e negras se formaram nos últimos cinco anos no nosso curso? Quantos trabalhos artísticos (peças de teatro, dramaturgias, performances) cujos motes permeiam questões de negritude temos em nossa cidade atualmente? Essas foram outras questões que me apareceram com todo o meu processo de escrita. E a resposta para a maioria dessas perguntas parece estar no clássico racismo

¹⁸ O Núcleo de Dramaturgia do SESI-PR 2019 realizou suas atividades de julho a novembro, propondo oficinas de formação dramaturgical com artistas brasileiros que possuem pesquisa na área. Cada um dos 12 integrantes foi orientado por um(a) artista local e produziu um texto autoral cujo mote foi a América Latina e suas urgências.

estrutural que nos segrega e exclui a todo momento, principalmente em espaços de formação e de poder como a academia, partindo do que analisam Grada Kilomba (2019), Djamila Ribeiro (2017) e Silvio Almeida (2018). Esse racismo cotidiano continua construindo e fazendo a manutenção de seus muros, nos embranquecendo¹⁹, nos afastando e nos matando (também de maneira simbólica) a todo instante. E que tempos são esses em que temos que defender o óbvio, que temos que falar coisas que deveriam ser realidades ultrapassadas?

Com isso, se faz necessária a investigação, o pensamento, o diálogo, a proposição de novos textos, como também o estudo sobre o que podem ser as dramaturgias negra. Pensar também sobre os assuntos que permeiam essa dramaturgia, e como podemos construir juntos essas ideias. Para isso, trago minha experiência enquanto criador e ministrante do projeto de extensão GiraDramatúrgica - Núcleo de Pesquisa e Criação em Dramaturgia, que propõe outros olhares tanto referenciais quanto à criação dramatúrgica, pautando autoras/es negras/os/es e a necessidade do aquilombamento enquanto poética política para a pesquisa e a elaboração de novas narrativas para a cena.

Metodologia

Sob orientação da profa. Dra. Stela Fischer, crio a GiraDramatúrgica - Núcleo de Pesquisa e Criação em Dramaturgia, projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II, que iniciou seus trabalhos em abril de 2020, com previsão de término para outubro do mesmo ano. Meus principais objetivos ao pensar a Gira são os de criar um grupo de dramaturgas/os/es negras/os/es voltado à pesquisa e à experiência criativa nas áreas de dramaturgia e teatro negro; estabelecer conexões, trocas de experiências e diálogos entre artistas negras/os/es de diferentes regiões do país; estimular o exercício da escrita criativa para a cena e a busca por diferentes narrativas, visando a construção de uma dramaturgia negra autoral e inédita de cada dramaturga/o/e; e aprofundar questões, pertinências e urgências sobre a Dramaturgia Negra e o Teatro Negro Brasileiro. Devido à pandemia de COVID-19 precisei adaptar o projeto à nova realidade de distanciamentos físicos e simbólicos. Houve com isso o aumento do alcance de pessoas interessadas em compor o curso devido ao ambiente virtual, não ficando restrito somente

¹⁹ Uso aqui o verbo embranquecer não pensando diretamente numa pessoa branca, mas sim na ideologia colonizadora e patriarcal da branquitude.

à região de Curitiba. Visando otimizar o contato e o acompanhamento de cada integrante, foram selecionadas onze dramaturga/os/es²⁰ de sete estados do país (RS, PR, SP, RJ, ES, BA e MA).

A Gira se forma principalmente através de procedimentos e práticas pedagógicas que reivindicam uma outra abordagem através da descolonização das relações de ensino-aprendizagem em dramaturgia, entendendo o desenvolvimento da escrita para a cena como uma poética-política democrática e interdisciplinar que emerge das encruzilhadas insurgidas do jogo de estar junto. Tomo como referência o que propõe o professor Luiz Rufino (2019), que amplia entendimentos de que as relações de ensino e aprendizagem resultam do *cruço* entre diferentes saberes (valorizando principalmente o que é marginalizado, tornado periférico, não-hegemônico), que acontece a partir da experiência humanizante, afetiva e mediadora do encontro, da aglomeração mesmo que virtual. Proponho na Gira a aplicação dessas possibilidades do *entre* e por consequência a contínua formação dramatúrgica das/dos integrantes.

Não foi exigido das/os participantes uma experiência prévia na área da dramaturgia nem do próprio teatro; inclusive, há no grupo pessoas ligadas a outras áreas como o cinema, a jornalismo e a literatura de um modo geral. Entendo que qualquer pessoa, seja qual for seu repertório e vivência, pode vir a escrever um texto para a cena, desmistificando um imaginário povoado pela exclusão e pelo “dom”. Também, o referencial bibliográfico sobre teatro e dramaturgia a ser estudado buscou priorizar obras brasileiras, especialmente no que se refere às escritas por autoras/es negras/os/es. Com esses deslocamentos das epistemologias do centro, damos um *rolê* a cada encontro, perpassando saberes que o mundo branco postula como periféricos, ou marginalizados, ou “menores”, invertendo assim a composição e o exercício da aprendizagem para transgredir efetivamente pela ação, no caso, a escrita para a cena.

O que interessa é, justamente, a pluralidade de ideias, narrativas e jeitos de contar histórias. Celebramos a alteridade como potência para a cena e para a escrita, entendendo que a vivência e o repertório de cada dramaturga/o/e-integrante são diversos e igualmente riquíssimos dentro de sua singularidade. Não me coube então nesse caso específico propor uma ideia ou abordagem temática-estrutural que servisse a todos de uma maneira igual, mas sim convergir possibilidades de reinvenção do mundo e da vida a partir da dramaturgia e do acontecimento de estarmos juntos. Outras vozes emergem de um silêncio secular.

²⁰ Participaram da primeira edição da GiraDramatúrgica as/os dramaturgas/os/es Carolina Maria, Cláudia Simone, Diego Ferreira, Denise Telles, Jaiara Soares, Kelle Bastos, Mário Alves, Ozzy Souza, Rafael Cristiano, Tamyres Costa e Yannikson Pereira. Os encontros foram e são realizados virtualmente pelas plataformas Google Meet e Zoom.

Os processos de criação dos textos dramaturgicos partiram fundamentalmente de pesquisas teórico-práticas compartilhadas entre as/os dramaturgas/os/es sobre dois grandes temas: o teatro negro brasileiro e as representações e urgências negras na dramaturgia. Nessas investigações analíticas e documentais, realizadas nos primeiros meses do curso (abril, maio e junho), buscamos resgatar a(s) história(s) negra(s) do teatro brasileiro e os nomes apagados e/ou invisibilizados historicamente pela branquitude, promovendo análises e debates em grupo a partir de falas públicas e textos norteadores escritos por autoras/es negras/es.

Num segundo momento, dos meses de julho a outubro, nos voltamos à escrita dos projetos dramaturgicos individuais. Intencionando auxiliar no tecer e na trama dos fios das urdiduras propostas por cada dramaturga/o/e, foram realizadas outros jogos de escrita que trabalharam, por exemplo, com a efemeridade da obra e a criação sem pudor e julgamento, visando escrever de forma automática e cronometrada tendo como base uma foto, um áudio, uma conversa; também houveram a carta de apadrinhamento, que foi uma dinâmica entre as/os dramaturgas/os/es onde, depois da leitura do material escrito pela/o sobrinha/o/e, cada padrinho/madrinha sugeria possibilidades para a obra em análise, através de disparadores referenciais como a sugestão de um filme, uma música, uma peça, uma imagem, etc.). Após cada exercício, sempre propus que cada participante compartilhasse ao grupo sobre como havia sido os desafios e os prazeres de realizá-lo, bem como ler as escrituras realizadas. Compreendo que o ato de ouvir um *feedback* sobre seu texto e/ou ler o que a/o colega produziu e apreender a linguagem sendo desenvolvida processualmente no texto agem também como práticas de aprendizagem na formação dramaturgica.

Os onze textos dramaturgicos seguem em andamento e em constante costura; cada dramaturga/o/e opera seu coser de forma livre e autônoma, mirando a escrita para a cena não como um problema inalcançável ou irresolúvel, mas como um lugar onde tudo é possível. Esse caráter processual é bastante importante para a composição dramaturgica, visto que cada obra possui um *modus operandi* específico e requer tempos de maturação e abordagens diferentes. Além dos ciclos de análise relacional com cada projeto dramaturgico, proponho orientações com cada participante, onde podemos aprofundar questões, anseios, dúvidas, medos, conquistas, tudo o que alimenta e faz parte de um processo criativo e artístico.

Considerações finais

Assim sendo, a Gira se configura como uma ação horizontal onde cada dramaturga/o/e a compõe com seu repertório e através da troca e da partilha, como uma grande encruzilhada poética

que afeta e deixa-se afetar ao tensionar as hierarquias do poder e do conhecimento. Esse aquilombamento virtual torna-se um ato de resistência num momento histórico onde se fala e se documenta com mais intensidade (sobretudo na internet pelas redes sociais) acerca da violência policial e do racismo como práticas institucionalizadas pelo Estado, do genocídio negro, sobretudo jovem e periférico, no Brasil e da eugenia emergindo novamente com outras roupagens e máscaras numa pandemia onde pessoas negras são as que mais morrem e que acirra ainda mais as desigualdades e exclusões que já existiam.

Como artista e docente em formação, me descubro e me emancipo a cada nova leitura ou pesquisa dramaturgica nova, a cada diálogo que tenho com minhas/meus pares e a cada encontro que temos na Gira. Que continuemos na ginga, fazendo arte e tecendo histórias em espaços pretos onde efetivamente possamos nos sentir libretas/os, corajosas/os e empoderadas/os. Estejamos sempre juntas/os/es!

Palavras-chave: dramaturgia negra; pedagogia do teatro; processos criativos; decolonialidade.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- NICOLETE, A. **Ateliês de dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena**. 288f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Afrofuturismo e cultura de resistência em histórias em quadrinhos brasileiras

Edmilson Forte Miranda Júnior

Palavras-chave: Afrofuturismo; Brasil; Decolonial; Estudos Culturais; Estudos Pós-Coloniais; Histórias em Quadrinhos

1. Introdução²¹

A imagem do povo negro em narrativas de Histórias em Quadrinhos afrofuturistas é o foco da pesquisa que aqui se apresenta. Nesse recorte, percebo que o pensamento hegemônico²² – marcado pelo colonialismo – vê o negro de um jeito e o Afrofuturismo propõe ver de outro, mais positivo, não mais um subalterno. Esse negro, na proposta afrofuturista, é protagonista e traz consigo elementos de diferentes culturas cuja origem remete às tradições africanas, reposicionando também aspectos religiosos e estéticos, rerepresentados em uma imagem diferente do que até então fora comum em narrativas dos mais diferentes gêneros na cultura de massa.

O Afrofuturismo é aqui entendido como o conjunto de expressões estéticas marcadas por uma contundente crítica sobre a questão racial, cujo termo é cunhado nos Estados Unidos (DERY, 1994) e se espalha como uma cultura de resistência em diferentes países. Segundo Lisa Yaszek (2013) podemos entender o Afrofuturismo como “uma ficção especulativa ou ficção científica escrita por autores afrodiáspóricos e africanos”²³ (YASZEK, 2013, p. 1, tradução minha)²⁴ que por quase duzentos anos dramatizaram a questão racial inventando um futuro brilhante para pessoas de cor vivendo um mundo tecnocultural, futuro que surge de mudanças científicas e sociais (*ibidem*, p. 1). Para a autora trata-se de um “movimento estético global que abrange arte, cinema, literatura, música e estudos acadêmicos”²⁵ (*ibid.*, p. 1).

Proponho interpretar o Afrofuturismo como expressão do pensamento decolonial discutido por pensadores como Ramón Grosfoguel (2009), Aníbal Quijano (2005), Walter D.

²¹ Por conta do espaço limitado o Referencial Teórico será diluído ao longo do texto e em todos os tópicos.

²² Refiro-me ao que Gramsci entende em seu livro *Cadernos do cárcere. Volume 1: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce* como a “Hegemonia da cultura ocidental sobre toda a cultura mundial” (GRAMSCI, 1999, p. 263). Trata-se de um dos efeitos dos processos históricos de construção do pensamento europeu da modernidade, pensamento dominante que unifica os discursos e dita a conduta dos povos inseridos no que chama de civilização mundial unificada hierarquicamente (GRAMSCI, 1999, p. 263–264). Esse pensamento carrega consigo o conjunto de práticas e discursos que são construídos durante o período colonial e se atualizam em outras práticas e discursos herdeiros desse colonialismo.

²³ No original: *First, let me give you a working definition of the term. Afrofuturism is speculative fiction or science fiction written by both Afrodiasporic and African authors.* (YASZEK, 2013, p. 1)

²⁴ Todas as traduções do inglês são minhas. E o texto original será indicado em notas de rodapé.

²⁵ No original: *It's a global aesthetic movement that encompasses art, film, literature, music, and scholarship.* (YASZEK, 2013, p. 1)

Mignolo (2018) e Catherine E. Walsh (2018). Pensamento esse que visa questionar um conjunto de epistemologias que formam a “matriz (colonial) criada por uma minoria da espécie humana” e que “rege a vida da maioria da espécie humana”²⁶ (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 114). Trata-se de uma perspectiva alternativa para a relação entre o tradicional e o contemporâneo em culturas que questionam esses pressupostos. Seria a desconstrução de visões estabelecidas e a construção de novas, contra-hegemônicas. No caso do Afrofuturismo essa nova visão fala do passado, presente e futuro do povo negro, e de novos processos de subjetivação formados a partir disso. A intenção é relacionar esse fenômeno cultural cuja essência busca superar o racismo, com uma mídia que atravessou e ainda atravessa um processo de legitimação cultural – as Histórias em Quadrinhos²⁷; em um país cuja maioria da população é negra – o Brasil²⁸.

Portanto, nosso objetivo é criar um mapeamento das Histórias em Quadrinhos afrofuturistas no Brasil a partir de autores e artistas que produzam sobre o tema do afrofuturo e da cultura de resistência em outras áreas e expressões artísticas. Pretende-se com isso analisar o contexto no qual as narrativas se apropriam do discurso pós-colonial e decolonial numa mudança de perspectiva sobre o que o negro representa no país.

2. Metodologia

Para por em prática uma “ecologia de saberes” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13) buscamos epistemologias fora do eixo eurocêntrico para orientar nossa metodologia. Simas & Rufino (2019) relacionam saberes despedaçados ao longo da experiência colonial que tiveram de se reconstruir “inventando terreiros, mundos, saberes/fazeres e poéticas/políticas” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 35) para criar a sua “Pedagogia das encruzilhadas” (*ibidem*, p. 22); um “projeto político/epistemológico/educativo” que tem como finalidade enfrentar a lógica do racismo/colonialismo por meio da transgressão do cânone ocidental (*ibid.*, p. 22). Assumimos a perspectiva fluida do “cruzo” e das “encruzilhadas” (*ibid.*, p. 116) para perceber características afrofuturistas que vão além da relação com a máquina e com o futuro. Destaca-se a crítica cultural a partir da revisão do passado (WOMACK, 2013, p. 9). Algo que, por sua vez, implica em um questionamento do presente e especulações sobre o futuro.

