

Ananda da Luz Ferreira
Gilson Brandão de Oliveira Junior
Jéssica Silva Pereira
Maurício de Novais Reis
(Orgs.)

EPISTEMOLOGIAS DO EXTREMO SUL



As *Epistemologias do Extremo Sul* permeiam os vales e montanhas desse território de identidades repleto de culturas (no plural) através dos cantos, poemas, mitos e oralidades diversas que demarcam o território geopolítico compartilhado entre quilombos, aldeias indígenas e comunidades tradicionais sobreviventes à chegada das empresas multinacionais e dos empreendimentos agropecuários. Nestas paisagens, a Bahia se apresenta originalíssima, habitada por grupos de etnia Pataxó e comunidades quilombolas que lutam diuturnamente pelo direito à existência, à resistência e à resiliência de seus saberes tradicionais. As universidades, símbolo do conhecimento científico, não poderiam de maneira alguma ignorar as lições advindas da sabedoria popular e, por isso, a parceria entre comunidades e universidade torna-se tão importante à medida que as epistemologias apresentam-se diversas, plurais. A imagem que estampa a capa deste volume não poderia se originar de outro elemento que não dessa parceria entre os conhecimentos universitários e os saberes tradicionais que dialogam constantemente nessas epistemologias encruzilhadas no Extremo-Sul baiano. Na capa, a obra "A Cabocla Janaína", do artista caravelense e mestre dos saberes Itamar do Anjos Silva, que também possui o título de mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB), provoca um vislumbre das temáticas abordadas nestas epistemologias. A dupla maestria do artista o habilita a falar a partir de um entrelugar situado na hiância entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, aos quais a universidade brasileira vem paulatinamente aprendendo a valorizar. O artista, engajado nas questões socioculturais, oferece muito mais do que a sua arte para este livro: empresta também o seu prestígio para pensarmos as diferentes epistemologias que entrecruzam os tambores, as vozes, as pinturas corporais, as ciências, as beberagens e as demarcantes lutas afroindígenas empreendidas neste território de identidades através das intersecções entre o saber-fazer e o fazer-saber, constantemente presentes na vida de nossa gente.

Os organizadores



Epistemologias do Extremo Sul

Epistemologias do Extremo Sul

Organizadores

Ananda da Luz Ferreira
Gilson Brandão de Oliveira Junior
Jéssica Silva Pereira
Maurício de Novais Reis



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Arte da Capa: Itamar dos Anjos Silva

Revisão: Ioane Carlos Buffat e Nádia Maria Freitas Eduardo

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERREIRA, Ananda da Luz et al. (Orgs.)

Epistemologias do Extremo Sul [recurso eletrônico] / Ananda da Luz Ferreira et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

301 p.

ISBN - 978-65-5917-161-3

DOI - 10.22350/9786559171613

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Sociologia; 2. Ensino; 3. Cultura; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Introdução	11
Epistemologias do Extremo Sul: à guisa de introdução Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres	
Nota explicativa	20
Sobre a realização deste trabalho (ou o ineditismo das primeiras turmas do PPGER) Gilson Brandão de Oliveira Junior	
Apresentação	24
Saberes e complexidades: fios do tempo-história cingindo o Extremo-Sul baiano Gean Paulo Gonçalves Santana	
1	29
O registro de memória audiovisual de mulheres negras no Extremo-Sul baiano: procedimentos teórico-metodológicos Jéssica Silva Pereira	
2.....	43
Trajetórias: eu e minhas tessituras de negritude Gabriela Prado Ramos Barros	
3.....	55
Cirandas de mulheres: vozes do Extremo-Sul da Bahia Eleandra Aparecida Machado de Souza Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres	
4.....	71
Literaturas negras na educação infantil: diálogos de afetos na construção de identidades Ananda da Luz Ferreira	
5.....	87
Educação, comunicação e afirmação identitária de um Grupo de Antropologia Cultural Afro-Indígena no Extremo-Sul da Bahia Itamar dos Anjos Silva	

6.....	99
Olhares sobre Helvécia: Sequências didáticas para o ensino das relações étnico-raciais	99
Eliene Santos Nascimento	
7.....	113
Intercâmbio estudantil intercultural entre uma escola indígena e uma escola não indígena no Município de Prado na Bahia	
Maicon Rodrigues dos Santos	
8	128
Potencialidades pedagógicas do eco-etno-turismo na Aldeia Pé do Monte	
Vanessa Iurchiag Rozisca	
9.....	146
Percurso de elaboração do produto didático “cotidiano de (im)possibilidades: a literatura indígena na escola”	
Marcilea de Freitas	
10	161
O eu, o nós e a Cidade de Teixeira de Freitas/BA: um relato de experiência sobre as relações raciais locais a partir da realização do “Arvorecer Negro”	
Dhanyane Alves Castro	
Dimas Catai Santos Junior	
Priscila Ferreira de Oliveira	
11.....	177
A (im)posição da BNCC no debate da educação para as relações étnico-raciais	
Nikatia Belau da Silva	
12	194
O ensino de História da África: por uma educação antirracista	
Sayonara Oliveira Andrade Elias	
13	205
O racismo na filosofia ocidental	
Maurício de Novais Reis	
14	219
Notas introdutórias sobre Raça, Racismo, Democracia Racial e Movimento Negro no Brasil	
André Almeida Santos	
15	236
Aspectos sociológicos e psicológicos do brasileiro em relação ao sagrado	
Fernanda Abreu Marcacci	

16	251
O desafio decolonial do direito: diálogos interculturais entre quilombolas de Volta Miúda e um xamã Yanomami	
Raíssa Félix	
17	267
Epistemologias do Extremo-Sul: só uma escrita situada e con-cidadã irá nos curar de nossas ausências	
Helânia Thomazine Porto	
Jiani Adriana Bonin	
Posfácio	286
Um Extremo Sul de muitas fronteiras, (re)existências e persistências	
Paulo de Tássio Borges da Silva	
Palavras finais	296
A ousadia da criação revisitada	
Francisco Antonio Nunes Neto	

Introdução

Epistemologias do Extremo Sul: à guisa de introdução

*Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres*¹

*Exu
tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro palmares crepita
os fogos de Xangô iluminando nossa luta/atual e passada
(Abdias Nascimento)*

Introduzir um livro, ao meu ver, implica abrir caminhos para a leitura, cartografando para o futuro leitor as encruzilhadas, as trajetórias e os conhecimentos que estão por vir. Em uma produção dessa estirpe, não poderia deixar de saudar e pedir licença aos nossos mais velhos, aos mais novos, aos orixás, aos encantados, às entidades, aos deuses e ao universo, como versa a tradição popular em sua sabedoria acerca da vida e de seus mistérios.

Os encontros, cruzamentos e partilhas conformam a veia teórica, analítica e científica deste livro. Nele são apresentadas as pesquisas e reflexões realizadas a partir deste lugar, identificado como Extremo-Sul da Bahia, e

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB).

de suas peculiaridades. Textos escritos por gente daqui ou por gente que daqui fez morada, ainda que permaneça em constantes trânsitos e diásporas. Se local ou regional, essas escritas se expandem também para uma percepção global dos sujeitos, das questões e das metodologias de pesquisa, bem como das epistemologias utilizadas. Configuram-se, desse modo, numa verdadeira “Ecologia dos Saberes”².

Tal ecologia nos faz compreender – e este trabalho é um exemplo concreto disso – que “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo”³. A partir dessa empreitada, a coletânea de capítulos desse livro colabora com o questionamento sobre a existência de uma ciência neutra, com as lutas contra os racismos, os sexismos, as LGBTfobias, as hegemonias, dentre tantas outras, e contra as colonialidades ainda vigentes em nosso tempo.

Logo após essa introdução, o livro traz uma nota explicativa, escrita por Gilson Brandão de Oliveira Júnior, apresentando aspectos relevantes sobre este livro e sobre o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Em seguida, há o prefácio “Saberes e complexidades: fios do tempo-história cingindo o Extremo-Sul baiano”, feito por Gean Paulo Gonçalves Santana, no qual somos inseridos na área que envolve os temas e as discussões presentes nos dezessete capítulos que compõem esta publicação.

Em “O registro de memória audiovisual de mulheres negras no Extremo-Sul baiano: procedimentos teórico-metodológicos”, Jéssica Silva Pereira nos apresenta os caminhos teórico-metodológicos trilhados para a construção do filme *Costurando a vida com fios de ferro* (2019), que apresenta a história de dez mulheres negras, cotistas da Universidade do Estado da Bahia. Assim, ao trazer o “corpo-negro-mulher”, a autora provoca a reflexão sobre as relações étnico-raciais na sociedade e universidade baianas-

² SANTOS, Boaventura de Sousa. “Ecologia dos Saberes”. In: _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

³ *Ibidem*, p. 142.

brasileiras, além de nos oportunizar o conhecimento sobre possibilidades de metodologias e técnicas de pesquisa-ação-intervenção de viés interseccional, decolonial e afrocentrado.

O capítulo intitulado “Trajetórias: eu e minhas tessituras de negritude”, escrito por Gabriela Prado Ramos Barros, leva-nos ao universo da pesquisa realizada junto às mulheres negras do bairro Castelinho, de Teixeira de Freitas, tratando do acesso à atenção básica de saúde. Nesse percurso, a autora reflete sobre sua própria história e sobre as trajetórias trilhadas para a construção de sua identidade enquanto mulher negra. Ao realizar a pesquisa, conhece algumas mulheres do Bairro Castelinho, encontro esse que mobilizou muitas memórias e histórias. Assim, ao escutá-las, a pesquisadora questiona o sistema colonial, racista e classista que vigora em nossa sociedade. Apresenta-nos, também, o seu percurso de pesquisa bibliográfica, discutindo uma série de autoras e autores de prestígio, a exemplo de Frantz Fanon e Sueli Carneiro, no que se refere ao debate étnico-racial e à complexidade que envolve a categoria raça.

O terceiro capítulo, “Cirandas de Mulheres: Vozes do Extremo-Sul da Bahia”, escrito por Eleantra Aparecida Machado de Souza, e de minha co-autoria, é dedicado às *Cirandas de mulheres: vozes do Extremo Sul da Bahia*. Nesse capítulo é apresentada a trajetória percorrida para a construção do documento *VOZES: Orientações e Diretrizes das Mulheres do Extremo Sul da Bahia*. Nele descrevemos as técnicas e as estratégias metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa apresentada, e dentre elas estão as cirandas de mulheres, guiadas pelo método de Investigação-Ação-Participante. Trata, ainda, da parceria firmada junto ao Coletivo Feminista Diva Guimarães para concretização de tal projeto, assim como apresenta a história e as lutas da professora Diva Guimarães, que nomeia o coletivo. Todo esse percurso contou com o arcabouço teórico do feminismo decolonial, também debatido no texto.

Literaturas negras e a sua necessidade na educação infantil é o tema do capítulo seguinte. Intitulado “Literaturas Negras na Educação Infantil: Diálogos de Afetos na Construção de Identidades”, o capítulo apresenta as

reflexões de Ananda da Luz Ferreira sobre essa temática tão importante e necessária. A autora discute a importância da literatura no contexto da infância e da percepção da negritude, tendo-a como um direito humano. Em seu recorte, nos fala do quanto é fundamental que as crianças negras se vejam e se identifiquem nas/com as histórias contadas. Há, no texto, uma crítica veemente à forma estereotipada, preconceituosa e violenta com a qual as personagens negras foram retratadas, ao longo do tempo, nas diversas obras literárias apresentadas no capítulo de Ferreira, mostrando que é preciso realizar uma análise crítica e cuidadosa das obras que utilizamos. Nesse contexto, Ananda Ferreira nos faz refletir sobre o papel da escola, sobretudo da etapa da Educação Infantil, no trato com o texto literário e outros elementos do universo educacional para promoção de uma educação/pedagogia antirracista. Ao fazê-lo, a pesquisadora nos indica algumas obras literárias infantis de autoria negra, desde a escrita até a ilustração. Há ainda uma apresentação mais aprofundada do livro *Lukenia e seu poder poderoso*, de autoria de Odara Dêlé e com ilustração de Amanda Daphe.

O quinto capítulo deste livro conta com a contribuição de Itamar dos Anjos Silva. Em “Educação, Comunicação e Afirmação Identitária de um Grupo de Antropologia Cultural Afro-Indígena no Extremo-Sul da Bahia”, percorremos as histórias e memórias do Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum e do Arte Manha, em seus mais de trinta anos de existência. Foi sobre esse grande repertório artístico e étnico-cultural da cidade de Caravelas-BA que se debruçou Itamar Silva em sua pesquisa documental, fazendo reverberar importantes debates sobre as identidades afro-indígenas na região do Extremo-Sul da Bahia. O autor reflete sobre os objetivos do grupo, todos relacionados à realização de intervenções sociais, através das artes, inclusive as literárias, que versem sobre o acervo cultural afro-indígena da cidade, fazendo reverberar resistências, identidades e ancestralidades.

Já Eliene Santos Nascimento, no capítulo “Olhares sobre Helvécia: Sequências didáticas para o ensino das relações étnico-raciais”, nos fala de seu

produto didático, tendo como *lócus* de atuação a Escola Municipal João Martins Peixoto, da Comunidade Quilombola Helvécia – Nova Viçosa - Bahia. Na oportunidade, a autora nos conta a história de Helvécia e de seu reconhecimento enquanto comunidade quilombola. Assim, além da riqueza histórica e cultural do texto, somos presenteados com o registro de duas sequências didáticas na íntegra, organizadas em parceria com as docentes da escola citada e tendo como mote as experiências e as memórias da própria comunidade.

No capítulo sete, “Intercâmbio estudantil intercultural entre uma escola indígena e uma escola não indígena no município de Prado, Bahia”, Maicon Rodrigues dos Santos nos apresenta as suas experiências na realização de encontros e trocas de conhecimentos em intercâmbios escolares indígenas e não indígenas. No texto, conhecemos mais especificamente sobre a interação entre os estudantes da Escola Municipal Santa Rita de Cássia e do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho. O resultado dessa “partilha do sensível” e dos saberes, como demonstrou o pesquisador, foi a construção de respeito mútuo, desconstruindo, assim, estereótipos e preconceitos acerca das populações indígenas.

O capítulo oito, escrito por Vanessa Iurchiag Rozisca, chama-se “Potencialidades Pedagógicas do Eco-Etno-Turismo na Aldeia Pé dos Monte”. Nele, a autora discorre sobre as atividades de turismo protagonizadas pelos indígenas Pataxó da Aldeia Pé do Monte, destacando o seu caráter enquanto eco-etno-turismo pedagógico. Desse modo, seu texto nos faz trilhar os caminhos etnográficos realizados para a construção de seu trabalho de pesquisa, importante fonte para os estudos na área. Sua experiência demonstrou que, ao realizar o trabalho turístico, os indígenas promovem uma ação educativa a favor da preservação ambiental, além de estimular o respeito aos povos tradicionais e aos seus modos de vida.

Marcilea Freitas, por sua vez, compõe o livro com o capítulo “Percurso de elaboração do produto didático ‘Cotidiano de (Im)Possibilidades: A Literatura Indígena na Escola’”. Nesse capítulo, acompanhamos a autora pela rememoração de seu processo de construção do produto final do mestrado.

Ao fazê-lo, ela nos leva a refletir sobre a literatura e seu papel social e, sobretudo, a respeito do trabalho com literaturas e culturas indígenas em nossas escolas de educação básica. Como destaca Freitas, muitas vezes, quando a população indígena aparece nos materiais didáticos, ela é retratada de modo exótico, repleto de estereótipos e sem protagonismo. Ao problematizar a docência e sua relação com a temática, faz a crítica necessária à carência em relação à formação dos profissionais da educação em lidar com o tema, embora haja um aparato legal que já a respalde.

Também compõe esta publicação, no capítulo dez, o texto “O eu, o nós e a cidade de Teixeira de Freitas/BA: Um relato de experiência sobre as relações raciais locais a partir da realização do “Arvorecer Negro”, escrito por Dhanyane Alves Castro, Dimas Catai Santos Junior e Priscila Ferreira de Oliveira. Nele, para tratar do evento Arvorecer Negro, os autores refletem sobre a cidade de Teixeira de Freitas, os trânsitos e encontros ocorridos nesse espaço, muitas vezes proporcionados pelo trabalho, e sobre os preconceitos raciais latentes na sociedade teixeirense, em que pese o fato de ela ter sua formação pautada no encontro entre diversos povos e etnias. Segundo os autores, foi esse contexto de intolerâncias, inclusive no seio escolar, que motivou a organização e realização do evento, coordenado a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), do Instituto Federal Baiano - *campus* Teixeira de Freitas.

Em “A (im)posição da BNCC no debate da educação para as relações étnico-raciais”, Nikatia Belau da Silva percorre os vários documentos que orientam e regem a educação brasileira, refletindo sobre a presença de uma educação para as relações étnico-raciais nesses documentos e consequentemente nos espaços escolares. A autora observa que houve uma regressão no que tange aos avanços legais em torno dessa temática na educação, tendo em vista que a Base Nacional Curricular Comum, fortemente influenciada por políticas (neo)liberais e conservadoras, privilegia uma educação em que debates sobre questões raciais e acesso a políticas afirmativas não devem ser centrais no processo de ensino-aprendizagem.

Sayonara Oliveira Andrade Elias, no capítulo chamado “O ensino de História da África: por uma educação antirracista”, convida-nos a construir caminhos e possibilidades de, ao trabalharmos História da África, promovermos também uma educação antirracista. Para tanto, elege nos trazer um exemplo concreto, ao fazer o relato de uma experiência junto aos estudantes do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, em Teixeira de Freitas, Bahia. A autora recorda que a África e sua história, mesmo tendo fortes relações com o Brasil e conformando também a nossa identidade, por muitas vezes, esteve ausente de nossos currículos ou esteve presente de forma equivocada, ensinada a partir do discurso eurocêntrico. Ressalta que é preciso descolonizar a nossa escola e o nosso currículo, reforçando a necessidade de formação docente a respeito das relações étnico-raciais.

O capítulo “O racismo na Filosofia ocidental”, de Maurício de Novais Reis, traz para o livro o universo da Filosofia, sobretudo no que se refere ao reforço de estereótipos sobre o povo negro, do racismo, da desqualificação de conhecimentos, da colonização e da escravização. O pesquisador elegeu os filósofos David Hume, Immanuel Kant, Friedrich Hegel e Lucien Lévy-Bruhl para realizar uma análise mais detalhada, por conta da postura deles em relação ao povo negro e/ou ao continente africano. Aqui, somos convidados a olhar criticamente para a produção filosófica de prestígio em todo mundo, observando o quanto ela contribuiu para o racismo epistêmico, para divisão entre um grupo ocidental/europeu civilizado, científico e todos os outros primitivos, subalternizados e não produtores de conhecimentos válidos.

“Notas introdutórias sobre Raça, Racismo, Democracia Racial e Movimento Negro no Brasil”, capítulo escrito por André Almeida Santos, traz um importante arcabouço teórico sobre as categorias Raça, Racismo, Democracia Racial e Movimento Negro no Brasil, além de tratar dos processos de disputas históricas sobre elas e seus significados. Desse modo, este estudioso, ao refletir sobre o contexto brasileiro, leva-nos à problematização sobre a formação de nossa identidade como nação e sobre quais foram as contribuições do povo negro para nossa sociedade, tanto em sua formação quanto

no combate ao racismo e à discriminação. Ressalta ainda sobre a importância de lançarmos um olhar pautado na interseccionalidade, destacando gênero, classe e raça, quando formos analisar o Brasil e sua relação com o povo negro.

O capítulo escrito por Fernanda Abreu Marcacci, intitulado “Aspectos sociológicos e psicológicos do brasileiro em relação ao sagrado”, traz alguns apontamentos da pesquisa realizada pela autora a respeito das relações dos brasileiros com o universo sagrado/religioso e as várias religiões. Para tanto, com base também em perspectivas da psicologia, Marcacci problematiza o modo como as culturas tradicionais têm sido enfraquecidas e marginalizadas. Nesse contexto, questiona, ainda, as influências causadas pelo mundo globalizado, capitalista e homogeneizador, trazendo algumas reflexões sobre a loucura e sua relação com a sociedade da produtividade, além de ressaltar a busca dos sujeitos pela cura, tanto em estabelecimentos de saúde quanto em instituições religiosas.

No capítulo dezesseis, Raíssa Félix apresenta “O desafio decolonial do direito: diálogos interculturais entre quilombolas de Volta Miúda e um Xamã Yanomami”. A autora se propõe a pensar sobre o campo jurídico a partir da decolonialidade, elegendo os direitos humanos como recorte para análise. Assim, sua proposta perpassa por novas possibilidades de interpretação do que entendemos como dignidade humana, levando em consideração as concepções dos indígenas e dos quilombolas colaboradores deste estudo. As narrativas, consultadas pela autora, ressaltam os desafios enfrentados pelas comunidades tradicionais frente à colonialidade que ainda vivemos e as lutas pelo direito à diversidade.

Helânia Thomazine Porto e Jiani Adriana Bonin são as autoras de “Epistemologias do Extremo-Sul: só uma escrita situada e con-cidadã irá nos curar de nossas ausências”. Nesse capítulo, as autoras nos inserem no cenário da pesquisa de base transmetodológica, destacando a sua pertinência para estudos em espaços de múltiplas culturas e fronteiras, como é o caso do Extremo-Sul baiano. Tal metodologia serviu de suporte para que elas pesquisassem sobre o povo Pataxó do Sul e do Extremo-Sul da

Bahia e sua relação com as mídias e a comunicação. Os resultados dessa pesquisa levaram à construção de uma *cartografia errante*, preenchida pela compreensão sobre o modo como estes povos tradicionais lidam com o universo digital.

No posfácio, Paulo de Tássio Borges da Silva atua como um guia, nos direcionando pelas fronteiras, resistências, existências e persistências dos povos indígenas, quilombolas, ciganos que habitam e habitaram em Teixeira de Freitas e região. Por ser território de trânsitos, muitas são as subjetividades e diversidades de seus habitantes: cor, raça, etnia, gêneros, religiosidades, sexualidades, dentre tantas outras categorias. Tudo isso pulsa em sabedoria, conhecimentos expressos, alguns deles, nas páginas deste livro.

Esse projeto é finalizado com a contribuição de Francisco Antonio Nunes Neto, em “A ousadia da criação revisitada”, discorrendo sobre o PPGER. O programa é fonte da maioria das produções que compõem esse livro, se configurando em um importante espaço de articulação de saberes e sociedade. Desse modo, através de palavras, Francisco Neto cria/recria o retrato do PPGER, sua história, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas até então.

Cabe-me, ainda, ressaltar que não há a pretensão, nesses textos, de esgotar as possibilidades de construções epistemológicas e de pesquisas desde e sobre o Extremo-Sul da Bahia. Este livro é, portanto, devir e abertura de caminhos para novas reflexões, problematizações e publicações sobre a multiplicidade de possibilidades que essa região e seus habitantes emanam. O Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), ao qual esta publicação se vincula, consiste também nesse espaço de provocações e mediações de/entre culturas, saberes tradicionais, saberes científicos e suas diversas formas de sistematizações.

Nota explicativa

Sobre a realização deste trabalho (ou o ineditismo das primeiras turmas do PPGER)

*Gilson Brandão de Oliveira Junior*¹

O título deste trabalho pode, à primeira vista, parecer ousado. E de fato ele é. Nem tanto por conta da ambição teórico-metodológica que isso poderia suscitar, já que ele nitidamente surgiu do trocadilho de uma obra bastante famosa no meio acadêmico². Mas, sobretudo, pelo fato de ele ser o resultado de diversos (e inéditos) esforços levados a cabo em nossa região: o *Extremo-Sul* da Bahia. Temos total ciência das nossas restrições teóricas, materiais e infraestruturais, mas, muitas vezes, extraímos a nossa força e originalidade justamente de tais carências... e esse livro é mais um exemplo disso.

Trata-se de um novo produto do esforço incessante dos(as) estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire (CPF), situado na cidade extremo-sul-baiana de Teixeira de Freitas. Esse programa que busca fomentar pensamentos crítico-teórico-reflexivos promotores de outras abordagens e epistemologias derivadas das questões étnico-raciais, de gêneros e das sexualidades, problematizando a naturalização de práticas discriminatórias e o silenciamento de diversas culturas historicamente marginalizadas e subalternizadas. O pioneirismo da sua

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB).

² SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

atuação foi registrado pelo instigante trabalho de Cléa Maria da Silva Ferreira, intitulado *O pensar e o agir de docentes universitários a partir das fissuras e brechas decoloniais: as relações étnico-raciais em foco na pós-graduação*³.

Além do enorme desafio de sermos um programa da área de Ensino que aborda especificamente tais temáticas, também a nossa geografia (em toda a sua polissemia) apresenta-se como fator de instigação, já que estamos situados na periferia da periferia: localidade periférica, numa região periférica, de um estado federativo periférico, num país globalmente periférico. Invariavelmente, tal com(tra)dição traz diversos ônus, mas também algum bônus.

Como bônus, temos a localização e a inserção da UFSB e do PPGER no Extremo-Sul baiano como fontes de diálogos privilegiados com variadas comunidades, o que fomenta aprendizagens significativas. São “comunidades tradicionais”, indígenas, quilombolas, entre outras, vivendo em ambientes rurais e urbanos, com as quais produzimos, coletivamente, arte e conhecimentos das mais diversas áreas do saber: teatro, cinema, dança, literatura, linguística, filosofia, direito, história, psicologia, assistência social, promoção da saúde etc.

Já os ônus são incontáveis, muitos dos quais partilhados com diversos outros jovens programas de pós-graduação na área das humanidades espalhados em nosso país: a dificuldade de acesso a materiais bibliográficos, já que não temos livrarias em nossa cidade; nossa biblioteca universitária é bastante deficitária, sem obras de referência básicas para o estudo dessas temáticas; e a conexão à internet fora da instituição, além de não ter boa qualidade, também não é de acesso generalizado.

Creio ser importante mencionar algumas particularidades dessas primeiras turmas do programa, as quais efetivamente promoveram tanto o seminário como a organização deste volume. Nenhum(a) estudante contou com bolsa de estudos das agências de fomento estaduais ou federais.

³ FERREIRA, Cléa Maria da Silva. *O pensar e o agir de docentes universitários a partir das fissuras e brechas decoloniais: as relações étnico-raciais em foco na pós-graduação*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2020.

Deste modo, cursaram o mestrado trabalhando e, ainda assim, se dedicaram à pesquisa, ao ensino e também à extensão. Ônus que virou bônus quando transformaram essas carências em instrumento para lidar com todas as adversidades que encontraram. E foram além! Criaram redes de contatos locais-regionais; mobilizaram o poder público e o setor privado; e, até mesmo, fomentaram conexões sul-sul, estabelecendo diálogos com educadores e educandos de países africanos de fala portuguesa. Não se trata de romantizar a precarização da pós-graduação – o que sem dúvidas precisa ser denunciado e cobrado das instâncias competentes. Contudo, é fundamental reconhecer os esforços e o ineditismo da iniciativa das primeiras turmas desse programa. Se prestar atenção naquilo que expus até aqui, o leitor sentirá-saberá que não há qualquer exagero no título atribuído a este trabalho.

O I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais - Mulheres, Cultura e política: Diálogos interseccionais, memória, poder e resistências no Sul baiano foi uma iniciativa dos(as) estudantes da primeira turma do PPGER-CPF, que gerou edições subsequentes e itinerantes entre os três *campi* da UFSB onde o programa atua. Essa iniciativa surgiu da necessidade de os(as) estudantes extrapolarem os muros da universidade, mostrando para a sociedade o conhecimento que produzem junto às diversas comunidades, coletivos, instituições e movimentos sociais. Sua organização contou com a formação de bancas bastante heterogêneas, onde saberes acadêmicos e não acadêmicos se complementavam entre si produzindo respostas efetivas a anseios e questões políticas, sociais e culturais bastante concretas. Os anais desse evento encontram-se publicados em outro volume⁴.

Dentre tantos ônus e carências infraestruturais, o leitor poderia se perguntar: mas quem bancou tudo isso? Resposta: “mutirão do feijão” como financiamento alternativo. Diante da falta de recursos institucionais

⁴ *I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais*. 2. Ed. / Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Porto Seguro, Bahia: Editora Oyá, 2019, 266 p.

para a realização do evento, estudantes e docentes idealizaram uma confraternização para arrecadação de fundos, com feijoada e música ao vivo, cozinhada e tocada pelos próprios membros da universidade e do programa. O resultado foi um sucesso, já que angariamos recursos de sobra para a realização do evento. Assim, esse livro é outro desdobramento daquele seminário, e por mais de um motivo: seja pelo fato de os custos editoriais terem sido saneados pelos recursos angariados naquela ocasião, mas, sobretudo, porque aquele evento inaugurou um fórum contínuo de discussões indispensáveis em nossa região, articuladas entre a universidade e as diversas comunidades do Extremo-Sul da Bahia que nos ensinam cada vez mais a cada dia.

Boa leitura!

Guaratiba, Prado, Bahia. 18/02/2021.

Apresentação

Saberes e complexidades: fios do tempo-história cingindo o Extremo-Sul baiano

*Gean Paulo Gonçalves Santana*¹

Os sons dos tambores, diapasão de múltiplas *oralituras*, percussionam as “Epistemologias do Extremo Sul”, elementos em amálgama de um território de identidades cujo cenário aponta para uma diversidade étnica e cultural; na zona costeira, grupos de etnia Pataxó, e, do lado interior do continente, comunidades de negros que, na atualidade, mergulham em um processo de luta pelo reconhecimento das reminiscências ancestrais. A imagem do tambor corporifica uma síntese de vários elementos, cuja complexidade filia o expectador-ouvinte a uma história da qual intentaram desvinculá-lo. O ritmo que ele propaga ritualiza e reatualiza as tradições que guardam a palavra ancestral e, por isso, promove um reconhecer-se sócio-histórico, um sentimento de pertença dos sujeitos com a sua história e, por conseguinte, com a sua gente.

Imerso nas beberagens desses povos, dos discursos sobre a ciência por eles produzida como forma de existência e resistência, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia, através de um olhar atento, caleidoscópico, dos seus atores sociais, discentes e docentes pesquisadores, tem possibilitado tessituras acadêmicas e humanas a fim de conhecer, analisar, o

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação PPGER/UFSB e PPGL/UNEB. Pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG e em Herança africana pelo Instituto Caro y Cuervo/Colômbia. Doutor em Letras - PUCRS. Membro do grupo de pesquisa NUPEEES/UFSB, coordenador do projeto de pesquisa SANKOFA: diálogos (in)disciplinares/UNEB.

processo gnosiológico dessa ciência, do ponto de vista linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico, histórico e poético. Não ao acaso, a coletânea “Epistemologias do Extremo Sul” é uma (in)surgência político-pedagógica que cumpre um importante papel no sentido de desvelar diferentes tessituras de saberes e complexidades que o olhar míope pelo embaçamento sócio-histórico, fruto da colonialidade, não deu conta de perceber e problematizar.

A nervura ideológica do saber-fazer para um fazer-saber, pautada no estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências que compõem o cenário do Extremo-Sul baiano, se faz perceber na escritura de cada texto aqui apresentado. Não obstante, a arte da palavra, tecida por seus autores, invade (in)surdecador-a-mente o leitor com reflexões que instigam o desejo de “mergulhar” no entredito desse território de identidades e de tantos outros extremos, “como alguém que precisasse recuperar a primeira veste, para nunca mais se sentir desesperadamente nua” (EVARISTO, 2003, p. 63)².

Os meandros reflexivos dessa produção acadêmica cartografam coordenadas históricas-humanas cujos pontos interseccionados localizam o entendimento de que a descolonização do saber e do poder pode ser entendida como um processo de inclusão e legitimação de outras práticas e conhecimentos, que, ao longo do tempo, ficaram obscurecidos, seja por sua própria história “colonial” de grupos, quer por “silenciamento” de memória, produzido por instituições. Não obstante, a socialização desses fios de pesquisa como um estudo metódico e reflexivo do conhecimento ganha notoriedade por tracejar histórias que a colonialidade, em vão, tentou usurpar.

É dado incontestável que no decurso da história, foram os *afro-indígenas* que, sofrendo mais fortemente o efeito das desigualdades regionais e da inexistência de políticas nacionais equalizadoras na área de educação, tiveram menor acesso à cidadania. Uns poucos apenas receberam uma educação essencialmente ilustrativa, servindo mais para reafirmação dos

² EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

rituais de poder e legitimação da ordem social senhorial hegemônica. Pretensiosamente, esse processo ideológico, ainda hoje, sustenta os mecanismos excludentes, dissolvidos em fatores de fragmentação identitária, para persuadirem as categorias sociais minoritárias economicamente a um constante processo de fragilidade sociocultural e religiosa. Nesse contexto, a coletânea “Epistemologias do Extremo Sul”, através das tessituras apresentadas, sutura tempos e espaços dando visibilidade ao histórico dos povos tradicionais, permeado por segregações espaciais e sociais, cujo processo de formação social e o traçado fronteiriço étnico-cultural no interior do Brasil/nação configuraram um sistema disfarçadamente hierarquizado pela cor (SANTANA, 2014)³.

Ao longo da história da educação no Brasil, percebem-se crises e tensões quanto à práxis pedagógica, muitas vezes silenciada, enrijecida ou velada. A partir do questionamento dessa práxis, as pesquisas/estudos socializados nessa obra, longe de consagrar procedimentos que privilegiavam estruturas e grupos detentores de poderes econômicos, ou mesmo, de terem um fim em si, apresentam outras relações teórico-metodológicas, problematizando posicionamentos político-pedagógicos a fim de que o leitor possa refletir e, quiçá, dá direcionamento à problemática no cenário educacional, quase sempre revestido de aparente neutralidade.

Ainda, vale ressaltar que as intersecções entre raça, classe e gênero, ora explícitas ora implícitas no percurso dos textos, revelam-se como chaves de leitura que compõem um todo em constante deslocamento nesse território de identidades e noutros dessa América Lusa e Hispânica, faces históricas de sistemas ditatoriais, exílios e traumas. Por isso, vale considerar que essas tessituras/reflexões se materializam como corpos “insepultos” importantes para se pensar o tema identidades, transversal ao construto dessa obra e que, na contemporaneidade, tem movimentado uma grande produção discursiva. O avanço quantitativo e qualitativo dessa produção levou os pesquisadores e interessados no tema a um consenso:

³ SANTANA, Gean Paulo G. **Vozes e versos quilombolas**: uma poética identitária e de resistência em helvécia. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL -PUCRS, 2014.

identidades são construídas. As pesquisas que se interessam pelo tema necessitam ainda partir da compreensão de que identidade é, ao mesmo tempo, uma categoria operativa através da qual se pode explicar/interpretar comportamentos e atitudes individuais e coletivas frente à cultura ou sociedade; e também que identidade é um elemento constitutivo de vivência dos sujeitos sociais (SANTANA, 2014).

Outra nervura importante na rede de complexidades apresentada na obra diz respeito ao conhecimento do sagrado mantido pelos povos afro-brasileiros e pataxó, o qual contribuiu para fomentar processos culturais de resistência e um complexo sistema litúrgico como elemento da tradição viva. A pertença a esse sistema ancestral reveste o sujeito da palavra-força, princípio dinâmico que penetra os corpos e os coloca em movimento, uma ciranda viva, considerando a importância da cadeia de transmissão, matriz e motriz das tradições, alicerces sobre o qual se construiu o edifício da cultura.

Muitos elementos discursivos se agregam à obra, a exemplo, a ideia de transmutação – vasos comunicantes – vozes comunicantes que alertam para o fato de que as temáticas apresentadas, ao deambularem na obra, transpõem e indiciam o mundo, explicitando que não há espaço em uma sociedade hierarquizada que não hierarquize e, por isso, estabelecem um empenho comum que modula interrogações quanto aos sujeitos vulneráveis socialmente, mas resistentes historicamente.

Um estudo sistemático acerca das diversas formas de representação dos sujeitos, a partir das singularidades constituídas no tempo e que delinham de forma diferente o ser e o agir, contribui para a visibilidade das formas de resistência e manutenção de identidades construídas ao longo dos enfrentamentos identitários ou dos jogos de poder. Assim, em tempo de perdas de direitos, de investidas antidemocráticas, de retrocessos, como os que vivemos em todo o mundo, a socialização dessas epistemologias é, sem dúvida, um ato político, sobretudo em uma época em que muitos crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado. Parafraseando o poeta João Cabral de Melo Neto, é possível

dizer que esta coletânea é tão bela como um sim numa sala negativa, e, como tal, se contrapõe aos cenários sócio-históricos que apresentam uma espécie de dilaceramento de todo o ser, uma desestruturação, uma des-criação, que repercute em cadeia sobre o conjunto das relações: a relação consigo, com o outro e com o território.

O registro de memória audiovisual de mulheres negras no Extremo-Sul baiano: procedimentos teórico-metodológicos ¹

Jéssica Silva Pereira ²

Introdução

Este capítulo objetiva descrever o processo de construção e subjetivação dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados no registro de memória audiovisual de mulheres negras no filme *Costurando a vida com fios de ferro*. Esse documentário é um produto didático resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – UFSB/IAHC-CPF.

O referido filme é um média-metragem nacional autobiográfico, com duração de 40 minutos. O documentário caminha entre duas linguagens para construir a “voz” (argumento), a performática³ e a

¹ Esse capítulo é uma versão adaptada de um capítulo do memorial final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – UFSB/Campus Paulo Freire como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

² Graduação em História pela Universidade do Estado da Bahia, Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia, jspereira422@gmail.com.

³ O documentário performático mistura livremente as técnicas expressivas que dão textura e densidade à ficção (planos de ponto de vista, números musicais, representações de estados subjetivos da mente, retrocessos, fotogramas congelados etc.) com técnicas oratórias, para tratar das questões sociais que nem a ciência nem a razão conseguem resolver. O documentário performático aproxima-se do domínio do cinema experimental, ou de vanguarda, mas, finalmente, enfatiza menos a característica independente do filme ou vídeo do que sua dimensão expressiva *relacionada com* representações que nos enviam de volta ao mundo histórico em busca de seu significado essencial (In: NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 173).

participativa⁴, definindo a identidade autobiográfica com narração em primeira pessoa; com direção de Jéssica Silva e co-direção de Naum Galidino. Trata-se de uma produção cinematográfica independente do Extremo-Sul da Bahia de autoria negra, que problematiza as experiências de dez mulheres negras cotistas que ingressaram na UNEB/Campus X pelo processo seletivo de vestibular através das políticas de ações afirmativas.

As histórias de vida dessas mulheres negras cotistas são como retalhos que se encontram numa encruzilhada, que é esse corpo da diretora – “fio de ferro” – unidos em um documento audiovisual. Tal documento possibilita que as histórias contadas por elas se tornem instrumento pedagógico para a comunidade donde elas emanam. O nome da película nasce a partir do contato com a literatura de Conceição Evaristo no livro *Olhos D'Água* e no conto “A gente combinamos de não morrer”, e, também, a partir da escuta das narrativas das depoentes. Com isso, além de poético, esse título metafórico sintetiza a vida dessas mulheres que cotidianamente costuram as suas vidas com fios de ferro.⁵

Dado o exposto, é importante destacar que o registro da memória audiovisual para o documentário foi realizado principalmente através dos seguintes procedimentos metodológicos: entrevistas narrativas, ciranda e o ensaio fotográfico. As escolhas dos procedimentos teórico-metodológicos foram realizadas com base em estudos bibliográficos e filmicos, em especial, sobre a História Oral, com recorte em narrativas de vida, e os documentários nacionais contemporâneos a fim de mapear as ferramentas conceituais e instrumentais que trariam a base para a realização de

⁴ Os cineastas que buscam representar seu próprio encontro direto com o mundo que os cerca, e os cineastas que buscam representar questões sociais abrangentes e perspectivas históricas com entrevistas e imagens de arquivo, constituem dois componentes importantes do modo participativo. Como espectadores, temos a sensação de que testemunhamos uma forma de diálogo entre cineasta e participante que enfatiza o engajamento localizado, a interação negociada e o encontro carregado de emoção. Essas características fazem o modo participativo do cinema documentário ter um apelo muito amplo, já que percorre uma grande variedade de assuntos, dos mais pessoais aos mais históricos (IN: NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 162).

⁵ (EVARISTO, Conceição. “A gente combinamos de não morrer”. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.)

uma investigação-ação com mulheres negras; construindo uma metodologia específica para que mulheres negras narrassem suas histórias de vida.

Neste sentido, Vilma Piedade (2017) foi peça fundamental, e afirma que nas tradições de matriz africana o pensamento é circular, ou seja, “eu me reconheço no outro, eu sou porque o outro existe, eu sou porque você me reconhece – isso é ubuntu – nosso princípio filosófico” (PIEADADE, 2017, p. 30)⁶. Respeitando esses fundamentos importantes da nossa herança ancestral, guiada pelas lentes da interseccionalidade e na perspectiva de aprender ouvindo (entrevistas narrativas), em círculo (ciranda), com o corpo-negro-mulher como território livre (ensaio fotográfico), costuramos esses instrumentos teórico-metodológicos respeitando os saberes ancestrais que são muito caros dentro da configuração da pesquisa em questão.

Portanto, é uma pesquisa qualitativa construída através de procedimentos, reflexões e experimentações ancoradas dentro da História Oral com recorte em narrativas de vida. Por fim, mas não menos importante, seguiremos os protocolos da etnografia para essa obra.

O registro de memória audiovisual de mulheres negras: procedimentos teórico-metodológicos

Carla Akotirene (2018)⁷ adverte que precisamos ativar a lente interseccional para usarmos procedimentos metodológicos que nos possibilitem compreender a complexidade e diversidade de sujeitas e sujeitos racializados nas Américas. Assim, poderemos entender o ponto de partida de cada indivíduo, possibilitando difundir suas Histórias com maior precisão e respeito.

Corroborando esse pressuposto, entendemos que para construirmos conhecimento, seria necessária a troca entre nós, já que estamos falando

⁶ (PIEADADE, Vilma. **Dororidade**/Vilma Piedade. São Paulo: Editora Nós, 2017.)

⁷ (AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? / Carla Akotirene; Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.)

de uma pesquisa-intervenção. Então aprendemos juntas, ouvindo (entrevistas narrativas), em círculo e com a corporeidade (ciranda e ensaio fotográfico) (TRINDADE, 1998)⁸.

Entrevistas narrativas

Para obter as entrevistas e construir os perfis biográficos dessas mulheres, a ideia inicial era realizar um total de seis intervenções, a fim de coletar material e trocar experiências com as entrevistadas. Mas, nas experiências de pesquisa, as contingências vão definindo novas rotas, traçando novas possibilidades de percurso. As seis intervenções se transformaram em três, num total de onze encontros realizados: foram oito encontros para coletar um total de dez entrevistas, orientadas a partir do roteiro semiestruturado e autorizadas pelas mulheres por meio de um termo de cessão; e três encontros para a coleta de imagens extras do cotidiano das entrevistadas, além das imagens aéreas e de um encontro para a realização da ciranda e do ensaio fotográfico.

O roteiro de entrevista foi estruturado com a ambição de que cada uma delas conseguisse construir uma narrativa de sua vida como mulher negra e cotista dentro da UNEB/Campus X. Por isso, o convite era sempre “*fale sobre*” (família, trajetória escolar, trajetória acadêmica, permanência, conquistas etc.). Aos poucos, elas passaram a rememorar os seus passos até chegar à universidade, como foram as suas experiências no espaço universitário, conseguindo construir as suas escrituras “a partir da condição de mulheres negras e pobres na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2015)⁹.

Escritura é um conceito cunhado por Conceição Evaristo que nos dá suporte como categoria analítica nessa pesquisa, ideia que se concretiza

⁸ (TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação. Programa 2: Salto para o futuro. 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afro-brasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> Acesso em 14nov2019.)

⁹ (EVARISTO, Conceição. Entrevista com Conceição Evaristo. IN: Acontece - Biblioteca Nacional, 2015. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/11/entrevista-com-conceicao-evaristo>. Acesso: 25/08/2019)

a partir de três elementos: “corpo, condição e experiência” (OLIVEIRA, 2009, p. 88)¹⁰. Neste sentido, cabe analisar as narrativas dessas mulheres guiadas por esses elementos basilares e, em se tratando de autobiografias de mulheres negras, há a exigência da utilização de uma lente interseccional, como defende Carla Akotirene (2018).

Ao pensarmos em um espaço comum, central para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a área de convivência e o jardim da UNEB/Campus X, cujo acesso foi liberado para a realização das vivências-experiências mediante solicitação feita por ofício. O jardim foi o local mais utilizado devido à boa iluminação e à restrição de circulação de pessoas. Os recursos utilizados para os registros foram, além da estrutura cedida pela universidade, câmeras e microfone direcional, gravador de áudio, drones, tripé, diário de campo, caneta, termo de cessão, além de água e lanche para que as cirandas ocorressem. E, a partir do contato estabelecido com a equipe de pesquisa-intervenção, do conhecimento do projeto de pesquisa e do tratamento do documentário, fomos construindo processos de subjetivações que nos conduziram à coordenação técnica (o melhor enquadramento, a melhor lente, a melhor posição da câmera de acordo com a luz ambiente, a busca do silêncio, da boa comunicação entre os pares envolvidos) e, a cada encontro das sujeitas com a equipe de produção, o documentário foi se construindo paulatinamente.

Durante as filmagens, buscamos “ter atenção às situações não previstas, aos gestos, às expressões faciais ou corporais, às ações, nas quais pudéssemos capturar aquilo que buscava manifestar-se e pedia de nossa parte uma sensibilidade para tal” (MARCO; ANDRADE; DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 280)¹¹. Ainda é preciso considerar que os ambientes externos nos trazem adversidades do lugar, tais como ruídos, a circulação de pessoas, além da própria natureza, que se apresentam através do vento,

¹⁰ (OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. “Escrevivências”: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo. IN: Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, Volume 17-B (dez. 2009).)

¹¹ (MARCO, Giovanna De; ANDRADE, Ana Lorena Oliveira de; SANTO, Cíntia Sacramento Espírito. Documentário: um outro campo experimental no estudo dos processos de subjetivação. Estudos de Psicologia, 13 (3), 2008, p. 275 – 284. Acesso disponível: <www.scielo.br/epsic> (Acessado em maio de 2019).)

do barulho das folhagens das árvores, os animais, a variação da luz, dentre outros inconvenientes técnicos. No entanto, para a construção da “voz” desse documentário que tem como tema “mulheres negras cotistas”, a natureza é muito importante, sendo um elemento central para o “Nós” que compomos essa produção, vivenciada em uma perspectiva ancestral.

Após o planejamento de todas as intervenções, objetivamos captar a *verdade* construída naqueles momentos, como ressalta um dos mestres do gênero documental no Brasil, Eduardo Coutinho¹². Aquele era o momento propício para que as mulheres/personagens “pudessem entrar em contato com sua própria história, sendo legitimada pela presença do diretor e pelo olho da câmera” (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017, p. 66)¹³. O que nos importava era a verdade construída em conjunto, a cada entrevista. Por isso a adoção de um roteiro mais aberto para que elas construíssem uma narrativa de vida sem muitas intervenções condicionantes, e que contemplassem o problema elencado pela pesquisa-ação.

Embora baseados em um roteiro, e ainda que o objetivo final fosse ressaltado, buscamos trabalhar com direcionamentos abertos em todo o tratamento do documentário, tendo sido possível fazer com que o videografista e os fotógrafos usassem a sua criatividade. Na verdade, “o tratamento ao descrever o documentário através do resumo de suas seqüências, serve para detalhar a maneira como o conteúdo exposto na proposta e no argumento será trabalhado” (PUCCINI, 2009, p. 191)¹⁴. A diretora e pesquisadora realizou todo o processo criativo de elaboração do

¹² Eduardo Coutinho se interessou por cinema ainda na década de 1950, quando era estudante de Direito. Formado em direção no IDHEC, na França, participou ativamente do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), onde aproximou-se de Carlos Diegues, Joaquim Pedro de Andrade e Leon Hirszman. Em 1962, apoiado pelo CPC, começou a desenvolver *Cabra Marcado Para Morrer*, inicialmente pensado como uma reconstrução do assassinato do líder camponês João Pedro Teixeira. Com o golpe de 1964, as filmagens foram bruscamente interrompidas pelos militares e o trabalho seria retomado apenas em 1980. Finalmente lançado em 1984, o filme foi premiado no Festival de Berlim e é considerado um dos marcos do cinema brasileiro e a grande obra do diretor. Disponível em <<http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-18211/>> acessado em novembro de 2019.

¹³ (VITORINO, Grace Troccoli; CAMPOS, Marília Romero; BARRETO, Beatriz Costa. A Narrativa (EN) Cena: O Documentário Como Potência Política De Eduardo Coutinho. Revista Lumen Et Virtus. Vol. VIII, N°19, Agost/2017, p.51 - 89.)

¹⁴ (PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. -190. Doc On-line, n.06, agosto 2009, p. 173 - 190. Disponível em: <www.doc.ubi.pt> Acessado em: maio de 2019.)

tratamento do documentário, inspirada por inúmeras leituras, pela transcrição das entrevistas, por documentários assistidos e, finalmente, pelas músicas ouvidas.

Nas filmagens de entrevistas não há muitas opções; nesse caso, preferimos enquadramentos que não mostrassem o corpo inteiro (optamos da cintura acima) para conseguirmos identificar os gestos das mãos, que ajudam na composição do personagem e na reconfiguração da memória, além de demonstrarem, de certa forma, os sentimentos experienciados ao longo da pesquisa, uma vez que também nos interessava capturar a verbalização dos seus corpos naquele ambiente.

A diretora e também entrevistadora do documentário não aparece no plano das filmagens das entrevistas, apenas na condução da ciranda. Foi utilizada apenas uma câmera fixa com o auxílio de um tripé, operada por Naum Galdino em duas entrevistas, por Carla Galdino em sete, e pela entrevistadora em duas. O ideal seria contarmos com uma equipe maior, operando mais câmeras simultaneamente para buscar os diferentes ângulos. Contudo, as nossas limitações orçamentárias não nos possibilitaram acionar esse aparato técnico.

Ciranda

Por que ciranda? Devemos enfatizar inicialmente que a pesquisa foi construída com base em procedimentos teórico-metodológicos do pensamento feminista negro, nos conduzindo à elaboração de um caminho simbólico com elementos essenciais dos “valores civilizatórios afro-brasileiros” apontados por Azoilda Trindade (2010)¹⁵.

Esses valores estão inscritos “na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2010,

¹⁵ (TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação. Programa 2: Salto para o futuro. 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afro-brasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> Acesso em 14nov2019.)

p. 30)¹⁶, aspectos que estão corporificados no povo afro-brasileiro. Azoilda Trindade (2010) vai além e nos ensina sobre o Axé, que significa Energia Vital, e ela descreve que “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação” (TRINDADE, 2010, p. 33)¹⁷.

Sobonfu Somé (2007), no livro *O Espírito da Intimidade: Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*, nos apresenta inúmeras lições através da tradição do povo Dagara para levarmos para nossas vidas. A autora descreve a importância do ritual para o seu povo e afirma que “os elementos do ritual nos permitem estabelecer conexão com o próprio ser, com a comunidade e com as forças naturais em nossa volta” (SOMÉ, 2007, p. 53)¹⁸. Em outras palavras e corroborando com os pressupostos elencados por Azoilda Trindade (2010), o que o povo Dagara busca é o estabelecimento da energia vital (AXÉ).

Apresento esses pressupostos porque inicialmente a *ciranda* funcionaria como uma espécie de grupo focal, mas o campo de pesquisa e as sujeitas nos conduziram por outros caminhos – ousamos dizer, sem querermos ser pretenciosos ou arrogantes, que realizamos um *ritual*, entendendo este como um processo de caráter simbólico que permitiu uma interação entre as sujeitas da pesquisa.

O ambiente construído para essa *ciranda* buscou a circularidade – “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade” (TRINDADE, 2010, p. 34)¹⁹. O que poderia ser mais potente que uma roda – *ciranda* – de mulheres negras?

Sentamo-nos ao chão sobre cangas, em formato de roda. Todas as sujeitas da pesquisa se apresentaram por meio de um texto *autobiográfico* que havia sido solicitado previamente, o qual também foi incorporado

¹⁶ Op, Cit.

¹⁷ Op, Cit.

¹⁸ SOMÉ, Sobonfu Somé. *O Espírito da Intimidade: Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2007.

¹⁹ Op, Cit.

como instrumento de análise. Desenvolvemos essa dinâmica que objetivava promover a fala autobiográfica, a autoestima e a troca de afetividade entre elas, as quais também foram registradas por meio de fotografias e vídeo. O objetivo era conseguir criar um espaço para pensar o “corpo-negro-mulher”, enaltecendo as dores e os afetos que o ser Mulher Preta suporta na sociedade brasileira, como propõe Vilma Piedade (2017)²⁰.

Essa atividade permitiu valorizarmos ainda mais a importância da oralidade. Azoilda Trindade (2010, p. 33) destaca que “nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência”, e isso ficou explícito nesse exercício. De forma que houve uma troca de energia; uma construção de afetividade; a liberação de sentimentos carregados em si da trajetória escolar como corpo-negro-mulher; da ancestralidade que cada uma traz inscrita na pele; enfatizando a importância da corporeidade “como possibilidade de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados” (TRINDADE, 2010, p. 34)²¹.

Trouxemos também um pouco de ludicidade a fim de despertar uma memória afetiva que pudesse ser liberada através de objetos que trouxessem à tona discussões, ligações e representatividade – como, por exemplo, livros e fotografias de intelectuais negras, quadros com mulheres negras, bonecas pretas, dentre outros elementos ilustrados nas imagens a seguir.

Ilustração 12 e 13: Registro fotográfico da ciranda – detalhes da ornamentação, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2019).

²⁰ Op, Cit..

²¹ Op, Cit.

Todo esse *ritual* desenvolvido na *ciranda* trouxe à tona algo muito marcante em toda a nossa cultura afro-brasileira e também fator determinante nessa pesquisa, que é o senso de cooperatividade entre elas. A cada lágrima que caía, um abraço quando a voz embargava e os sentimentos afloravam no silêncio acolhedor para que cada participante desenvolvesse a sua narrativa, ali entendemos o significado e potência da frase “mulheres negras contando sua própria História” (XAVIER, 2019)²². As fotos a seguir são capazes de reportar ao momento narrado com maior sensibilidade:

Ilustração 09, 10 e 11: Registro fotográfico da ciranda, por André Medina.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Elas se fortaleciam ouvindo umas às outras, ratificando o conceito filosófico de *Ubuntu*: “eu me reconheço no outro, eu sou porque o outro existe, eu sou porque você é” (PIEIDADE, 2017, p. 30)²³. Inclusive, essa experiência ultrapassou o esperado para aquele momento, tendo em vista o reduzido número de pessoas (pois só compareceram cinco integrantes). Este momento se apresentou imprescindível para que a equipe conseguisse registrar com maior profundidade a dimensão dos sentimentos e das vozes dessas mulheres – e ratificando que nosso pensamento é circular e a dor que carregamos enquanto mulheres racializadas nos une (PIEIDADE, 2017)²⁴.

²² XAVIER, Giovana. Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras **contando sua própria história**/ Giovana Xavier. – Rio de Janeiro: Malé, 2019.

²³ Op, Cit.

²⁴ Op, Cit.

Ensaio fotográfico

Como congelar todas essas sensações numa imagem? Essa missão era dos fotógrafos André Medina e Daniel Sousa, que dirigiram e registraram todos os sentimentos e silêncios através da fotografia e contaram com algumas intervenções da diretora através de uma proposta de execução com referências fotográficas. No dia, Naum Galdino também estava registrando o momento através de vídeos. A ideia, naquele momento, era que o material produzido servisse para compor a montagem final do documentário, trazendo um olhar mais poético e sensível através dos ângulos, luz, e, ao mesmo tempo, documentando uma cena à qual não retomariamos mais (MULLER, 2011)²⁵.

Pensamos também na importância de mulheres negras serem centrais na cena, tendo em vista que as artes visuais apresentam reflexos da sociedade brasileira que é racista e cisheterossexista, e edificaram um imaginário estereotipado em que mulheres negras sempre aparecem em espaços de vulnerabilidade e subalternidade (GONZALES, 1984; AKOTIRENE, 2018; RIBEIRO, 2017; XAVIER, 2019)²⁶. Compreendíamos que naquele momento era importante traçar referências que visibilizassem as mulheres que integravam a pesquisa, rompendo com o que a grande mídia vem fazendo ao longo das décadas, e mostrando essa corporeidade negra que apresenta traços ancestrais portadores de energia vital e que representa a maioria da população brasileira (PIEIDADE, 2017; TRINDADE, 2010)²⁷.

Entendendo esse corpo como um mundo a ser explorado dentro de um universo lúdico, artístico e de cooperação entre a equipe, cada *click*

²⁵ MULLER, Tânia Mara Pedroso. *As aparências enganam?: Fotografia e pesquisa?*/Tânia Muller. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

²⁶ GONZALEZ, Lélia. BRASILEIRA. RACISMO E SEXISMO NA CULTURA. IN: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

Op, Cit.

RIBEIRO, Djamilia. “O que é lugar de fala?” Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

Op, Cit.

²⁷ Op, Cit.

trouxe as sensações e sentimentos dessas mulheres ao se unirem nesse projeto. É como se a câmera descriptografasse os códigos e revelasse toda a beleza e sensibilidade de cada mulher presente no ensaio (TRINDADE, 2010)²⁸.

Cada fotógrafo possuía a missão de desconstruir o aparente, desvelar aquilo que estava oculto e preencher as brechas do silêncio de cada cena que se montava à frente dos olhos. André Medina e Daniel Sousa conseguiram captar cada gesto, uniram as meninas em torno da ideia comum que pairava em volta do ensaio fotográfico. Aos poucos iam aprisionando cada fração de segundo do real, capturando aquilo que os tocava, os como-via. Através da capacidade de síntese dos fotógrafos, resguardamos aquela ação para mostrar ao mundo a potencialidade de cada sujeita (MULLER, 2011)²⁹.

E, para além desse universo de subjetividade, entendemos a fotografia como um documento histórico que revelou, e ao mesmo tempo escondeu, uma história, pois entendemos que a constituição da fotografia perpassa por três estágios: a intenção, o ato do registro e o percurso (MULLER, 2011)³⁰. Nesse sentido, foi um ensaio pensado por uma mulher negra e dois homens negros, uma dimensão importante de se pensar - quem registrou, como ocorreram os registros, o conceito defendido, e a ideia final concebida e transmitida com o material pronto (MULLER, 2011)³¹. Esse histórico da produção deixou as mulheres à vontade com a ideia e com a câmera, sendo um momento de diversão e descontração para além do objetivo real, que era fazer o ensaio e conseguir registros históricos.