²⁶ No original: *The matrix (colonial) created by a minority of the human species rules the life of the majority of the human species.* (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 114)

²⁷ Como explica Éric Maigret (2012), a mídia passou por uma “viragem pós-legítima” nas sociedades ocidentais e tem se emancipado em espaços nos quais o conceito de “cultura legítima” reinou durante muito tempo.

²⁸ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE – até o segundo trimestre de 2019 – dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. O IBGE considera a população negra como a soma de pretos e pardos. Disponível em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>> acesso dia 13 junho 2020.

Essa pedagogia tem um agente capaz de empregá-la, o “pesquisador cambono” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 39–40), aquele que “atua como um ‘faz tudo’ no terreiro” (*ibidem*, p. 37); para os autores, o cambono é o modelo para a prática do investigador que “opera, na interlocução, com todas as atividades que precedem os fazeres/saberes necessários para as aberturas de caminhos” (*idem*). Pretendo então me colocar como um pesquisador cambono no contato com os autores e com suas obras. A ideia é assumir que nossas conversas formam um conjunto valioso de informações e minha presença também influencia no conteúdo a ser colhido. Por isso, o formato de registro das entrevistas será o de *podcasts*. Os episódios em série – além de registro – funcionarão como uma narrativa dos encontros. Em seguida, juntam-se ao material de análise a ser colhido as Histórias em Quadrinhos propriamente ditas. Aqui o Afrofuturismo funcionará como régua delimitadora e lente focal buscando nas obras em si, no discurso dos autores e em seus processos criativos relações entre crítica cultural, revisão do passado e especulações sobre o futuro.

Para aplicação dessa metodologia proponho as seguintes ações:

1. Analisar Histórias em Quadrinhos produzidas no Brasil que correspondam ao conjunto de elementos que caracteriza o Afrofuturismo, segundo descrito por Ytasha Womack (2013): I. obras que utilizem elementos de ficção científica, ficção histórica, ficção especulativa, fantasia, Afrocentricidade ou realismo mágico reunidos à crenças não-ocidentais; II. obras que propõem crítica cultural a partir da revisão do passado e especulações sobre o futuro (WOMACK, 2013, p. 9).

2. Organizar um mapa identificando e listando as Histórias em Quadrinhos no Brasil que atendam às características do Afrofuturismo, seus autores e o período em que foram produzidas. A busca será feita com as palavras-chave “Afrofuturismo”, “Afrofuturo”, “Afrofuturista”, “o futuro é preto”, “utopia negra” e “resistência negra”, conforme pesquisa em fontes de registro on-line como o guia dos quadrinhos²⁹ e outros bancos de dados de lojas especializadas, bibliotecas e livrarias brasileiras.

3. Registrar processos criativos de seus autores, e seus depoimentos a respeito de suas obras. Pretende-se registrar isso em diários de pesquisa e *podcasts*, cujos dados serão obtidos a partir de entrevistas com os mesmos e da compilação de outros depoimentos registrados em publicações impressas e on-line anteriores.

Cada uma das três ações funcionará como etapa do processo de investigação e serão marcadas por produções em texto reunindo as reflexões provenientes da experiência. Uma última etapa será a reunião de todo o material colhido e das reflexões produzidas, numa perspectiva de análise em retrocesso.

²⁹ Disponível em < <http://www.guiadosquadrinhos.com> > Acesso em 24 de junho de 2020.

3. Resultados e Discussões

Na fase inicial da pesquisa foi possível identificar três diferentes momentos da história do povo negro abordados por Histórias em Quadrinhos brasileiras: 1. uma releitura do passado durante a escravidão, na obra *Cumbe* de Marcelo D'Saete (2014); 2. o presente na história recente do povo negro e mestiço, na obra *Roseira, Medalha, Engenho e outras histórias* de Jefferson Costa (2019); 3. e o futuro na obra *Contos dos Orixás* de Hugo Canuto (2019), divindades africanas desenhadas como os super-heróis norte-americanos dos anos 1960.

Em *Cumbe*, de Marcelo D'Saete (2014), o “protagonismo negro” e o “resgate de narrativas sequestradas” é discutido ao retratar a resistência dos negros escravizados durante o período colonial no Brasil, a partir de suas próprias perspectivas; A perspectiva realista se coloca na obra, exposta pela extensa pesquisa sobre a história da escravidão no Brasil feita pelo autor da HQ. Uma atualização dessa história aparece como a proposta crítica do trabalho que mostra a versão do que aconteceu do ponto de vista de protagonistas negros.

Já em *Roseira, Medalha, Engenho e outras histórias*, de Jefferson Costa (2019), a linguagem popular é inserida como elemento estético na obra, o jeito como o povo da região se expressa e seu uso cotidiano da língua aproximam o leitor do ambiente criado pela narrativa ao expor entonações e sotaques graficamente, fazendo um uso do texto que só é possível na mídia das Histórias em Quadrinhos. A relação entre cultura e língua se destaca nessa obra;

Por fim, em *Contos dos Orixás*, de Hugo Canuto (2019), o futuro se apresenta na referência à Jack Kirby. Influenciado pela ficção científica e pela corrida espacial o autor se baseava numa miscelânea de texturas, cores e grafismos que evocavam as noções de tecnologia e futuro em evidência nos anos 1960 (POSADA, 2019). Canuto usa isso para construir sua visão da história dos Orixás, destacando a ancestralidade africana traduzida pelo modo como essa cultura se integrou às práticas brasileiras. Tanto na criação das vestimentas quanto nos cenários, o aspecto futurista se mistura com texturas e grafismos africanos criando um universo único, Afrofuturista. Elementos característicos de cada Orixá, – como a cor vermelha para Xangô ou as duas espadas de Ogum – são revistos pelo traço de Canuto que, emulando o estilo de Kirby, inventa o seu próprio, respeitando a iconografia de matriz africana.

4. Considerações Finais

Na análise acima é possível notar uma expressiva produção em diferentes gêneros, mas ainda em expansão quando se trata do Afrofuturismo. As características do Afrofuturismo aparecem principalmente na forma – argumento, roteiro e design das páginas, diferentes do conteúdo afrofuturista que se destaca no extenso conjunto de produções norte-americanas. Ao mesmo tempo, a análise expõe nas obras elementos culturais arraigados no Brasil, como o racismo estrutural presente nos registros históricos oficiais sobre o período da escravidão, a mitologia Yorùbá, e a linguagem popular expressa graficamente e inserida como elemento estético. Portanto, examinar o contexto da produção de quadrinhos afrofuturistas no Brasil é também investigar sua relação com as transformações sociais que o influenciam e são por ele influenciadas.

O Afrofuturismo é o resultado estético de uma série de transformações culturais, políticas e sociais que tiveram seu efeito bem documentado e analisado por estudos acadêmicos principalmente norte-americanos. Merece, portanto, uma atenta pesquisa em outros espaços e realidades, como é o caso do Brasil. Eis aí uma oportunidade de contribuição para o conhecimento acadêmico, e um chamado à investigação que pretendo atender. Justamente por entender que essa pesquisa não pode ter seu valor suprimido com base em preconceitos que os considerem menos relevante por tratar de elementos muito específicos ou menos importantes que outros à partida.

Referências Bibliográficas

- CANUTO, H. **Contos dos Orixás**. Salvador: Hugo Canuto. Autor independente, 2019.
- COSTA, J. **Roseira, medalha, engenho e outras histórias**. São Paulo: Pipoca e Nanquim, 2019.
- D'SALETE, M. **Cumbe**. São Paulo: Veneta, 2014.
- DERY, M. Black to the Future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. In: DERY, M. (Ed.). **Flame Wars: The Discourse of Cyberculture**. Durham: Duke University Press, 1994. p. 179–222.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 1: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v. 1, n. 2, p. 41–91, 26 dez. 2009.
- MAIGRET, É. Bande dessinée et post-légitimité. In: **La Bande dessinée: une médiaculture**. Paris: Armand Colin, 2012. p. 130–148.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2018.

POSADA, T. Afrofuturism, Power, and Marvel Comics's Black Panther. **The Journal of Popular Culture**, v. 52, n. 3, p. 625–644, 12 jun. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Tradução: Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 227–278.

SANTOS, B. DE S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Cortez Editora, 2009.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

WOMACK, Y. L. **Afrofuturism: the world of black sci-fi and fantasy culture**. Chicago: Lawrence Hill Books, 2013.

YASZEK, L. Race in Science Fiction: The Case of Afrofuturism. **A Virtual Introduction to Science Fiction**, n. 180, p. 1–11, 2013.

YASZEK, L. Afrofuturism in American science fiction. In: CANAVAN, G.; LINK, E. C. (Eds.). **The Cambridge Companion to American Science Fiction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 58–69.

Cena encruzilhada: investigação em performance, experimentação e criação cênica

Tássio Ferreira

Breno Terra

Introdução

É notável e crescente a demanda, sobretudo por parte de sujeitos criadores em diáspora, por modos de pensar e fazer Arte que contemplem a complexidade de vivências e a multiculturalidade que nos compõe, que entrecruzem esses elementos e possibilitem construir um campo de práticas criativas para artistas que circulam por diversas linguagens. Nesta comunicação de trabalho, discorreremos sobre duas criações artísticas realizadas como parte do processo da pesquisa de iniciação científica “Poéticas das Encruzadas”³⁰, desenvolvida sob orientação de Tássio Ferreira (UFSB), no âmbito da pesquisa Coletivo AFRO(en)CENA (CFArtes/UFSB), em andamento desde 2018. O plano de atividades, em linhas gerais, se baseia na experimentação dos fundamentos de ensino da tradição do Candomblé Congo-Angola para ativar e ancorar processos artísticos voltados a criação de cena na diáspora. A partir de reflexões acerca dos lugares da pessoa negra na sociedade brasileira gerar posturas, ações contra hegemônicas, fomentar as vias de [re]descoberta de ancestralidades negras fragmentadas e sucumbidas pela colonialidade, buscando estabelecer diálogos com a tradição Bantu em seus valores estéticos e sagrados, ressignificando a expressão artística ritual para o enfrentamento do racismo em novas fronteiras impostas no âmbito pós-colonial.

O primeiro trabalho sobre o qual se desdobrará esta comunicação intitula-se “Lida: Trabalhos Cantos e rodas”, um curta-metragem experimental de 3’30”, derivado de uma instalação permeada de programas performativos que descreveremos mais adiante.

O segundo trabalho será “Volta do Mundo”, curta-metragem experimental de 3’33”, derivado de programa performativo registrado em vídeo performance com duração de 35 min.

Todo o projeto está fundamentado no conceito de *pesquisa-encruzilhada*, que inspira o nosso título, e na Pedagogia da Circularidade Afrocênica (FERREIRA, 2019, 2020). Segundo o autor,

A Pedagogia da Circularidade pretende organizar diretrizes metodológicas refletindo acerca das ensinagens afro diaspóricas, estas aqui entendidas como processos de ensino aprendizagem que se inspiram no terreiro de candomblé ou em práticas outras tradicionais, como a capoeira, o Congado, o Samba de Roda, dentre outros, diferenciado das práticas educacionais oficiais do Brasil. (FERREIRA, 2020, p.158).

³⁰ Plano de Atividades contemplado com uma bolsa no Edital PROPPG N° 03/2020 - Programa de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação (PIPICI-UFSB), para ser desenvolvido no período de agosto de 2020 a agosto de 2021.

Na tentativa de estabelecer um recorte nesse amplo universo de saberes, nos apoiaremos igualmente no pensamento de Luiz Rufino (2016). No ensaio “Performances Afro-Diaspóricas e Decolonialidade”, o autor descreve o corpo como sendo o “primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo” sugere que, em contrapartida, “é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas performances que se confrontam e se rasuram esses regimes” (RUFINO, 2016, p. 57). Instigados por essa provocação, propomos aqui essa imersão criativa guiada pelo corpo e seus saberes, assim como pelas encruzilhadas e suas poéticas.

Metodologia

Entendemos a encruzilhada como matriz organizadora da pesquisa. Esta circunscreve todos os caminhos percorridos em ciclos de investigação que encerram em si temas específicos, para que outros ciclos possam ser abertos. Deste modo, pretende-se explorar as potencialidades da encruzilhada, seja numa perspectiva teórica-conceitual, no cruzamento das múltiplas referências teóricas, seja metodologicamente. Ou ainda, de forma mais literal, quando ocupamos o espaço físico da encruzilhada, no cotidiano urbano, quando propomos “sair dos muros da universidade e se dirigir às ruas, aberto aos encontros que as encruzilhadas propiciam”, ir em busca da “potente produção que se encontra em andamento nas ruas” (HADDOCK-LOBO, 2020, p. 21-22).

Eleonora Fabião, com seu artigo “Programa Performativo: o corpo-em-experiência” (2013), também será guia para experimentação e aporte teórico para este trabalho. A artista, performer e pesquisadora cunha a ideia de *Programa Performativo* a partir da análise de performances realizadas por William Pope.L, artista afro-americano estadunidense que, em suas obras, evidencia um pensamento contra-hegemônico, tensionando questões raciais. A autora pontua que o Programa Performativo

é motor de experimentação porque a prática de programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. [...] Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. (FABIÃO, 2013, p. 4).

Inspirados pelo conceito de *pesquisa-encruzilhada*, propomos que o processo de experimentação/criação em nossa pesquisa, Cena Encruzilhada, se articule em quatro ciclos: Pesquisa autobiográfica, elaboração de programas performativos, performance, criação cênica e/ou audiovisual.