Dessa forma, era imprescindível que nesse ensaio a beleza dessas mulheres ficasse visível através dos sentimentos emanados. Acreditamos que o objetivo foi alcançado e é possível notar isso nos sorrisos, gestos, choros,

²⁸ Op, Cit.

²⁹ Op, Cit.

³⁰ Op, Cit.

³¹ Op, Cit.

abraços, toques, roupas, acessórios, olhares, trazendo a dimensão da humanidade que foi retirada das mulheres negras através do racismo e do sexismo. Essa intervenção reinventa as imagens e cria outras narrativas documentadas através das lentes, e que será compartilhada com o mundo. E que cada pessoa compreenda o mundo que é o corpo de cada mulher negra que protagonizou esse ensaio, entendendo a fotografia como uma possibilidade de encontro com o momento e as pessoas que protagonizaram o ensaio fotográfico.

Breves considerações

Todos esses procedimentos teórico-metodológicos descritos desvelam a importância de termos profissionais negros numa produção fílmica. A autora Janaina Oliveira (2016)³² e os autores Noel Carvalho e Petrônio Domingues (2017)³³ nos alertam que os profissionais negros do audiovisual são peças mestras para ruptura com os estereótipos construídos pela grande mídia nas produções cinematográficas brasileiras.

Dessa forma, o resultado obtido em “Costurando a vida com fios de ferro” se deve à preocupação com o caminho teórico-metodológico estabelecido por toda a equipe de produção composta por 99% de pessoas negras. O argumento do filme é defendido nos mínimos detalhes, desde o registro de memória audiovisual, às referências ao pensamento feminista negro e aos valores civilizatórios afro-brasileiros impressos em cada ação desenvolvida no decorrer do documentário. Tal preocupação colaborou significativamente para que as memórias dessas mulheres negras fossem costuradas com fios de ferro através de uma ancestralidade comum a todas, e sensível a cada corpo-negro que integrou toda a produção. Ousamos afirmar que esse filme emana energia vital, que precisa ser distribuída pelo

³² OLIVEIRA, Janaina. Kbelá e Cinas: O cinema negro no feminino do “Dogma Feijoadá” aos dias de hoje”. IN: *Encrespando - Anais do I Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024)* / FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (org.). - Brasília: Brado Negro 2016.

³³ CARVALHO, Noel dos Santos. DOMINGUES, Petrônio. A representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro. IN: *Estudos Avançados*, v.31(89), 2017.

mundo e que a voz de cada mulher que compõe a película, para além de denunciar o racismo, emane ventos de esperança ao Extremo-Sul baiano.

Trajetórias: eu e minhas tessituras de negritude

Gabriela Prado Ramos Barros ¹

“Tenho trinta anos, mas sou negra há apenas dez. Antes era morena. Minha cor era praticamente travessura de sol”. (BIANCA SANTANA)

Esta breve escrita constitui um recorte estimado da minha trajetória de vida. Trata-se de um processo de transformação pessoal e sociocultural, uma faceta da minha vida que se relaciona com as minhas escolhas durante os meus ritos de passagem: pessoal, profissional e acadêmico; problematizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER) e que resultaram no meu interesse pela pesquisa e no estudo que intitulei *Sobre(vivências) de mulheres negras na periferia: Acessibilidade à atenção básica de saúde no/do bairro Castelinho em Teixeira de Freitas/BA*. Antecipo ao leitor que, para cumprir esse papel, trago aspectos constituintes da minha identidade, a fim de elucidar esse caminho, afinal “nossos passos vêm de longe²”.

A primeira coisa que lembrei ao começar esta escrita foi uma pergunta originada das minhas lembranças da infância. Por que omitir a cor do meu pai e ressaltar a cor da minha mãe? Quando criança dizia: a minha mãe é branca e o meu pai é marrom. Eu me orgulhava tanto dele, mas a

¹ Farmacêutica Generalista, Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. E-mail: gabrielaprado1988@hotmail.com

² O trecho corresponde ao subtítulo do livro de WERNECK, Jurema (Org.). O livro da saúde das Mulheres negras: Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/ Crioula, 2006.

cor incomodava. Talvez isso tenha sido produto dessa internalização de padrões, pois a essa altura já codificava a informação de que *bonito* mesmo era ser branco, afinal de contas, nas escolas particulares por onde eu passei, a menina considerada a mais bonita da turma era branca e, quase sempre, loira. Também recorro que o meu cabelo não costumava ser elogiado, somente a minha mãe gostava. Em família, diziam sempre: “seu cabelo dá trabalho”, “gasta muito creme”, “é melhor cortar bem curtinho”. Diante desses discursos, e insatisfeita com o cabelo, mote de muitas conversas, tentava de diversas maneiras lhe dar uma forma: comprido, curto, preto, vermelho, loiro, meio raspado, mas nada satisfazia o olhar do outro e, por conseguinte, o meu, há muito construído pelas narrativas preconceituosas.

A dificuldade de aceitação do meu cabelo e em relação à cor do meu pai remete-me a um texto de Renato Athias sobre a identidade. O autor retomou as reflexões de Lévi-Strauss, corroborando a ideia de “a identidade estar na ordem do dia” e “prevê”, também, que “a crise de identidade se tornaria o novo mal do século (ATHIAS, 2007, p.37)³. A essa reflexão, soma-se a de Boaventura de Souza Santos (1994)⁴, que merece uma atenção cuidadosa: “quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação” (SANTOS, 1994, p. 31)⁵.

Na medida em que eu crescia e todos me diziam que eu era “morena clara” e não negra, confesso que me confortava, pois isso fazia com que eu fosse socialmente aceita em muitos espaços. Muito embora, em outros, eu parecesse não fazer parte, mas pensava que nesses casos relacionava-se, tão somente com o fato de ser de classe média. Foi preciso tempo e maturidade para desnaturalizar o preconceito e compreender-me como mulher

³ ATHIAS, Renato. A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira / Apresentação Edvânia Torres. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. Tempo Social, São Paulo, 5(1-2), novembro, 1994.

⁵ Ibidem, p.1.

negra, algo que precisou ser aprendido e que, aliás, é um processo contínuo. Reconheço que ainda há bastante para descolonizar, mas consciente que sou orgulhosamente uma mulher negra e que estou sobre os ombros da minha avó ancestral negra, do meu pai negro e de muitos outros ombros negros; suas lutas formam um alicerce para minha oportunidade de fala.

O estudo que conduzi esteve todo tempo imbuído do desejo de ecoar as vozes das mulheres negras do bairro Castelinho⁶, através das suas “Sobre(vivências)”, da linguagem de seus corpos/sujeitos expressivos que contam histórias, nem sempre refletidas nas palavras impressas pelo sistema colonial e que perduraram ao longo do histórico societário brasileiro. Para tal, assumindo a postura para a qual convoca Gayatri Spivack (2010)⁷ de intelectual negra, responsável por combater a subalternidade, não falando por, mas indicando condições para que o subalterno⁸ se pronuncie e possa ser escutado.

Não presa à linearidade temporal, rememoro que a escolha da minha profissão não foi uma tarefa fácil. Ainda pequena, meu pai dizia que eu seria médica. Mais tarde, percebi que não tinha aptidão para exercer a medicina, mas também não poderia decepcionar – ao menos da área de saúde eu deveria ser. Fiz o vestibular para enfermagem e fui aprovada, mas meu pai descobriu que o curso de farmácia estava sendo ofertado em uma faculdade particular em Teixeira de Freitas/BA, que por influência dele decidi encarar.

No começo do curso de farmácia foi uma dificuldade muito grande; mas, aos poucos, fui me adaptando e os estágios trouxeram a impressão de que eu estava no lugar certo. Embora, na verdade, quando do estágio na Unidade Básica de Saúde (UBS), descobri que o meu lugar certo era na

⁶ Bairro do município de Teixeira de Freitas/ BA.

⁷ SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

⁸ Gayatri Spivak (2010, p.12) define o indivíduo subalterno como sendo aquele que faz parte das “[...] camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.”

Atenção Primária em Saúde. A cada receita médica que recebia para dispensar, um olhar de dúvida me atravessava: o meu paciente não sabia como fazer uso daquele medicamento, muitas vezes não sabia nem por que fazer o uso. Também, em outras ocasiões, a UBS não dispunha do medicamento que ele precisava; nesse momento, outro olhar me afetava, quando o paciente dizia: “não tenho condições de comprar”. Pensei: deve ser para isso que um profissional de saúde realmente estuda, para atentar-se à dor do outro e, nesse caso, em seus significados mais profundos, a dor do corpo, a dor da alma e a dor da chaga social.

Infelizmente, no curso de Farmácia não tive nenhum contato com a temática étnico-racial: o curso era voltado, de um modo geral, para as oportunidades do mercado de trabalho e pouco instigava sobre as questões sociais relacionadas à saúde. Depois de formada, no início de 2011, a oportunidade de emprego que surgiu para mim foi em uma drogaria de grande porte em Teixeira. Nesse ambiente, importava apenas o cumprimento de metas, que consistiam em vender o máximo possível de medicamentos. Continuei minha trajetória e, nesse meio tempo na drogaria, a moça simples de sapato baixo e roupas básicas foi dando lugar a uma mulher que deveria sempre estar de salto alto, bem maquiada, do contrário não seria reconhecida como “a farmacêutica” no trabalho. Era preciso me impor. Então percebi que a minha pele ainda não era considerada clara o suficiente para uma profissão “elitista”.

Olhando para trás, percebo que a vida se encarregou de abrir as portas certas. Fui convocada para compor o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) em Teixeira, depois na cidade de Medeiros Neto/BA e também em Porto Seguro/BA. No NASF, atendia distritos sanitários que abrangiam locais considerados periféricos destes municípios. Nesses espaços, com as visitas domiciliares a pacientes, treinamentos de servidores de saúde, palestras em escolas, atendendo na UBS e atuando na articulação com outros profissionais da área, “descobri” condicionantes e determinantes de saúde.

Apesar de lidar, na grande maioria das vezes, com pessoas negras nesses espaços periféricos, meu olhar naturalizado enxergava apenas a causa social. Li timidamente um caderno que falava sobre saúde da mulher negra, mas foi somente na oportunidade de escrever o projeto para concorrer à vaga do mestrado que despertei para a importância do assunto e percebi o quanto eu precisava me instrumentalizar/conscientizar para entender melhor essa temática e a importância desta para os serviços em saúde à população negra. Entender o universo das temáticas étnico-raciais não tem sido tarefa fácil, sobretudo considerando a conjuntura política e os desafios para as implementações e regulamentações necessárias às políticas afirmativas.

Cursar os componentes ofertados no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) causou grande impacto na (re)construção do meu projeto de pesquisa e para minha formação acadêmica, mas também trouxe a oportunidade de ampliar ainda mais o meu olhar sobre a relação entre contexto social, histórico-cultural e étnico, bem como a saúde. Tais componentes contribuíram muito para o meu enriquecimento acadêmico, assim como as discussões levantadas trouxeram importantes reflexões pessoais. Alguns textos⁹ permitiram também entender as bases materiais da construção da relação entre gênero, classe e raça; e como essas concepções são internalizadas por homens e mulheres já na infância. Em especial, tocou-me o texto de Isildinha Baptista (1999)¹⁰, proposta de seminário do componente de *Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem em Relações Étnico-Raciais*, em que a autora fala sobre os signos, cicatrizes que esse corpo da mulher negra carrega e que impregnam a cultura, trazendo reverberações até os dias de hoje.

⁹ Os títulos dos textos a que me refiro foram: *Relações de gênero: algumas considerações conceituais*, de Tereza Lopes Miranda (2014); *Mulheres lendo mulheres: estereótipos femininos em contos de fadas e sua percepção por leitoras adolescentes*, de Érica Fernanda de Oliveira (2013); *Crianças negras nas imagens, imagens das crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX*, por Mary Garcia Castro (2005); *O corpo da mulher negra*, de Isildinha Baptista Nogueira (1999).

¹⁰ NOGUEIRA, Isildinha B. (1999), "O Corpo da Mulher Negra". *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, nº 135, pp. 40-45.

As reflexões que surgiram sobre Dona Ivone Lara¹¹, grande protagonista da Luta Antimanicomial e precursora em fazer a conexão - fora dos muros - entre pacientes, família e comunidade, a partir do texto sugerido no componente de políticas públicas e relações raciais, levaram-me de volta ao trabalho como farmacêutica do NASF, corroborando as atribuições do servidor de saúde na atenção primária, pois este se revela no exercício do cuidado familiar ampliado, através do conhecimento a respeito da conformação e da funcionalidade das famílias, sem perder de vista a individualidade no coletivo. As leituras e atividades propostas nos componentes foram uma ponte interdisciplinar que colaborou com a temática da pesquisa *Sobre(vivências) de mulheres negras na periferia: Acessibilidade à atenção básica de saúde no/do bairro Castelinho em Teixeira de Freitas/BA*.

Penso que meu caminho se junta ao de outros tantos caminhantes que há muito problematizam e lutam por cidadania, contrapondo ao sistema que a colonialidade¹² imprimiu na história, usurpando a igualdade de direitos e a oportunidade da população negra brasileira. Colonialidade persistente no Brasil, como apontam Ramalho; Leite e Carvalho (2019)¹³, o fim do período colonial não se encerra na mudança de um período da história para outro, mas se mantém nos traços que persistem ainda na atualidade, inferiorizando e desumanizando determinadas populações, subalternizando outros tipos de conhecimentos e saberes, penso que aqueles

¹¹ As discussões surgiram a partir do texto de Graziela Scheffer. "Serviço Social e Dona Ivone Lara: o lado negro e laico da nossa história profissional" (2016). Ref. SCHEFFER, Graziela. Serviço Social e Dona Ivone Lara: o lado negro e laico da nossa história profissional. 2016, n.127, pp.476-495. ISSN 0101-6628.

¹² Trata-se de um sistema de dominação colonial a partir de uma imagem hegemônica moderno/colonial reificada, denominada colonialidade do poder por Aníbal Quijano, geradora, no processo histórico, de uma geopolítica do conhecimento que partindo do pensamento de Walter Mignolo, subalterniza saberes, povos e culturas. Ver, QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.107-130.

¹³ RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/FAMILIA/Downloads/1982-6621-edur-35-e214079%20(1).pdf> Acessos em: 15 de março de 2020.

saberes considerados empíricos. Portanto, para dar continuidade à pesquisa, passei a perceber a importância de “mergulhar” no ontem para entender melhor o hoje.

As feridas ainda não cicatrizaram

“Chegando a um mundo novo. É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi, da dura poesia concreta de suas esquinas”. (CAETANO VELOSO)

O primeiro passo, antes de dar início à pesquisa, foi embasar o trabalho em um referencial teórico; e que, em minha opinião, já influenciada por um capital cultural construído no PPGER, precisaria partir da ponta desse “fio” histórico que coloca sujeitos negros em condições de acesso a saúde diferentes, no sentido de dificuldade de acesso, quando comparados aos demais. Mas foi na oportunidade do componente de metodologia da pesquisa que percebi a necessidade de retomar ao “estado das artes” que ilustrou para mim o que existe e o que já foi dito sobre a temática do meu projeto de pesquisa. Nessa mesma atividade, identifiquei alguns autores(as) que se repetiam nos trabalhos que li e que se tornaram importantes referências teóricas para meu projeto, tais como as autoras Fátima Oliveira (1998)¹⁴ e Jurema Werneck (2006)¹⁵, que provocam a minha reflexão acerca da complexidade que envolve a saúde da população negra e a própria percepção de saúde a partir da ótica dessas mulheres negras.

Começo puxando esse “fio” a partir do pensamento crítico de Lilia Schwarcz (2010)¹⁶ em sua apresentação do livro “Raça como questão”. Ela afirma que raça foi sempre bastante difundida no exterior e no Brasil. Para a autora, desde o século XVI o Brasil sempre foi lembrado por suas belezas exuberantes, mas suas “gentes um tanto entranhas” (SCHWARCZ, 2010)¹⁷. Neste sentido a trajetória de raça é sinuosa, demarcando a importância de

¹⁴ OLIVEIRA, Fátima. Oficinas mulher negra e saúde. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1998.

¹⁵ Ibidem, p.1.

¹⁶ SCHWARCZ Lilia K. M. Carta de apresentação do livro. Em: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

¹⁷ Ibidem, p.5.

compreender que esse debate traz consigo um contexto histórico-político, ainda longe de ser esgotado. Assim, partindo da visão de Frantz Fanon (2010)¹⁸, a luta contra a opressão no mundo colonial precisa considerar a generalização das circunstâncias em que a opressão se manifesta, envolvendo fatores psicológicos, contexto histórico e social, sistema político e econômico. Pois trata-se de um processo decolonial¹⁹ que deve alcançar e imprimir mudanças nos indivíduos, tornando-os atores de sua própria história.

Com as narrativas de Fanon (2008)²⁰, que apesar de tratar os limites coloniais franceses em meados do século XX, foi possível observar análises importantes de natureza psicológica fundamentadas em investigação social, a partir das quais passei a compreender que a situação do negro não é somente um assunto individual, mas uma engrenagem construída socialmente para distribuição de vantagens em sociedades caracterizadas pelas diferenças sociais, nas quais o racismo está configurado com obstáculo econômico que mantém elites brancas e privilegiadas, ao mesmo tempo em que os negros são atores coadjuvantes do processo dessa construção social. Essa visão discute algumas relações que ainda se notam atuais e podem ser conduzidas a explicar os fenômenos do racismo no Brasil.

Ainda tratando das desvantagens sociais sofridas pelos negros, uma pesquisa realizada por Williams Jackson e Anderson (1997)²¹ apontou diferenças econômicas experimentadas por negros e brancos, tornando visível o declínio absoluto da situação econômica dos afro-americanos. O

¹⁸ FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

¹⁹ Conceito sustentado a partir de Joaze Bernardino Costa e Ramón Grosfoguel, que reconhecem em seu “Dossiê: decolonialidade e perspectiva negra”, não só a dominação colonial como as reações dos sujeitos afetados nesse processo. Portanto, a palavra decolonial no texto é dita como uma epistemologia contra-hegemônica que deve, “[...] incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos” (COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 22)

²⁰ FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

²¹ Tradução nossa. Ver, WILLIAMS, David R. Yu Y, Jackson JS, Anderson NB. *Racial differences in physical and mental health: socio-economic status, stress and discrimination*. *J Health Psychol*, 1997;2:335-51. Disponível em: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/67159/10.1177_135910539700200305.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

estudo revelou que os Estados Unidos não eram o único país em que havia uma crescente desigualdade de renda relacionada à raça; algo semelhante era visível em outros países industrializados e/ou emergentes ocidentais. As desigualdades sociais e econômicas associadas à raça são responsáveis centralmente pelas variações raciais na saúde. Ou seja, a raça é um antecedente determinante das diferenças sociais entre negros e brancos e é refletida no impacto da discriminação econômica produzida por estruturas societárias de larga escala. Ainda de acordo com o estudo norte americano supracitado, experiências de discriminação baseadas em raça ou etnia podem afetar a saúde física e mental de indivíduos expostos a essas situações que, por sua vez, são geradoras de estresse e de experiências preditivas de mudanças adversas na saúde.

Todavia, é importante pontuar que existem diferenças quando comparada a situação do negro no Brasil à do negro norte-americano. Neste sentido, Florestan Fernandes (1978)²² comenta que nos anos 60 era perceptível a diferença subjetiva dos termos referentes ao fenótipo nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil. Nos Estados Unidos, o termo "negro" denota agressão e desvalorização, enquanto "preto" é usado pelo movimento negro norte americano como forma de resistência. Já no Brasil ocorre o inverso. As expressões mudam de um país para o outro, mas o racismo é real e os impactos à saúde caracterizam-se como um traço comum em ambos.

No Brasil, de acordo com a afirmativa de Marcos Chor Maio (2010)²³, desde o fim do século XX, as temáticas raça e saúde têm sido relacionadas no sentido de refletir e intervir nesse campo conceitual denominando de saúde da população negra, e se inserem em um debate mais amplo ao que tange às formas de enfrentamento do racismo, envolvendo sociedade civil, governo e pesquisadores. Ainda de acordo com Maio (2010)²⁴, embora não

²² FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. 2 vols. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

²³ MAIO, Marcos Chor (Org.) e SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

²⁴ *Ibidem*, p.7.

exista consenso quanto à análise e às soluções para esse combate ao racismo; a abertura para a democracia no país e a crítica às políticas universalizantes fomentaram as discussões em torno da saúde da população negra. Segundo Oliveira (1998)²⁵, diversas conferências regionais e mundiais serviram de catalizador para inserção da discussão sobre racismo. Por exemplo, para a proposta de construção de uma política de saúde da população negra, como a 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, que foi um ponto relevante de debate sobre a discriminação racial no Brasil.

Ainda assim, apesar de fomentadas as discussões sobre as temáticas raciais no Brasil e do surgimento desse novo campo conceitual, bem como de seus desdobramentos que serão explanados à frente, percebi que as “feridas” ainda não cicatrizaram, visto que existe uma necessidade de fomentar ações e políticas compensatórias, equânimes, para a população negra; e, mais ainda, para a mulher negra, que é vítima de uma dupla discriminação: o racismo e o sexismo. A exemplo disso, os dados do IPEA (2013)²⁶, citados no *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*, mostram que as mulheres negras permanecem na base da pirâmide social, sofrendo o peso de preconceitos e discriminações simultâneos. E que não só as excluem de determinados espaços pelo fato de serem mulheres, mas também as excluem de outras possibilidades pelo fato de serem negras. De acordo com Sueli Carneiro (2011)²⁷, diversas mulheres sofrem danos físicos, morais e psicológicos constantemente, que produzem, por sua vez, uma asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida da mulher, que se manifestam em sequelas com danos à saúde mental e rebaixamento da

²⁵ Ibidem, p.5.

²⁶ MARCONDES, M. M. et al. (Org.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2013.

²⁷ CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". Em: *Ashoka empreendimentos sociais; Takano cidadania* (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

autoestima, acarretando à mulher pouca expectativa de vida. A esse respeito, a Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, através da Política Estadual de Atenção Integral à Saúde da Mulher, esclarece:

As mulheres negras são duplamente discriminadas por sua condição racial e de gênero, e a sociedade não reconhece seus direitos de cidadã e suas necessidades de saúde. As doenças crônicas não transmissíveis a exemplo da hipertensão, diabetes, anemia falciforme, câncer de mama, câncer de colo de útero e as doenças cardiovasculares são patologias que atingem fortemente as mulheres negras no Estado da Bahia, seja por sua condição socioeconômica e pela falta de informação, quanto pela formação insuficiente dos profissionais do SUS, no que diz respeito ao quesito raça/cor, para a construção do perfil epidemiológico observando as questões culturais e a diversidade existente entre as mulheres (BAHIA, 2016, p. 56²⁸).

Desse modo, é importante redimensionar e confrontar os dados supracitados por entender que eles influenciam de modo direto e/ou indireto na morbidade e na mortalidade dos pretos e pardos que residem na periferia. Considerar que a população negra sofre um processo de exclusão que, por sua vez, determina condições de vulnerabilidade, é imprescindível para pensar as especificidades subjetivas da saúde do negro no Brasil, não só nos serviços e no controle social de saúde, mas também nas políticas afins, suplementando estratégias de discriminação positiva²⁹ nesses espaços. Esses dados, por sua vez, tornam-se catalizadores de tensões socioeconômicas no país, ocasionando, pois, uma disparidade significativa em relação ao acesso à saúde pela população preta e parda, que é menor, quando comparada ao acesso da população branca, e ainda menor, em se tratando de mulheres pretas e pardas; e que reforçaram o meu interesse em pesquisar mulheres negras pensado em uma perspectiva local, a partir

²⁸ BAHIA. Secretaria da Saúde do Estado. Diretoria de Gestão do Cuidado. Política Estadual de Atenção Integral à Saúde da Mulher. Área Técnica de Saúde da Mulher. 2016.

²⁹ Concepção a partir do conceito obtido no livro *O que é racismo estrutural?*, de Silvío Luiz de Almeida (2019), em que, segundo ele, a discriminação positiva gera “a possibilidade de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa, que causa prejuízos e desvantagens”.

da realidade das mulheres negras do bairro Castelinho usuárias dos serviços de saúde da UBS Castelinho.

Considerações finais

Como se pode compreender, o processo político-histórico de saúde e o debate sobre a temática racial no Brasil vêm sendo trilhados, muito embora, quanto ao racismo e ao sexismo, estes continuem imprimindo marcas segregadoras com restrições aos direitos, invisibilidade e preconceito. No domínio da saúde, impõem-se diversos desafios à “racialização positiva”, para alguns as categorias produzidas pelos opressores, o conceito de raça pode informar utopias libertadoras, mas também é preciso refletir sobre as consequências desse processo, como alerta Paul Gilroy (2000)³⁰. A autora Rosana Heringer (2002)³¹ considera que a realidade brasileira apresenta distinções e desigualdades raciais decisivas, notórias e ocasionadoras de consequências críticas para a população afro-brasileira e para o país em sua totalidade; portanto, é importante compreender a mentalidade dessa população e estabelecer comparações no intuito de perceber as diferenças através dos próprios sujeitos implicados.

Este artigo integra o ponto de partida para os resultados do estudo supracitado, que conta não somente a história das mulheres negras no/do bairro Castelinho, mas perpassa a minha própria história e de outras tantas mulheres negras Brasil a fora, e que sofrem com as diversas formas de racismo e, no que tange aos serviços de saúde, com o racismo institucional que inviabiliza a acessibilidade e as (sobre)vivências da população negra feminina na periferia e que utiliza a Unidade Básica de Saúde no Bairro Castelinho.

³⁰ GILROY, P. *Against Race: Imagining Political Culture beyond the Color Line*. Cambridge: Harvard University Press, 2000. In: MAIO, Marcos Chor (Org.) e SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

³¹ HERINGER, Rosana. *Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, supl. p. S57-S65, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2002000700007>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

Cirandas de mulheres: vozes do Extremo-Sul da Bahia

*Eleandra Aparecida Machado de Souza*¹

*Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres*²

Contestar as formas de dominação é oportunizar construções epistemológicas onde as mulheres que estão no 'entre-lugar', nas fronteiras e vivem múltiplas opressões possam ter outras oportunidades. (María)

Introdução

Neste artigo apresentamos o percurso da construção do documento intitulado: *VOZES: Orientações e Diretrizes das Mulheres do Extremo-Sul da Bahia para Práticas e Ações Sociopolíticas e Culturais no Território*, fruto da pesquisa, *Ciranda de Mulheres: uma investigação-ação a partir do Coletivo Feminista Diva Guimarães*, bem como abordamos sobre a formação do Coletivo Feminista Diva Guimarães, dispositivo para a realização das cirandas. O *VOZES* é um instrumento destinado ao poder público como um norteador para as ações e projetos das políticas públicas, órgãos de competência e proteção à mulher, instituições educacionais e demais órgãos públicos.

¹ Eleandra Aparecida Machado de Souza é Psicóloga; Especialista em Educação, Gênero e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Bahia; Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia; Integrante e uma das fundadoras do Coletivo Feminista Diva Guimarães (CFDG) da cidade de Teixeira de Freitas/BA. E-mail: psicoluzes@hotmail.com.

² Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres é Bacharel em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Jorge Amado; Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia; Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do PPGER. E-mail: lilian.lima86@gmail.com.

Buscamos nessa investida demonstrar ainda a importância das cirandas de mulheres como uma possibilidade de escuta das narrativas étnico-raciais no Extremo-Sul da Bahia e entendê-las como instrumentos pertinentes para ampliação do debate acerca dessa temática na região. Ao final, relatamos e discutimos como foi essencial ao documento *VOZES* o resgate de memórias, as trocas de diferentes saberes, os relatos de momentos de grandes dificuldades territoriais, de resistência e de reflexão sobre o que significa ser mulher na diversidade regional do Extremo-Sul da Bahia. São essas construções dialógicas das quais se ocupam o feminismo decolonial. Neste trabalho, priorizamos a valorização³ das vozes das mulheres, tendo em vista o conteúdo riquíssimo que foi construído.

Por entendermos que as histórias das mulheres sempre foram contadas por homens (TELES, 1993), o documento *VOZES* foi assim intitulado como uma afirmação das vozes que ressoaram nas cirandas de mulheres. Neste sentido, Gayatri Chakravorty Spivak (2010) nos lembrou que a nós mulheres sempre foi negado e restrito o espaço e a possibilidade de fala. E, em seu estudo, se dedicou de perto à condição da impossibilidade de fala feminina em situação de subalternidade. Spivak (2010) ainda ressaltou que seu apelo para a mudança vai para a mulher intelectual. Aqui acreditamos se tratar da mulher que conseguiu adentrar os muros acadêmicos engendrados pelo patriarcado e também daquelas que romperam com os padrões de silenciamentos, fazendo-se, de algum modo, ser escutadas. Diante disso, a prefaciadora de *Pode o Subalterno Falar?*, Sandra Almeida (2010), registrou “a tarefa intelectual deve ser de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido” (ALMEIDA, 2010, p. 16). Em concordância com a autora sobre ser necessário ouvir os sujeitos silenciados, acreditamos que o feminismo, sobretudo o decolonial, pode ser um meio para criação destes

³ Frente aos postulados teóricos que embasaram integralmente o trabalho de investigação-ação e considerando que sua exposição ocuparia considerável espaço no número de páginas permitidas neste capítulo, sugerimos a leitura da dissertação completa para ampliação da compreensão das bases teóricas.

espaços de escuta, possibilitando que as mulheres possam falar por si e narrar suas histórias.

Nesse contexto, é pertinente conhecermos a proposta do feminismo decolonial. Uma das expoentes dessa vertente do feminismo é a filósofa María Lugones (2012). Para a estudiosa, pensar pela perspectiva do feminismo decolonial é refletir sobre:

[...] a construção de um feminismo de resistência à dominação, um feminismo epistemológico que seja construído por mulheres que vivem no “entre-lugar”⁴ e que sofrem diversas opressões conectadas, que interseccione as múltiplas opressões, de raça, classe e gênero, que represente essas mulheres e que seja um contraponto de resistência múltipla a opressões múltiplas (LUGONES, 2012, p. 1, grifo da autora).

Lugones (2012) também propôs um conceito denominado “viajar entre mundos”, com o qual nos provoca a fazer esse passeio, “porque viajando para o mundo dos outros nós podemos entender o que é ‘ser’ eles e o que é ‘sermos nós mesmos aos olhos deles’ (LUGONES, 1987, p. 17, grifos da autora). Assim, entendemos que as feministas, que se propõem a trabalhar com a diversidade de mulheres, fazem parte desse passeio e através dele acabam por construir o caminho de sua própria voz.

Formação do Coletivo Feminista Diva Guimarães (CFDG)

Em algum momento me perguntei: para que servia meu feminismo? E que feminismo eu desejava ajudar a construir?
(Eleandra)

Com o propósito de “viajar entre mundos”, nasceu o CFDG em 08 de março de 2017. Contudo, anteriormente a sua criação, as feministas que dele participam já realizavam atividades em torno do feminismo com bases epistemológicas decoloniais e metodologias interseccionais. Assim,

⁴ Conforme Souza (2007, p. 8) o conceito de “entre-lugar” passa a significar um movimento de resistência do colonizado à imposição dos valores do colonizador europeu. O Latino-americanizado passa a ser também um *locus* de enunciação, espaço territorial, geográfico, espaço discursivo.

nomear o coletivo de forma coerente com seus valores políticos foi uma necessidade. Após o estudo e pesquisa de vários nomes de mulheres/feministas representativas, por vivências e afinidade de seus ideais de luta junto aos Direitos Humanos, lutas antirracistas, classistas e de gênero, as feministas elegeram o nome de Diva Guimarães⁵ para identificar o coletivo.

Quem é Diva Guimarães? Símbolo de resistência, mestra do saber, memória viva da história e das histórias de pessoas negras que foram escravizadas e impossibilitadas de serem ouvidas. Com legitimidade, Diva, mulher negra, ativista, livre intelectual, se apropria destas Vozes, deste lugar subjetivo e arrebatador da ancestralidade para firmar suas lutas: *“minha luta sempre foi uma luta contra o racismo, pelo povo negro, pelas mulheres, pelos indígenas e pelos pobres, luto pela equidade social”*⁶

Diva nasceu no norte do Paraná, na cidade de Serra Morena, no ano de 1940. Formou-se no segundo grau como professora normalista na cidade de Cornélio Procopio. Destacou-se como jogadora de basquete no time de sua cidade. Sua primeira formação universitária foi em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Após se aposentar como professora, ingressou na Universidade Tuiuti do Paraná, formando-se em fisioterapia, profissão que exerceu durante alguns anos. Como professora, lecionou em vários colégios da rede pública de ensino em Curitiba. Relatou que foi uma professora dedicada e incentivadora. Lecionando para a periferia, na perspectiva de uma educação de formação libertária, acreditava que era desta forma que seus alunos teriam uma transformação social real. Sua integridade é dedicada e atribuída aos ensinamentos da mãe, mulher e educadora, cuja força do exemplo marcou e acompanhou a sua trajetória de vida.

⁵ Em 2017, Diva Guimarães ganhou visibilidade nacional ao fazer uma fala de 17 minutos, na cidade de Paraty, no Rio de Janeiro, durante a Festa Literária Internacional de Paraty. Desde então, tem sido convidada para falar sobre sua experiência de vida, resistência como mulher negra e sobre o racismo institucionalizado.

⁶ Diva Guimarães. In: *I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais: Mulheres, Culturas e Políticas: diálogos interseccionais, memórias, poder e resistências no Sul Baiano*. UFSB. 2018. A participação da professora Diva Guimarães no referente Seminário aconteceu devido a uma iniciativa do Coletivo Feminista Diva Guimaraes, responsável por todo custeio: viagem, logística, alimentação e pousada da professora.

Ciranda de mulheres: o encontro das mulheres do Extremo-Sul com Diva Guimarães

Imagens que enlaçam corpo-sentimento-pensamento da mulher, a polifonia das vozes das femininas
(Lilian)

Em 24 de junho de 2018, no Espaço Cultural da Paz, Diva Guimarães foi convidada para abrilhantar com sua presença a primeira ciranda de mulheres, que teve como objetivos apresentar oficialmente o Coletivo Feminista Diva Guimarães e anunciar seu trajeto de andanças até as mulheres da Região do Extremo-Sul da Bahia para conhecê-las, ouvi-las e convidá-las para a *Ciranda de mulheres: uma investigação-ação a partir do Coletivo Feminista Diva Guimarães*.

Durante a realização das cirandas, muitas mulheres compartilharam suas experiências, posicionamentos políticos e lutas antirracistas, discutindo as conjunturas das pautas políticas e partidárias dos candidatos à presidência da época. Nesse contexto, recordamos da escritora bell hooks (2017) quando enfatizou a relevância de momentos políticos como este para as mulheres “[...] ouvir umas às outras nas diferenças e complexidades de nossas experiências, pois quando criarmos este espaço feminino poderemos avançar como movimento feminista, valorizar a diferença, a irmandade feminina baseada na solidariedade política que passa a existir” (HOOKS, 2017, p. 149).

Abaixo ilustramos alguns destes espaços políticos criados por meio das Cirandas de Mulheres na Região.

Figura 1: PRIMEIRA CIRANDA – APRESENTAÇÃO CULTURAL



Fonte: Fotografia de Sacha Bianco

Figura 2: PRIMEIRA CIRANDA - APRESENTAÇÃO DO CPFDG A REGIÃO



Fonte: Fotografia de Sacha Bianco

Nas falas compartilhadas no evento, Diva legitimou a luta das mulheres e considerou as diferenças e especificidades, apontando o racismo, o capitalismo e o patriarcado como mecanismos perversos de aniquilação. Lembrou também da luta dos povos originários indígenas por seus territórios e a escravização do povo negro, enfatizando o sofrimento e resistência da mulher negra e a implicabilidade social dessa luta antirracista a todas nós feministas.

Figura 3: Cirandas na comunidade de Helvécia e participação de Diva no 1 Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais - mulheres, cultura e política: diálogos interseccionais, memória, poder e resistências no sul baiano



Fonte: Fotografia de Sacha Bianco.

Além de estarem “Com-Partilhando” agradecimentos aos ancestrais por estarem ecoando a mesma voz à luz de africanidades, as mulheres e a comunidade afrodescendente e quilombola de Helvécia trouxeram relexões sobre os intensos conflitos causados pelas florestas de eucalipto na região. Além disso, fizeram a crítica às ações das empresas geradoras do processo de monocultura, além da preocupação com as novas gerações, que, tendo a sua permanência ameaçada, poderão ser obrigadas a mudar da comunidade, perdendo, assim, as suas raízes históricas.

Figura 4: Cirandas - Aldeia Caí Bahia e Bairro Ulisses Guimarães



Fonte: Fotografia de Sacha Bianco

A ciranda na Aldeia Caí foi marcada pela indignação ao cerceamento dos Direitos Indígenas e pela esperança das lutas serem coletivas entre as mulheres. A partir dela, as mulheres relataram as violências do patriarcado/colonizador, as consequências do agronegócio, dos conflitos territoriais e de invasões.

Figura 5: CIRANDAS ALDEIA CAÍ BAHIA; HELVÉCIA E NO ASSENTAMENTO VILA SÃO JOÃO



Fonte: Fotografia de Sacha Bianco

Com o fim da realização das cirandas, nós iniciamos a organização metodológica para a elaboração do *VOZES*⁷.

Cirandas de mulheres: vozes de uma construção coletiva

Toda História das mulheres foi escrita pelos homens.

(Zuleika)

Para que o *VOZES*⁸ nascesse, muitas e diferentes mulheres tiveram que se unir para o seu “parto”⁹. Essa foi uma “gestação” longa, de quase

⁷ *VOZES*: Orientações e Diretrizes das Mulheres do Extremo Sul da Bahia para Práticas e Ações Sociopolíticas e Culturais no Território. Trata-se de um documento fruto das narrativas reivindicatórias das Cirandas de mulheres. Pretende-se que o documento seja uma referência aos órgãos de competência e proteção à mulher, instituições educacionais públicas, instituições educacionais privadas, instituições de caráter religioso, demais órgãos públicos, assim como os órgãos responsáveis pela saúde e assistência social ao pensar políticas públicas para as mulheres da região.

⁸ O *VOZES* é o produto final de um trabalho de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicas-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

⁹ Queremos com essas palavras fazer a alusão a um processo de gestação.

dois anos, acompanhada por várias “doulas, parteiras e cuidadoras”. Esta gestação, ou seja, caminhada, foi parte significativa deste trabalho, visto que proporcionou que nós, mulheres do Extremo-Sul baiano, estivéssemos juntas, por muitas vezes, para a formação de cada ciranda.

Por que nos dedicamos a escutar as vozes através da realização de cirandas de mulheres? Ciranda, no Nordeste, é uma dança de roda muito comum, que contém um fluxo contínuo para dentro e para fora; é realizada com as mãos dadas, numa circularidade. Na ciranda conseguimos olhar para os lados e enxergar a outra como também vê-las por outros ângulos (SILVA, 2016). Foram justamente a circularidade e o movimento que nos colocaram diante de uma comum-idade expressada numa ciranda que nos deu coragem para a concretização do *VOZES*.

O movimento nos fez prosseguir e os cantos entoados nos deram forças para o que estava por vir. Foi a partir das Cirandas que firmamos a aliança de trabalharmos contra os vários tipos de violências, como o preconceito, o racismo, o sexismo, o machismo, as desigualdades de gênero, de direitos trabalhistas e dos ataques aos Direitos Indígenas e seus territórios. Ou seja, uma luta decolonial¹⁰. Diante do exposto, é visível que a experiência de estarmos juntas construindo, dialogando, nos escutando e nos conhecendo, por si só, foi e é fortalecedora, nos torna resistentes e protagonistas político-sociais. Ainda cabe colocar que nas cirandas pudemos sentir, através das energias por elas proporcionadas, a satisfação de estarmos criando juntas, de mulher, com mulheres e para mulheres, um trabalho político e decolonial.

O preparo para a realização das cirandas nos territórios e comunidades embalou suavemente o rigor metodológico preciso de uma pesquisa. Ao todo foram realizadas nove cirandas. As cinco primeiras, chamadas de cirandas convites, contaram com a presença de Diva Guimarães. As quatro

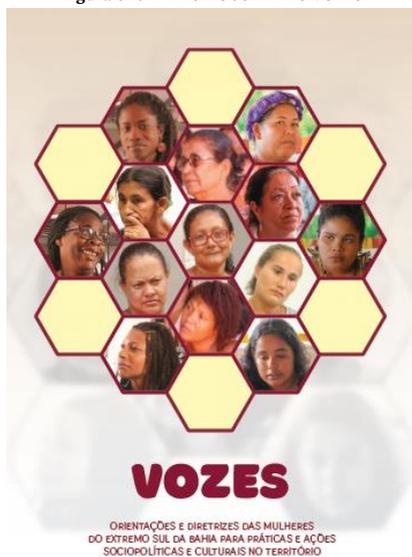
¹⁰ Trata-se de uma elaboração cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 e que pretende inserir a América Latina de uma forma mais radical e posicionada no debate pós-colonial, muitas vezes criticado por um excesso de culturalismo e mesmo eurocentrismo devido à influência pós-estrutural e pós-moderna.

cirandas finais tiveram por objetivo escutar as mulheres em suas reivindicações, utilizando os procedimentos metodológicos para construção do documento.

Para a construção do *VOZES*, destacamos os seguintes objetivos: organizar rodas de conversas com mulheres dos diferentes contextos que compõem o território de identidade do Extremo-Sul da Bahia; selecionar, produzir e organizar conteúdo que possibilitasse o reconhecimento das necessidades dessas mulheres; elaborar, em linguagem acessível, um documento com textos e imagens que apontasse para as necessidades específicas das mulheres do território.

Foram protagonistas nessa elaboração coletiva as mulheres da Aldeia Caí, de Helvécia, do bairro Ulisses Guimarães, Assentamento São João (Hoje Vila São João) e a parceria notória do Coletivo Feminista Diva Guimarães.

Figura 6: CAPA DO DOCUMENTO VOZES



Fonte: Eriv Moreira

O documento, em forma de livreto, contém 42 páginas, podendo ser distribuído em formato físico/impresso ou em PDF. Nele expusemos as

histórias do CFDG, da própria Diva Guimarães e do percurso de realização do projeto que gerou o *VOZES*. Ressaltamos a todo instante o caráter coletivo e comunitário desse projeto, sobretudo a partir da realização das cirandas. Há ainda uma descrição do bairro e das comunidades onde vivem as mulheres colaboradoras e o registro de suas reivindicações. Ao final, apresenta-se uma série de telefones e endereços úteis, relacionados aos debates realizados.

As mulheres escolheram livremente, a partir da técnica chuva de ideias, os temas que foram trabalhados nas cirandas e as reivindicações que consideravam pertinentes e necessárias para seus territórios. Essas foram catalogadas e agrupadas para formação do documento. Consideramos importante que essas vozes apareçam também nesse resumo, por isso, destacamos os temas e fizemos uma amostra das reivindicações das Mulheres. No Bairro Ulisses Guimarães os debates giraram em torno da educação; sexualidade; desigualdade de gênero; trabalho e saúde mental; discriminação racial e social, violência contra mulher e consumo de drogas. Dentro dessas temáticas, algumas das reivindicações apresentadas foram:

Nós mulher é discriminada por ser pobre e morar aqui, não achamos empregos bons por isso.

Realizar grupos de discussão de homem com homem para serem menos machistas, pra entender que as mulheres não podem se submeter a violência, fazer sexo quando não querem não.

Mulher pobre também precisa de psicólogo, nunca tem por (órgãos públicos de saúde) aqui de graça.

Tem que ter cartilha, curso para as famílias, para a adolescente aprender a se proteger da gravidez, aqui nunca chega nada, tudo é difícil pra nós mulheres (SOUZA, 2019, p. 19)

Já na Aldeia Caí, foram levantados os seguintes temas: segurança; educação; saúde; cultura e preconceito; igualdade de gênero. Estes deram margem para as indicações abaixo:

Buscar estratégias de proteção junto ao povo Pataxó, da terra indígena de Comexatibá na qual existem perseguições e ameaças dos latifundiários e fazendeiros as lideranças indígenas.

Implantar um posto médico que haja atendimento médico adequado e remédios regularmente.

Fomentar políticas de inclusão social para que o indígena possa garantir sua identidade em lugares públicos (SOUZA, 2019, p. 28,29)

No Assentamento Vila São João, por sua vez, o debate ocorreu em torno de: saúde mental; cultura e lazer; educação; direito da mulher/desigualdade de gênero; participação das mulheres em políticas públicas; mulheres jovens e trabalho; segurança e violência contra a mulher. A partir dele, destacamos as seguintes indicações:

Requerer a Ronda Maria da Penha no bairro.

Promover rodas para conversar com os homens sobre o machismo, mostrando que mulher também pode liderar assentamentos, desigualdades entre homens e mulheres. Os homens precisam ouvir mais e as mulheres falarem sem ter que ter medo.

Realizar cursos e formações sobre Direitos Humanos das mulheres para potencializar o conhecimento para a cidadania e lidar com as dificuldades em ser mulher numa sociedade patriarcal (SOUZA, 2019, p.23,26).

Por fim, em Helvécia – comunidade remanescente quilombola –, os temas de interesse das mulheres foram: educação; lazer e cultura; segurança; saúde. Esses reverberaram nos pontos abaixo:

Estabelecer parceira junto as Universidades da região e prefeituras para fóruns de debates constantes sobre gênero, sexualidade e gravidez na adolescência.

Priorizar a garantia de um currículo específico para comunidades quilombolas.

Formação para as relações étnicas-raciais nas escolas, para professores e estudantes.

Assegurar visibilidade e valorização a nossa cultura, as pessoas vem aqui pra fazer pesquisa e depois não voltam.

Assegurar que a merenda escolar seja diferenciada atendendo as normas para alimentação do nosso povo (SOUZA, 2019, p. 33)

Diante destas vozes, ao nosso ver, cabe o questionamento: Quais vozes estamos acostumadas a ouvir? Pensando em quais mulheres as políticas públicas têm sido construídas? Como medidas sócio-político-culturais podem ser pensadas e realizadas a partir da escuta destas vozes?

Essa foi só uma pequena amostra, pois estão registradas e catalogadas no *VOZES* mais de 200 reivindicações, relacionadas à saúde mental; cultura e lazer; educação; direito da mulher; desigualdade de gênero; participação das mulheres em políticas públicas; jornadas de trabalho; segurança e violência contra a mulher, direitos assegurados pelos Direitos Humanos e pela Constituição Federal do Brasil.

Nesse contexto, é importante destacar que a violência contra a mulher, que tem como finalidade sua opressão e subalternização nas várias esferas sociais, está presente na extensa lista criada pelas mulheres colaboradoras do *VOZES*. Mal que tem atingido o Extremo-Sul baiano, principalmente no que concerne às mulheres periféricas, negras, indígenas e campesinas. Haja vista que os Direitos Humanos e necessidades mais básicas de sobrevivência lhes são negadas. É urgente que essa realidade seja modificada. O nosso desejo é que o *VOZES* colabore para a construção de uma realidade mais segura e justa para nós mulheres.

Caminhos metodológicos

“La investigación si se pretende descolonizadora y comprometida tienen que estar al servicio de las organizaciones, los movimientos y los pueblos.” (Rita)

Como método para realização das cirandas, elegemos o método de Investigação-Ação-Participante (IAP) pela pertinência da proposta que este trabalho se propôs a ser: uma voz coletiva decolonial. Esse método, segundo Fals Borda (1995), estimula e promove as organizações populares através da informação e conhecimento necessário para as lutas. De acordo com o autor citado:

Como metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação participativa utiliza múltiplos métodos. Esses métodos, tanto qualitativos quanto quantitativos, incluem mapeamento, pesquisas de opinião, depoimentos, classificação de acordo com a importância e discussões em grupo (BORDA, 1995, p. 39, tradução nossa).

Outros estudiosos que se debruçaram sobre esse método, como Loewenson et al. (2014), afirmaram que o IAP se trata de uma ferramenta acessível e comprometida em gerar experiências participativas com grupos sociais.

Por meio do IAP, iniciamos as cirandas. Essas, também, significavam as trocas que aconteceriam naquele local, o fortalecimento de ações conjuntas e a afirmação pelas lutas de várias e diferentes mulheres ecoando numa mesma voz. Pode-se definir, em outras palavras, que a ciranda atuava como uma grande roda de conversa para iniciar o trabalho. Conforme Afonso e Abade (2008), a categoria roda de conversa “[...] é uma modalidade de metodologia participativa comumente utilizada quando se pretende promover uma cultura de reflexão sobre os direitos humanos. [...] Roda de conversa: ‘É uma proposta dialógica que visa relacionar cultura e subjetividade’” (AFONSO; ABADE, p. 19, grifo dos autores).

A ciranda (roda de conversa) auxiliou nas estratégias da construção do *VOZES*. Durante a ciranda, eram colocados os objetivos do encontro, da participação do CFDG e os procedimentos éticos para a realização da coleta de dados. Sem perder o momento dialógico, de escutas e falas e relatos sobre a importância da criação do documento *VOZES* para as mulheres da Região do Extremo-Sul da Bahia.

Considerações finais

Depois da angústia e do desespero, o ato de criação: o começo da Cura. (Potiguara)

Esperamos com este artigo/memorial ter contribuído com os debates (ainda incipientes) sobre a pluralidade e as necessidades das mulheres no

Extremo-Sul da Bahia e para ampliar as discussões acerca das necessidades sociopolíticas e culturais dessas mulheres. Apresentamos, ao longo deste trabalho, a construção e a fundação do Coletivo Feminista Diva Guimarães, aporte prático para que acontecessem as cirandas de mulheres com o propósito de criação de um documento coletivo de reivindicações das mulheres do Extremo-Sul baiano, protagonizado por elas mesmas.

A trajetória trilhada pelas cirandas de mulheres gerou o documento intitulado: *VOZES: orientações e diretrizes das mulheres do extremo Sul da Bahia para práticas e ações sociopolíticas e culturais do território*. Nessa perspectiva, é fundamental salientar que as reivindicações catalogadas pelo *VOZES* vão além: consistem de um momento para refletir e discutir que realidade social e étnico-racial estamos construindo e em que lugares as mulheres do Extremo-Sul da Bahia foram colocadas historicamente.

Diante das ponderações, o nosso intuito é que trabalhos provocadores, questionadores e subversivos nasçam no campo acadêmico e fora dele. Além disso, que se ampliem as discussões acerca da realidade das mulheres diversas, plurais, com condições e necessidades diferenciadas em seus territórios de identidade no âmago do Extremo-Sul da Bahia, como coloca Lugones (1987, p. 17): “conhecer os mundos das mulheres é parte de conhecê-las, e parte de conhecê-las é parte de amá-las”. Ainda, desejamos que os debates sejam fecundos, profundos e alcancem práticas sociopolíticas e culturais da região. Enfim, finalizamos esse trabalho compreendendo que estas cirandas foram transformadoras, já que sair de si para o encontro de outra mulher é encontrar a si mesma em todas elas. Vozes para as mulheres do Extremo-Sul da Bahia! Que o *VOZES* ressoe em ecos potentes!

Referências

ALMEIDA, Sandra. Prefácio. In: SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

BORDA, F.; ORLANDO, M. D.; RODRÍGUEZ, B. C. **Investigación Participativa**. Instituto del hombre. Montevideo: Editorial de la Banda Oriental, 1995.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOEWENSON, R. et al. **Investigación-Acción participativa en sistemas de salud**: Una guía de métodos. Canadá: EQUINET, 2014.

LUGONES, María. **“Playfulness, “World”-Travelling, and Loving Perception”**. Hypatia, 1987.

LUGONES, M. Hacia um feminismo descolonial. **La Manzana de la Discordia**, Barcelona, Universidad Nacional, v. 6, n. 2, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V6N2/art10.pdf>. Acesso em: 15 abril 2018.

SILVA, C. (Org.). **Cirandas feministas**: experiências que se entrelaçam. Recife: Edições SOS Corpo. Instituto Feminista para a Democracia, 2016. (Obra Coletiva).

SOUZA.E.A.M. VOZES: orientações e diretrizes das mulheres do Extremo Sul da Bahia para práticas e ações sociopolíticas e culturais no território. Teixeira de Freitas: Universidade Federal do Sul da Bahia, 2019.

SOUZA, M. A. dos S. O entre-lugar e os estudos culturais. Revista **Travessias Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: www.unioeste.br/travessias. Acesso em: 22 outubro 2019.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELES, M. A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

Literaturas negras na educação infantil: diálogos de afetos na construção de identidades

Ananda da Luz Ferreira ¹

*Eu desejo que meninas negras e indígenas possam sonhar com outros futuros
e não só aqueles que estão socialmente dados para nós. (Sil Bahia²)*

Para crianças negras, na Educação Infantil, encontrar-se nas literaturas é necessidade vital. Como nos dizem as palavras de Audre Lorde (2019, p. 47)³ ao afirmar que “Para mulheres negras poesia não é luxo. É uma necessidade vital de nossa existência”, porque, ao escreverem ou lerem poesias, podem nomear o que antes não podiam, mas, principalmente, podem se re-conhecer, conectar-se com suas ancestralidades e se explorarem para assim construírem novas ideias e novas possibilidades, ações e formas de resistir e existir. Quando refletimos na potência das literaturas na primeira infância, devemos compreender primeiro a literatura como um direito humano. Antonio Candido (2004)⁴ afirma que a literatura promove

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER-UFSB), pedagoga, mediadora de leitura, professora de Educação Infantil, membro do PIPEC – Janaína Aparecida e do GPECS-UFSB, pós graduanda no curso O livro para infância: processos de criação, mediação e circulação contemporâneos n’A Casa Tombada-SP.

² Sil Bahia, cuja frase abre minha escrita – é importante referenciar e dizer, especialmente para aqueles que ainda não a conhecem – é coordenadora de comunicação do Olabi, pesquisa territorialidades na UFF-RJ, onde faz mestrado, comunicadora do filme Kbelá (2015) e do canal de produção audiovisual Afrolix. Porém, ninguém melhor que ela mesma para dizer quem ela é, assim, faço uso da sua autodefinição: “Eu sou a Silvana Helena Gomes Bahia, mulher, negra, sonhadora, filha da Edinair e do Léio, irmã do Leozinho. Comunicadora social, curiosa, trabalhadora e em constante transformAÇÃO. Apaixonada por histórias, narrativas e pelas pessoas que encontro no caminho. Leonina com ascendente em áries e lua em sagitário.” Em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-pretas-que-movimentam-10-silvana-bahia/>

³ LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

⁴ CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

diálogos consigo mesmo e com outros mundos, conversas com os mundos que adentramos e vivemos ao fabular e que nos reconectam com o que temos de mais humano. Com a literatura há possibilidade de encontrarmos outros modos de ser e também a nossa visão de mundo, contribuindo diretamente na construção identitária da criança leitora. Eliane Debus (2017)⁵ apresenta a importância da literatura para que se leia o outro, pois o texto literário apresenta diferentes contextos e cosmovisões:

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são seus. Desse modo, ele experienciava um viver distante do seu ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver (DEBUS, 2017, p. 22).⁶

Tanto Eliane Debus como Antonio Candido reforçam a ideia de que o texto literário carrega uma força humanizadora no que tange ao despertar para reflexão, acesso a novos saberes, empatia, afeto e encontro com a diversidade de belezas. Também é importante reforçar a relevância da literatura para o encontro consigo mesmo, principalmente no Brasil, onde o racismo é latente na escrita literária ao não retratar pessoas negras ou, quando o faz, estereotipiza. Crianças negras têm o direito de ler livros nos quais se encontrem, histórias que possam falar do seu lugar, das suas alegrias, das suas tristezas, das suas raivas, dos seus modos de brincar, de dançar, de ser nesse mundo.

Na literatura infantil, não diferente das obras produzidas para adultos, por muito tempo, as personagens negras, quando apareciam, eram somente como escravizadas ou em função de servidão; outras, ridicularizadas. Cristalizando imagens que só construía violências simbólicas, como problematiza Heloisa Pires Lima (2005)⁷, que acrescenta o quanto

⁵ DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

⁶ Idem nota 5.

⁷ LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros: um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

isso influencia diretamente na formação identitária das crianças negras que não aceitam sua própria imagem ao se depararem com narrativas visuais e escritas que degradem suas imagens; para as crianças não negras, consolidam a ideia de superioridade. Os livros que circundam/circundavam as estantes das escolas e as salas de aula não refletem a diversidade de vidas que esses espaços acolhem, contribuindo, assim, para que muitas crianças não acessem outros universos e dialoguem com outras cosmovisões. Yolanda Reyes (2010)⁸ suscita que é importante crianças terem acesso à literatura porque ela oferta uma ação muito complexa para que, nós adultos(as), assumamos: “a de oferecer o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser” (REYES, 2020, p. 15)⁹.

Outro aspecto de grande importância é reconhecer a literatura como expressão cultural, como Maria Teresa Andruetto (2012, p. 62)¹⁰ afirma: “é uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país”. Diante dessas reflexões, não tem como ignorar que algumas obras literárias no Brasil refletem o racismo que estrutura historicamente as relações na nossa sociedade, reproduzindo condições subalternas ou de privilégios pautadas na racialização das pessoas (ALMEIDA, 2019)¹¹.

Há de se reforçar, também, que o livro para infância tem o agravante de, muitas vezes, possuir duas narrativas: a escrita e a ilustração. Certamente que uma dialoga com a outra, “um gera expectativa sobre o outro, o que, por sua vez, propicia novas experiências e novas expectativas” (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 14)¹². Quando refletimos sobre os livros para crianças pequenas, que ainda não dominam a escrita alfabética, a ilustração do livro é a primeira leitura que, posteriormente, será acompanhada das palavras do(a) adulto(a) leitor(a). É nas imagens que as crianças

⁸ REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1ed. São Paulo: Global, 2010.

⁹ Idem nota 3.

¹⁰ ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

¹¹ ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

¹² NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

se sensibilizam para as situações e histórias que emergem no livro e, quando ganham consciência das palavras, vão adentrando a outras formas de explorar as histórias. Susanna Mantovani (2014, p. 81)¹³ diz, sobre as histórias que estão nas imagens, que constituem “uma experiência importante para que a criança entenda o significado da leitura e que isso lhe traga satisfação e prazer”. Assim, podemos compreender a importância da imagem no livro para primeira infância, o que requer, principalmente dentro do espaço escolar, uma atenção dos(as) educadores(as), que devem ter compromisso transformador diante do racismo. A atuação docente deve ser instrumento de mudança e, por isso, atenta aos materiais que entram em suas salas, visto que “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (MUNANGA, 2005, p. 15)¹⁴.