Resultados e Discussões

Até o momento realizamos os processos que serão descritos a seguir, realizados em Porto Seguro – BA, localizada na região oficialmente nomeada Costa do Descobrimento, berço da colonização e da violenta censura das práticas religiosas e expressões culturais dos povos originários e africanos em diáspora. Trataremos aqui quando necessário como Costa da Invasão. Em geral os programas foram registrados com câmera fixa, instalada pelo próprio performer no local da intervenção, com exceção de dois programas que foram cortejados pelas colaboradoras, Pâmela Peregrino e Annaline Curado, ambas travaram um diálogo artístico muito sensível com a proposta. Vamos aos processos:

“Lida: Trabalhos, Cantos e Rodas” teve como disparador inicial para a criação o interesse do artista pelos cantos que permeiam o universo da capoeira angola e suas imbricações, cultura de matriz afro brasileira na qual o pesquisador está inserido. A obra se concretiza primeiramente como um projeto de instalação performativa cuja a realização dos programas performativos culminou na montagem da cenografia. *Programa Performativo: Atravessar a cidade caminhando por uma das vias principais carregando sobre a cabeça um balaio, caixa ou algo similar de peso que seja possível levantar e manter suspenso por um longo período de caminhada. Entoar cantos de trabalho durante todo o trajeto; Materiais: balaio, sacos com folhas secas, câmera para registro; Duração: Até concluir o trajeto previamente determinado.*

O material cenográfico manualmente transportado até a locação específica, campus Sosígenes Costa – UFSB, foi depositado e organizado ao decorrer da realização dos programas para compor a obra. A instalação performativa, “Lida: Trabalhos, Cantos e Rodas”, teve sua primeira montagem entre fevereiro e março de 2019, no escopo do componente curricular Laboratório de Corporalidades (BI-Artes, UFSB). O trabalho foi remontado entre agosto e setembro do mesmo ano a convite da comissão organizadora do 1º Simpósio Latino Americano de Ergologia. Para concluir a cenografia o programa foi repetido quatro vezes em cada uma das ocasiões, o que gerou mais de cinco horas de registro em vídeo.

O trabalho se desdobrou de tal modo que abriu caminhos para diálogos no âmbito familiar, resultou no resgate de ancestralidades que estiveram ofuscadas, no passado, por um desinteresse estrutural e um contexto social que renega as culturas tradicionais e que envolvia o autor e seus ancestrais mais próximos. Em setembro de 2020 esse elo que surgiu nos instigou a revisitar as mais de cinco horas de registro das performances, que concomitante a um processo de investigação autobiográfica e escrita, compreendidas no escopo dessa pesquisa, nos guiou para a criação.

A partir de uma seleção de imagens, do som gravado de um dos cantos entoados e de uma gravação da voz de Vitória Ferreira da Silva, 84 anos, avó do pesquisador, enveredamos em um procedimento de montagem filmica. O processo gerou um curta-metragem experimental,

homônimo, com duração de 3'30". As imagens, quando em contato com as histórias narradas pela matriarca da família, ganharam um novo contorno poético, adentraram uma nova linguagem, nova forma em obra de arte e também novo significado para o autor e espectadores. O filme foi selecionado em outubro de 2020, pela curadoria do IV FNAC - Forum Negro de Arte e Cultura, para compor a mostra artística do evento realizado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. A pesquisa autobiográfica até o momento, tem sido registrada na forma de ensaios, o primeiro, intitulado “Memória e Território”, é o que carrega parte do conteúdo que inspirou a produção fílmica³¹.

“Volta do Mundo” nasce das reflexões e tensões que têm nos acometido em tempos de pandemia. *Programa Performativo : Andar de costas muito lentamente nas margens da principal rotatória da cidade carregando um vaso de comigo ninguém pode na mão direita trajando terno e calça preta, camisa branca, pés descalços; Materiais: Vaso com a planta; Duração: Enquanto for suportável manter suspenso o vaso com a planta na mão direita.* O programa foi realizado duas vezes entre agosto e setembro de 2020, a segunda performance gerou 35 minutos de material audiovisual que foram combinados no procedimento de montagem com um trabalho de escrita criativa e criação sonora, originaram mais um curta experimental homônimo.

Do cruzamento entre símbolos da tradição e da contemporaneidade, norte para o reprocessamento das linguagens: performance, intervenção urbana, audiovisual e escrita. Ação realizada no centro dos atravessamentos onde as setas apontam para as ressignificações de tempo, espaço, conceitos de mundo/não mundo e humano/ não-humano. O filme foi selecionado por comissão julgadora para compor a plataforma "NA REDE: mostra online das artes", projeto de extensão do Centro de Formação em Artes da UFSB.

Considerações Finais

O contexto de pandemia que estamos inseridos, desde o início do ano de 2020, provocou alguns redirecionamento no plano de trabalho da pesquisa. A proposta foi inicialmente pensada para ser desenvolvida de forma presencial e coletiva mas diante da conjuntura de isolamento social optamos por um processo de experimentação e criação individual com orientações e diálogos remotos. O que a pesquisa tem nos revelado até aqui reforça a prerrogativa posta na introdução desta apresentação, precisamos de uma formação interdisciplinar em Artes para construir um campo de práticas criativas para que as(os) artistas possam circular por diversas linguagens e plataformas, sobretudo, a linguagem do audiovisual e as plataformas digitais.

³¹ O filme e o texto estão disponíveis no site do autor: <az9009.wixsite.com/brenoterra>. Acesso em: 30/10/2020.

Palavras-chave: Cena; Performance; Encruzilhada.

Referências

- FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. **ILINX - Revista do LUME**, v. 4, dez 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 30 out. 2020.
- FERREIRA, Tássio. Notações sobre a circularidade na cena negra contemporânea e as ensinagens tradicionais do Candomblé Congo-Angola no Coletivo AFRO(en)CENA. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.20396/pita.v10i1.8658715. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8658715>. Acesso em: 31 out. 2020.
- _____. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola.** (Tese de doutorado) Salvador, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA, 2019.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. A gira macumbística da filosofia: por uma filosofia brasileira, aberta às ruas e encruzilhadas. São Paulo, **CULT - Revista Brasileira de Cultura**. ano 23, n. 254, fev. 2020, p. 21-23.
- RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n.40, Niterói, p.54-80, 1.sem, 2016.

Poética dramaturgias contemporâneas brasileiras: o corpo negro na dança

Éder Rodrigues da Silva
Natália Fróes Santos

Introdução

O presente trabalho é o resultado parcial de uma pesquisa vinculada ao projeto *Dramaturgia expandida: teorias e práticas*, com ênfase nos estudos sobre as concepções heterodoxas de escritura para o segmento da dança, suas corpografias e experiências performáticas produzidas no Centro de Formação em Artes da UFSB.

As reflexões giram em torno do conceito de dramaturgia expandida e a cena contemporânea junto às poéticas e práticas criativas de resistência negra na dança. O escopo teórico parte dos estudos de Marcos Antônio Alexandre e seus apontamentos sobre a pulsão corpórea negra na perspectiva das artes da presença e os desdobramentos do conceito de “afrografias” de Leda Maria Martins, cuja abordagem tensiona os campos da arte, da memória e da ancestralidade.

Dentre os resultados parciais da pesquisa, constata-se a conjuntura de camadas ancestrais, históricas, sensíveis e corpóreas que especificam poéticas e estéticas nas tessituras dramaturgias contemporâneas que ofilizam a encruzilhada dos corpos e as distintas formas de narrar, cantar e dançar as vivências historicamente apartadas do tecido social.

Abordagem teórica e metodológica

Os desdobramentos e as fissuras do impacto cultural da performance em todos os segmentos artísticos, principalmente na dramaturgia, significou inúmeras reconfigurações no status genealógico, processual e estético da escritura cênica. Este prospecto fortaleceu uma noção ampliada em torno do texto teatral e suas fontes, redimensionando as linhas teóricas sobre a escrita para a cena. Ao propor a revisão dos fundamentos estéticos, do percurso historiográfico e do agenciamento dos saberes que tangenciam a dramaturgia brasileira em sua interculturalidade, articulamos a dramaturgia e suas práticas de criação e reflexão enquanto espaço de experiência, abrangendo não apenas os resultados estéticos de coletivos teatrais e de dança, mas também as escrituras tecidas nas bordas do teatral como a arte independente desvinculada de projetos institucionalizados e a rede performativa de práticas que se ampliam pelos espaços de vivência. Nesta linhagem, procuramos aproximar os campos teóricos teatrais e performáticos de matriz latino-americana das esferas textuais e dramaturgias partilhadas, explorando os sentimentos de

pertencimento, identidade e inscrição política junto aos abismos que ainda atravessamos em termos de contrapor o que oficialmente foi institucionalizado como cultura, memória e história.

Seguindo esta linha, a noção de dramaturgia expandida também não se restringe à cena especificamente teatral ou como ofício exclusivo do dramaturgo. No contexto emergente da arte diversa e manifesta que se desenvolve no tempo e em espaços múltiplos, a interface com a dança, com a iluminação, com as poéticas do espaço, com a performance e com os ativismos culturais passam a reconfigurar a necessidade de outras dramaturgias e contextos, dialogando com a amplitude do termo cunhado por Lleana Diéguez Caballero em que os textos cênicos são mais do que nunca verdadeiras travessias, espaços de encruzilhadas nos quais se reconhece múltiplas disciplinas, estilos, discursos e vozes. (CABALLERO, 2016, p. 18).

Este olhar plural em torno da dramaturgia, de suas poéticas e conjunturas, ratifica os saberes intermediados pelas artes cênicas junto a um espaço de diálogo entre as mídias e seus repertórios, pressupondo o uso de linguagens múltiplas e simultâneas, a inserção e ocupação dos espaços urbanos como fundamento estético e prática política, e, também, o entendimento do corpo e suas distintas manifestações enquanto veículo de memória e escritura. Esta linha dilata o corpus de trabalho essencial da área, assumindo não somente o verbo como sua funcionalidade, mas também a sonoridade, a imagem, a oralitura, o rito, o mito, o trauma, as novas tecnologias, as expressões dissonantes, as intervenções urbanas e o diálogo interartes como escritas insurgentes que emergem do contemporâneo.

Nesse sentido, potencializa-se um espaço que passa também a atuar como mediador das múltiplas formas processuais que a dramaturgia assume ao atuar junto a comunidades periféricas e grupos não hegemônicos, destacadamente, aqueles que, historicamente, sofreram (e ainda sofrem) segregações como a cultura expressa pelos grupos afrobrasileiros, as comunidades indígenas e as camadas populares em situação de vulnerabilidade econômica.

É exatamente dentro dessa abordagem heterodoxa e expandida da arte dramaturgical que situamos a perspectiva de atuação desta pesquisa, tendo as poéticas contemporâneas, o movimento de teatro de grupo e a práxis em comunidades como enfoque, além de um olhar particularizado em torno da dramaturgia dentro de parâmetros não excludentes em relação aos seus dispositivos, teorias e práticas. Esta perspectiva reformula saberes fronteiriços entre o performático e a intermediação do corpo como escritura, mobilizando questões que envolvem a tensão entre a cena e as interfaces do real, a quebra com os princípios miméticos de representação, a escuta das formas escriturais híbridas, as novas cartografias expressivas que emergem da diversidade geográfica e simbólica do país, as manifestações descentradas de comunidades e, finalmente, os novos paradigmas teóricos e artísticos em torno do dramático, do ficcional, do performático e do poético.

No âmbito teórico, partimos de um diálogo intrínseco com a matriz dos estudos teatrais da América Latina, descentrando modelos ao nos aproximarmos de forma mais efetiva da diversidade escritural elaborada nos últimos decênios. Este repertório se orienta pela ruptura epistêmica no pensamento sobre a dramaturgia brasileira, as teorias pós-coloniais, a expressão de grupos com participação social subtraída pela égide dominante, além de uma variabilidade de dramaturgias e processos capazes de reescrever a história e o presente, prerrogativa que se fortalece quando estes fundamentos são articulados junto à diversidade estética latino-americana, com ênfase nas escrituras de resistência tais como as culturas afro e ameríndias.

O corpo negro na dança

No Brasil, durante muito tempo, os negros foram impedidos de praticar danças, festejos e rituais ligados às suas culturas e ancestralidades. Ainda hoje, muitas dessas manifestações culturais continuam marginalizadas, vistas como inferiores, e, muitas vezes, não têm suas próprias técnicas, didáticas e ensinagens reconhecidas na sociedade.

Em contrapartida, é possível observar um interesse crescente dentro das universidades em relação aos estudos sobre a cultura negra. Manifestações artísticas provenientes dos segmentos das artes performáticas estão sendo cada vez mais estudadas na academia, o que fortalece as bases matriciais da dança, mas que também ocasiona um novo problema: a criação do estereótipo de que o negro só pode dançar danças afro-brasileiras.

O reflexo desse estereótipo criado também faz parte do corpus investigativo desta pesquisa que analisa as fricções entre as danças legitimadas como representantes clássicas da cultura hegemônica e a corporeidade negra que possui suas próprias demarcações, raízes e pulsões, mas não se restringe às fronteiras comumente impostas para sua expressividade e manifestação. Sobre o fator específico do corpo negro pulsante nas artes da cena, o pesquisador Marcos Antônio Alexandre conceitua:

[...] Esse corpo negro pulsante é mediado pelo corpo do ator negro em cena que dispara um elemento motriz que produz e, ao mesmo tempo, integra uma matriz ancestral, àquela que traz em si um elo com o continente africano; é uma matriz/corpus de reminiscências de memórias coletivas que são evocadas quando o corpo do negro se vê em performance em sua acepção enquanto rito, trabalho performativo ou ação espetacular. (ALEXANDRE, 2017, pg. 40)

É em torno dessa análise dialogando teorias e práticas cênicas contemporâneas que este projeto de pesquisa se concentra para dar continuidade ao reconhecimento e a difusão das dramaturgias negras que vindo sendo tecidas no âmbito da dança e das outras artes performáticas.

Considerações parciais do projeto e da pesquisa

Este projeto de pesquisa institucionalizado no Centro de Formação em Artes da UFSB encontra-se no seu segundo ano de execução, tendo concluído uma pesquisa em torno do Slam, no primeiro ano. Neste segundo ano juntamente com a aluna e dançarina Natália Fróes, o projeto se guia pelo envoltório da dança tendo como premissa as próprias bases epistemológicas da instituição em relação ao caráter não eurocêntrico do currículo e as práticas artísticas presenciais circundantes que, na pesquisa, são tensionadas teoricamente e também a partir das próprias vivências.

Palavras-chave: Dramaturgia expandida; Dança; Cultura Negra

Referências bibliográficas

ALEXANDRE, Marcos Antônio. **Teatro Negro em Perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba**. Rio de Janeiro. Editora Malê, 2017.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares: teatralidades, performances e política**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

MARTINS. Leda. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

Comigo ninguém pode: religiosidade e resistência na obra de mc tha

Jade Assis de Castro
Diego Márcio Ferreira Casemiro
Cristina Grobério Pazó

Apresentação

Manifestações artísticas perfazem importantes instrumentos para o exercício político. Historicamente, músicas, poemas, peças teatrais, videoclipes, filmes e outros se localizam no centro dos debates públicos, inspirando movimentos/grupos sociais nas negociações políticas, ou mesmo ocasionando novas revoluções. Neste trabalho, analisamos a música *Comigo ninguém pode* (2019) da artista negra brasileira MC Tha. Dessa forma, partimos das seguintes questões: a obra de MC Tha desperta elementos de religiosidade e resistência?

Para responder à indagação, apresentamos a construção de um conhecimento alternativo presente na letra e interpretação musical, além, especialmente, da observação do lugar em que se produz a obra: lugar de uma mulher preta e umbandista. Assim, acentuamos que Tha manifesta a religiosidade de matriz africana e desponta potencialidade representativa na cultura musical nacional (Bakke, 2007).

Destacamos, também, a trajetória da cantora, desde sua inserção nos bailes funks logo jovem, às suas atuações profissionais e acadêmicas, além das inspirações de suas produções (Cabral, 2019; Moreira, 2018). Em Paulinho (2016) e Almeida (2019), propomos reflexões acerca da indústria cultural e o racismo estrutural para justificar a disputa de espaços na musicalidade brasileira, adentrando na crítica de Adichie (2010) sobre o perigo da história única.

Metodologia

Metodologicamente, o estudo se constitui enquanto pesquisa qualitativa, exploratória, sistematizada pela revisão bibliográfica e análise do discurso. Para a revisão bibliográfica, exploramos textos na plataforma Google Acadêmico sobre MC Tha, racismo, religiosidade, cultura, música, discurso; e em sites da internet sobre a vida da artista. Para analisar a música *Comigo ninguém pode*, dividimos as cinco estrofes não repetidas presentes na letra e propomos uma interpretação delas a partir da análise discursiva de Souza (2019).

Discussões e reflexões

*Já deu, né, Tais?
Eu não falei pra você? Vai na fé que dá certo
Vai com a minha fé, se você não tem, vai com a minha fé Liberte sua mente
para ela não desandar*

Tem que ser valente, Tais. (MC Tha, 2019).

Os primeiros chamados da música *Comigo Ninguém Pode*, acima apresentados, são interpretados pela voz de uma mulher aparentemente mais velha, dialogando sobre confiança, fé e liberdade. Esta mulher é a mãe de MC Tha e o recado aponta para uma solidariedade ancestral, hereditária e do parentesco.

Thais da Silva (MC Tha) nasceu na zona leste paulista, na Cidade Tiradentes, em 1994. Com 15 anos começou a cantar nos bailes funk da sua região, se afastou dos palcos e estudou jornalismo, voltou a participar de projetos culturais e finalmente em 2018 retornou ao mundo da música (Moreira, 2018). Hoje, com 26 anos e apegada ao credo umbandista, MC Tha lança seu primeiro projeto musical, que contém saudação às sete linhas de Umbanda, com sonoridade do funk brasileiro. Nessa conectividade entre religião e música, emerge o chamado “umbandafunk” (Cabral, 2019).

É referenciando a orixá Iansã que a seguinte estrofe demonstra elementos de força e de luta. Menções à componentes como “flecha”, “tempo fechado”, “vento” e “garoa”, que Mc Tha anuncia as energias que estão fortemente relacionadas com a orixá, tornando-se um veículo de difusão dos preceitos religiosos afro-brasileiros, através dos ritmos e da composição (Bakke, 2007). Para Couto (2018), Oiá, ou Iansã, “[...] é o orixá do rio Níger e do fogo, controla os ventos, os raios e as tempestades” (pp. 204).

*Eu sou o laço bem dado Eu sou a flecha que voa Eu sou o tempo fechado
O vento e a garoa.* (MC Tha, 2019).

Se a narrativa anterior concentrava as definições da orixá, nos versos seguintes há uma referência aos pontos cantados da umbanda. Retoma uma memória ancestral, pois destrincha a linguagem tradicional formal, relutando com os outros desdobramentos da língua brasileira, dita “informal”. Em sequência, a artista ainda menciona “um pouco de açúcar”, “dendê” e “pimenta”, tratando dos ritos da religião. O açúcar é comumente utilizados nos banhos, e o dendê e a pimenta nos cultos à Iansã.

Para além disso, Exú é dono do dendê, óleo extraído do dendezeiro e fundamental tanto para a liturgia do candomblé, por ser portador e veículo poderoso de axé, como também para a culinária afro-descendente (Lody, 1992).

*Eu sou o sol que alumia Que queima e que orienta
Eu sou um pouco de açúcar
Sou dendê e pimenta.* (MC Tha, 2019).

“Guerreira” e “vence a guerra” são expressões que se voltam para Iansã também. De

acordo ao site Templo do Vale do Sol e da Lua (2017), a *Òrìsà é reconhecida* conhecida como guerreira, a senhora das tempestades e dos ventos, aquela que se satisfaz pelas danças, festas e brincadeiras.

*Eu sou guerreira que canta Encanta e vence a guerra Eu sou o passo mais largo
Que já andou nessa terra.* (MC Tha, 2019).

Conforme algumas interpretações, Exu é o orixá protetor dos terreiros, do comportamento humano, e o mensageiros dos orixás, o elo entre mundo material e espiritual (Prandi, 2001). É um dos seus elementos de representação seria a planta “comigo ninguém pode”, utilizada em banhos, amuletos, oferendas (Raquel Cain, 2011). Desta maneira este trecho nos dá a entender que Mc Tha refere-se ao orixá Exú, ao “abre caminhos”. Há também a alusão da força, vitalidade e determinação, de ser forte e estar protegida. De andar junto a um povo.

*E comigo ninguém pode Porque meu Santo é forte comigo ninguém pode
Porque meu povo é forte.* (MC Tha, 2019).

Para finalizar o entendimento da obra, o cantor paranaense Jaloo faz uma pequena aparição com uma estrofe que evidencia um apreço à MC Tha. É uma forma carismática de se comunicar e também de transpassar a relevância da artista enquanto representação para um povo.

*Tha é um precipício se fechando
Uma prisão se abrindo É o dia começando
Mas disso seco, desespero de vida A Tha é a minha preferida
É luz e paz, esperança e elegância O findar de toda essa andança
É MC Tha.* (MC Tha, 2019).

Para Paulinho (2016), as obras negro-referenciadas não possuem aceitação nos espaços culturais. Assim, existe um movimento contracorrente, de resistência e luta pela abertura desses espaços e para os artistas negros, de modo que suas produções artísticas sirvam como instrumento para o debate sobre as desigualdades raciais, assim como alternativas e vias de combate ao racismo tão estrutural e institucionalizado no Brasil (Almeida, 2019).

Adichie (2010) defende que as pessoas não estão fadadas a uma única história, e não se pode aceitar essa possível história só porque lhe disseram ser a sua, todos precisam ocupar os espaços que lhes são de direito, não se deixando calar por uma mídia autoritária. Através do movimento da negritude que se faz o empoderamento e a disseminação das verdadeiras e múltiplas histórias, pois, por vezes, permitir a revalorização da herança ancestral africana, apagada pela colonização.

Breves considerações finais

A música transpõe manifestações artísticas e políticas perceptíveis, especialmente, na música *Comigo ninguém pode* de MC Tha. Na obra, muitos são os momentos em que se referencia *orixás* do candomblé e umbanda tornando irreverente a escuta de MC Tha, uma artista expoente no sentido de inserir as religiões de matriz africana na cultura musical nacional. MC Tha é a junção do pop, do funk, do indie, do alternativo, do religioso, da juventude e da resistência. De acordo com Sívio de Almeida (2019), a indústria cultural, meios de comunicação são instrumentos utilizados para ratificar e estimular - mesmo que de maneira velada e implícita, a ideologia racista, através do imaginário social e das práticas do cotidiano. Neste sentido, a obra de Mc Tha Abre espaço para discussões e representatividade em locais ainda não alcançados.

Palavras chave: Mc Tha; Representatividade; Funk.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história.** África e sua diáspora, em Pauta, mulher negra. Portal Geledés, 2010. Traduzido para o Português (Brasil) por Erika Barbosa. Revisado por Belucio Haibara. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>.

Acesso em: 27 out. de 2020.

ALMEIDA, Sívio. **Racismo estrutural.** In: **Feminismos Plurais.** [S. l.]. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. Tem orixá no samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 85-113, Dec. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-85872007000200005>.

CABRAL, Nicolle. Cria dos bailes funk, MC Tha assume protagonismo ao recriar o gênero com a Umbanda. **RollingStone**, São Paulo, 17 de jul. de 2019. Disponível em:

<<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/cria-dos-bailes-funk-mc-tha-assume-protagonismo-ao-recriar-o-genero-com-a-umbanda/>>. Acesso em 30 out. 2020

CAIN, Raquel. **Folhas e Ervas Sagradas dos Orixás.** Raquel Cain - A religião que eu amo e me motiva a viver! Disponível em:

<https://raquelcain.wordpress.com/folhas-e-ervas-dos-orixas/>. Acesso em 20/10/2020, às 16:29h.

COUTO, Edilece Souza. Festa de Santa Bárbara e Iansã: os baianos entre fronteiras tênues e complementação de crenças. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 11, n. 31, p. 203-219, 2018.

LODY, Raul. *Tem Dendê, Tem Axé – Etnografia do Dendezeiro.* Ed. Pallas. Rio de Janeiro, RJ. 1992.

MC THA. *Comigo Ninguém Pode.* A praia. São Paulo: Elemess, 2019. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=FF9W8GIyccc>>. Acesso em 30 out. 2020.

MOREIRA, Antonio. O som e a devoção de Mc Tha. **Medium**, São Paulo, 12 de abr. de 2019. Disponível

em:

<<https://medium.com/pirata-cultural/o-som-e-a-devo%C3%A7%C3%A3o-de-mc-tha-358dbc2e85>>. Acesso em 30 out. 2020.

PAULINHO, Rosana. **Diálogos ausentes, vozes presentes**. Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/dialogos-ausentes-mostra>. Acesso em: 26/10/2020, às 09:48h.

PRANDI, Reginaldo. **Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu**. Revista Usp, São Paulo, n. 50, jun-ago/2001.

SOUZA, Ronivaldo Moreira de. A ANÁLISE DO DISCURSO COMO METODOLOGIA PARA INVESTIGAÇÃO DE FENÔMENOS RELIGIOSOS NA AMÉRICA LATINA.

Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, v. 16, n. 30, 2019.

Templo do Vale do Sol e da Lua. **Yansã**. Orixás. 2017. Disponível em: <https://www.templodovaledosoledalua.org.br/yansa/>. Acesso em: 30/10/2020, às 15:24h.

GT 4 – FEMINISMOS NEGROS E CORPOS DISSIDENTES

Pontos de cultura: um convite para o aquilombamento e protagonismo de mulheres negras

Aline Guimarães Pereira Carvalho

RESUMO

Esta pesquisa pauta-se na reflexão sobre a representação dos Espaços de Cultura da cidade de Eunápolis, Bahia, buscando perceber suas influências e importância na formação social dos sujeitos, bem como no fortalecimento da cultura local. Assim, atemos especificamente nossa atenção nesta comunicação sobre o *Espaço Cultural Viola de Bolso*, situado no bairro Dr. Gusmão, em Eunápolis, que atende crianças e jovens em Oficinas Culturais, bem como recepciona e divulga os Saberes Culturais Populares de agentes locais. Neste contexto, este estudo, assim, considera esses locais como um espécime de “novo” Quilombo, pela relação ancestral que estabelece com a cultura afro-brasileira. Nesta direção, este resumo é também um convite para o *aquilombamento* de nós mulheres negras, um estágio de iniciação, de consciência negra, envolvendo os espaços culturais como lugar de memória, de acolhimento dos corpos subalternizados, de encontro e partilha da diversidade, permeado por estratégias criativas de socialização dos saberes e fazeres populares.

Palavras-chave: Pontos de Cultura; Viola de Bolso; Movimento de mulheres negras; *Aquilombamento*

Introdução

Esta pesquisa está em andamento e resultou do componente curricular *História da população negra no Sul da Bahia*, cursada junto ao Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia, e pauta-se na reflexão sobre a representação dos Espaços de Cultura na cidade de Eunápolis/BA.

Com olhar analítico voltado mais detidamente para o *Espaço Cultural Viola de Bolso*, interessamos compreender criticamente os *sentidos* que o *Viola de Bolso* constrói para seus membros, notadamente as mulheres, bem como queremos desvelar sua relevância na conservação e veiculação da cultural local regional.

Nestes termos, tomamos aqui o conceito *Representação* no sentido atribuído a ele pelo historiador Roger Chartier (1990) bem como no entendimento a ele dado pelo antropólogo Stuart Hall (2006). Segundo estes autores, *Representação* significa um modo de impactar e ser impactado por um fenômeno notadamente cultural, através do qual o sujeito desta relação constrói estruturas

mentais, emocionais, imagéticas e simbólicas em estreita relação com aquilo que é objeto do processo representativo.

Dito de outro modo, queremos entender qual é o impacto do *Viola de Bolso* na vida de seus membros e na cultura da cidade: que simbologia, imagética e sentido tem para seus membros? Quais *apropriações* são feitas por estes, quais são os seus impactos discursivos e imagéticos? Qual lugar tem ali a figura da mulher? Estas são as questões-guias que iluminam nossa pesquisa.

Assim, o trabalho com grupos historicamente excluídos e em processos de ressignificação de vivências, foi possível perceber a necessidade de aprofundamento na História dos negros na Bahia. Neste contexto, relacionamos os pontos de cultura com os territórios quilombolas, pois a vivência em seu interior nos demonstrou que, para muito além da materialidade da cor, há muitas continuidades e similitudes entre ambos: os saberes, a oralidade, a cultura e a mentalidade.

Compreender a luta dos nossos antepassados, que ao longo da História resiste e persiste em defender e resgatar a sua identidade cultural até culminar com a realidade do povo negro frente à conjuntura política atual revela a necessidade de uma percepção mais profunda e uma reeducação das relações étnico-raciais no Brasil, que deve pautar-se, por um lado, pela Memória da história, conquistas e marginalização; por outro, pela busca de Justiça social e eliminação do racismo e da discriminação.

A história oficial se mantém omissa ao não se reportar sobre a presença de mulheres negras imbricadas na luta com contribuições significativas para a historiografia brasileira, visto que para chegarmos até aqui desfrutando de alguma liberdade, foi necessário dispor de força e ousadia secular de negras libertas e não libertas engajadas num movimento articulado e persistente pela emancipação.

De modo que, se vamos falar de agora em diante, sobre luta, liberdade e protagonismo da mulher negra, faz-se necessário honrar as nossas raízes ancestrais.

Referencial teórico

Segundo mostrou Santos (2016), no fim do século XIX já havia uma rede de solidariedade formada por mulheres libertas e escravizadas, em um contexto de intensa luta pela alforria. Os documentos encontrados apontavam vestígios de que Rozarida e Leopoldina, ambas africanas libertas, não viviam isoladas. Elas se relacionavam com pessoas que ainda eram escravizadas, com homens e mulheres libertos, bem como com pessoas livres como negociantes e professores.