Para quem (não) falamos na escola

A gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade. (Azoilda Loretto Trindade¹⁵)

¹³ MANTOVANI, Susanna. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (Orgs.). **Ler com bebês**, contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

¹⁴ MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

¹⁵ Azoilda Loretto Trindade é pedagoga e psicóloga, possui mestrado em Educação e doutorado em Comunicação e Cultura. É um importante nome do movimento negro no Rio de Janeiro. Foi consultora no canal Cultura e coordenadora pedagógica do projeto “A Cor da Cultura”. Azoilda, Azo para muitos, fez uma caminhada de afetos, porque compreendia que na vida, quando afetamos somos afetados também. Hoje, pois Azoilda faleceu em 2015, podemos nos afetar com os escritos que deixou e com todas sementes que plantou em projetos e formando muitas(os) professoras(es).

As escolas de Educação Infantil não falam para/com crianças negras quando o assunto é representatividade. As ausências de brinquedos, brincadeiras, bonecas negras, murais com imagens que se assemelhem, livros com personagens negras em protagonismos, atividades sobre suas culturas e histórias nas escolas é gritante ao ponto de termos uma legislação para que seja garantido que histórias e culturas africanas e afro-brasileiras estejam inseridas nos currículos escolares. A Lei n. 10.639/03¹⁶ diz que é obrigatório, nos currículos da Educação Básica, o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Essa lei, cinco anos depois, foi modificada pela Lei 11.645/08¹⁷, que adiciona a cultura e história dos povos indígenas. Não podemos ignorar que ambas modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, buscando garantir uma educação na qual todas as crianças sejam e sintam-se representadas no espaço educativo, porque historicamente isso foi – e ainda é, apesar de avanços – retirado das crianças negras e indígenas.

Ao refletir sobre a Educação Infantil, sabemos que é na primeira infância que as identidades estão se construindo, com isso, é importante reconhecer que as instituições escolares não podem se ausentar do diálogo sobre a diversidade com todas as crianças, sejam meninos ou meninas, negras ou não negras, pois o debate é relevante para a sociedade como um todo. Nesse caso, devemos ponderar a importância das crianças se sentirem representadas nos espaços que as acolherão para construção de uma autoimagem positivada, pois elementos simbólicos constituem ideia de superioridade e inferioridade das crianças, sejam as ausências de representações no espaço escolar já citados anteriormente ou na mídia que ainda caminha em passos lentos em englobar as diversidades em suas ações (TRINIDAD, 2012)¹⁸. Então, práticas pedagógicas antirracistas em

¹⁶ BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

¹⁷ BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

¹⁸ TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-Racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em:

sala de aula são potentes para criança negra em função da sua representatividade ser garantida e da criança não negra entender que há diversidade em todos os espaços, como afirma Azoilda Trindade:

A diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade que o trabalho com a EDUCAÇÃO INFANTIL, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige. Uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem, eu diria, UMA HUMANIDADE DE AMOR. (TRINDADE, 2015, p. 143)¹⁹

Azoilda Trindade (2008)²⁰ também nos convida a pensar que o fazer pedagógico não é apenas responsabilidade do professor e deve ter um compromisso com as diversas vidas, que, na sua essencialidade, são pedagógicas. Quando refletimos nas vidas que estão nas escolas, é impossível ignorar a urgência de uma educação antirracista para que haja outras e novas percepções nesses espaços que, por muito tempo, vêm construindo e apresentando representações preconceituosas que são internalizadas pelas crianças, sem que sejam questionadas e, conseqüentemente, consolidam-se socialmente (CAVALLEIRO, 2017)²¹. Portanto, é essencial que haja sensibilização de que “uma pedagogia antirracista precisa ser refletida e sustentada diariamente” (FERREIRA, p. 99, 2019)²², que o(a)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educar-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08ago2020.

¹⁹ TRINDADE, Azoilda Loretto. Percurso Metodológico. In: BRANDÃO, Ana Paula; SANTOS, Katia (orgs). **Saberes e Fazeres: caderno de metodologia**. 1.ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

²⁰ TRINDADE, Azoilda Loretto. O Racismo no Cotidiano Escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa Barros; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **Todas as Cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

²¹ CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

²² FERREIRA, Ananda da Luz. **Karingana wa karingana: por entre histórias africanas e afro-brasileiras**. Memorial (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais). Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER-UFSB). Teixeira de Freitas-BA, p. 127, 2019.

professor(a) reflita no dia a dia sobre sua formação e ação, sobre seu espaço de atuação e seus olhares para cada criança. Ainda porque devemos refletir na Educação Infantil como um espaço de cultura, portanto um lugar plural que deve pensar os indivíduos que passarão por ele como únicos dentro de um coletivo, refletindo sobre a importância da criança se sentir acolhida na sua diversidade nesse primeiro espaço público que frequenta sem o respaldo familiar (ABRAMOWICZ, 2015)²³.

Quais literaturas são essas?

*Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
E, sem dúvida, sobretudo o verso
É o que pode lançar mundos no mundo.
(Caetano Veloso)²⁴*

A produção de literaturas africanas e afro-brasileiras ampliou significativamente após a Lei n. 10.639/03²⁵, mas isso não significa que todas as obras são produções livres de racismos. Cuti (2011, p. 144)²⁶ pondera que “sem nos iludir, é preciso que o censo crítico acenda suas luzes em face dessa produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa as crianças”, ainda porque as produções literárias não ficam alheias aos padrões historicamente construídos. Lógico que não devemos ignorar a importância da Lei 10.639/03²⁷ para escritores(as) e ilustradores(as) negros(as) que tiveram, mesmo que limitado, espaços para publicações, mas devemos nos atentar às obras para que estas dialoguem com as crianças sobre diversidade e não reforcem estereótipos (CUTI, 2011)²⁸. Ainda porque, ao refletir sobre importância e potencialidade das literaturas para crianças pequenas,

²³ ABRAMOWICZ, Anete. Prólogo. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

²⁴ Caetano Veloso é um importante músico e compositor brasileiro. O trecho citado faz parte da música *Livros*, do álbum que recebe o mesmo nome, gravado em 1997 pela Polygram.

²⁵ Idem nota 16.

²⁶ CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

²⁷ Idem nota 16.

²⁸ Idem nota 25.

é valioso pontuar que as literaturas afro-brasileiras e africanas trazem contribuições para que as crianças construam outras percepções de África e de suas diásporas (FERREIRA, 2019)²⁹. Nas salas de aulas, as literaturas apresentam mundos a partir de diferente óticas e só por isso são potentes:

A literatura é, sem sombra de dúvida campo fértil a esse propósito, por ser constituída de uma linguagem rica, polissêmica; logo, susceptível à ressignificação do universo que se delinea à nossa frente e a outros de terras longínquas (OLIVEIRA, 2014, p. 153)³⁰.

Ao partir da perspectiva da literatura, é possível repensar o contexto em que cada sujeito(a) está inserida(o) e por que não re-elaborar meios de transformá-lo. Yolanda Reyes (2012, p. 28)³¹ diz que “embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável”. Os livros que trazem a temática étnico-racial são grandes formas de diálogos do(a) leitor(a) com saberes, personalidades, histórias, identidades, músicas, alimentações, causos, enfim, cosmovisões que lhes foram furtadas por uma construção de conhecimento euro-colonial, que impôs seus modos de ver/sentir/estar na sociedade em detrimento do apagamento de milhares de outras.

Sabemos que a literatura, por muito tempo, trouxe personagens negras estereotipadas, mas também vemos as crescentes publicações produzidas por escritores(as) negros(as) e por pessoas não negras que têm comprometimento com a luta antirracista. Por isso, urge, como vêm mudando as produções literárias para crianças, as escolas mudarem suas escolhas também, pois como Marisa Lajolo (2018, p. 13)³² afirma: “a literatura está sempre inovando, ganhando cara nova”, a literatura é viva e

²⁹ Idem nota 22.

³⁰ OLIVEIRA, Maria Anória, de Jesus. *África e Diásporas na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: EDUNEB, 2014.

³¹ REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012

³² LAJOLO, Marisa. *Literatura ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Unesp, 2018.

reflexo da sociedade, escritores e ilustradores, bem como designers e editores a vivem. Então se a sociedade muda, as produções literárias mudam e vice-versa: “a literatura infantil (e as crianças) é uma parte da cultura que não podemos ignorar” (HUNT, 2010, p. 15)³³. Com esse debate, podemos assimilar a grande importância das literaturas aliadas a práticas educativas antirracistas.

Uma pequena lista

A literatura favorece uma reflexão sobre as coisas da vida e também atua como elemento formador de valores, ideias e opiniões entre os leitores de todas as idades. Os mediadores de leitura, pais, professores, bibliotecários e agentes de leitura, precisam estar conscientes desse valioso papel na escolha do livro para partilha com o outro, seja ele adulto, jovem ou criança, pois essa escolha faz toda a diferença. (Sônia Rosa)³⁴

Foram selecionadas obras de literaturas infantis que trouxessem personagens negras em situação de protagonismo. Os livros aqui listados constituem um micro recorte de uma ampla produção e os critérios utilizados foram, entre todos já debatidos neste capítulo, serem publicações recentes e ter autoria negra, de escrita e/ou ilustração, pois, como aponta Eduardo de Assis Duarte (2017, p. 207), a autoria e os pontos de vistas andam juntos e “literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva” (DUARTE, 2017, p. 207)³⁵. A literatura escrita por negros(as) dificilmente apresentará narrativas que lhes tirem a humanidade e, sim, transgredirá a história dada como oficial ao apresentar outras narrativas e outras formas de contar, como provoca Cuti (2010, p. 94)³⁶: “Na releitura emocionada da

³³ HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

³⁴ Sônia Rosa é escritora de literatura infantil, mulher negra, professora aposentada no Rio de Janeiro e mestre em Relações Étnico-Raciais pelo CEFET - RJ. Entre muitos livros, escreveu em 1995 o clássico *Menino Nito*. Trecho retirado do livro: ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

³⁵ DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: EBLE, Laetícia Jensen e DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura e exclusão**. 1ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

³⁶ Idem nota 26.

história, escritores negros vão estabelecer uma forte empatia com outros negros, construindo com eles a noção de coletivo”. É o seu lugar de fala, como apresenta Patrícia Hill Collins (2019)³⁷, Djamila Ribeiro (2017)³⁸, entre outras(os) autoras(es), sobre a enunciação de sua própria história, na qual tem direito de re-escrever seus saberes e suas experiências. Paula Gonzaga (2019)³⁹, sobre lugar de fala, nos diz:

Esse conceito vai ser usado por pesquisadoras de outras áreas para defender que os sujeitos devem produzir conhecimento sobre seu povo, sua etnia, seu sexo e não ser sempre investigado por um pesquisador supostamente neutro. (GONZAGA, 2019, p. 18)⁴⁰

Assim, foram escolhidas dez literaturas infantis que tenham seus autores(as) e/ou ilustradores(as) negros(as), no intuito de contemplar o debate anterior, que possam contribuir para uma educação antirracista. A ideia de elencar uma – pequena – lista de livros é para que professores(as) possam conhecer e usar essas obras com/nas suas turmas, caso não conheçam; ainda porque, muitas vezes, ficam presos ao acervo da escola e não ampliam e constroem outros repertórios literários. Outro critério utilizado para escolha dos livros da lista é serem produções atuais, dos anos de 2018 até 2020, além de que todos foram lidos e avaliados nos critérios postos nesse capítulo; também foi selecionada uma das dez obras literárias para apresentação mais detalhada. Segue a lista abaixo:

- *O Mundo no Black Power de Akin*, escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado por Rodrigo Andrade. Editora Cultura, 2020.

³⁷ COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019

³⁸ RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

³⁹ GONZAGA, Paula Rita Bacellar. **"A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo"**: produções de si e de mundo a partir da ancestralidade, afetividade e intelectualidade de mulheres negras lésbicas e bissexuais. Tese de doutorado, 347 f. Orientadora: Claudia Mayorga. Programa de pós graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

⁴⁰ Idem nota 39.

- *Minha dança tem história*, escrito por bell hooks⁴¹ e ilustrado por Chris Raschka. Editora Boitatá, 2019.
- *Lukenya e seu poder poderoso*, escrito por Odara Dèlé e ilustrado por Amanda Daphne. Editoras LiteraRua e Alfabantu, 2019.
- *Da minha janela*, ilustrado por Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff. Editora Companhia das Letrinhas, 2019.
- *Exu, dois amigos e uma luta*, escrito por Mighian Danae e ilustrado por Caco Bressane. Editora Arole Cultural, 2019.
- *Conhecendo os Orixás de Exu a Oxalá*, escrito por Waldete Tristão e ilustrado por Caco Bressane. Editora Arole Cultural, 2019.
- *Azizi, o presente precioso*, escrito por Lucimar Rosa Dias e ilustrado por Ana Luisa Maisonnave. Editora Arole Cultural, 2019.
- *A vida não me assusta*, escrito por Maya Angelou e ilustrado por Jean-Michel Basquiat. Editora Darkside, 2018.
- *Meu crespo é de rainha*, escrito por bell hooks e ilustrado por Chris Raschka. Editora Boitatá, 2018.
- *Amoras*, escrito por Emicida e ilustrado por Aldo Fabrini. Editora Companhia das Letrinhas, 2018.

Lukenya e seu poder poderoso

[...] a autora trata de forma delicada uma questão central no processo de construção de identidades das crianças e jovens negras, em sociedades racistas como a nossa: o fato de passarem a não se entenderem como portadoras de perfumes, inteligências, talentos e encantos. Ao final da minha leitura, só desejei que os vidros se multipliquem e se façam portas de entradas das crianças e jovens negras no mundo real e que, conscientes dos tesouros que carregam em si, consigam se posicionar firmemente, no combate ao racismo. (Kiusam de Oliveira⁴²)

⁴¹ O nome da escritora bell hooks é grafado com letra minúscula em respeito ao seu posicionamento e militância em colocar o debate do que foi escrito acima da própria autora. Dando ênfase à discussão, que pertence ao coletivo, e menos ao individual, que é o ato solitário da escrita.

⁴² Kiusam de Oliveira é escritora, professora, doutora em educação e mestre em psicologia, bailarina, contadora de histórias e militante do movimento negro.



Figura 1: capa do livro Lukenya. Foto da autora/2020

Lukenya e seu poder poderoso, escrito por Odara Dèlé e ilustrado por Amanda Daphe, foi publicado pela editora LiteraRua em parceria com Alfabantu no ano de 2019. Odara Dèlé é CEO da empresa Alfabantu, escritora, arte educadora, professora de sociologia. Odara Dèlé criou, em 2017, junto com o historiador Edson Pereira, um aplicativo para crianças, que auxilia na alfabetização na língua kimbundu de forma lúdica. Amanda Daphe é ilustradora e designer que vem desenvolvendo trabalhos em várias instituições. Ambas são mulheres negras e moradoras de São Paulo.

O livro *Lukenya ni unene we/Lukenya e seu poder poderoso* é bilíngue português-kimbundu, que é uma língua do tronco linguístico banto. Nessa parceria potente, e como apresenta Kiusam de Oliveira no posfácio do livro, são mulheres negras que compartilham “práticas afrorreferenciadas com intuito de fortalecer identidades negras no período da infância”. A personagem principal, Lukenya, uma menina negra, é apresentada como uma criança que brinca, ginga, inteligente, criativa e bela. Gosta de brincar com os penteados que pode fazer em seus cabelos, com as contas coloridas e sonoridade: “Lukenya carrega em sua cabeça o poder de beleza, seus cabelos são parecidos com as ondas do mar, cheios de balanços, têm o seu próprio dançar” (DÈLÉ, 2019)⁴³ – construindo, tanto na ilustração quanto na escrita, uma personagem empoderada ao destacar como belezas características que não são elogiáveis na nossa sociedade, tirando as crianças negras no lugar do não belo e evidenciando que há bonitezas.

⁴³ DÈLÉ, Odara. *Lukenya e seu poder poderoso*. Ilustração Amanda Daphe. Zona Norte de São Paulo: LiteraRua e Alfabantu, 2019.

No livro, são valorizados os olhos negros e os cabelos crespos cheios de contas coloridas, trazendo, como Joice Berth (2018, p. 108)⁴⁴ destaca, "a valorização da beleza que foi categoricamente rejeitada pelas práticas racistas".



Figura 2: imagem interna do livro. Foto da autora/2020

A narrativa mostra a personagem muito chateada quando pedem para tocar no cabelo dela. Mas, na página seguinte, o que incomoda é o fato da exotificação e não propriamente o toque, porque Lukenya se aproxima ao colo do pai e recebe cafunés no seu macio cabelo. Toque de afeto e carinho, toda criança quer; mas muitas vezes não é dado à criança negra e, como aponta os estudos de Eliane Cavalleiro (2017)⁴⁵, muitas vezes elas são tratadas de modos perversos pelos educadores, adjetivando-as e/ou menosprezando suas características. A autora ainda traz dados de como o cabelo crespo é visto nas escolas, sugerido quase que como ordem que se mantenha preso. Existem padrões estéticos que são impostos pela colonialidade, entre eles o cabelo liso. Nilma Lino Gomes (2006, p. 361)⁴⁶ constata que o cabelo crespo “e o seu padrão estético são relegados ao lugar de feiura, e para se tornar belo deverá ter a aparência transformada, ou seja, deverá tornar-se liso”. Portanto, quando uma criança negra se encontra com uma personagem que vislumbra beleza em seus cabelos e que

⁴⁴ BERTH, Joice. **O que é empoderamento?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

⁴⁵ Idem nota 21.

⁴⁶ GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

suas raízes são “potes de ouro” – como sugere a mãe de Lukenya –, além de ser território de carinhos, histórias e cuidados, é um grandioso espelho. Para a criança negra, encontrar-se com leveza e beleza nas páginas de livros é saber que existem espaços em que é representada de forma positivada, além de as crianças brancas começarem a acessar outras formas de beleza. Isso é também realizar uma educação para a diversidade, uma educação antirracista.



Figura 3: imagem interna do livro. Foto da autora/2020

Outro aspecto de grande importância sobre a obra é que apresenta palavras em destaque que têm seus significados no glossário no final do livro, como Lukenya, que significa amor. Também é possível acessar informações sobre a língua kimbundu e sua origem, além de uma minibiografia da autora e da ilustradora, com fotos; é importante para que as crianças vejam que o livro tem a assinatura de duas mulheres negras e, assim, apresentar outros possíveis caminhos para as crianças sonharem e que os números e a história lhes furtam. Não podemos ignorar que às mulheres negras não são dadas ocupações profissionais que sejam do âmbito da criação e intelectualidade, e que têm sido conquistados ao longo dos anos outros espaços que não o estigma de que à mulher negra cabe somente o trabalho doméstico. É inegável que o acesso à educação muda esse quadro, mesmo que ainda seja insuficiente para reduzir as desigualdades existentes no país, como apontam dados das pesquisas sobre mulheres negras e mercado de trabalho de Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França

(2013)⁴⁷. Sueli Carneiro (2005)⁴⁸ aponta em suas pesquisas que há, historicamente, uma inferiorização do intelectual negro, invisibilizando-o e anulando-o como sujeito produtor de conhecimento. E com a mulher essa opressão é ainda maior.



Figura 4: imagem do livro. Foto da autora/2020.

Portanto, mostrar para todas as crianças que o livro que elas tanto gostaram é realização de mulheres negras contando história de uma menina negra é apresentar outras possibilidades de ser e estar no mundo; é construir representatividade e – por que não? – o direito de fabular de toda criança se encontrar, pois quem escreveu e ilustrou é como ela, sabe das alegrias e dores que a cercam, a lê à medida que é lida.

Algumas poucas palavras (finais)

Manifestar-se é preciso.

Unir teoria e prática,

Pois a alienação produz

Uma sociedade estática.

(Monica Santos⁴⁹)

⁴⁷ LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando Gênero e Raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (orgs). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

⁴⁸ CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. **Universidade de São Paulo, São Paulo**, 2005.

⁴⁹ Educadora, poeta, mulher negra, pedagoga e gestora do SIC Colégio AIACOM, espaço no qual realiza trabalhos sociais no bairro carioca Engenho Novo. Seu livro de poesia, publicado em 2015, é fruto das inquietações que surgem no seu caminhar, ora recente, ora de momentos distante. Seu livro foi publicado pela Editora Pachamama, que tem à frente Aline Rochedo, mulher indígena, que assina a arte da capa também. SANTOS, Mônica dos. **Indagações: olhares de uma mulher negra**. 1ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2017.

A proposta que se molda nesse capítulo é que, para viabilizar ações para uma educação antirracista, a literatura pode ser promotora de possibilidades mil que contribuem nas construções de ampliação de saberes, representatividades e identidades na Educação Infantil. Por intermédio das literaturas, apresentamos outras visões de mundo que, ao dialogar com práticas pedagógicas, podem ser potentes para conhecer e aprender a conversar de forma empática com as diversidades que transbordam os espaços pedagógicos. Outro ponto de grande atenção é que as práticas pedagógicas, realizadas com e inspiradas nas literaturas, sejam um projeto ou uma leitura de deleite, devem levar em consideração se as personagens apresentadas estão estereotipadas aos moldes da colonialidade. Cabe à pessoa que vai mediar a leitura uma atenção tanto à ilustração quanto à escrita do texto, pois nos espaços escolares não é permitido reforçar o racismo e sim desconstruir. Uma postura antirracista do(a) professor(a) perpassa em desconstruir a violência simbólica solidificada em personagens negras que, ao invés de respeitar os símbolos e a histórias das diferentes culturas, as desumanizam de forma opressora (RIBEIRO, 2019)⁵⁰. Professores(as) devem refletir sobre formas de educar para diversidade e as literaturas contribuem intensamente para tal, pois como Bianca Santana (2015)⁵¹ propõe na apresentação do seu livro *Quando me descobri negra*: “que a leitura provoque afeto e nos inspirem a construir, no cotidiano, a justiça, a igualdade e a generosidade que nos permita ser”.

⁵⁰ RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁵¹ SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustração Mateu Velasco. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

Educação, comunicação e afirmação identitária de um Grupo de Antropologia Cultural Afro-Indígena no Extremo-Sul da Bahia

Itamar dos Anjos Silva ¹

Introdução

Neste texto, buscam-se apresentar os caminhos percorridos pelo Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum, revelando a dimensão de suas ações, especificamente aquelas que trataram da afirmação étnico-cultural.

Ao realizar levantamento das produções do grupo Umbandaum, para a organização desses primeiros registros, houve a necessidade da eleição de outros procedimentos metodológicos, como a pesquisa documental (boletins, registros fotográficos e audiovisuais do Arte Manha), para a representação de tópicos que revelem parte da trajetória do Umbandaum em Caravelas e região.

Não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que a sistematização destes trinta anos de movimento não tem como ser reconfigurada em sua totalidade. Assim, conscientes, apresentamos diversas proposições educativas, artísticas, políticas, culturais realizadas em prol do

¹Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) – Campus Paulo Freire, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas; Mestre da Cultura Popular pela Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SCDC/MinC), artista plástico, ativista, professor de dança e de teatro do Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum, pedagogo e membro do Movimento Cultural Arte Manha.

fortalecimento das relações étnico-raciais e do engajamento de todos os sujeitos envolvidos.

O Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum continua sendo liderado pelas mesmas pessoas que, em finais dos anos 1980, se autodefiniram afro-indígenas. Descendentes de negros e indígenas que habitavam e ainda habitam a região do norte capixaba e do sul baiano, convertidos em trabalhadores rurais que, durante as décadas de 70 e 80, deixaram suas terras e seguiram para as cidades pequenas e médias da região devido à expansão de grandes madeireiras e da pecuária.

Conforme Boletim Arte Manha (2008, p. 5), o Grupo Afro-Indígena de Antropologia Cultural – UMBANDAUM (Caravelas-BA) foi fundado no dia 13 de maio de 1988. Neste período, ano de eleições municipais, grupos políticos de Caravelas manipularam e induziram os grupos locais tradicionais de manifestações Afro a comemorarem os 100 anos de abolição da escravidão, com faixas e batuques na forma de bloco carnavalesco.

Por outro lado, se encontrava o Movimento Cultural Arte Manha com atividades de capoeira angola, poesias e teatro de rua, com trabalhos socioculturais efetivos pelas ruas e praças da cidade, nascendo assim, a partir desta data, 13 de maio de 1988, o Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum.

As suas ações e atividades são inter e multidisciplinares e são desenvolvidas não apenas no espaço Umbandaum/Arte Manha, mas também no Dandara Zumbi – um lugar destinado às apresentações artísticas, encontros como rodas de conversa, mostras de cinema temáticas sobre relação histórica, social, política do povo negro, indígena e, também, em escolas da rede pública estadual e municipal de ensino, sediadas na cidade de Caravelas e outras localidades da região Extremo-Sul da Bahia e em outros espaços públicos, como praças, ruas, com objetivo de divulgar e socializar sua produção cultural e artística.

Breve abordagem sobre o Grupo Cultural Afro-Indígena Umbandaum

O Umbandaum procura desenvolver reflexões acerca da necessidade de conscientizar os participantes sobre a importância de valorizar o negro e o indígena e suas culturas no currículo escolar e demais espaços da sociedade brasileira, reconhecendo as suas características multirracial e pluriétnica, com vistas ao enfrentamento e combate ao racismo e aos preconceitos e discriminação racial.

E, nesse contexto, falar sobre a história dos indígenas e africanos no Brasil, desde a colonização portuguesa aos dias atuais, buscando mecanismos para tratar de questões relacionadas ao currículo oculto – instrumento que contribui na formação das identidades e subjetividades dos sujeitos em desenvolvimento no espaço escolar e social, transmitidos por meio de gestos, crenças, valores, olhares, dentre outras formas de controle e poder (FOUCAULT, 1998).

Figura 1: Bailarinos e atores do Umbandaum-Fotos de variadas montagens teatrais: Montagem Origem; Montagem Mulheres; Montagem Cantos e Encantos do Mar.



O Umbandaum vem promovendo, desde 1988, um trabalho de consciência, resgate e fortalecimento da cultura afro e indígena em Caravelas e na região do Extremo Sul da Bahia. Dentro de suas ações, vem desenvolvendo em caráter voluntário, oficinas e cursos com atividades de dança afro-indígena, figurinos, cenários, alegorias, músicas e construção de textos poéticos e temáticos. A realização destas atividades se dá a partir do trabalho de direção artística do Movimento Cultural Arte Manha, à qual o grupo está filiado há 20 anos e comprometido com a multiplicação de seus conhecimentos e saberes tradicionais e contemporâneos (Boletim Arte Manha, 2008, p. 1).

Os espetáculos realizados pelo Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum demonstram que, além de constante atuação nos movimentos de consciência política e social, tanto na comunidade caravelense, como no Sul e Extremo-Sul da Bahia, se propõe o fortalecimento identitário através de manifestações culturais, oficinas e organização de encontros, fortalecendo, assim, e afirmando na região uma identidade afro-indígena.

Muitas ações promovidas pelo grupo são de caráter voluntário, como: oficinas de dança, montagem de figurinos, cenários, alegorias, músicas; também construção de textos poéticos, roteiros de espetáculos e produção de vídeo. Nesse contexto, o teatro como linguagem vem compor o tecido da etnicidade, fazendo-se necessário o conhecimento da literatura e dos mitos ancestrais, reforçando, assim, o sentimento de pertença dos membros do grupo. Afinal, a inserção étnica é e sempre será marcada por contradições sociais e culturais que podem desembocar em formas de resistência, de recriação de valores e padrões, como adquirir expressões políticas significativas, conforme vem refletindo o grupo antropológico.

A partir desta compreensão, o Umbandaum procura, na forma de experienciar no teatro, a vida da comunidade e, nesse contexto, um sentimento profundo de pertencimento e de família tem sido fortalecido. Talvez uma memória da força e da espiritualidade africana e indígena em que através do corpo há a manifestação da imagem do ser, do aqui e agora, em potência e em possibilidade. Com seu corpo, cada um se afirma na

existência individual e na construção da identidade étnico-cultural coletiva.

Assim como a partir do entendimento de que o corpo negro que fora arrancado de sua terra originária – pela travessia do Atlântico em tumbeiros –, tendo como uma das marcas a sua resistência, no teatro, esse corpo no presente, experiencia a ludicidade frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida, celebrada e festejada nos ritos do cotidiano.

(...) a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção (SILVA, 2005, p. 88).

Não existe cultura afro-indígena-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro.

As manifestações artísticas do Umbandaum estão fincadas nesse sentimento de pertencimento e na participação coletiva, de tal forma que cada indivíduo, sem romper com os demais, possa desempenhar seu mito, sua representação de ordem cósmica, possibilitando, assim, movimentos e a transmissão do novo. E o currículo é entendido como uma política cultural (GIROUX, 1987, 1986, 1983) e um documento de identidade e produção de educação, de cultura e de vida (SILVA, 2005, 1992), sendo que construções sociais se desenvolvem no espaço crítico da escola, na rua, nas representações sociais.

E é através do processo pedagógico que permita a formação da cidadania que as pessoas se tornam conscientes do papel de controle e poder exercido pelas escolas e outras instituições sociais e, a partir dessa compreensão, esses sujeitos podem se tornar emancipados, livres e libertados do poder e controle das instituições sociais, com direito à cidadania e formação humana consciente.