A manutenção do contato de libertos com escravizados certamente fortalecia a rede de solidariedade e mantinha os laços afetivos e apoio para o resgate de outros escravizados do

cativo. Essa rede era composta por categorias específicas, não se tratava somente de um movimento de afeto, era de articulação de estratégias o que nos conduzia aos primeiros passos afirmativos de nossa herança ancestral.

Essas evidências, encontradas numa breve narrativa, indicam uma ação coletiva e articulada de mulheres negras motivadas pela conquista por liberdade em busca de mudanças frente às múltiplas realidades de opressão existente no período colonial. Em sua pesquisa, Santos (2016) demonstrou ainda um outro aspecto interessante: estando temporariamente livres ou após a liberdade definitiva, as mulheres negras não ficavam inertes aos acontecimentos ao seu redor; em vez disso continuaram lutando para ocuparem seu lugar nesse contexto, para serem donas de suas vidas e para defenderem seus ideais. Análise esta que nos motiva a sair da ociosidade existencial e manter o espírito combativo de nos libertar das correntes coloniais que ainda nos aprisionam.

Romper esses limites e conquistar a autonomia sobre as nossas vidas nunca foi tarefa fácil. Nesta soma de esforços seculares, seguimos articuladas no mesmo caminho, o de enfrentar o sistema que nos oprime e insiste em nos silenciar, e ainda estejamos espalhadas, temos uma sustentação de base ancestral para nos apoiar. Se soubermos nos rearticular seremos capazes de balançar as estruturas dominantes.

Por outro lado, esse estudo fundamenta-se em um conceito-chave defendido pela historiadora Beatriz Nascimento (1989), o *Quilombo*, enquanto conotação ideológica. Segundo a pesquisadora, esse termo remete ao sentido de agregação, sentido de comunidade, de luta, ao reconhecer homens e mulheres em busca por melhores condições de vida, sendo parte desta sociedade. Ter acesso a esse conceito é permitir um mergulho interior libertador, pois sugere o *aquilombamento*³² em defesa do nosso ser, através do fortalecimento da nossa identidade.

Ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres, Beatriz Nascimento vem encorajar com grande representatividade o protagonismo negro, considerando o processo de luta secular pela conquista de direitos através da ocupação dos espaços sociais.

Metodologia

Me apropriando desta definição, intensifica-se a necessidade de refundar o *Quilombo* que atravessa a nossa ancestralidade, religar a uma consciência coletiva existente e fazê-la expandir, tendo como ponto de partida a incorporação de nossas origens, alicerçadas as nossas experiências

³² O quilombismo é um conceito baseado na experiência histórica da comunidade negra no Brasil, “objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República os Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem n o País” (NASCIMENTO, 2009, p. 212). Deste conceito, surgiu, por sua vez, o termo *Aquilombamento*, que trata da intenção de resistir e preservar saberes e memórias negros.

passadas, em prol do reconhecimento identitário, de modo que saibamos reagir coletivamente superando a condição de invisibilidade para o reconhecimento, entendendo que si aquilombar é um ato simbólico que está intrinsicamente ligado ao nosso modo de agir e lutar.

Neste contexto, utilizamos como recurso metodológico a *Etnografia* em busca de uma vivência conjunta, que objetiva produzir uma *Descrição Densa*, conforme ensinado por Clifford Geertz. Noutros termos, ao longo do último ano (2020) estivemos presentes nas poucas atividades realizadas pelo Viola de Bolso, haja vista a Pandemia Mundial do Covid19, e nestas oportunidades pudemos entrevistar e conversar com membros, oficinairos, alunos, pais e gestores do Ponto de Cultura, objetivando levantar possíveis respostas para nossas questões centrais.

A etnografia, os questionários semiestruturados e a pesquisa qualitativa têm se constituído como ferramentas importantes para nosso caminho. Afinal, nestes lugares culturais, onde tem privilégio a *Oralidade*, a *Memória* e os *Saberes locais* somente uma vivência aprofundada no campo somada à escuta crítica e respeitosa dos sujeitos pode desnudar verdades necessárias.

Por sua vez, em pesquisa empreendida pelo estudioso Gean Santana (2014), numa comunidade Quilombola em Helvécia na Bahia, as mulheres negras resistiram ao processo de silenciamento identitário ancestral, através de suas vozes, expressando o seu passado escravocrata.

Segundo Santanta (2014),

Elas explicitam através de suas vozes, narrativas e experiências ancestrais presentes na memória em prol do reconhecimento identitário quilombola, fato que aponta uma projeção do espaço e a si mesmas, de modo que ambos saem da invisibilidade ao reconhecimento (SANTANA, 2014, p.30).

Tomando como base esses elementos históricos e exemplos de experiências de mulheres que no final do século XIX souberam construir estratégias eficientes para conseguirem a alforria e se manterem como libertas, me sinto no dever, enquanto historiadora e ativista cultural, de sinalizar aqui, outros caminhos estratégicos de sobrevivência. Trata-se de uma conscientização sobre a importância cultural e política como instrumento de difusão de ideais emancipadores sugerindo o renascimento dos Quilombos, a partir dos Pontos de Cultura como um lugar de *acolhimento, sociabilidade e resistência*, por assim dizer, espaço de *aquilombamento*.

Adotar posturas no campo teórico e no campo da militância, promovendo pautas de consciência de classe, com vistas à aproximação, valorização e proteção dos movimentos sociais é um desafio. Tornar acessível os benefícios da compreensão do lugar de voz e de fala implica em possibilitar a amplitude de ocupação dos espaços, outrora, somente ocupado por grupos privilegiados.

É, portanto, necessário reinventar um ativismo transformador, que dialogue com as nossas origens, nos recoloca no eixo como alguém na história capaz de protagonizar e sociabilizar, em reciprocidade com outras mulheres, vivências múltiplas, nos espaços de refúgio existentes

Quanto a estes espaços aquilombados, a literatura não oficial explica que o Quilombo representa também a luta do corpo e do espírito pela liberdade, um estar em fuga, empreendendo um novo limite para a terra, para um povo, a luta de um povo que não se reconhece como propriedade de outro e sai em busca de um novo.

São estes territórios aquilombados que nos acolhem e viabiliza a construção coletiva através da diversidade, lugar de movimento, de diálogo, de encontro, de festa e de partilha dos saberes populares. É onde a nossa identidade ganha força e ressonância, especialmente porque a resistência passa inevitavelmente pela cultura e pelas diversas expressões das lutas comunitárias.

Neste contexto, a Literatura mostrou que a sociabilidade em festas da comunidade negra, na transição do século XIX para o XX, representou também *territorialidade, corporeidade e identidade*. Noutras palavras, o corpo negro pode ser, então, lugar de referência *transitório* (o baile *black*, a escola de samba) ou *duradour* (a o quilombo ou casa de culto afro-brasileiro).

Resultados e conclusões

As pesquisas iniciais permitem afirmar que os Pontos de Cultura configuram espaços de desenvolvimento de estratégias, que somam no enfretamento da invisibilidade, sobretudo das mulheres negras. Afinal, elas constituem as maiores vítimas das diversas formas de violência que, racializadas como seres inferiores, sofrem *apagamentos identitários*.

Pretendemos seguir com os instrumentos metodológicos para aprofundar os resultados parciais e as considerações já delineadas, bem como divulgar e fazer conhecer os resultados e o nosso campo de pesquisa.

Notas conclusivas

Neste contexto, o “lugar de fala” conferido a nós, mulheres negras, implica em considerar a nossa negritude. Isto é, deve-se considerar como nos vemos e somos representadas, as imagens e discursos que sobre nós são construídos cotidianamente, pois tudo isso se imbrica em uma rede complexa e fluída de mecanismos de poder. Afinal, sujeitos cada vez mais conscientes lutam contra

as forças que tentam reduzi-los a seres-objetos. Muitas foram às vozes, que insurgiram e reforçaram essa batalha. Não podemos mais permitir que nos silenciem.

Mais do que um espaço de sociabilidade cultural, esse encontro de mulheres negras engajadas nestes espaços culturais, reverbera a força de solidariedade da luta feminina, trazendo a energia do aquilombamento, de reconfiguração de poder quando compreendemos as razões que nos impediram historicamente de ter acesso aos nossos direitos e privilégios, fator que nos impulsiona a disputar as narrativas que nos recolocam historicamente em nossos espaços legítimos.

Referências

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HOOKS, Bell. **VIVENDO DE AMOR**. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n05s001>. Acesso em 20.09.2020

RATTS, Alex. A trajetória intelectual ativista de Beatriz Nascimento. **Revista Eparrei**, n. 8. Santos: Casa de Cultura da Mulher Negra, 2005.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas: uma poética identitária e de resistência em helvécia**, UNEB, Porto Alegre, 2014.

SANTOS. Cristiane Batista da Silva. **Entre o fim do império da farinha e início da República do Cacau: negros em festas, sociabilidades e racialização no Sul da Bahia (1870-1919)**, Dissertação Mestrado – UFBA – Salvador, 2015.

SANTOS. Joceneide Cunha dos Santos. Entre redes de solidariedade e lutas: a experiência das libertas na Vila de Porto Seguro (1873-1885), **Revista Gênero**: v.16, n.2, Niterói, 2016.

Matrípôtência e espírito de agência nos saberes ancestrais das mulheres quilombolas de Helvécia-ba

Ceila Sales de Almeida

Introdução

A presente pesquisa tem como problema analisar o processo de reconstrução e ressignificação dos saberes ancestrais das mulheres quilombolas do distrito de Helvécia na Bahia, enquanto instrumento de efetivação da matrípôtência e espírito de agência. Em seus objetivos a pesquisa discorre sobre a comunidade quilombola de Helvécia, a matrípôtência e agência das mulheres afrodiaspóricas, e por fim, a reconstrução dos saberes ancestrais em Helvécia. Trata-se de um estudo muito relevante, em razão da emergência de decolonização das epistemologias no Brasil, e ainda, trazer a visibilidade saberes historicamente apagados pelo epistemicídio eurocêntrico.

A pluralidade e processo de libertação epistemológica no país, perpassa pelo reconhecimento e validação dos sujeitos cognoscentes, advindos dos diversos lugares sociais e seus respectivos pontos de vista. Requer também, uma ruptura no modelo de produção de saberes. O meu lugar social, enquanto mulher e negra, compõe o meu olhar de pesquisadora feminista negra e dá o matiz às minhas escritas e interpretações de mundo.

Metodologia

Esse trabalho faz parte das minhas pesquisas no programa de Pós-graduação Stricto Sensu, em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia. Nessa etapa preliminar a metodologia utilizada foi a qualitativa, com o uso da pesquisa bibliográfica. Trata-se de uma bibliografia de base afroreferenciada e amefricana. Essa escolha metodológica tem como escopo proporcionar uma compreensão dos temas pesquisados, à partir do lugar de agência dos povos afrodiaspóricos, o que impõe uma alteração e subversão dos eixos epistemológicos.

Referenciais teóricos

Como afirma Silvane Aparecida da Silva (2018), um dos espaços mais marcantes da luta e resistência da cultura e tradições dos povos oriundos da diáspora africana no Brasil são as comunidades quilombolas. Em sentido epistemológico, quilombo é uma palavra de origem banto, que no Brasil passou a ser compreendida como um espaço de resistência e sobrevivência dos africanos escravizados e seus descendentes. São comunidades quilombolas já reconhecidas no Sul da Bahia segundo os dados da Fundação Palmares: Cândido Mariano – Nova Viçosa; Helvécia – Nova Viçosa; Mutum – Nova Viçosa; Naiá – Nova Viçosa; Rio do Sul – Nova Viçosa; Volta Miúda – Nova Viçosa; Mota – Itanhém. Helvécia é um distrito que pertence ao Município de Nova Viçosa,

sendo a grande maioria de sua população descendentes de ex-escravos africanos que habitaram a região no século XIX (MOREIRA, 2019).

A área que hoje compõe o distrito de Helvécia fez parte da Colônia Leopoldina, criada em 1818, após doações concedidas pelo Rei D. João VI, com o intuito de povoar a região. Colônia situada na região hoje compreendida como extremo sul da Bahia. Fazia parte, até final do período colonial, da antiga capitania de Porto Seguro. Essa colônia era formada por 5 sesmarias. Com o declínio das fazendas cafeeiras e fim da colônia Leopoldina, formaram-se comunidades negras, entre elas, o distrito de Helvécia. O reconhecimento de Helvécia enquanto comunidade quilombola surgiu a partir de ações e reivindicações de um grupo formado por mulheres negras. Essas mulheres historicamente silenciadas levantaram as vozes para contar, cantar e garantir o reconhecimento de suas histórias e memórias. Elas romperam com o *status* de poder até então centrado na figura masculina e nas mulheres brancas, e questionaram e reivindicaram o reconhecimento de sua ancestralidade e identidade quilombola. Criaram a Associação Quilombola de Helvécia (AQH), que teve entre os seus objetivos permanentes defender o reconhecimento de Helvécia como comunidade remanescente de quilombo (SANTANA, 2014).

A história de luta e resistência das mulheres negras no Brasil possui passos que vem de longe. Desde o sequestro do Atlântico, até os dias atuais diversas foram as formas de atuação de luta e resistência das mulheres Amefricanas, as lutas quilombolas, as associações de ajuda, o candomblé, entre outros, como bem preceitua Lélia Gonzales (1989).

O protagonismo das mulheres negras diaspóricas na luta e resistência, em face das opressões racistas e sexistas, decorre de sua relação intrínseca com a ancestralidade, e com o sentido afrorreferenciado da capacidade matripotência e matrigestão das mulheres negras africanas, próprias de suas heranças ancestrais de base matriarcal. Muitos povos e etnias africanas, em períodos pré-coloniais, se forjaram sob estruturas matriarcais, nas quais, as mulheres eram compreendidas com a base do tecido social, uma vez, que estas, eram gestoras e portadas da essência da vida (DOVE, 1998). Como afirma Cheikh Anta Diop (2014), o matriarcado prevaleceu no eixo meridional no período clássico e as mulheres eram o fundamento da coesão social, o patriarcado foi inserido nas culturas africanas, pelos colonizadores europeus e árabes, como forma de desagregação e enfraquecimento da estrutura social africana.

Nesse processo de reivindicação do reconhecimento da identidade, história e memórias ancestrais, a luta das mulheres negras quilombolas de Helvécia, foi imprescindível, pois foi através delas, que se fez ressoar a resistência em forma de cantos, danças e memórias ancestrais. Elas reivindicaram o seu reconhecimento enquanto comunidade quilombola, pelo resgate das memórias e tradições culturais de seus ancestrais africanos, presentes nessa localidade desde a constituição da

antiga Colônia Leopoldina no período do Imperial. Na trajetória de reconstrução e ressignificação de memórias, os cantos poemas declamados pelas mulheres negras foi um dos resgates principais (SANTANA, 2014).

Por meio das palavras cantadas elas desenvolvem as relações intersubjetivas com os demais membros da comunidade, preservam a memória na oralidade, desenvolvem saberes e efetivam um processo de empoderamento coletivo e reestruturação das relações sociais. Memória aqui é entendida como modo de reconstrução de vivências. Considerando que lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências vividas no passado, conforme Silvane Aparecida da Silva (2018). A oralidade não transmite saberes de forma idêntica, uma vez que as memórias não são estáticas, existe um campo livre para a expressividade.

A ressignificação dos saberes ancestrais, efetivados pelas mulheres quilombolas de Helvécia é ainda importante para desenvolver nos indivíduos do território, o espírito de agência. Agência, como preceitua Molefi Ketji Assanti (2014), é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais, que impulsionem os indivíduos, a ocuparem o lugar de protagonistas, sujeitos de sua própria história. A violência do epistemicídio afrodiáspóricos no Brasil retirou dos sujeitos negros a possibilidade de desenvolvimento livre do espírito de agência, impondo por meio da dominação eurocêntrica e estigmatização da cultura, história e epistemologias africanas, uma desagência e desumanização intelectual do povo preto (ASSANTI, 2014). Nesse sentido, o resgate dos saberes ancestrais africanos e afrodiáspóricos possibilitam o desenvolvimento do espírito de agência dos povos quilombolas de Helvécia, provocando a efetivação de um novo eixo civilizatório nesse território.

Resultados e discussões

Até o presente momento, por meio das pesquisas bibliográficas realizadas, pode se aferir que as mulheres negras quilombolas de Helvécia vem desenvolvendo um processo de ressignificação das memórias e história de seus ancestrais, em um processo contínuo de luta por identidade e resistência. Como preceitua Gean Paulo Gonçalves Santana (2014), o protagonismo das mulheres na luta pelo reconhecimento e na efetivação do processo de reterritorialização e resgate da cultura e memória quilombola em Helvécia foi um processo natural. Embora mulheres e homens desenvolvam a religião, cultura e práticas ancestrais, foram elas, as mulheres que conseguiram primeiro perceber a relevância de lutar pelo reconhecimento do lugar enquanto remanescente de quilombo e reivindicar um *locus* silenciado pelo domínio da epistemologia e dos padrões culturais de base eurocêntrica. No processo de luta por identidade e reconhecimento, as mulheres negras começaram a questionar e problematizar as relações hierárquica de poder existentes no distrito,

como por exemplo, o fato de nunca de haver mulheres negras na direção ou coordenação escolar, cargos estes, sempre ocupados por pessoas brancas vindas de outras localidades, que possuíam o mesmo grau de formação das mulheres locais. A escola hoje é um espaço de construção de história, cultura e memórias quilombolas, com debates sobre identidade e subjetividades, o que vem possibilitando a desenvolvimento de novos valores imagéticos sobre o ser negro quilombola. Práticas culturais como o estudo dos cantos-poemas e a dança bate-barriguinha³³, estão sendo inseridas no currículo escolar. Isso juntamente com a vivência de mulheres e homens negros, ocupando espaços de poder e protagonismo político, vem alterando profundamente as relações sociais de gênero e raça, e possibilitando a construção e reconhecimento de novos saberes.

O processo de reconhecimento alterou as estruturas hierárquicas sociais, possibilitando o protagonismo e a lideranças das mulheres negras na comunidade e nos cargos de direção, coordenação e demais espaços políticos. Assim ao rememorar os cantos, poemas e danças de seus antepassados, as mulheres quilombolas de Helvécia criam e recriam saberes. Trata-se de um processo contínuo de construção de conhecimento, no qual o passado, o presente e futuro se conectam e se materializam por meio de suas manifestações religiosas e culturais, ressaltando a papel de matripotência e matrigestão dessas mulheres.

Considerações finais

Diante do acima exposto e com base nas pesquisas preliminares de base bibliográfica, pode se aferir que as mulheres quilombolas de Helvécia vem, ressignificando e reconstruindo os seus saberes e culturas ancestrais, a partir da oralidade e da memória. Esse processo vem se efetivando como um importante instrumento de luta por identidade e enfrentamento às opressões racistas e sexistas na comunidade quilombola de Helvécia, na qual, as mulheres da AQH, hoje se integram a comunidade local em uma dimensão de cidadania. O ativismo, fundamentado na oralidade e ancestralidade, das mulheres quilombolas de Helvécia, nos apontam, para uma efetivação de um novo eixo civilizatório nessa comunidade, a partir da matripotência e matrigestão dos saberes femininos.

Palavras Chaves: ancestralidade; oralidade; matripotência.

³³ Versão infantil da dança bate-barriga, dança ancestral na qual os homens batem tambor e as mulheres batem coxa uma com as outras e declamam cantos-poemas.

Referências bibliográficas

- DIOP, Cheikh Anta. **A unidade cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica**. Ramada: Pedago. 2014.
- DOVE, Nah. **Mulherismo africana: uma teoria afrocêntrica**. Tradução: Wellington Agudá. *Jornal de Estudos Negros*. 1998.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- MOREIRA, Ramon Pereira de Jesus. **A memória da escravidão e a construção da identidade dos grupos que compõem a Comunidade Quilombola de Helvécia (2000 a 2008)**. Vitória da Conquista. 2018.
- RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras brasileiras: de Bertiooga a Beijing**. *Estudos feministas*. Ano 3. 2º semestre de 1995.
- SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas: uma poética identitária e de resistência em helvécia**. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014.
- SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes poéticas femininas: resistência, saberes e manutenção identitária no quilombo de Helvécia**. Dossiê: voz e interculturalidade. UFRGS. Porto Alegre:2013.
- SILVA, Silvane Aparecida da. **O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo (1988-2018)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em História Social. São Paulo: PUC. 2018.

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela³⁴: a luta interseccional do feminismo negro para efetivação do princípio constitucional da igualdade

Paloma de Oliveira Pereira
Régia Mabel da S. Freitas

Consubstanciado no sexismo, racismo e capitalismo, o cisheteropatriarcado movimentou engrenagens para estabelecer uma pirâmide social. Nela, além de lidarem com a opressão patriarcal-capitalista, as mulheres negras sofrem o abandono intelectual, social e político deixado pelo sistema escravocrata. Para elas, ser livre não significou ser igual. Suas pautas, então invisibilizadas pelo feminismo hegemônico e pelo movimento negro masculino, precisaram da articulação da luta interseccional do feminismo negro, que conduz toda a estrutura social à compreensão dos fenômenos discriminatórios para a ruptura da situação de vulnerabilidade da mulher negra. Em vistas disso, a motivação deste artigo deveu-se à própria existência da pesquisadora enquanto mulher negra então acadêmica de Direito, feminista e antirracista. A relevância acadêmico-social desta pesquisa justificou-se pela necessidade de entender o feminismo negro enquanto movimento social, político e filosófico de teoria e práxis capaz de fornecer às Ciências Jurídicas insumos para efetivação de direitos fundamentais. O objetivo geral estabeleceu-se, portanto, em analisar como a luta interseccional do feminismo negro efetiva o Princípio Constitucional da Igualdade. Nesta investigação qualitativa, a metodologia utilizada foi a pesquisa exploratório-descritiva, através da revisão bibliográfica de autores, em sua maioria, negrorreferenciados, a saber: Carneiro (2005), Crenshaw (1989), Kilomba (2019), Mello (2000) entre outros. No contrafluxo da pirâmide social, na qual os homens brancos ocupam o topo e às mulheres negras é designado o lugar da base, o movimento feminista buscou criar redes de apoio e solidariedade entre as mulheres, a fim de empoderá-las e emancipá-las das avenidas identitárias de opressão que traduzem injustiças sociais. Destarte, na liderança do movimento feminista revolucionário, as mulheres negras lançaram mão da interseccionalidade, pois sabiam que fatores múltiplos informadores de vivências como gênero, raça, classe, orientação sexual, identidade de gênero, etnia, nação, geração, religião, deficiência entre outros não poderiam formular identidades únicas ou universais. Nesse sentido, para opor-se ao privilégio epistêmico das pautas encabeçadas pelo movimento feminista reformista, que produz epistemicídio (CARNEIRO, 2005), a interseccionalidade, termo cunhado por Crenshaw (1989), através da interposição de estruturas dinâmicas que interagem entre dois ou mais eixos de

³⁴ Ângela Davis, em palestra na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 21 de julho de 2017.

subordinação (*Idem*, 2002), concebe visibilidade às discriminações ignoradas pela opressão sistemática e rechaça o discurso unitário e hegemônico da igualdade para atribuí-lo um significado antidiscriminatório apto a promover, de fato, um Estado Democrático de Direito. Todavia, embora a abstração legal do art. 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) garanta a todos a igualdade perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, os insumos do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade ainda são ineficazes às mulheres negras, violando suas dignidades enquanto sujeitos sociais. Preambularmente, infere-se que às mulheres negras não é garantido o tratamento sem distinções de qualquer natureza. De outro modo, para que o preceito isonômico seja efetivado, a identidade social das mulheres negras precisa ser analisada interseccionalmente, a fim de compreender as dinâmicas discriminatórias para instrumentalização de tutelas efetivas à sua existência social. No Brasil, a interseccionalidade, enquanto articulação metodológica de opressões, foi essencial para a formulação de uma decisão adequada no caso da jovem Alyne da Silva Pimentel Teixeira. Ela, uma mulher negra de 28 anos, estava grávida em seu sexto mês quando, em novembro de 2002, teve seu atendimento imprevidenciado ao buscar assistência médica na rede pública de Belford Roxo, no Estado do Rio de Janeiro, por apresentar náuseas e dores abdominais. Conforme consta no relatório da decisão da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW (MPF, 2011), durante o primeiro atendimento, a gestante recebeu analgésicos e foi liberada. Porém, tendo a dor persistido, retornou ao hospital, quando foi constatada a morte do feto. Submetida a uma cirurgia para retirada da placenta, sua situação foi agravada, motivo pelo qual fora removida para um segundo hospital e, por falta de leito na emergência, acabou falecendo em decorrência de hemorragia digestiva pelo parto do feto morto. Os familiares de Alyne, em busca da responsabilização pelo ocorrido, ajuizaram ação indenizatória contra o Estado do Rio de Janeiro, o qual não teve a devida tramitação. Diante disso, o caso foi apresentado à Convenção e, em 2011, o Estado Brasileiro foi responsabilizado por violação aos direitos humanos em mais de um critério de discriminação. A CEDAW reconheceu que Alyne Pimentel foi discriminada “não apenas com base de seu sexo, mas também com base em seus *status* como uma mulher de ascendência africana e seu plano socioeconômico”. De igual modo, às mulheres negras não é garantido o direito à vida. De acordo com o Atlas da Violência (IPEA; FBSP, 2019), no Brasil, entre os anos de 2007 a 2017, a taxa de homicídio de mulheres negras nos crimes de violência contra a mulher cresceu 29,9%, enquanto a taxa de mulheres não negras cresceu 4,5%. Em 2017, 66% das vítimas eram mulheres negras. Às mulheres negras também não é garantido o direito à liberdade, inclusive na perspectiva ontológica. Na visão patriarcal, a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem, classificando-a como objeto das teorizações – não como sujeito social e político. Beauvoir

(1970) assevera que a mulher é pensada como se fosse “o outro” do homem. Esse pensamento, todavia, reflete o *locus* das mulheres brancas. De acordo com Kilomba (2019), as mulheres negras, ignoradas como sujeitos cognoscentes, ocupam o lugar de “o outro do outro”, porque não usufruem dos privilégios da masculinidade nem da branquitude. Representam, segundo a autora, alguém que está fora do lugar, que “não pertence”. Ademais, a igualdade também não é garantida às mulheres negras. Embora a isonomia perante a lei seja garantida a todos, pelo menos em tese, a igualdade substancial ou material está longe de ser uma realidade para elas que ocupam a base da pirâmide social. Conforme os indicadores do estudo *Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil* (IBGE, 2018), em 2016, as mulheres dedicaram cerca de 73% horas a mais que os homens intercalando o trabalho remunerado, afazeres domésticos e cuidados de pessoas. Segundo o estudo, os homens brancos dedicaram 10,4 horas semanais, os homens pretos ou pardos 10,6h, as mulheres brancas cerca de 17,7h, enquanto as mulheres pretas e pardas 18,6 horas. Por essa razão, o estudo indicou que foram as mulheres negras que mais ocuparam trabalhos por tempo parcial. Enquanto os homens brancos se ocuparam apenas 11,9%, os homens pretos ou pardos 16%, as mulheres brancas 25%, ao passo que às mulheres negras correspondeu o percentual de 31,3% do total. Nesse mesmo estudo, constatou-se que, na população com 25 ou mais anos de idade que tenham ensino superior completo, os homens brancos e pretos ou pardos correspondem, respectivamente, os percentuais de 20,7% e 7%, enquanto às mulheres brancas e pretas ou pardas corresponderam os percentuais de 23,5% e 10,4%, respectivamente. O direito à segurança também é não garantido às mulheres negras. De acordo com a *Gênero e Número* (2018), dados do Atlas da Violência informam que as negras foram a maioria entre as mulheres mortas por intervenção legal entre os anos de 2007 e 2016. Vítimas de ações violentas de agentes públicos, as mulheres negras foram 64% dessas, enquanto as mulheres não-negras totalizaram 36% das vítimas. No tocante ao direito de propriedade, as mulheres negras continuam na base da pirâmide social quanto à desigualdade de renda. De acordo com os dados da pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça* (IBGE, 2019), em 2018, as mulheres pretas e pardas receberam menos da metade do salário de homens brancos, em um percentual de 44,4%. Assim, os resultados aprontaram para a necessidade da análise interseccional, enquanto metodologia teórico-prática de articulação de avenidas identitárias, frente às discriminações sofridas pelas mulheres negras, para o reconhecimento de identidades invisibilizadas e silenciadas pelo discurso hegemônico em prol da efetividade do Princípio Constitucional da Igualdade. Portanto, o Direito, enquanto ciência, precisa adotar uma epistemologia decolonial antirracista, anticlassista e antissexista, pois a identificação das relações de poder sobre a vida e a morte dos corpos negros femininos fornece insumos para a promoção efetiva de tutelas legislativas e políticas públicas para além do dispositivo legal.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Feminismo Negro; Princípio Constitucional da Igualdade.

Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

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

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GÊNERO E NÚMERO. Registradas em dados e ocorrências, violências múltiplas contra mulheres negras revelam cenário de racismo institucional. 2018. Disponível em:

<http://www.generonumero.media/violencias-multiplas-contramulheres-negras-registradas-em-dados-e-ocorrencias-revelam-racismo-institucional-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Estatísticas de

Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação

Demográfica e Socioeconômica n. 38, [S. l.], 2018. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica n. 41, [S. l.], 2019. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

Instituto de pesquisa econômica aplicada (ipea); fórum brasileiro de segurança pública

(fbps). Atlas da Violência. 300 ed. Brasília, [s. n.], 2019. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Decisão CEDAW caso Alyne Teixeira – Tradução Juramentada por Mariana Erika Heynemann,

Rio de Janeiro, jul. 2011. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/temas-de-atuacao/saude/saude-materna/decisoes/decisao-cedaw-caso-alyne-teixeira-29jul11-portugues>.