Movimento Cultural Arte Manha e Umbandaum: valorização de expressões artísticas e literárias de tradição afro-indígena

A valorização da cultura e da história de povos negros e indígenas, por meio da dança, literatura, música e do teatro, em busca do desenvolvimento dos potenciais criativos de cada participante, tem sido o foco das ações do Arte Manha e do Umbandaum. Desde a sua formação, a proposta do grupo é, através de expressões artísticas e literárias, desenvolver um trabalho de intervenção social, comprometido com a memória coletiva, isto é, com as tradições afro-indígenas regionais.

Assim, a partir da constatação de que as manifestações culturais não são reconhecidas pelos governos locais como atividades prioritárias e possíveis de gerar renda, os participantes do movimento decidiram desenvolver um trabalho artístico autônomo, construindo uma economia solidária e participativa. Assim, o Umbandaum, vinculado ao Arte Manha, vem realizando diversas ações, dentre as quais: oficinas de teatro, dança, pinturas, escultura, de músicas e de produção de textos, além de produção de mídias, como curtas-metragens, documentários e CD de músicas populares. Nesse sentido, uma educação popular se constrói pela própria dinâmica dos movimentos, de acordo com as necessidades do público. Nessa perspectiva, uma de suas atividades, que são as bases das demais, são as oficinas de música, de danças e de artes (literatura e plástica), de onde se parte para o envolvimento e participação dos mais diferentes grupos, desde adolescentes de escolas públicas a estudantes universitários.

Como sabemos, os atores sociais do grupo Umbandaum buscam, por meio de suas práticas educativas, revitalizar e valorizar as manifestações culturais e, nesse processo de conquista do que perderam historicamente, utilizam as artes como canal. Sendo assim, nesta pesquisa, buscamos respostas as seguintes questões:

- (a) - Que mudanças, em dimensões culturais, políticas, econômicas, sociais, têm sido promovidas àqueles/àquelas que participam das ações políticas, educativas e culturais do Umbandaum?
- (b) - De que conhecimentos/saberes os facilitadores partem para pensar e desenvolver as propostas educativas no Umbandaum?
- (c) - Como os públicos assistidos (estudantes de escolas em que há pouco acesso a atividades culturais, docentes e discentes de universidades da região, discentes e docentes de escolas públicas de Caravelas e região) avaliam as práticas educativas/culturais desenvolvidas pelo Umbandaum?
- (c) - As ações empreendidas pelo Umbandaum vêm fomentando identidades étnico-culturais e ampliando os saberes de seus partícipes, reverberando esses conhecimentos em outros contextos?
- (d) - As práticas educativo-culturais são apreciadas como possibilitadoras de maior poder de decisão e de participação social?
- (e) - Como essas formações têm sido viabilizadas nos projetos do Umbandaum?

Desse modo, podemos observar que os encontros culturais são importantes, assim como as oficinas desenvolvidas pelo movimento como ação educativa e político-pedagógica, que buscam desenvolver um currículo engajado com a diversidade e o respeito às diferenças culturais e humanas.

Na realização dessas ações há intercâmbio cultural com remanescentes afro-indígenas do Extremo-Sul da Bahia, que também participam de oficinas de linguagens artísticas, ministradas por coreógrafos e artistas plásticos e integrantes do grupo de percussão do Umbandaum, especificamente em eventos de temáticas políticas e de resistência. As culturas trabalhadas, na perspectiva antropológica do Umbandaum, são pensadas como formas diversas de se manifestar na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. É também fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade. Por isso a diversidade cultural se faz tão necessária na constituição do patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações do presente e do futuro. Assim, o Grupo de Antropologia Cultural Umbandaum e o Arte Manha comemoram os seus 30 anos de existência, parceria e participação em atividades/ações

coletivas, democráticas e cidadãs, como podemos observar na Figura 2, abaixo:

Figura 2: Representação do espetáculo Atlântico Negro no aniversário dos 30 anos do Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum no ano de 2018.



Fonte: Arquivo do Umbandaum, 2018.

Como sabemos, os atores sociais do grupo Umbandaum buscam, por meio de suas práticas educativas, revitalizar e valorizar as manifestações culturais e, nesse processo de conquista do que perderam historicamente, utilizam as artes como canal.

Desse modo, podemos observar que os encontros culturais são importantes, assim como as oficinas desenvolvidas pelo movimento como ação educativa e político-pedagógica, buscando desenvolver um currículo que se preocupe com a diversidade e o respeito às diferenças culturais e humanas.

Desse modo, as duas organizações, juntas, em parceria, planejam e realizam ações/atividades, pois acreditam que essa proposição seja relevante para uma práxis democrática e participativa, buscando representar um outro formato de gestão dentro da sociedade – um novo tipo de educação, em função da partilha de saberes construídos em diferentes contextos sociais e educacionais –, visando um currículo integrado e integrador para a educação que desenvolve nas ruas, na escola, dentre outros espaços de formação humana e educacional, junto a espaços escolares, filantrópicos, comunitários, e outros. Essa trajetória foi construída a partir da observação de que as constantes manipulações e violações das tradições

culturais locais por grupos de interesses político-partidários na comunidade caravelense – marcada por essas imposições políticas e sociais – exigiam do grupo Umbandaum a sua participação com envolvimento em processos de construção da cidadania capazes de conscientizar a sociedade sobre essas questões. Então, alguns jovens da região periférica resolveram transformar o “Pensar” da maneira de fazer cultura no município e contrapor-se às imposições dos grupos políticos e tradicionais de Caravelas.

À guisa de conclusão

O Movimento Afro-indígena de Antropologia Cultural Umbandaum, sediado em Caravelas, cidade histórica, situada no Extremo-Sul da Bahia, tem se destacado como um pilar de resistência negra e indígena – afro-indígena – considerando a arte como “um fio condutor importante na vida do ser humano”, como diz um de seus coordenadores numa reportagem sobre a cultura popular, evento promovido pela Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SCDC/MinC, 2018).

No contexto caravelense surge esse movimento artístico-cultural, como reconhecido pelos seus integrantes e autodeclarados Afro-indígenas, a partir da ideia de buscar formas de resgatar e fortalecer a identidade cultural Afro e indígena na região Extremo-Sul da Bahia, especificamente, na cidade de Caravelas – BA e seu entorno, nascendo, assim, o Grupo Umbandaum. Durante seu percurso de 30 anos de existência, com desenvolvimento de ações e atividades diversas, busca, nesse contexto, transferir para o terreno político e cidadão uma compreensão da diversidade cultural e de processos linguísticos de significação (SILVA, 2005), valorizando um currículo integrado e integrador, valorizando temas sobre a diversidade, pluralidade étnico-cultural, de gênero, etnia, de descendência africana e indígena, dentre outros.

Referências

- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOLETIM *Arte Manha: Umbandaum*: grupo afro-indígena de antropologia cultural. Bahia: Caravelas – Extremo Sul da Bahia, maio de 2008.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em maio de 2017.
- CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.
- CORTELA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000.
- CUNHA, M. M. C. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: Vital, L. (coord.). Comissão Pró-Índio. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DIDI, Mestre. **Contos crioulos da Bahia**. Salvador: Núcleo Cultural NigerOkàn, 2004.
- DOCUMENTÁRIO **20 anos de UMBANDAUM**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a49Ru_EKbvw>

- ELBEIN, Juana. **A expressão Oral na Cultura Negro-Africana e Brasileira**. In: DIDI, Mestre. **Contos crioulos da Bahia**. Salvador: Núcleo Cultural NigerOkàn, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Pedagogia radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli. (orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: USP, 2001.
- JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de; PORTO, Helânia Thomazine. **Tradição, Cultura e Educação em Caravelas/BA: as festas juninas como lugar de saberes e práticas escolares**. São Paulo: Pontes, 2018.
- KOOPMASN, Pe. José. **Além do Eucalipto**. 2. ed. Teixeira de Freitas: Cepedes, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.
- NARDOTO, Eliezer Ortolani e LIMA, Herinéa. **História de São Mateus**. São Mateus: Edal Editora, 1999.
- PATAXÓ, A. et al. **O povo Pataxó e suas histórias**. São Paulo: Global, 2000.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. In: **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.
- PORTO, H. T. **As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba ea reconstrução da identidade cultural Pataxó**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Educação, Administração e Comunicação). São Paulo: Universidade São Marcos, 2006.
- PORTO, H. T. **As Políticas públicas e a educação indígena**. Revista Mosaicum. , v.1. Teixeira de Freitas: FASB, 2005.

PORTO, H. T. Linguagens e identidade cultural: uma abordagem etnográfica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa** da Unigranrio. Ano II. Vol 1. São Paulo: Unigranrio, 2015.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas uma poética identitária e de resistência em Helvécia** (Tese Doutorado). Porto Alegre: PUC, 2014.

SILVA, A. L. da & GRUPIONI, L. D. B.(orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, Alberto Costa. **Um Rio Chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Olhares sobre Helvécia: Sequências didáticas para o ensino das relações étnico-raciais

*Eliene Santos Nascimento*¹

Este produto didático é parte integrante da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB) e realizada na Escola Municipal João Martins Peixoto, situada na comunidade quilombola Helvécia.

A história do quilombo de Helvécia, situado no município de Nova Viçosa, é uma referência para o estudo das relações étnico-raciais no Extremo-Sul da Bahia, dada a sua importância no século XIX, com a fundação da colônia Suíço-Alemã denominada de Leopoldina, através de uma doação de terras feita por D. João VI, em 1808, que concedia terras a imigrantes estrangeiros. Várias famílias alemãs e suíças foram convidadas e encarregadas de fundar uma colônia estrangeira, agrícola e de povoamento, em 1818, às margens do Rio Peruípe, que mais tarde se tornaria um dos mais prósperos empreendimentos agrícolas da região, o qual tinha como base econômica o café, produto de exportação que exigia grande quantidade de mão de obra. Os colonos então recorreram ao tráfico de negros africanos de diversas etnias para realizar todo o trabalho nessas fazendas. Com a abolição em 1888, a Colônia Leopoldina encerrou o seu

¹ Pedagoga, Historiadora, mestra em Ensino e Relações Étnico Raciais, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB - Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas), Bahia. E-mail: eliene572@gmail.com.

ciclo de prosperidade e os negros permanecem nesse território até a atualidade.

Este empreendimento nasceu de uma complexa estrutura econômica estabelecida na região, oficialmente datada de 1818, e teve o seu encerramento, conforme a história contada por correligionários – historiadores e intelectuais do Brasil Colonial, em 1888, com o fim da escravatura. (SANTOS 2018, p.16)

Em 2005, a Comunidade de Helvécia² foi reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares³, por possuir uma das mais belas e ricas histórias que remontam à cultura afro-brasileira, com elementos de suma relevância para a compreensão da identidade, cultura, memória, ancestralidade, vivências e valores reservados nas manifestações socioculturais da comunidade.

A certificação desse território como remanescente de quilombo é também o reconhecimento de identidades que subsistiram ao tempo, à dominação, à colonização e têm sido o fio condutor da resistência cultural. A ancestralidade africana presente no Maculelê, no Samba de Roda e no Bate-Barriga, danças seculares que resistiram ao tempo, aguçou memórias através dos cantos, poemas, lembranças; os movimentos e os sabores presentes na culinária marcam a identidade pujante na comunidade. Segundo Santos (2018, p.18), “as culturas, a arte e os comportamentos produzidos diariamente por dançantes, foliões e artistas populares do distrito de Helvécia resultam dos enfrentamentos que lhes permitiram sobreviver aos tempos de cativo até a sua travessia para a liberdade”.

À vista disso, aquilombar-se foi uma estratégia utilizada para manter a identidade, a memória e a estética ancestral, tão presentes na comunidade. Para Santana,

[...] Então o reconhecimento, ele nos favorece essa questão da forma de aquilombar pra buscar os nossos direitos que nos foi negado no passado. Então, tá

² Helvécia é um Distrito com cerca de 3740 habitantes e noventa por cento de sua população é negra³. É um quilombo urbano, situado geograficamente às margens da BR. 418, a 20 km da BR 101 e do Trevo de Posto da Mata.

³ O reconhecimento foi normatizado através da Portaria nº 7 de 6 de abril de 2005 da Fundação Cultural Palmares.

aí essa importância dessas manifestações prevalecerem até hoje né, que a gente busca pra que ela perdure para sempre na nossa comunidade (Entrevistas cedidas em 2013, SANTANA, 2010, p.42.)

Nesse sentido, o aquilombamento em Helvécia foi uma reivindicação política, a partir da luta de um grupo de mulheres que buscaram uma forma de ver os direitos da comunidade garantidos, a partir do Decreto 4.887/2003, que resultou na certificação e reconhecimento do território. Atravessada por essas questões, senti a necessidade de abordá-las nos encontros que descrevi no momento anterior, assim como impulsionar as reflexões sobre elas na sequência didática desenvolvida por mim e pelas professoras participantes dos grupos de estudos. Conhecer os processos históricos que constituem a comunidade, os empreendimentos que alteraram a paisagem e os costumes, assim como as manifestações culturais, é fundamental para a preservação dessa História.

Tomando como mote e ponto de partida a história de Helvécia, elaboramos este estudo em formato de sequências didáticas que visam fazer valer as obrigatoriedades da Lei 10.639/03, qual seja: introduzir temas e questões do repertório civilizacional afro-brasileiro e africano na Escola Básica. Nosso objetivo é valorizar a cultura, os saberes ancestrais, as identidades presentes no cotidiano da população e os aspectos que constroem seus modos de ser e agir no mundo.

Este documento apresenta duas sequências didáticas. A primeira, “História, cultura e cotidiano”, discute os contextos históricos responsáveis por caracterizar a região da comunidade na atualidade; na segunda, serão apresentadas “As manifestações culturais em Helvécia”. O fulcro principal é fazer com que os alunos percebam tais gestos como instrumentos de resistência que atravessaram o tempo e constituem a identidade do Quilombo.

Ao longo do processo da pesquisa e da construção deste produto didático, nos momentos de compartilhamento com as professoras quilombolas, constatamos que o trabalho pedagógico na escola da comunidade ainda está aquém, quando observado a historicidade do lugar e sua

importância para a região do extremo-sul baiano. Isso, no nosso entendimento, por vezes representa uma espécie de contradição, pois, seja através do Bate-Barriga⁴ ou de qualquer outra manifestação cultural⁵, a comunidade se congrega e celebra passagens de sua história, arremata passado e presente, construindo caminhos de luta, de permanência e de resistência. Neste sentido, poderíamos problematizar: quais são os fatores históricos que têm contribuído nessa espécie de apagamento da história e cultura do lugar em seus materiais escolares e processos de ensinar-aprender?

Ainda que nos limites das sequências didáticas que serão apresentadas, não respondamos diretamente sobre os fatores que implicaram no apagamento da história e da cultura do lugar em seus currículos escolares, a nossa tentativa reside em contribuir para a inserção dessa história em seus processos de ensino-aprendizagem, uma vez que os livros didáticos estão longe de possibilitar aos estudantes de maneira geral e aos quilombolas um aprendizado efetivo.

A escolha pelas sequências didáticas se deve, primeiro, à familiaridade que as professoras possuem com essa metodologia de ensino, que permite aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos através de várias estratégias de aprendizado: organização dos conteúdos, replanejamento, atividades diversificadas e um acesso contínuo e progressivo sobre o tema em questão. Segundo Antoni Zabala (1988, p. 18), as sequências didáticas se configuram como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Dessa forma, as sequências didáticas destinam-se aos professores da Educação Básica e poderão ser desenvolvidas interdisciplinarmente, em 15 aulas de 50 minutos. A avaliação será realizada qualitativamente, através

⁴ Bate-Barriga é uma dança tradicional, afro-brasileira secular da comunidade quilombola de Helvécia. “Considerada um patrimônio cultural, de identificação e coesão social da comunidade de Helvécia, tendo em conta a sua ancestralidade dialogante com as atuais gerações” (SANTOS, 2018, p. 28).

⁵ As principais manifestações culturais são: As rezas, ofícios, festas de São Sebastião e Nossa Senhora da Piedade, Maculelê, a culinária, o Samba de Viola etc.

da participação, do trabalho em equipe, atividades orais e escritas. Entendemos que esta proposta possa contribuir para a implementação de um currículo antirracista na Escola João Martins Peixoto e ser transpassadas para casos análogos.

Sequência: História, cultura e cotidiano.

CONTEÚDOS:	- História cultural do quilombo Helvécia; - Importância do quilombo Helvécia.
OBJETIVOS:	- Conhecer a história cultural do quilombo Helvécia; - Discutir a realidade social, histórica, político e cultural da Comunidade Quilombola Helvécia atualmente; - Debater sobre a relevância da história e memória quilombola em Helvécia; - Fazer um paralelo acerca da história do quilombo: o que mudou e o que permanece; - Identificar se os alunos se sentem pertencentes à história de sua comunidade; - Estimular o aluno a refletir e entender que a leitura pode ser fonte de informações, de prazer e de conhecimento.
DURAÇÃO:	8 horas aulas.
RECURSOS:	- Textos impressos, computador, data show, lousa, caneta e papel.

Primeira etapa:

- Em uma roda de conversa, apresentar o tema da Sequência Didática aos alunos. Dividir a turma em pequenos grupos e entregar uma palavra para cada um deles. Em seguida, solicitar que os grupos exponham o que pensam a respeito dos termos: negro, preto, preconceito, etnia, África, negra, preta, comunidade quilombola, Helvécia.
- Conduzir de maneira participativa a socialização dos significados das palavras com os grupos. Intenciona-se perceber quais sentidos os (as) alunos (as) atribuem a sua história.
- Exibição do Documentário *Quilombolas* (2017). O vídeo apresenta uma síntese acerca da história de algumas comunidades quilombolas do Brasil, a luta por liberdade em todo o período colonial e, na atualidade, pelo reconhecimento do território. É necessário que os alunos compreendam que as comunidades quilombolas preservam a cultura, história, identidade e memória dos povos de origem africana.

Sugestão de questões norteadoras para a explanação do vídeo:

- 1) Você já conhecia o significado da palavra quilombo?
- 2) Quais são as principais características de um quilombo?

- 3) Por que as histórias de muitos quilombos estão sendo documentadas em diversos suportes textuais e midiáticos?
- 4) Você sabe o que é necessário para o reconhecimento de um quilombo?
- 5) Você sabia que existem outras comunidades reconhecidas como quilombolas nas proximidades de Helvécia, como o Rio do Sul, Candido Mariano, Naiá e Volta Miúda? Quais são as características históricas destas comunidades? São as mesmas apresentadas no documentário?

Segunda etapa:

- Proponha uma roda de conversa com os alunos para a discussão dos temas abordados na etapa anterior. Solicitar aos estudantes que construam um texto, sugerimos que sob a forma de poema, com o seguinte tema: “Helvécia, uma terra querida”.
- O professor poderá retomar os aspectos da história do quilombo Helvécia, apresentando fontes documentais como fotografias de pessoas, dos espaços arquitetônicos e paisagem da comunidade para estimular a criação dos alunos.
- Após finalizarem suas produções, é possível propor uma roda para leitura e compartilhamento dos poemas escritos.

Terceira Etapa

- Comece a aula organizando uma roda de conversa a respeito da aula anterior. O objetivo é verificar se encontraram novas informações acerca da temática desenvolvida nas aulas da primeira sequência. Nesse momento, o professor pode verificar se os/as estudantes pesquisaram com os pais ou cuidadores sobre as memórias que eles têm da comunidade. O objetivo, nesse caso, é também perceber o interesse dos alunos em investigar essa História.

Questões propostas para a roda de conversa:

- 1) Helvécia foi fundada há quantos anos?
- 2) Quem são os fundadores de Helvécia?
- 3) Quais são os moradores mais antigos de Helvécia?
- 4) Você já teve algum contato com eles e o que aprendeu sobre o Quilombo?
- 5) Vocês já leram algum texto, notícia sobre a origem da comunidade quilombola de Helvécia?

Compartilhar com a turma as informações que possui sobre a história do Quilombo Helvécia e registrar as informações no quadro. A seguir, deverá solicitar que a turma faça o mesmo.

Quarta etapa

Apresentação do documentário produzido por Santana (2014), intitulado “Vozes e versos quilombolas, uma poética indenitária da resistência em Helvécia”. Através do documentário e dos depoimentos, é possível conhecer a história e ancestralidade das representantes da Associação Quilombola de Helvécia (AQH). Em sua entrevista, Roseli Constantino fala sobre a música de origem africana e o toque do tambor; Maria Aparecida dos Santos enfatiza sobre a importância do reconhecimento da comunidade. O documentário é muito importante para a compreensão do processo de certificação.

- Após a apresentação do vídeo, realizar uma roda de conversa com os estudantes sobre as informações mais relevantes dos conceitos que coadunam com o tema estudado.
- Solicite que os estudantes pesquisem alguns conceitos e palavras no dicionário disponível na biblioteca escolar ou dicionários *on-line*, que tratem da história afro-brasileira. Exemplos: identidade - ancestralidade - tradição - memória - reconhecimento - Helvécia - racismo - patrimônio - antepassado - resistência - exploração afrodescendente - quilombola.

Quinta Etapa

Divida a turma em dois grupos e entregar a cada equipe um texto que fala sobre a formação do Quilombo de Helvécia. Analisar a linguagem e a forma como os veículos de comunicações (jornais e revistas) apresentam a história e se os alunos concordam com o que dizem sobre a comunidade. Os textos são “Helvécia: antigo Distrito de Colônia Leopoldina primeira

Colônia Alemã do Brasil”⁶ e “Helvécia na Atualidade”⁷ (2017). Os referidos textos estão nos links para acesso disponíveis no rodapé. Após as apresentações dos grupos, entregar a cada equipe um cartaz e solicitar que elaborem uma linha do tempo em relação à História e constituição da comunidade. Eles precisarão fazer um paralelo com as informações obtidas sobre Helvécia, apresentando as mudanças e as permanências históricas.

- 1- Com a mediação do professor, a classe deverá fazer uma análise histórica da comunidade, relacionando-a aos dias atuais, para perceber: quais são os resquícios históricos da Colônia Leopoldina presentes na comunidade de Helvécia?
- 2- Após as pesquisas e discussões, em uma roda de conversa, com o auxílio do professor, aponte os aspectos que evidenciam as tradições africanas, europeias, indígenas e afro-indígenas; observem as influências dessas culturas presentes no cotidiano do povo de Helvécia e represente-as através de textos e colagens.
- 3- Organize uma roda de canto-poema, leia e reflita com a turma sobre a importância da luta e resistência presentes nas letras dos poemas “Bota fogo no engenho” vocalizados por Dona Faustina (DONA FAUSTINA apud SANTANA, 2014).

BOTA FOGO NO ENGENHO

♪ Oh bota fogo no engenho,
Aonde os negros apanhê,
A vida aqui é bom demais, meu Deus do céu!
Aqui, quem manda é os nagô.
A minha mãe chama Maria,
/E meu pai chama José,
No mei de tanta Maria, meu Deus do céu!
A minha mãe não sei quem é.
Olêlêlêlêlêlê
Meu Deus do céu
Olêlêlêlêlêlê
Eu já plantei café de meia
Eu já plantei canavial
Café de meia não deu lucro,
Deus do céu

⁶ Disponível em <<http://www.bahia-turismo.com/sul/nova-vicosa/helvecia.htm>>.

⁷ Disponível em <www.swissinfo.ch/por/sociedade/imigra%C3%A7%C3%A3o-helv%C3%A9tica-nobrasil_helv%C3%A9cia-um-vilarejo-sui%C3%A7o-dacor-do-caf%C3%A9/42550340>. Acesso em: 10 set. 2019.

Canavial cachaça dá ♪

Após a apresentação, as produções deverão ser revisadas e expostas em mural no pátio da escola. Caso seja possível, sugerimos que essa etapa seja finalizada com uma roda de conversa com a participação de uma das fundadoras da Associação Quilombola de Helvécia, para expor a importância do reconhecimento do lugar como comunidade quilombola.

Sequência 2: Manifestações culturais em Helvécia

CONTEÚDOS:	- Principais manifestações culturais e religiosas de Helvécia.
OBJETIVOS:	-Conhecer as danças africanas, contextualizando-as historicamente, na perspectiva de conhecer um pouco mais da história do Brasil a partir da cultura africana; -Pesquisar acerca das danças existentes em nosso país, através de sites, blogs e fontes bibliográficas disponíveis para o aluno; -Identificar as tradições da comunidade quilombola em Helvécia e suas manifestações culturais e religiosas; -Valorizar as danças e lutas afro-brasileiras praticadas na comunidade, como a capoeira, o Maculelê e o Bate-Barriga; - Estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
DURAÇÃO:	7 horas aulas.
RECURSOS:	- Textos impressos, computador, data show, lousa, caderno e caneta.

Primeira etapa:

Solicite aos alunos que criem símbolos que representem a história do quilombo Helvécia e principalmente as suas tradições populares e culturais, como o Maculelê, o Bate-Barriga e a Capoeira. Após concluírem as atividades, serão socializados os desenhos e a explicação sobre o significado que o símbolo escolhido por eles representa para o sua comunidade. Deixar os cartazes expostos na sala de aula.

Segunda etapa:

- Converse com a turma sobre a história do negro, sua luta e resistência, os mecanismos de dominação na sociedade escravagista. Socializar com os alunos que a cultura africana e afro-brasileira é também uma forma de resistência e manutenção da identidade e memória dos quilombos;
- Assista as entrevistas de dona Faustina Zacarias e dona Maria da Conceição (Cocota) falando sobre o Bate-Barriga, presentes no vídeo “Vozes e versos

quilombolas, uma poética indenitária de resistência em Helvécia-BA” (SANTANA, 2014), que aborda as raízes africanas e seu papel na formação da identidade de Helvécia.

Terceira etapa:

Solicitar à turma que escreva o que compreendem por “dança e dança africana”. Reunidos em um círculo, deverão ler o significado para os colegas sobre suas ideias e atribuição de sentidos, descobrindo nessa conversa informal um pouco sobre a importância da dança para eles. As respostas serão afixadas no quadro. Serão apresentados os significados a partir do conceito do dicionário.

Questões norteadoras:

1. Você conhece alguma dança africana?
 2. Você dança algum ritmo? Qual?
 3. Quais sentimentos/emoções você sente quando está dançando?
 4. Você consegue notar alguma diferença na dança africana? O que, por exemplo?
- O professor deverá socializar as questões de forma que o aluno (a) se sinta à vontade para expressar os seus sentimentos e mostrar um pouco da sua arte através da dança.
 - Após as apresentações dos grupos, assistir com a turma o vídeo “Coreografia de Maculelê - Escola de Capoeira e Ponto de Cultura Art Bahia de Helvécia” (2018)⁸. Pedir que analisem a dança e depois exponham o que entenderam/sentiram sobre o que assistiram, o que conhecem sobre a dança.
 - O (a) professor (a) deverá solicitar aos (as) alunos (as) que formem pequenos grupos e pesquisem a origem das danças africanas e afro-brasileiras como o Jongo, o Maracatu, o Samba, o Samba de Roda, o Maculelê, o Bate-Barriga, o Kuduro, o Hip Hop, o Rap e o Soul.
 - Deverá informar que os alunos deverão apresentar a pesquisa na próxima aula para toda a turma, que utilizem a criatividade e que apresentem a origem, história, ritmos e passos das danças pesquisadas.

⁸ Disponível em <<<https://www.youtube.com/watch?v=wwtEXGjZweE>>>.

Quarta etapa:

O professor/a deverá iniciar a aula com o vídeo *Vozes e versos quilombolas, uma poética indenitária de resistência em Helvécia-BA* (SANTANA, 2014). O vídeo aborda a força dos cantos-poemas vocalizados pelas mulheres nas rodas do Bate-Barriga e nos embarreiros da comunidade Helvécia e expressa a memória histórica que atravessa séculos nos gestos, movimentos, sentimentos e ancestralidade.

Questões propostas para análise do vídeo e discussão com a turma:

Através das análises que fizemos até este momento sobre as danças africanas apresentadas no vídeo, e a partir da sua leitura de mundo, responda:

1. Quando você dança, deixa marcas de sua ancestralidade?
2. Você se move com consciência, no sentido de entender o significado daquilo que você exprime quando dança?
3. A dança Bate-Barriga despertou algum sentimento, emoção em você?
4. Você conhece alguma canção que é vocalizada nas danças africanas em Helvécia?
5. Você sabe quais são os instrumentos tocados nessas danças e ritmos?

- Após abordarem as questões propostas, solicitar à turma que descreva quais são as manifestações culturais que constituem a história do Quilombo de Helvécia. Dividir a turma em quatro grupos e entregar um envelope com uma manifestação para cada um: Capoeira, Maculelê, a dança Bate-Barriga.
- Cada grupo deverá apresentar, na próxima aula, a sua manifestação artística. Para isso, o professor disponibilizará um roteiro com algumas questões:

1. Qual a origem dessa manifestação cultural?
2. De que forma essa manifestação chegou até o quilombo Helvécia?
3. Qual a importância dessa manifestação para a comunidade?
4. Quais alimentos eram servidos e onde eram realizadas essas manifestações culturais?
5. Pesquise receitas culinárias do passado que estão presentes na vida cotidiana da comunidade. Você poderá descrever, com a ajuda de seus pais ou avós, uma dessas receitas de bolos, quitutes, beijus, queijadinha, biscoitos, dendê, farinha.

- Cada grupo deverá apresentar a pesquisa sobre a culinária e apresentar a dança selecionada estimulando a compreensão e o enaltecimento das manifestações da comunidade.
- Para encerrar esta etapa do módulo, sugerimos ao professor para convidar o Mestre Reginaldo e Dona Faustina Zacarias (moradores da comunidade Helvécia) para falarem e apresentarem, em uma roda de capoeira, os instrumentos, o som de cada um e as danças africanas da comunidade. Diante da indisponibilidade, o professor poderá apresentar vídeos ou outros materiais que também possam estimular a atenção e os sentimentos dos alunos.

Produção Final:

Ao final das produções, o professor poderá montar um livro com as produções escritas pelos estudantes, distribuir para a comunidade e visitantes, mostrando como a escola leva em consideração as orientações das leis 10.639/2003 e 11645/2008, o ensino das relações étnico-raciais e tem consciência de sua responsabilidade no combate ao racismo.

Considerações finais

Este trabalho propôs a construção de Sequências Didáticas pensadas a partir de um grupo de estudo formado por professoras quilombolas da comunidade Helvécia, que protagonizaram sua elaboração – desde o início das discussões até a conclusão das sequências. Nesses momentos de troca de conhecimento e interação, ficou evidente que o professor precisa ser pesquisador e refletir sobre sua práxis.

Construir uma proposta para ser um instrumento de auxílio à prática docente com as professoras revelou também as necessidades da formação continuada, que é de extrema relevância para melhorar a qualidade da educação, principalmente quando o tema em questão é o ensino das relações étnico-raciais – que se configuram não apenas como mais um trabalho na escola, mas um ato político de desconstrução de conceitos e estereótipos.

Nesse contexto, o produto educacional foi confeccionado para servir de subsídios teóricos-metodológicos para o ensino das relações étnico-raciais na Escola Municipal João Martins Peixoto, que é uma escola situada em território quilombola desde o ano do reconhecimento, em 2005. O grupo de estudo detectou nesse instrumento didático uma possibilidade de pensar em estratégias e inserir no currículo escolar o que referenda as leis 10.639/2003 e 11645/2008, sobre a implementação da história afro-brasileira e africana.

Enfim, esperamos com essa proposta contribuir de maneira sistemática com a descolonização curricular e a promoção de uma educação antirracista, que promova, através do processo de ensino e aprendizagem, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade, a interculturalidade e o combate de todas as formas de discriminação e preconceitos. Acreditamos que as sequências, estruturadas em diferentes momentos e que abrangem diversos aspectos da vida do quilombo – sociais, culturais, econômicos e políticos – podem contribuir para a construção de um repertório sistematizado de conhecimentos.

Referências

- BACELAR, J. *Helvécia na atualidade*. Sem data. Disponível em <<http://www.bahia-turismo.com/sul/nova-vicosa/helvecia.htm>>. Acesso em 03 set. 2019.
- BARCELOS, C. *Comunidade Quilombola de Helvécia*. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rldHusBLZ3E>>. Acesso em 02 set. 2019.
- CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Caderno de pesquisa V.46 nº 161, p. 802 a 820, jul/set de 2016.
- DONINELLI, C. *Helvécia, um vilarejo suíço da cor do café*. 2017. Disponível em https://www.swissinfo.ch/por/sociedade/imigra%C3%A7%C3%A3o-elv%C3%A9tica-no%20brasil_helv%C3%A9cia-um-vilarejosu%C3%AD%C3%A7o-da-cor-do-af%C3%A9/42550340>. Acesso em 03 set. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes, 11^a ed. DP&K, Rio de Janeiro 2006

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro. 2005.

PROJETO ARTE BAHIA. Coreografia de maculelê - Escola de Capoeira e ponto de cultura art Bahia projeto arte em ação. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wwtEXGjZweE>>. Acesso em 03 set. 2019.

SANTANA, G. P. G. **Vozes e versos quilombolas. Uma Poética Identitária e de resistência em Helvécia – BA**. 2014. Tese (doutorado em Letras) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, Porto Alegre.

SANTOS, V. N. **A dança bate-barriga em Helvécia (Bahia/Brasil): uma performance afro-brasileira de coesão social**. 2017. Tese de doutorado – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, 2017.

SANTINELLI, R. Festa de São Sebastião em Nova Viçosa 2014. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YDYQL66iMo>>. Acesso em 02 set. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Intercâmbio estudantil intercultural entre uma escola indígena e uma escola não indígena no Município de Prado na Bahia

*Maicon Rodrigues dos Santos **

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo discutir a execução do Intercâmbio Estudantil Intercultural entre uma escola indígena e uma escola não indígena no município de Prado na Bahia. As instituições envolvidas neste intercâmbio são a Escola Municipal Santa Rita de Cássia e o Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, ambas localizadas na zona rural deste município. Veremos como acontecem as trocas de conhecimentos entre essas duas unidades escolares e os seus efeitos voltados para a promoção de um diálogo intercultural.

Para Bonin (2007)¹, uma das formas de os estudantes não indígenas se aproximarem da Temática Indígena, pode ser através da presença indígena na escola não indígena. Esta ainda relata que há outras possibilidades desta aproximação: a ida dos estudantes não indígenas na aldeia indígena para participar das atividades cotidianas da comunidade, ou através da preparação do espaço pelos indígenas para receber os estudantes. Segundo

* Mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire em Teixeira de Freitas.

¹ BONIN, Iara Tatiana. E por falar em povos indígenas... : quais narrativas contam em práticas pedagógicas? / Iara Tatiana Bonin; orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. - 2007. 220 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

esta autora, ao participar de uma visita a uma aldeia indígena e ter feito refeições com estes povos, uma estudante relatou que isso marcou a sua vida.

Em Dourados, as autoras Mancini e Troquez (2018)² verificaram que os intercâmbios entre estudantes indígenas e não indígenas contribuiu para que houvesse um respeito mútuo entre estes estudantes. Isso fez com que o preconceito fosse minimizado. Estes intercâmbios aconteciam através de trocas de correspondências, esportes e visitas entre escolas. Em relação ao intercâmbio entre as duas escolas de Prado, nos atentaremos ao aspecto de visitas às escolas, utilizando o esporte como um dos meios de trocas.

As autoras Bergamaschi e Gomes (2012)³ relataram que uma professora observou que, ao levar seus alunos para participarem de uma oficina de cerâmica com os alunos Kaingang, ao verem como os alunos Kaingang produziam as cerâmicas com bastante dedicação, os alunos da escola não indígena passaram a se dedicar mais aos seus trabalhos. Essa relação entre culturas diferentes abre o pensamento que se tinha sobre a outra cultura. Com certeza os alunos não indígenas aprenderam muito por terem estado próximos aos estudantes indígenas.

Para Petersen, Bergamaschi e Santos (2012), os estudantes indígenas mostrarem sua cultura é “[...] uma forma de contribuir para dirimir as incompreensões dos não índios sobre o seu modo de existir” (PETERSEN; BERGAMASCHI; SANTOS, 2012, p. 196).⁴ Além dessa vantagem, estes estudantes também aprendem muito com as apresentações e interações com os alunos não indígenas. Para os alunos não indígenas, é um momento em

² MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. A Temática Indígena na escola: por entre histórias, práticas e representações em prol da desconstrução de estereótipos e preconceitos. In. Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar / Eugenia Portela de Siqueira Marques, Marta Coelho Castro Troquez (Organizadoras). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018. p. 75-114; 23 cm (Educação, tecnologias transdisciplinaridade).

³ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. In.: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, p. 53-69, Jan/Abr, 2012.

⁴ PETERSEN, Ana Maria de Barros; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone Valdete dos. Semana Indígena: Ações e Reflexões Interculturais na Formação de Professores. In. Povos indígenas & Educação / Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habcock Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (organizadoras). - 2. Ed. - Porto Alegre: Mediação, 2012. 189-199 p.

que eles veem como realmente é a vivência dos índios, o que faz com que eles mudem a visão que eles tinham do que é ser um índio.

O professor Enok Cruz de Souza⁵, em relação à Temática Indígena na escola, salientou que o “‘CEPITI⁶ nas escolas’ tem essa proposta de levar através do conhecimento científico adquirido na universidade e através das experiências vivenciadas nas comunidades indígenas do povo Pataxó, desconstruir o pensamento eurocêntrico como superior e dominado”.⁷ Ou seja, o CEPITI também já vem fazendo o trabalho de intercâmbio entre estudantes não indígenas da UNEB, e estudantes de escolas não indígenas de Teixeira de Freitas-BA e região, o que contribui, e muito, para a diminuição do preconceito sobre os povos indígenas.

Os conhecimentos adquiridos pelos estudantes de graduações da UNEB foram obtidos através do projeto de Extensão “A Academia vai à Aldeia: um projeto de intercâmbio intercultural entre os (as) estudantes da UNEB Campus X e o Povo Pataxó” (SILVA, 2014, p. 19-20).⁸ Daí se percebe a importância do intercâmbio entre universidades e aldeias indígenas. No entanto, nos voltaremos à discussão entre estudantes indígenas e não indígenas neste capítulo; porém, é importante ressaltar o trabalho que a UNEB vem desenvolvendo nas escolas não indígenas em relação à Temática Indígena na Escola.

No decorrer deste capítulo será apresentado como se dá o processo de interculturalidade entre essas duas culturas, e como cada uma das escolas de Prado contribuiu para que uma cultura passasse a compreender melhor a outra.

⁵ Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB / DEDC – Campus X.

⁶ Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena, da Universidade do Estado da Bahia, criado em 15 de fevereiro de 2017, por meio da deliberação unânime do Conselho de Departamento do DEDC.X, em Teixeira de Freitas-BA.

⁷ Entrevista cedida ao autor em 26/04/2020.

⁸ SILVA, Paulo de Tássio Borges da. As relações de Interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê / Paulo de Tássio Borges da Silva ; Orientadora Maria Inêz Oliveira Araújo. – São Cristóvão, 2014. 121f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

A relação entre o colégio estadual indígena de Corumbauzinho e o intercâmbio estudantil intercultural

O Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho é uma instituição de ensino localizada no município de Prado, no estado da Bahia. Neste colégio a cultura indígena é um dos principais pontos abordados na sala de aula, pois esta unidade escolar busca, ao máximo possível, fortalecer a cultura do Povo Pataxó neste espaço. Para isso, professores e alunos se veem engajados com essa finalidade.

No ano de sua criação, em 1992, o Colégio fazia parte da administração municipal e era denominado de Escola Municipal Pedro Álvares Cabral. Ao passar para a administração estadual, no ano de 2004, a até então Escola Municipal Pedro Álvares Cabral passou a denominar-se de Escola Estadual Indígena de Corumbauzinho. Essa mudança de nome foi muito significativa, pois o nome anterior abarcava uma visão colonizadora sobre a escola. Para Nascimento (2014),

O reconhecimento da escola da comunidade com o nome de seu fundador faz parte de uma política que a Secretaria de Estado da Educação vem desenvolvendo nos últimos anos, visando uma maior autonomia das populações indígenas em relação aos seus sistemas escolares. Nesse sentido, além de poder nomear suas escolas homenageando seus líderes, devem participar da construção de suas propostas pedagógicas. (NASCIMENTO, 2014, p. 131)

Apesar de esse Colégio não possuir o nome do fundador da comunidade indígena de Corumbauzinho, ele possui o próprio nome da comunidade: Corumbauzinho. No ano de 2014, a Escola Estadual Indígena de Corumbauzinho, após ofertar a Modalidade de Ensino Médio, passou a ser chamada de Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho. A partir daí, o Colégio passou a ofertar a maior parte das modalidades de ensino que se encontram hoje.

No decorrer dos anos, a cultura indígena foi sendo fortalecida cada vez mais na comunidade. Inicialmente, alguns alunos não conheciam muito as pinturas indígenas e, à época, o professor de cultura teve que

informá-los da importância de se conhecer e fortalecer a cultura indígena. Então, dia após dia, a cultura foi sendo utilizada com mais frequência na comunidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)⁹ enfatiza que a educação escolar indígena terá como um de seus princípios a reafirmação das identidades étnicas. Portanto, é de suma importância para as escolas indígenas, trabalhar com ênfase a cultura indígena, em especial a cultura do seu próprio povo.

Para que a cultura pudesse crescer cada vez mais, o Colégio passou a fazer vários eventos que envolviam a utilização da cultura indígena na escola. Alguns destes eventos foram as noites culturais, gincanas culturais, Jogos Indígenas Estudantis de Corumbauzinho, Intercâmbios Estudantis Interculturais, dentre outros. Além destes eventos, este Colégio participou muitas vezes dos Projetos Estruturantes, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Em relação aos Projetos Estruturantes, os estudantes procuraram ao máximo divulgar os aspectos culturais da aldeia Corumbauzinho através de várias formas artísticas: músicas, danças, pinturas, poesias, entre outros projetos. Em uma dessas divulgações tivemos o poema *Fogo de 51*, feito pela aluna Viviane Ferreira dos Santos, aprovado para ir para a etapa estadual. Isso para o Colégio foi muito gratificante, pois, além de o Colégio ser reconhecido por outras escolas estaduais, a cultura indígena também estava sendo difundida.

Sobre os Intercâmbios Estudantis Interculturais, os mesmos eram feitos de forma esporádica, sem muitas reflexões. Os estudantes eram convidados a apresentar a cultura em outras escolas não indígenas, porém, apenas com o intuito de mostrar a cultura. Atualmente, estes intercâmbios possuem outras finalidades, as quais serão abordadas no próximo tópico.

⁹ LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. - 2. ed. - Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

A interculturalidade como diálogo cultural entre as pessoas

Após entrar no *facebook* e observar vários comentários preconceituosos contra os povos indígenas, percebi que a escola indígena poderia agir de alguma forma para combater esse preconceito. Foi então que os Intercâmbios Estudantis Interculturais passaram a ter novos significados: combater o preconceito contra as populações indígenas e desconstruir a visão do indígena estereotipado. Isso, considerando o diálogo como principal forma de intermediação.

Infelizmente o preconceito contra os povos nativos é muito grande. Muitas pessoas ainda veem o índio como preguiçoso e primitivo; só consideram índios “verdadeiros” se estes morarem na floresta, cultivar a Tupã, viverem nus na selva, dentre outros fatores. Além disso, os livros didáticos, em sua grande maioria, não contemplam a enorme diversidade de etnias indígenas no Brasil. Muitos destes informam as vivências apenas dos índios da Amazônia, fazendo com que os alunos pensem que para serem índios, precisam ter aquela mesma aparência, aquela mesma vivência.

A escola é uma grande aliada no combate ao preconceito, pois, através dela, conceitos importantes são construídos, como, por exemplo, o respeito à diversidade cultural. Para Luciano (2006)¹⁰ o preconceito parte do desconhecimento do mundo indígena e isso deve ser superado rapidamente. Sobre isso, Grupioni (1995)¹¹ diz que, para diminuir ou acabar com o preconceito e a discriminação, é preciso que se gerem atitudes e ideias novas. Essas atitudes e ideias novas podem ser aprendidas nas relações interculturais que os intercâmbios com estudantes indígenas promovem.

Às vezes, por falta de conhecimento ou de tempo, o professor acaba reproduzindo informações que contribuem para fortalecer a noção de um

¹⁰ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

¹¹ GRUPIONI, Luis Donizete Benzi, Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas o Brasil In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luis Donizete Benzi Grupioni – Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

índio estereotipado (COLLET, 2013)¹² Essas reproduções são prejudiciais aos povos indígenas, pois negam os processos de alteridades, negociações e ressignificações destes povos. É necessário que as secretarias de educação forneçam formações continuadas com a finalidade de tratar sobre as relações étnico-raciais na escola.

Além do combate ao preconceito e à noção de um índio genérico, estes intercâmbios são momentos em que a interculturalidade está presente, pois esta, para Nascimento (2014), tem como finalidade apresentar “uma relação entre as culturas, tendo como base, o diálogo” (NASCIMENTO, 2014, p. 77).¹³ Nestes momentos de interculturalidade são feitas trocas de conhecimentos em ambas as partes. Todos saem cheios de conhecimento: tanto os estudantes indígenas quanto os estudantes não indígenas. Porém, o conceito de interculturalidade para Nascimento (2014), é algo que se pretende alcançar, pois “a ideia de convivência harmoniosa e sem conflitos, e que o diálogo em pé de igualdade entre as diversas culturas tida por alguns autores como condição para a existência da interculturalidade, é na verdade o que se deseja alcançar através desta” (NASCIMENTO, 2014, p. 77).

Silva (2019)¹⁴ apud Walsh (2008) afirma que esta autora defende uma Interculturalidade Crítica Decolonial, considerando as diferentes vozes que a tem preenchido, com a finalidade de romper com o “interculturalismo oficial”. Partindo desse pressuposto, é importante salientar que nos intercâmbios estudantis, é necessário que haja essa criticidade, pois o fato de a cultura indígena ou a cultura não indígena ser diferente não faz com que ela seja inferior à outra cultura. O diálogo, nesse sentido, se torna primordial. A seguir, veremos alguns dados estatísticos

¹² COLLET, Célia. Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas / Célia Collet, Mariana Paladino, Kelly Russo. – Rio de Janeiro : Contra Capa Livraria; Laced, 2013. 110p. : il. (Série Traçados, v. 3).

¹³ NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana / Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento. – Recife: O autor, 2014. 264 f. : 30 cm. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2014.

¹⁴ SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica / Paulo de Tássio Borges da Silva. – 2019. 153 f. Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

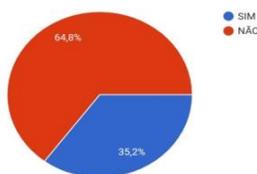
coletados entre os alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, no município de Prado, na Bahia.

Dados estatísticos sobre o conhecimento dos alunos da Escola Municipal Santa Rita de Cássia em relação aos povos indígenas

Na ocasião do intercâmbio entre a Escola Municipal Santa Rita de Cássia e o Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, anteriormente ao evento foram realizados questionários com 54 alunos das séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa constatou que 35,2% dos alunos afirmaram que os índios estão deixando de existir; 64,8% disseram que não. No quesito “O verdadeiro índio é o que vive na floresta?”, 31,5% dos alunos afirmaram que o índio verdadeiro é o que vive na floresta; 68,5% disseram que não. Em relação à vivência dos índios em ocas e culto a Tupã, 35,2% disseram que os índios só vivem em ocas e cultuam Tupã; 64,8% negaram. Apenas 7% disseram que os índios são preguiçosos e primitivos. No que se refere à quantidade de terra para os índios, 70,4% dos alunos disseram que os índios têm muita terra; 29,6% disseram que não. 20,4% dos alunos não conhecem as comunidades indígenas da região. Observem os gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Questão sobre se os índios estão acabando

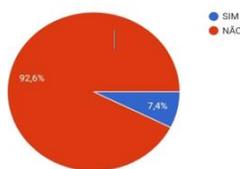
VOCÊ ACHA QUE OS ÍNDIOS ESTÃO ACABANDO (DEIXANDO DE EXISTIR)?
54 respostas



Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 4 – Questão sobre se os índios são preguiçosos e primitivos

OS ÍNDIOS SÃO PREGUIÇOSOS E PRIMITIVOS?
54 respostas

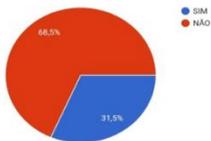


Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 2 – Questão sobre o verdadeiro índio

O ÍNDIO VERDADEIRO É AQUELE QUE VIVE NA FLORESTA?

54 respostas



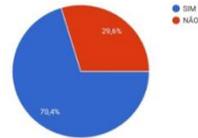
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 5 – Questão sobre a quantidade de terras

para os índios

VOCÊ ACHA QUE O ÍNDIO TEM MUITA TERRA?

54 respostas



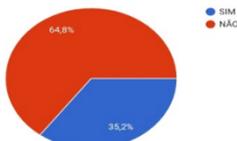
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 3 – Questão sobre a vivência indígena e

culto a Tupã

OS ÍNDIOS SÓ VIVEM EM OCAS E CULTUAM TUPÃ?

54 respostas



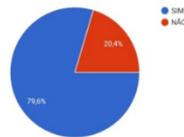
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 6 – Questão sobre o conhecimento dos

alunos sobre as aldeias indígenas da região

VOCÊ CONHECE AS COMUNIDADES INDÍGENAS DA SUA REGIÃO?

54 respostas



Fonte: Dados de Pesquisa

Mesmo que, na maioria da pesquisa, a quantidade de alunos que disseram que os índios estão deixando de existir, que o índio verdadeiro é o que vive na floresta, que os índios vivem em ocas e cultuam a Tupã, consta porcentagem inferior, ela ainda permanece muito significativa. Esses educandos precisam se aproximar mais da realidade dos povos indígenas. Para Bergamaschi e Gomes (2012), essa aproximação deve partir da escola, pois para elas, “a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55)¹⁵.

¹⁵ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. In. : Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, p. 53-69, Jan/Abr, 2012.

Silva (2018)¹⁶ afirma que as atividades que envolvem professores e alunos reproduzem estereótipos. Isso faz com que os alunos continuem a ver os indígenas como seres do passado: aqueles que andam nus e estão distantes da civilização. Em relação a esse pensamento, a Escola Municipal Santa Rita de Cássia, abraçou a ideia de fazer esse intercâmbio com o Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, pois essa aproximação entre as duas escolas, fez com que os seus estudantes percebessem que os índios atuais não são como aqueles que muitos livros didáticos demonstram.

A questão territorial também é muito importante para ser trabalhada em sala de aula, pois, na verdade, o índio não possui muita terra, mas é a necessidade de plantar, caçar, pescar e preservar o meio ambiente é que faz com que o indígena necessite de terra. Segundo Pedro Paulo Funari (2016), “Um rio pode ser considerado um espírito por um determinado grupo indígena e, sendo assim, será que quem é de fora pode ‘sentir’ isso, ter essa mesma fé?” (FUNARI, 2016, p. 33).¹⁷ Ou seja, a compreensão da cultura indígena por parte de alguns estudantes não indígenas é insuficiente, pois eles não conseguem entender a relação entre valorização cultural, espiritual e o direito de acesso a terra por parte do índio.

Consequentemente, uma parcela significativa da sociedade nacional não consegue compreender a legitimidade da luta dos índios (centrada no direito ao território), assim como não logram reconhecer diferentes formas de apropriação territorial. Isso faz com que a tarefa dos intercâmbios interculturais se torne ainda mais desafiadora e complexa. A seguir, veremos como se deu a troca de conhecimentos entre os estudantes do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho e os estudantes da Escola Municipal Santa Rita de Cássia.

¹⁶ SILVA, Giovani José da. Histórias e culturas indígenas na Educação Básica / Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa. -1 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. - (Coleção Práticas Docentes).

¹⁷ FUNARI, Pedro Paulo. A temática indígena na escola : subsídios para professores / Pedro Paulo Funari, Ana Piñón. --- 1. ed., 2ª reimpressão. --- São Paulo : Contexto, 2016.

Trocas de conhecimentos entre os estudantes do colégio estadual indígena de Corumbauzinho e a Escola Municipal Santa Rita de Cássia

As atividades se iniciaram por volta das 08h30min, no dia 05 de setembro de 2019. Para abrir as apresentações, os alunos da escola Santa Rita de Cássia fizeram uma coreografia tratando sobre o preconceito. A seguir, os alunos do Colégio Corumbauzinho fizeram a oração Pataxó e o Awê – como é de costume nas apresentações dos alunos deste Colégio.

Figura 1 – Alunos da Escola Santa Rita fazendo uma apresentação sobre o preconceito.



Fonte: Acervo do autor.

Dando continuidade, os professores Ednaldo, Adeclilton e Célio deram uma palestra sobre como é a vivência na aldeia Corumbauzinho. Falaram sobre os aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, ambientais, físicos e religiosos. Após darem esta palestra surgiram várias dúvidas. Alguns alunos fizeram as seguintes perguntas: por que o rosto do índio é muito importante? Como que o índio vive? Como faz um cocar? Como faz um colar? Como os índios se alimentam? O quê que tem pra fazer na aldeia? Os professores responderam todas as perguntas que surgiram, fazendo com que aqueles alunos compreendessem a realidade dos índios Pataxó da aldeia Corumbauzinho. É importante salientar que, conforme Brighenti (2016),

A sala de aula é o lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma dimensão social. A inclusão dos saberes indígenas significa mais do que apresentar a diversidade

cultural. Significa dialogar a partir da multiplicidade dos seus conhecimentos, suas sabedorias e suas cosmovisões [...] (BRIGHENTI, 2016, p. 249).¹⁸

Figura 2 – Professor Célio dando uma palestra sobre a vivência na Aldeia



Fonte: Acervo do autor

Portanto, essa inclusão dos saberes indígenas em uma escola não indígena é fundamental para que os alunos compreendam como realmente os indígenas vivem. Isso de uma forma bem próxima, tendo em vista que o intercâmbio com uma escola indígena torna a interculturalidade muito mais rica e proveitosa.

Após as palestras, houve duas modalidades indígenas: o cabo de guerra e a corrida de maracá. Neste momento, os alunos das duas escolas envolvidas participaram. Foi bastante lúdico esse momento, pois todos os alunos se divertiram bastante.

O vice-diretor da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, Ilrismar, ao ser entrevistado por mim, afirmou que “os alunos da Santa Rita ainda sabem muito pouco sobre a cultura indígena e essas questões, essas perguntas de espaço devem ocorrer constantemente”¹⁹. Para a

¹⁸ BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino de História e Cultura Indígena, In: Protagonismo indígena na história / Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombini Wittmann (Organizadores). - - Tubarão, SC : Copiart ; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. 231-254 p. ; 21 cm. - (Educação para as relações étnicoraciais; v. 4).

¹⁹ Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolvo no PPGER denominada de *ĀGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural*.

comunidade do Colégio Corumbauzinho foi muito gratificante poder falar um pouco sobre a cultura indígena.

Uma das alunas da Escola Santa Rita disse que “foi um momento único que aconteceu. Conheci novas pessoas. Eu acho muito legal conhecer pessoas novas, culturas...”.²⁰ Outra aluna falou que “é bom conhecer a cultura das pessoas, saber mais sobre eles. Estou achando muito maravilhoso e espero participar mais disso”.²¹ Estas alunas que cederam à entrevista estavam em três. A última aluna entrevistada reforça que “é importante, porque de uma maneira indireta ou não, são nossas raízes. [...]. Então é muito bom fazer parte desse momento, porque você vai sabendo um pouco mais da realidade que está acontecendo”.²² Através das falas destas estudantes, percebemos a necessidade de se haver mais intercâmbios entre estudantes indígenas e não indígenas, pois há uma interculturalidade muito proveitosa.

Durante algumas apresentações, estava tendo uma oficina de pintura com a professora Ariane. Esta, juntamente com alguns alunos do Corumbauzinho, estava pintando os alunos da Escola Santa Rita. Quase todos os alunos quiseram se pintar, mas, devido ao horário já estar avançado, não foi possível pintar a todos.

Lusângela, professora do Colégio Corumbauzinho, frisa que este evento é “uma troca de saberes, na verdade. O não indígena acaba conhecendo o que é a cultura indígena na real”.²³ A fala da professora é fundamental, porque essa troca de saberes é importante para as duas culturas. É necessário que o indígena conheça a cultura do não indígena, e que o não indígena conheça a cultura do indígena para que haja uma compreensão melhor do outro.

²⁰ Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolve no PPGER denominada de ĀGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural.

²¹ Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolve no PPGER denominada de ĀGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural.

²² Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolve no PPGER denominada de ĀGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural.

²³ Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolve no PPGER denominada de ĀGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural.

Depois do lanche, os alunos da Escola Santa Rita de Cássia fizeram uma belíssima apresentação sobre o *bullying*. Dando continuidade, o educador do Colégio Corumbauzinho, Antônio, afirmou que “todos nós somos um só, e nessa unidade a gente vai construir uma educação melhor, uma saúde melhor e um futuro melhor”.²⁴ Uma das alunas do Colégio Corumbauzinho disse o seguinte: “estou vendo que eles estão gostando. Estou pintando várias meninas e está sendo legal também, porque eles estão falando sobre a vida deles, e a gente está falando sobre a nossa”.²⁵ Os professores e alunos do Colégio Corumbauzinho consideraram este momento bastante propício, pois também estavam aprendendo muito sobre a cultura dos alunos não indígenas.

Por fim, os alunos do Colégio Indígena fizeram uma apresentação teatral falando sobre o preconceito que ainda acontece contra os indígenas, e o professor Manoel Robson explicou alguns detalhes sobre essa peça teatral.

Conclusão

Como vimos anteriormente, o Intercâmbio Estudantil Intercultural propicia trocas de conhecimento que contribuem para minimizar o preconceito contra as populações indígenas. Constatamos isso ao analisar os intercâmbios que já foram feitos em outras regiões, conforme descrito neste texto. Mesmo que uma escola não indígena fique próxima a uma escola indígena, isso não quer dizer que aqueles estudantes daquela escola conheçam a realidade de uma comunidade indígena. Isso ficou bem claro no intercâmbio entre o Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho e a Escola Municipal Santa Rita de Cássia.

Morar próximo a uma comunidade indígena não é sinônimo de conhecê-la. A fala do vice-diretor Ilrismar deixa bem claro que os alunos

²⁴ Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolvo no PPGER denominada de ÁGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural.

²⁵ Entrevista cedida à pesquisa de Mestrado que desenvolvo no PPGER denominada de ÁGAYPĪHĪ ŪG KUĀ: TROCAR E CONHECER – Intercâmbio Estudantil Intercultural.

conheciam bem pouco sobre a cultura indígena, mas com o Intercâmbio essa situação começou a mudar. Ficou acordado que esta escola participará de um intercâmbio que acontecerá no Colégio Corumbauzinho. Essa parte do intercâmbio servirá para eles conhecerem a aldeia. Então, a troca entre ambas as partes se consolidará.