Acesso em: 5 nov. 2019.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

Nas telas do plim plim: analisando a personagem Cido em *O Outro Lado do Paraíso*

Artur Silva Almeida

Introdução

No dia 23 de outubro de 2017, estreava no principal horário comercial da Rede Globo de Televisão a telenovela *O Outro Lado do Paraíso*. Esta era mais uma adaptação do folhetim francês do século XIX, *O Conde de Monte Cristo*. Nessa história, acompanhamos Clara (Bianca Bin), uma professora de um quilombo do interior do Tocantins que teve a sua vida transformada após conhecer o playboy Gael (Sérgio Guizê). A partir daí temos um roteiro cheio de reviravoltas, planos diabólicos que culminam numa mocinha humilhada, presa, violentada das mais variadas formas e com um desejo de vingança da contra todos aqueles que a traíram. Contudo, esta seria mais uma novela das nove se não fosse por um detalhe: pela primeira vez, um casal de dois homens interracialis se beijando. As duas personagens que protagonizaram esta cena foram: Samuel (Eriberto Leão) um psiquiatra branco e Cido (Rafael Zulu), um motorista negro. Cido se destaca por ser um dos poucos personagens negros da trama com uma história própria. E partindo desse pressuposto, buscou-se investigar como a personagem Cido, presente na telenovela *O Outro Lado do Paraíso*, foi retratada. A escolha dessa telenovela não foi aleatória. Primeiro, pois ela foi exibida na principal emissora do país e uma das maiores produtoras de telenovelas do mundo. Além disso, exibida de 23/10/2017 a 11/05/2018, a produção televisiva dessa novela foi considerada pela imprensa especializada como um sucesso, devido aos seus altos índices de audiência.

Metodologia

É necessário ressaltar que metodologicamente esta é uma pesquisa qualitativa, ou seja, que não tem a preocupação com a representatividade numérica dos dados, visando analisar apenas “aspectos da realidade que não podem ser quantificados buscando a compreensão e explicação das relações sociais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32). Por isso, foi preciso fazer uma análise das produções científicas que buscaram, de alguma forma, entender as telenovelas e o seu impacto na realidade brasileira, principalmente, em seu trato com os personagens homossexuais. Constituindo uma pesquisa de cunho bibliográfico. Ademais também foram utilizados enquanto fonte informações disponíveis no site Memória Globo e em sites especializados em telenovelas e análise de cenas das novelas.

Referencial teórico

O pós moderno global tem uma fascinação sobre aquilo que é “diferente”, sejam elas sexuais, raciais, étnicas ou culturais como o “diferente”, muitas vezes espetacularizando aquilo que é considerado “exótico” (HALL, 2003). Isso se enquadra dentro de como historicamente o negro foi retratado na teledramaturgia brasileira: buscando reforçar uma suposta democracia racial, mas reservando as pessoas negras um espaço de subalternidade dentro das produções televisivas (ARAÚJO, 2008). E também dialoga diretamente em como a forma que as pessoas de cor são tratadas dentro de uma sociedade colonizada e como a sua condição de ser humano não é considerada colocando característica principal do homem negro o seu órgão sexual e o seu desempenho sexual (FANON, 2008). Precisa-se acrescentar um outro ingrediente para podermos atender os objetivos dessa pesquisa: gênero e masculinidades. Entendendo gênero como algo relacional e que está interligado a todas as áreas sociais concebe-se é fruto de uma construção cultural, social, política e econômica (SCOTT, 1989). E assim como não podemos fixar gênero em algo binário, entende-se que existe mais de um modelo de feminilidade e masculinidade, visto que as masculinidades são construtos sociais localizados em determinados contextos históricos (KIMMEL, 1998) e dentro dessa conjuntura determinadas masculinidades são socialmente incentivadas – masculinidades hegemônicas – e outras são subjugadas, inferiorizadas e menosprezadas (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Por isso, para que se entenda de maneira clara as questões de raça, sexualidade, gênero que perpassam os indivíduos se faz necessário entender o carácter interseccional desses corpos, visto que essas diferentes formas de opressão atingem de formas diversas os que são categorizados por essas estruturas (DAVIS, 2016; CRENSHAW, 2016).

Resultados e discussões

A primeira telenovela brasileira estreou em 1951, um ano após a chegada da televisão, com a inauguração da TV Tupi (HAMBURGUER, 1998). Todavia, desde o início da telenovela no Brasil, poucos foram as personagens negras a ganhar destaque na teledramaturgia e pouquíssimas fugiram do arquétipo de empregada, doméstica, serviçal ou escrava (ARAÚJO, 2008). A maior emissora do país teve a sua primeira protagonista interpretada por uma atriz negra apenas em 2004, quando Taís Araújo que encabeçava o elenco com a personagem Preta, descrita no site Memória Globo como sensual, fazendo uma associação do corpo negro à sensualidade, além do próprio título da telenovela já fazer essa alusão: *Da Cor do Pecado*. Analisando as produções feitas durante

da década de 2000, veremos que das 53 novelas produzidas pela Globo, apenas 3 contaram com um protagonismo de personagens negras (GRIJÓ; SOUZA, 2011). Também foi percebido na trama uma baixa representatividade de personagens negros na trama de *O Outro Lado do Paraíso*. Dos 57 personagens fixos apenas 18% eram negros e negras. A personagem Cido, assim como os seus homônimos negros na história da teledramaturgia, serviu, na maior parte das cenas, como escada para o Samuel e o seu núcleo (ARAÚJO, 2008). A personagem apresentava características de uma personagem plana, sem grandes funções para a trama principal (BRAIT, 1985). Seu enredo não avançava para além do núcleo Samuel (seu parceiro), Suzy (a esposa do seu parceiro), Irene (a ex-companheira de Cido) e Adneia (mãe do Samuel). Não tinha pais, amigos ou ligação com outros núcleos da novela e, em grande parte da trama, era sustentado por seu parceiro, reforçando o arquétipo de que pessoas negras sempre precisaram de uma pessoa branca para conseguir algum tipo de ascensão social (CAMARGO; FERREIRA, 2011). A personagem, por muitas vezes, reforçou com seu comportamento ou com sua indumentária comportamentos de gênero que reforçam um padrão de masculinidade negra socialmente estimulada: a do homem forte, negro e hiperssexualizado que socialmente oprimem outros comportamentos de gênero que fogem desse padrão (FANON, 2008; HOOKS, 2019).

Considerações finais

Em nenhum momento o objetivo desse trabalho foi esgotar todas as possibilidades de discussão que o tema envolve, pois serão necessários mais estudos que mostrem a importância de se levar em conta a interseccionalidade dos sujeitos, em especial, aqueles que se encontram numa posição de desvantagem dentro da pirâmide social. Ainda precisamos avançar muito em termos de representatividade. Homens e mulheres negros, trabalhadores, pobres, membros da comunidade LGBTQIA+, ainda não têm a cara estampando locais de prestígio sociais, simbólicos e culturais, em especial, dentro de um produto com grande repercussão como são as telenovelas que influencia diretamente a formação da subjetividade de milhares de jovens. Por fim, esperamos que esse trabalho contribua para as pesquisas acadêmicas no campo da interseccionalidade de gênero, classe social, raça e etnia. Além disso, que sirva de estímulo para outros estudantes e pesquisadores da área, no que tange a realização de novas pesquisas.

Palavras-chave: telenovela, raça e interseccionalidade.

Referências

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 979-985, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/16.pdf> Acesso em: 03 de setembro de 2020.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática. 1985.

CAMARGO, Amilton Carlos; FERREIRA Ricardo Frankllin. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. **Psicologia: ciência e profissão**, 31 (2), 374-389. 2011, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000200013&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 13 de janeiro de 2020.

CONNELL, MASSERSCHIMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em 19 abril de 2020.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?seque>. Acesso em 12 de março de 2020.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Julho de 1991. Traduzido em 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GRIJÓ, Wesley Pereira; SOUSA Adam Henrique Freire. O negro na telenovela brasileira: A representação nas telenovelas da TV Globo na década de 2000. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Recife, PE, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2918-1.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra?. *In*: SOVIK, Liv. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMBURGUER, Ester. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. *In*:

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf> Acesso em 15 de abril de 2020.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica., 1989. Disponível em:
<<http://www.observe.com/upload/935db796164ce35091c80e10df659a66.pdf>>. Acesso em
03 de julho de 2019.

Mulheres negras na educação: desafios e inserção no mercado de trabalho

Gilmária da Cruz Menezes
Iraíldes Bianco Santos
Liziane Silva Rodrigues

Introdução

Este estudo tem por função promover reflexões sobre os desafios enfrentados pelas mulheres negras na inserção ao mercado de trabalho. A diferença social e racial no Brasil entre pessoas negras e brancas é visível, sendo ainda maior entre mulheres negras, e impactando diretamente no mercado de trabalho. Essa situação de exclusão e desigualdades tem acontecido ao longo da história e é consequência do colonialismo que direcionou a sociedade durante todo esse tempo. Neste contexto, as análises que buscam identificar as desigualdades raciais e a reprodução das desigualdades de gênero no mercado de trabalho, contribuindo para o debate sobre a situação das mulheres negras nos diferentes espaços sociais, torna-se o principal objetivo dessa pesquisa. Como um espaço historicamente excludente, o mercado de trabalho brasileiro não tem proporcionado à mulher negra as mesmas possibilidades de ascensão social que tem proporcionado à mulher branca. Assim, mesmo tendo verificado um crescimento das taxas de escolaridade das mulheres, as negras ainda apresentam taxas menores que as brancas. Esta realidade tem provocado desigualdades no mercado de trabalho, onde as mulheres negras acabam sofrendo dupla opressão. Sofre pela questão do gênero e pelo fator racial.

Metodologia

A pesquisa terá caráter bibliográfico, sendo realizada através da investigação em material teórico sobre gênero, feminismo negro, racismo, educação e mercado de trabalho. A partir dessa investigação, foram realizadas discussões, estabelecidas conexões, mediações e contradições visando compreender a condição vivenciada pelas mulheres negras e sua inserção na educação, como mercado de trabalho.

Referencial Teórico

A situação pela qual passa as mulheres negras no mercado de trabalho na sociedade atual tem sido marcada por desigualdades e desvalorização. “As categorizações de raça, classe, gênero e sexualidade são sistemas de relações de poder. Elas funcionam como hierarquias nas quais grupos exercem poder, asseguram posições de dominação e interferem diretamente na distribuição dos

recursos materiais e não materiais valorizados”. (MEDEIROS, 2019, p.87). As mulheres negras além de sofrer com as questões sociais e econômicas sofrem também com o racismo, que, segundo Munanga, é “um racismo latente na cultura, nas instituições e no cotidiano das relações entre os seres humanos” (MUNANGA, 2017, p.33). Esse racismo deve ser analisado a partir das relações de poder praticado pelos grupos sociais. Pois, as desigualdades proporcionadas, por esse racismo, trazem sérios prejuízos para as mesmas, contribuindo para que elas desenvolvam em si o sentimento de abandono, de quem está à margem da sociedade e sem forças para lutar por um futuro melhor com mais igualdade. Para isso, é preciso conceber-se como sujeitos atuantes e conscientes na sociedade.

A feminista negra norte-americana bell hooks³⁵, no texto “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”, afirma que as mulheres brancas que dominam o discurso feminista – as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista – têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista (hooks, 2000). Cabendo a essa mulher negra que tanto foi e é subjugada na sociedade brasileira, formada a partir de uma ideologia patriarcal, reagir e ressurgir, superando as dificuldades e construindo um futuro baseado em epistemologias de resistência.

Diante da naturalização dessas atitudes excludentes, vemos a participação do movimento negro, principalmente o movimento feminista negro, os quais mobilizavam seus pares numa luta contra a inviabilização das especificidades da população negra brasileira. Nessa mobilização, vêem-se pautas importantes como, por exemplo, educação e trabalho.

Ocupar seus espaços na sociedade principalmente no mercado de trabalho torna-se um grande desafio na conquista de seus direitos. Neste sentido a filósofa e escritora antirracista Sueli Carneiro (2003, p.119), destaca que:

[...] é mister apontar que os ganhos obtidos pela luta feminista no mercado de trabalho. Malgrado se constituíram em grandes avanços, não conseguiram dirimir as desigualdades raciais que obstaculizam maiores avanços negros nessa esfera. Sendo assim as propostas universalistas da luta das mulheres não só mostram a sua fragilidade, como a impossibilidade de as reivindicações que daí advêm, tornarem-se viáveis para enfrentar as especificidades do racismo brasileiro.

Vale destacar que as ocupações no mercado de trabalho pelas mulheres negras, tendem a ter uma diferenciação e menos reconhecimentos no processo de seleção, uma prática utilizada para

³⁵ O nome bell hooks está escrito em letras minúsculas, pois a ativista se apresenta desta forma, desconsiderando a diferença entre nomes próprios e substantivos comuns.

impossibilitam avanços e possibilidades de conquistas de sua luta. Sueli Carneiro (2003, p.121) pontua que:

Os diferentes retornos auferidos pelas mulheres de uma luta que se pretendia universalizante tornava insustentável o não reconhecimento do peso do racismo e da discriminação racial nos processos de seleção e alocação da mão-de-obra feminina, posto que as desigualdades se mantêm mesmo quando controladas as condições educacionais. Em síntese, o quesito “boa aparência”, um eufemismo sistematicamente denunciado pelas mulheres negras, em particular, revelava em números, no mercado de trabalho, todo o seu potencial discriminatório.

Cabe salientar, que as mobilizações políticas contra o racismo precisam ser intensificadas, que os desafios e as lutas das mulheres negras, nos seus diferentes grupos e espaços têm possibilitado questionar as visões estereotipadas e de exclusão, uma vez que, o processo de construção das suas identidades são silenciadas principalmente nos espaços escolares. Em consonância com essa reflexão, Luduvico (2020, p.27) destaca que: “No Brasil, o ingresso e o desenvolvimento, bem como a ascensão e o reconhecimento de pessoas pertencentes a grupos sociais de negros e mulheres negras na educação, assim como nas demais profissões, são caracterizados por dimensões raciais e de gênero”.

Ainda ressaltando a realidade histórica do movimento negro feminista em busca de direitos, vale pontuar que os avanços para inserção dos negros nas escolas, são por uma educação emancipatória e, segundo Nilma Lino Gomes (2012, p.735):

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

A intelectual negra insurgente e primeira mulher negra do Brasil na liderança de uma universidade pública federal, Nilma Lino Gomes, em sua pesquisa com professoras negras sobre trajetória escolar e construção da identidade racial, traz uma reflexão, sobre a escolha do magistério pelo referido grupo, quando afirma que:

[...] Ao analisar os motivos da escolha do magistério que os depoimentos trazem, infiro que essa escolha representa um processo de rompimento com uma história de exclusão impostamente estabelecida. Exclusão de classe, de raça e de gênero. A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres-; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a mudança de status no meio social em que vive a maioria das mulheres negras (GOMES, 1999, p.6).

Portanto, ocupar o espaço de formadora na educação é uma ferramenta para subverter de diversas formas o estereótipo e o lugar social atribuído historicamente à mulher negra, de impotência intelectual cuja serventia seria apenas para o trabalho bruto, doméstico e para exploração sexual. Para Ludovico (2020, p.34):

[...] fica evidente que os trilhos traçados pela escrita da história da mulher negra são complexos, em função do processo de inferiorização dessas pessoas. Ser mulher negra, então, é experienciar a interrelação entre o sexismo e racismo, e, nessa conjuntura, as mulheres buscam estruturar formas de organização na intenção de fortalecê-las para delinear a reescrita de suas histórias. Para tanto, ancoram-se em seus contextos de luta em busca da cidadania, com a intenção de eclodir com as estruturas do universalismo ocidental que as inferiorizaram ao longo do tempo. Logo, ser uma mulher negra no Brasil é viver em constante acumulação de lutas, avanços e retrocessos de aceitação e negação de origens, algo muito “embolado”, pois assim como por vezes afirma, por outras negam suas origens étnico-raciais.

Destarte, ser mulher negra no Brasil é lidar com os males expostos pela sociedade, é lutar veementemente para mostrar ao outro que a capacidade intelectual não é privilégio de um determinado povo, é conceber que suas conquistas e experiências sociais precisam ser evidenciadas, reproduzidas e valorizadas.

Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que enquanto mulheres, negras, minorizadas e subjugadas, faz-se necessário compreender que o racismo não é velado, ele é escancarado e precisa de um giro epistêmico, sendo imprescindível a produção e propagação do conhecimento produzido e construído. Assim, pode-se contribuir para a ruptura das barreiras impostas pelo racismo e machismo, dentro e fora, das instituições educacionais.

Palavras-Chave: Mulheres negras; Educação; Mercado de trabalho.

Referências

- bell hooks. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Black women shaping feminist theory. Capítulo 1 de *Feminist theory: from margin to center* (2000, 2ª edição).
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: Recuperado de [http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948\(2003\)](http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948(2003)). Acesso em: 05 de out. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. **Revista Cadernos Pagu, Unicamp, V Encontro de História Oral, Belo Horizonte, FAFICH**, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744. ISSN.1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>. Acesso em: 10 de out. 2020.
- LUDUVICO, Thalita Santos Reis. **Resistência e re(existências) de professoras negras em Porto Seguro: trajetórias e inscrições de raça e gênero na docência.** 2020. 71 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Sosígenes Costa, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020. Disponível em: <https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=475173&key=1eee8ea65269beb5eced26e998345c13>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MEDEIROS, Rogério de Souza. **Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos** in PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. **O racismo e o negro no Brasil: Questões para a psicanálise**, p. 33-44, 2017.

As mulheres capoeiristas: cultura e resistência dos corpos femininos

Mara Núbia Souza Barreto

Capoeira é pra homem, menino e mulher (Mestre Pastinha)

1 Introdução

A capoeira nasceu nas senzalas do Brasil, época em que a escravidão era legalizada no país, através da necessidade dos negros escravizados de resistirem e lutarem contra um sistema de exploração e grande violência. Sendo considerada um espaço masculino tendo sua imagem ligada à agressividade e valentia, as mulheres, eram relegadas a posição de meras observadoras e atuavam apenas como companheiras dos capoeiristas homens. As mulheres que se interessavam pela manifestação, precisavam se esconder atrás de pseudônimos masculinos que dificultavam sua identificação, eram muitas vezes consideradas masculinizadas, violentas e até perigosas, sendo completamente estigmatizadas por uma sociedade machista e patriarcal. O problema que norteou a pesquisa foi: Como as mulheres tem historicamente lutado pela conquista do espaço feminino na capoeira e nos ambientes sociais? O presente artigo, tem como objetivo geral descrever e compreender a importância histórica e cultural no processo de ocupação e formação das mulheres nos espaços da capoeira, e a constante luta pela valorização e reconhecimento das mulheres neste campo. A metodologia que conduziu o estudo foi a pesquisa bibliográfica, por compreender ser a mais segura e por proporcionar melhor entendimento do assunto em questão, ela permite, num espaço de tempo reduzido, observar a realidade de um determinado objeto, à luz de conhecimentos publicamente e cientificamente comprovados (MARCONI; LAKATOS, 2010).

2 A luta feminina pela existência e permanência nos espaços de resistência

A Capoeira como uma forma de resistência, é uma prática historicamente considerada masculina onde é preciso muita resistência e coragem, seja pelo seu aspecto de luta, seja como superação de limites (ARAÚJO, 2016, p.86). Vinda de um movimento de luta do povo escravizado, foi marginalizada, perseguida e proibida e somente em 2008 entra para o rol de Patrimônio cultural Brasileiro, título dado pelo IPHAN e em 2014, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, a Unesco. Nesse âmbito, a cultura popular se transforma, ressignifica, apropria, expropria, incorpora, para se manter viva no contexto no qual está inserida. Assim como a própria arte, a

Capoeira não é uma manifestação única e acabada, mas um bem cultural em transformação, aqui é compreendida como cultura no plural e prática cultural (CERTEAU, 2012).

A identidade cultural passa por constante processo de revalorização, influências internas e de outras culturas, causando o enriquecimento do Estado nacional pluriétnico e multicultural, devendo-se ressaltar que os direitos culturais e étnicos, indissociáveis da dignidade da pessoa humana, têm o status de direito fundamental. Então se tornou viável a construção teórica sobre o cotidiano, sobre a realidade e justifica-se na importância da busca do entendimento do papel fundamental exercido pelas mulheres nos espaços da Capoeira, no sentido eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de repensar o tratamento dos corpos femininos na ocupação desses espaços. (SANTOS, 1999, p. 147- 157).

A Capoeira traz em seu bojo uma forma de resistência, seja pelo seu aspecto de luta, seja como superação de limites, nela nos comunicamos e contruímos relações, seja através do jogo, pela música e pela movimentação.

[...] é sendo sem restrições nem reservas aquilo que sou presentemente que tenho oportunidade de progredir, é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me entranhando no presente e no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço que posso ir além (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 611).

É nesse sentimento de “posso ir além” que a presente pesquisa parte da minha história de vida e trajetória pessoal e nela vou entendendo minhas inquietações e questionamentos enquanto mulher capoeirista, tentando encontrar e entender detalhes que fazem parte desse processo contrutivo e direciona esse estudo na constituição do universo feminino na conquista por espaços sociais e no ambiente da capoeira.

A paixão pela arte da capoeira surgiu quando ainda muito jovem, no entanto somente aos 33 anos de idade criei “coragem” e iniciei na academia Arte dos Negros em Itamaraju comandada pelo Mestre Roseno, como forma de praticar uma atividade física. No entanto, a capoeira desde então tomou grande proporção em minha vida.

Tive ali a exata compreensão de que o som do berimbau e todos os outros instrumentos que o acompanham reverberam em meu corpo, e que apesar da avançada idade posso exigir mais do meu corpo do que eu podia imaginar. Entendi que a capoeira é uma arte viva e intesa, e na musicalidade me descobri e precebi que esse lugar me pertence e é nele que quero estar.

Apesar de toda minha empolgação, ao ingressar na academia esbarrei em alguns preconceitos no ciclo familiar, de amizade e relacionamentos, quando ouvi diversas vezes que “capoeira é pra homem”, foi então que percebi que a ocupação feminina nesse espaço ainda se dá

de forma bastante tímida e isso ainda se dá pelo esteriótipo histórico-cultural imposto pela sociedade.

Analisando a trajetória da capoeira ao longo dos anos percebemos que as mulheres raramente tiveram seu protagonismo histórico reconhecido nesse espaço de tensões e resistências, vivenciando constante enfrentamento ao preconceito e discriminação na prática da capoeira, uma vez que a prática da luta sempre foi considerada um espaço masculino, dada a agressividade e valentia a ela imposta, onde a imagem das mulheres era ligada à ideia de composição de paisagens, como espectadoras ou acompanhantes de capoeiristas, nas academias auxiliavam apenas alguns serviços administrativos. De forma bem discreta, apenas “alguns estudos vêm mostrando a mulher como protagonista dessa prática também nos séculos XIX e XX” (OLIVEIRA; LEAL, 2009, p.117).

Somente a partir dos anos de 1970 a 1980 que as mulheres passaram a atuar de forma mais ativa na Capoeira, marcando presença e se destacando nas rodas, nas academias e grupos, em números cada vez maiores, na constante busca pelos espaços sociais, vez as mulheres na capoeira tendem a sofrer mais discriminação que os homens, uma vez que estas, são tidas como corpos frágeis.

O preconceito e discriminação são características muito presente no espaço da capoeira, fazendo as capoeiristas perpetuarem o espírito de luta historicamente atribuído à manifestação, com destaque para superação, persistência, resistência, reinvenção de si mesma, violência, machismo e sexismo.

Os estereótipos construídos ao longo da história da Capoeira ainda persistem na memória social, frutos de um passado de repressão e, embora tenha ganhado espaço, a Capoeira ainda sofre com preconceitos distintos.

No entanto, a participação feminina no jogo só tem a contribuir, fazendo com que a prática ganhe novas perspectivas e possibilidades, traz outros olhares para essa prática, que recuperam significados de uma luta pela liberdade que tem exercitado com afinco nas capoeira. Assim elas provocam uma inclusão social na capoeira e uma reflexão sobre igualdade de gênero e busca pela liberdade.

O feminismo na capoeira luta contra as desigualdades e as comparações à força e estilo masculino de estar em uma roda de capoeira. Combater o machismo é defender a igualdade de gênero, sem medir qualidades específicas das mulheres. Essa compreensão de luta tem se tornado cada vez mais assídua entre as mulheres para defender seus espaços, sobretudo na capoeira, que, durante muito tempo, foi predominantemente masculino.

A ideia de que as mulheres são inferiores aos homens, e a objetificações dos corpos

femininos, colocou as mulheres as margens de tal esporte que, outrora, também fora marginalizado. A constante tentativa de inibir as possibilidades de elevação feminina nos espaços da capoeira, tornando a participação da mulher muito mais tímida.

As mulheres capoeiristas são mais fortes e ágeis do que imaginam, e veem demonstrando resistência e oposição dentro do movimento por meio do aumento de lideranças femininas em grupos de Capoeira, encontros e eventos para discussão da qualidade das relações de gênero nessa prática, buscando mecanismos de afirmação nos espaços fora, dentro e para além da capoeira, do surgimento de coletivos femininos voltados para questões pertinentes às suas vivências, dando corpo ao movimento de mulheres na Capoeira, capaz de construir outras práticas culturais (CERTEAU, 2012).

As capoeiristas tem conquistado e ocupado todos os ambientes das academias com muita competência e persistência, não só no jogo, como no domínio dos instrumentos, dos movimentos, da musicalidade, de maneira a (re)significar seus corpos por meio desta arte/luta e apropriar deste espaço como um espaço também pertencente ao feminino.

A cantantadora Carolina Soares (2008), traz em seus versos que *“Mulher na roda, não é pra enfeitar, mulher na roda, é pra ensinar. É, ela treina com destreza e respeita o educador, mostrando delicadeza e também o seu valor. Já passou aquele tempo que era só*

bater pandeiro, bater palma e cantar coro pra poder ganhar terreno. Não precisa da espaço, pois ela já conquistou, hoje cantar bem na roda, não é só pra cantor.” Demonstrando a conquista e a importância da mulher na roda de capoeira.

É preciso afastar o imaginário baseado num papel normativo da mulher ligado à ideia de fragilidade e entender que a capoeira é um espaço de sociabilidade. É nesse sentido que a gente entende, como instrumento de luta por direitos, pela liberdade e dignidade humana, além da diversidade estética, considerada importante para um jogo em que os movimentos do corpo revelam valores e a alma do capoeirista, a presença feminina afasta da capoeira a ideia de que a violência é algo natural do jogo

3 Considerações finais

Percebe-se que para as mulheres, a prática da capoeira possui um significado completamente especial e intenso que vai muito além do mero jogo ou luta, é um sentimento de auto pertencimento que está enraizada na sua história, memória e cultura e que só tem a contribuir para o enriquecimento da sociedade brasileira.

Não pode, ainda, ignorar a necessidade de ouvir as mulheres que tem buscado cada vez mais ocupar seus espaços na construção social, onde o direito à ambientes como os da academia,

perpassa a questão civilista e diz respeito ao direito fundamental à construção histórico/social e preservação da identidade de populações formadoras do patrimônio cultural brasileiro.

A conclusão obtida é que as mulheres, mesmo enfrentando um problema social ainda existente, que é a desigualdade, a partir do fundamento da capoeira e das reivindicações por permanência nesse espaço, e das constates lutas travadas como forma de resistência, vão construindo uma nova forma de ser e estar nos essenciais e de resistência, na construção permanente em busca da liberdade e possibilidade de ser mulher.

As mulheres capoeiristas, vem construindo seu legado nos espaços de resistência, e com todo carinho, que é típico dos corpos femininos, vem abrindo caminhos para que outras mulheres conquistem e ocupem seus espaços, não só nas academias, mas em todos os espaços sociais. Até porquê “ lugar de mulher, é onde ela quiser”.

Palavras-chaves: Capoeira; Mulher Capoeirista; Resistência.

Referências

ARAÚJO, Rosângela Costa. Elas Gingam! In: PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões; FIGUEIREDO, Franciane Simplício; MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade; MACHADO, Sara Abreu da Mata (Orgs.). **Capoeiras em múltiplos olhares. estudos e pesquisas em jogo.** Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11480/Silva%2C%20ABM%20Diss%20Mestrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2010

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **CAPOEIRA, IDENTIDADE E GÊNERO: Ensaio sobre a história social da Capoeira no Brasil.** Salvador:Edufba, 2009. p.117. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/126/3/Capoeira%20identidade%20e%20genero.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

SANTOS, H. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** Observatório da Cidadania, Rio de Janeiro: Ibase, n. 3, 1999.

SOARES, Carolina. Músicas de Capoeira. **Os 15 maiores sucessos da Capoeira.** Lançamento 1º de janeiro de 2008.