Por fim, ambas as instituições tiveram um grande aprendizado através desta troca intercultural. Os estudantes indígenas conheceram como é a estrutura e funcionamento de uma escola não indígena (muitos destes nunca tinham ido à escola Santa Rita), conheceram estudantes com culturas diferentes e compreenderam melhor sobre o respeito à população LGBT e a qualquer aluno que possua alguma particularidade, pois nem todos são iguais. Os estudantes não indígenas puderam tirar as dúvidas que eles tinham em relação aos índios, participaram das modalidades esportivas, foram pintados, enfim, perceberam que o indígena é como eles, o que os diferencia é apenas a sua cultura e o modo de ser. Portanto, o respeito à diversidade cultural deve permanecer.

Potencialidades pedagógicas do eco-etno-turismo na Aldeia Pé do Monte

*Vanessa Iurchiag Rozisca **

Introdução

Praticar o turismo étnico é muito mais do que visitar uma comunidade tradicional - seu principal produto é o ser humano. Necessita-se então, criar condições específicas e diferenciadas para o delicado encontro entre essas pessoas, nesse caso os Pataxó do Pé do Monte com outras etnias.

A forma interpretativa e pedagógica com que o turismo oferece o produto do eco e do etnoturismo na Aldeia Pé do Monte transforma o fenômeno turístico deste lugar em práticas educativas não formais. Nesse caso, pode-se denominar eco-etno-turismo pedagógico.

Neste artigo, será analisada a potencialidade do turismo na Aldeia Pé do Monte através de uma perspectiva pedagógica e educacional. A Aldeia Pé do Monte está localizada a 150 km ao sul de Porto Seguro - BA. Essa comunidade se localiza no sopé do Monte Pascoal. O Monte Pascoal se caracteriza por sua importância histórica, pois foi a primeira porção de terra avistada pelo colonizador português quando aqui chegou, e hoje, por ser um Parque Nacional, uma unidade de conservação integral. Além disso, essa comunidade se destaca por sua etnia Pataxó e por serem os nativos desse território. Seu pertencimento é provado por inúmeras evidências de

* Graduada em turismo pela Faculdade Guarapuava, pós-graduada em Filosofia e Sociologia pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná e Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. E-mail: vanessa_rozisca@yahoo.com.br.

estudiosos historiadores, antropólogos e, principalmente, pelos próprios Pataxós que ali resistem.

Desde a retomada do Monte Pascoal, através de muita luta e resistência, de 1999 até hoje, os Pataxó buscaram no turismo uma forma de manutenção econômica para a comunidade, pois esses não poderiam mais trabalhar e produzir em suas terras como no costume originário. Afinal, suas terras foram transformadas em território de proteção integral pelo Estado, ou seja, o Parque Nacional e Histórico do Monte Pascoal.

O objetivo desse trabalho é “descrever os processos de construção do eco-etnoturismo da Aldeia Pataxó Pé do Monte, adotando a etnografia como procedimento metodológico de reflexão para o desenvolvimento dessa escrita”.

Portanto, nos interessa identificar o potencial pedagógico desses Pataxó junto ao seu protagonismo no turismo desenvolvido na Aldeia; refletir o turismo como um espaço potente de fala pelos próprios Pataxó, visando ao esclarecimento histórico, seus valores e costumes, suas relações com a mãe natureza; assim como a valorização étnico-racial desses sujeitos, desmistificando preconceitos e violências cotidianas ocasionadas pelo desconhecimento que a sociedade nacional carrega em seus 520 anos de história. Devo também enfatizar que essa pesquisa foi desenvolvida através do Programa de Ensino e Relações Étnicas Raciais – PPER.

O eco-etnoturismo na aldeia Pé do Monte

De acordo com a Organização Mundial do Turismo – OMT (2003)¹,

todo turismo pode ser educativo, à medida que, de antemão, todo turista aprenda sobre os diversos aspectos que o destino lhe oferece ao interagir com os diferentes atores participantes do processo. Porém o aspecto pedagógico ou educativo não se aplica às modalidades nas quais a pessoa aprende por si só, conceituado como turista esporádico. Assim, para serem considerados como turismo educacional ou turismo pedagógico, os roteiros turísticos precisam

¹ (IN: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO (OMT). **Introducción al Turismo**. Madrid: OMT, 2003)

estar voltados para locais históricos, culturais ou científicos importantes e muitas vezes coordenados por um professor especializado (OMT, 2003, p. 90-91).

Porém, o conceito básico do turismo pedagógico é um pouco mais restrito. Segundo Ansarah (2001, p. 294),² “o turismo pedagógico está intimamente ligado aos objetos de estudo dos alunos, com o objetivo de promover uma complementação prática da teoria tratada em sala de aula, a viagem ou aula-passeio deve ser desenvolvida junto ao calendário escolar”. Porém, Matos (2012, p. 02)³ assegura que, “deslocar-se para aprender sobre algo não é privilégio apenas do turismo pedagógico, este princípio de aprendizagem está presente na maioria dos segmentos turísticos, no entanto há de se perceber uma motivação dotada de especificidades acerca deste segmento tão presente em nossas vidas”.

A proposta de uma transversalidade entre turismo e educação necessita ser explorada a partir das concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Assim, tudo o que diz respeito ao seu desenvolvimento necessita de um pensamento a nível global, para que esse venha a compreender e atuar na realidade como cidadão.

O reducionismo do turismo para um segmento de ordem econômica faz com que não nos atentemos ao quão importante essa atividade é em nossas vidas sociais. O turismo fez com que o mundo se transformasse ao ponto de hoje o denominarmos como globalizado. O turismo é muito mais que uma mera proposta econômica. Claro que não desmereceremos a questão econômica tão importante nos dias atuais, mas precisamos colocar o turismo na esfera de importante movimento social e quiçá educacional.

Nesse sentido, se fez necessário analisarmos entrevistas, especialmente para entender o potencial do processo socioeducativo pedagógico, através do movimento turístico dentro da aldeia Pé do Monte, visando à

² (IN: ANSARAH, M. G. R. **Teoria Geral do Turismo**. São Paulo: SENAC, 2001).

³ (IN: MATOS, F. C. **Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar**. Caxias do Sul - RS, 2011).

valorização étnico-racial desses sujeitos Pataxó e erradicando preconceitos através desse importantíssimo movimento social.

As entrevistas foram realizadas através de questionário estruturado fechado, em que cada sujeita/o entrevistado nos forneceu respostas escritas. O questionário foi formatado no intuito de mostrarmos de forma qualitativa o turismo ali desenvolvido em uma perspectiva didático-pedagógica, antirracista e democrática.

Colhemos narrativas de cinco agentes indígenas do turismo da Aldeia: Amyp Pataxó (Pascoal dos Santos Ferreira, 21 anos, jovem liderança da Aldeia Pé do Monte), Jaçanã Pataxó (Marinez de Oliveira Bráz, 27 anos, professora da escola da comunidade do Pé do Monte), Poytãg Pataxó (André de Oliveira Bráz, 20 anos, jovem liderança e agente de turismo da Aldeia), Tarugo Pataxó (Erenilton Braz de Jesus, 22 anos, jovem liderança e agente de turismo) e Tohõ Pataxó (Moisés dos Santos Santana Ferreira, 31 anos, professor de cultura e língua *Patxôhã* da escola e da comunidade Pé do Monte e importante liderança). Além de cinco turistas que tiveram a experiência eco-etno turística com esses nativos, dentre eles Caio Campolina Camargo (16 anos, estudante primeiro ano ensino médio), Chrisler Renon Saúde Souza (30 anos, pedagogo, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, acadêmico do 5º período do Curso de Psicologia, Diretor do Colégio Alfa – Rede Pitágoras), Cynthia Campolina de Mello Vianna (43 anos, Bióloga), Luca Campolina Camargo (13 anos, estudante) e Yasmin Oliveira Sousa (16 anos, estudante do primeiro ano do ensino médio). Cynthia e Luca como turistas esporádicos, Chrisler como turista professor e organizador de aulas-passeios, e Caio e Yasmin, alunos turistas, ambos com experiência em turismo pedagógico pela mesma escola.

Essa foi uma experiência de estar com essa comunidade e procurar traçar essa etnografia através das práticas turísticas desenvolvidas naquele espaço, com a coleta das narrativas de outros sujeitos que experienciaram e vivenciaram o mundo Pataxó do Monte Pascoal. Pode-se garantir que, indiferente da nomenclatura dada ao turismo desenvolvido ali, ele é nutrido de essência pedagógica. Apesar dessa comunidade também

desenvolver o turismo realmente afirmado como turismo pedagógico, por existirem aulas-passeios programadas no período letivo e haver componente interligado com a matéria proposta em sala de aula.

Sobre as experiências didático-pedagógicas escolares formais através do turismo, o Professor Chrisler Renon Saúde Souza teve várias experiências, levando alunos dessa instituição para o passeio no Monte Pascoal. Segundo o Prof. Chrisler Souza, a capacidade do processo de ensino-aprendizagem fornecido por esses Pataxó no ato do consumo do produto Monte Pascoal demonstra o talento desses indivíduos como colaboradores educacionais através do turismo. Para ele:

Esse passeio torna uma possibilidade real de imersão na cultura indígena. Entendemos que, ao promover uma visita a campo, proporcionamos aos alunos a possibilidade de conhecer de um outro ponto de vista os costumes indígenas, bem como a história local e, conseqüentemente, gerar um aprendizado prático com respeito à cultura de modo geral. Dentro do contexto educacional, esse trabalho assume uma grande importância e se torna um diferencial na vida dos alunos⁴.

Os Pataxó se preocupam em manter suas culturas, se preocupam em se afirmarem enquanto Pataxó e que as pessoas parem de ser racistas dentro da sociedade, pois os afetam diretamente, de forma violenta. Então, esses Pataxó entendem que o turismo é uma forma didática pedagógica, podendo, com esse movimento, ensinar à sociedade e, ao mesmo tempo, ocupar seu lugar de fala, sendo eles os próprios interlocutores, através do turismo em uma proposta de educação não formal.

Amyp Pataxó explica que “o turismo da Aldeia Pé do Monte tem o foco de valorização cultural indígena e história do nosso povo. É um turismo aberto para todos, onde as crianças podem visitar e aprender através do turismo pedagógico⁵. Conhecer o modo de viver, cuidar e de se conectar com a natureza”.⁶

⁴ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 17 de junho de 2020, por Chrisler Renon Saúde.

⁵ Na Aldeia Pé do Monte eles consideram o eco-etnoturismo por eles desenvolvido em um turismo pedagógico.

⁶ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de junho de 2020, por Amyp Pataxó.

Notem que a natureza é inerente ao processo eco-etno turístico da Aldeia. A preocupação com a natureza e a preocupação de passar essa questão para a sociedade nacional é notória na cultura desses povos, assim Amyp argumenta:

É um turismo que sempre foi visado passar a importância do nosso povo indígena nesse território, e com a visitação buscamos fortalecer as parcerias para conhecer e proteger juntos a floresta de mata atlântica que temos para o bem de todos. Pois acreditamos que a natureza nos oferece a saúde, a vida e a plena liberdade de viver. Pois a alimentação saudável, a medicina tradicional e a nossa religião está ligada com a natureza. Por isso buscamos passar esses conhecimentos para todos os visitantes.⁷

A esperança de um mundo melhor e o instinto de resistência ainda os mantêm vivos nessas terras que foram usurpadas e lavadas com sangue dos seus ancestrais. Amyp e Tohõ, irmãos Pataxó, demonstram acreditar que o turismo poderá ser uma ferramenta pedagógica para mostrar suas realidades livres de racismos e folclores.

Amyp explica que “a valorização da cultura e história que buscamos passar para os visitantes busca quebrar os preconceitos e racismo que nós, indígenas, enfrentamos constantemente”.⁸ A crença no turismo é real. São notórias nas falas de Amyp, assim como dos demais pesquisados, a dependência e a esperança para com o turismo nessa comunidade. “Acreditamos que com um bom diálogo e uma boa mensagem passada, conseguiremos capacitar uma sociedade para lutar pelas causas indígenas e fortalecer nossas lutas. Isso é com a participação dos nossos anciões e de todos indígenas capacitados para passar esses tipos de informações para os visitantes”.⁹

Esses entrevistados acreditam que eles conseguem educar através do turismo, sendo, assim, agentes educativos do turismo nessa comunidade. O professor Chrysler Saúde, tendo experiência em aulas-passeios nessa comunidade, entende que as aulas ministradas por esses Pataxó vêm ao

⁷ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de junho de 2020, por Amyp Pataxó.

⁸ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de junho de 2020, por Amyp Pataxó.

⁹ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de junho de 2020, por Amyp Pataxó.

encontro das possibilidades reais de seus alunos aprenderem sobre essa etnia e as demais etnias indígenas.

Com certeza. É possível afirmar que muito mais do que conhecer, aprendemos a respeitar ainda mais a cultura e a compreender a importância deles para o desenvolvimento da nossa região e até mesmo adotar uma postura crítica em relação às decisões erradas que historicamente foram tomadas e que afetam até hoje diretamente os povos indígenas.¹⁰

A turista Cynthia Campolina esteve na Aldeia há 10 anos, o que nos faz avaliar sua experiência, uma década anterior, a partir da realidade vivida hoje. Como já é sabido, a aldeia trabalha com o turismo desde a sua retomada, logo, faz 21 anos que esses sujeitos trabalham com esse setor. Muitos dos sujeitos envolvidos nessa atividade estão ali desde a adolescência, fazendo cursos, se especializando e levando turistas às trilhas. No caso da bióloga Cynthia Campolina, sua experiência foi com uma jovem mulher Pataxó, e diz ter tido experiência única de admiração e respeito, Cynthia conta que:

A minha experiência foi há 10 anos, foi a primeira vez que fui em uma Aldeia e como toda experiência boa também é única. Fui guiada por uma Pataxó, que, com um jeito simples e sábio, me proporcionou a beleza do local e um aprendizado de vida. O turismo na Aldeia me proporcionou contemplar o lugar e admirar cada vez mais os modos de vida dos povos indígenas.¹¹

Cynthia também demonstra interesse em retornar para esse destino, esse interesse é marcado pela sua fala: “quero ir mais vezes para aprender mais!”. Vejam que Cynthia expressa a real vontade de voltar para “aprender mais”, mesmo ela não indo com objetivo pedagógico, ela conseguiu sentir a potência Pataxó quando o assunto é ensinar e comenta: “Essa experiência deixa uma mensagem para cada visitante porque é

¹⁰ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 17 de junho de 2020, por Chrisler Renon Saúde.

¹¹ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de junho de 2020, por Cynthia Campolina de Mello Vianna.

impossível voltar de lá sem admirá-los e respeitá-los! Essa mensagem que eles nos deixam faz mudar o olhar preconceituoso e estereotipado”.

A fala acima é de uma turista e a citação abaixo é de Jaçanã Pataxó. Jaçanã afirma que já escutou muitos insultos por parte de turistas e que existe, sim, a intolerância, aliada à falta de conhecimento, desencadeando as atitudes de desrespeito com a comunidade visitada. Essa situação é cabível de considerações, pois esse turista, como sempre expresso, é a sociedade - os turistas são pessoas sociais, naquele momento, turistas.

Sim. Esse é o nosso objetivo que ele vem visita nossa aldeia e conheça nossa cultura e principalmente nossa história, eles vindo de perto podem parar com esse preconceito de falar que o índio é aquele bicho do mato que vivem pelado e ignorantes. Eu mesmo já fui fazer várias caminhadas com turistas e eles falaram que já ouviram várias coisas sobre nós indígenas. Então é bom que eles venham nos visitar e conhecer a realidade de nós indígenas de perto.¹²

Sabendo-se que atividade didático-pedagógica é toda atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, que tem como principal objetivo estimular o educando a aprender um determinado tipo de conhecimento, consideramos que o turismo pedagógico é toda atividade didático-pedagógica que acontece fora do ambiente físico escolar e que pode ser identificada por meio de uma excursão, viagem ou visita técnica (MATOS, 2012)¹³.

Na fala de Jaçanã, fica clara a necessidade da educação e a responsabilidade que estes Pataxó sentem em função de educar esses turistas para a erradicação do racismo e preconceito que eles vêm sofrendo há 520 anos. Cynthia Campolina deixa evidente sua positividade em relação à capacidade desses Pataxó de ensinarem a respeito da valorização de suas experiências e relações étnico-raciais.

¹² Entrevista concedida à pesquisadora no dia 12 de junho de 2020, por Jaçanã Pataxó.

¹³ (IN: MATOS, F. C. **Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar.** Caxias do Sul - RS, 2012).

Matos (2012, p. 04)¹⁴ acredita que “o processo ensino-aprendizagem ultrapasse os limites da sala de aula e mais, esta assimilação é capaz de desenvolver plenamente um indivíduo, preparando-o para viver em sociedade e formando-o para o exercício da cidadania”.

A curiosidade e a capacidade de assimilação dos jovens são espetaculares, porém esses meninos dependem de serem conduzidos ao mundo do conhecimento a respeito das humanidades. Essas experiências construirão os valores desses nacionais.

Caio Campolina Camargo, 16 anos, estudante, também fez o passeio até o Monte Pascoal com sua escola e diz ser “um ótimo passeio e uma grande oportunidade de aprender sobre a cultura dos povos indígenas Pataxós, o jeito de eles contarem a história é muito interessante, o mais interessante dessa aventura é o que eles propõem que é a subida até o monte”.¹⁵

Nenhum dos visitantes entrevistados demonstrou negação em relação ao passeio-ensino atribuído por essa comunidade. Notem as entrevistas dos agentes indígenas: eles se demonstram aptos e interessados em passar seus saberes para o público que ali chega. Uma epistemologia construída milenarmente, que justifica a fala de Brandão (2007, p. 13)¹⁶ quando explica que “a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizada. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida”.

Os Pataxó do Monte Pascoal têm formas diferenciadas e exclusivas de educar seus valores, suas necessidades, seu tempo, suas crenças. Todos os que convivem aprendem sobre os seus saberes e fazeres desenvolvidos na aldeia.

¹⁴ (IN: MATOS, F. C. **Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar.** Caxias do Sul – RS, 2012).

¹⁵ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 11 de junho de 2020, por Caio Campolina.

¹⁶ (IN: BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007).

Nesse sentido de trocas de inter-relações entre o indígena e o branco, Brandão (2007, p. 14)¹⁷ assegura que, através da educação, o ser humano aprendeu a ter relações de trocas, “na espécie humana a educação se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”.

Jaçanã entende que, apesar da necessidade dessas relações de trocas, os Pataxó passam mais conhecimentos para os turistas que o contrário. “Eu acho mais a questão da gente ensinar né, porque quando eles vêm aqui, eles querem mesmo é ouvir a gente um pouco”.¹⁸

Defendem que não deve ser uma prioridade tratar o turismo como pedagógico, mas sim valorizar os aspectos pedagógicos e a capacidade educacional da atividade turística no geral, principalmente as com características culturais, ambientais e sociais. Por exemplo, os indígenas do Pé do Monte consideram que o turismo desenvolvido na aldeia é pedagógico, sim, independente de atender turmas de escola formal ou não, durante o período letivo ou não; em todo contato que estes Pataxó têm com esses visitantes, eles asseguram estar exercendo o processo de ensino-aprendizagem.

Dos quatro subsistemas que gere o turismo, “econômico, social, ambiental e cultural” (BENI, 2001)¹⁹, a relação econômica dominou as demais relações do turismo e a questão social ficou resumida em trocas de divisas; a relação que seria entre bem-estar e de intercâmbios, de trocas sociais e culturais valorosas para o visitante e visitado tem-se resumido em trocas de dinheiro. O visitado não tem interesse de se relacionar com o visitante e vice-versa, tirando a melhor característica do turismo, a troca de experiência cultural.

Validando tais palavras, Ansarah (2005, p. 293)²⁰ afirma que “o momento atual é de repensar o turismo em todas as áreas do conhecimento

¹⁷ (IN: BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007).

¹⁸ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 12 de junho de 2020, por Jaçanã Pataxó.

¹⁹ (IN: BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Senac, 2001).

²⁰ (IN: ANSARAH, M. G. R. **Turismo e segmentação de mercado: Novos segmentos**. In: TRIGO Luiz Gonzaga Godoi (org.). **Análises Regionais e Globais do Turismo Brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005).

e entender que esse crescimento não se estende apenas ao aspecto econômico, mas também ao cultural, social e ambiental do ser humano”.

Perinotto (2008, p. 52)²¹ comprova “o turismo pedagógico como instrumento articulador e não apenas como segmento de mercado, a partir das relações sociais estabelecidas entre o turismo e a educação, está a serviço da educação à medida que conduz a entendimentos diversos sobre as relações humanas e as formas de compreender e organizar o mundo”.

Estudiosos afirmam que a atividade turística é uma atividade educativa por natureza. Essa concepção torna-se mais aceita quando se tem o conhecimento histórico do surgimento do movimento turístico, principalmente do segmento cultural. Um turismo que buscava conhecimento através de intercâmbios culturais, esses passeios eram destinados à burguesia, para ampliarem ou terem conhecimentos práticos acerca do que haviam aprendido dentro do sistema escolar. Mesmo sem a denominação de turismo pedagógico, à época, esses sujeitos estavam praticando o turismo educativo.

Levam-se em consideração, também, o deslocamento do ponto de partida até o destino, pois é esse processo de deslocamento que leva o sujeito a “viajar” literalmente antes de chegar ao destino; e a receptividade, não menos importante, tem o poder de transformar esse passeio em um grande e estimulante produto de conhecimento.

O turismo conteria em si a latência para conhecer e o aprender, sendo o saber procurado construído na relação, por meio de movimentos de interação constitutivos do fenômeno do acolhimento (aquele em que, na dinâmica relacional, o acolhedor se transforma em acolhido, e o acolhido, em acolhedor). Essa dimensão relacional, própria ao acolhimento, tem como propriedade a possibilidade de transformar os sujeitos «em direções que acabam por conferir uma outra tonalidade a toda configuração mental e, conseqüentemente, por transformar a percepção que os sujeitos têm de sua casa, seus produtos,

²¹ (IN: PERINOTTO, A. R. C. **Turismo pedagógico**: uma ferramenta para educação ambiental. Caderno Virtual de Turismo. Rio de Janeiro, 2008).

bens materiais/imateriais e sobre si mesmo». (PERAZZOLO, SANTOS E PEREIRA, 2013, p. 149) *apud* (LIMA; DOS SANTOS; KOCHE, 2019, p. 158)²²

Se genuíno, o acolhimento também carrega o potencial pedagógico de ser agente de ensino-aprendizagem, instaurando-se como um dos elementos fundantes do turismo e levando a compreendê-lo como um fenômeno pedagógico em si.

É inegável a potência didática pedagógica que o turismo carrega em si, pois a atividade turística, atrelada à atividade pedagógica escolar, instaura uma metodologia formal em sua dinâmica necessária ao academicismo. Nesse sentido, é inerente a relação do turismo com o processo educativo da sociedade, ou seja, o processo ensino-aprendizagem, antes, durante e depois de consumir o destino turístico.

Sob esse ângulo, o pedagógico não se configura como algo desejável, circunstancial, adjetivo, restrito a algumas situações, mas como uma qualidade intrínseca ao turismo, necessária, substantiva, presente em todas as situações, independentemente do grau em que se efetive. Sob essa perspectiva, adjetivar o turismo como pedagógico corresponderia a um pleonasma, não se justificando, pois, a manutenção do binômio. (LIMA; DOS SANTOS; KOCHE, 2019, p. 158).

Continuando a fala de Poytãg Pataxó, jovem Pataxó que entende que o turismo na Aldeia funciona como mecanismo educativo para a sociedade que ali chega. Poytãg é um jovem guerreiro que está articulado com o trabalho de resgate cultural e turístico da Aldeia. Quando perguntado se ele considera eficaz o turismo na aldeia como instrumento de educação étnico-racial, ele diz que sim:

O público aprende sim a valorizar um pouco da história e da cultura, quando a gente está ali levando o turista a gente sempre explica um pouco da cultura e o modo de sobrevivência aqui da comunidade. A gente também conta um

²² (IN: LIMA, F. SANTOS, M. M. C. KOCHE, J. C. **Turismo pedagógico ou Atividade pedagógica pelo turismo? O binômio «turismo pedagógico»**: concepções de turismo e pressupostos epistemológico-pedagógicos subjacentes. Revista Investigaciones Turísticas: RS, 2019).

pouco da nossa história dos nossos antepassados, que foi vivido e ainda vive, a gente vai passando para eles, para os turistas uns valorizam sim e até acham bacana isso e sempre eles nos avisam para a gente se manter em nossa tradição, porque não pode ser esquecido.

Quando se trata de cultura, educação e turismo pode-se afirmar que estes fenômenos estão intrinsecamente ligados e, juntos, tornam-se elementos socializadores, atrelados ao movimento turístico. E são capazes de modificar a forma de pensar da sociedade. Quando adotamos o turismo como um aliado no processo de ensino-aprendizagem, estamos permitindo que cada indivíduo que frequenta o ambiente, seja ele qual for, se sinta participante do processo de conhecimento. Pois ele nota que o modo de ser do outro não é imoral ou errado, mas apenas “diverso” do seu.

Yasmin Oliveira Souza, jovem de 16 anos, estudante, diz que a experiência de estar perto de uma comunidade indígena é diferente de outros passeios, pois:

Foi uma experiência muito interessante e diferente, pois antes não havia tido contato com a cultura indígena tão de perto. Além disso, pude conhecer um pouco mais sobre as práticas da aldeia. Obtive bastante informação acerca do cotidiano da tribo e da história que levou até o atual parque. Acho que o mais importante é a proximidade que consegui por meio das apresentações dos Pataxó ao cotidiano do local, onde nos mostraram práticas rotineiras de uma tribo indígena.

Luca Camargo, 13 anos, estudante, foi com 06 anos de idade para o Pé do Monte com sua família. A fala dele demonstra a versatilidade do ideário infantil, quando se nota em um ambiente natural e diverso. “Foi surpreendente. Quando eu fui eu tinha seis anos, adorei ter entrado na mata e conhecer os ‘índios de verdade’. Eu era muito pequeno. Mas me chamou muita atenção o quanto eles eram alegres”.

Hoje, Luca tem 13 anos e avalia o quanto se surpreendeu em estar conhecendo “os índios de verdade” - e será que nossas crianças precisam ter um ideário de índio de mentira? Índio não é folclore, o indígena é uma

pessoa, os indígenas estão ao lado de nossas crianças em todos os momentos, porém o projeto escolar formal coloca uma ideia do “índio folclórico” e o que difere daquele ideário se caracteriza no nosso imaginário como o “índio de mentira”. A necessidade de mostrar às nossas crianças as realidades brasileiras é urgente, nossas crianças são livres de preconceitos e imagens estereotipadas; nossas crianças precisam do contato com o real; nossos povos indígenas são reais, estão vivos e atuantes e não são meros contos do passado.

É nítido pela perspectiva dessa criança que ela entendeu a mensagem transmitida naquele momento em que esteve em contato com um indígena, e tira a conclusão de que eles existem bem diferentes da mensagem que passam nas escolas para ela até hoje. Crianças e jovens, assim como Luca, deveriam ter a oportunidade real de estar com esses Pataxó, entender que estão muito perto de nós e que vivemos em um mundo que não é totalmente diferente do deles. Nossas crianças precisam entender que os indígenas não se enquadram nesse violento sistema capitalista, no qual quem não se enquadra não é aceito como normal, é o diferente. O diferente nessa sociedade colonizada não é digno de respeito e até mesmo de continuar vivo. Dessa forma, compreendemos que nossa sociedade precisa aprender a história contada por esses sujeitos. A fala do professor Chrisler é bem relevante sobre o aprendizado adquirido pelos seus alunos ao realizarem o passeio:

Poderia ressaltar vários pontos interessantes dessa visita a campo que fizemos com os nossos alunos. Porém gostaria de destacar a visão e o sentimento que a comunidade indígena tem em relação ao ambiente natural, à mata, ao monte. É interessante perceber a relação que eles construíram ao longo do tempo com o lugar a qual eles vivem e que acaba sendo demasiadamente diferente da nossa, que vivemos num sistema capitalista. Aprender a compreender e valorizar essa relação com o meio natural, da luta pela terra, pela natureza tendo em vista que é um processo diferente de percepção e entendimento das coisas, da cultura, da religiosidade e do culto.²³

²³ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 17 de junho de 2020, por Chrisler Renon Saúde.

Na atividade de turismo praticado na Aldeia Pé do Monte, é visível a capacidade do agente de turismo em despertar o interesse do visitante para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da comunidade do Monte Pascoal.

Afinal, é por intermédio do querer saber mais que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, lugar e tempo, de pesquisar e conhecer um pouco mais a diversidade. O turismo de conhecimento pode ser tratado como atividade extraclasse (aula de campo ou aula-passeio) para as escolas formais ou turismo pedagógico. E, para os turistas esporádicos, podemos dizer que trata-se de uma atividade eco-etno turística pedagógica.

Portanto, o processo de guiagem nas trilhas ecológicas e interpretativas é de ensino-aprendizagem. As atividades eco-etno turísticas dessa comunidade são visíveis e bem articuladas, como fala Amary Pataxó, “Em grupos grandes, a turma é dividida e cada monitor tem a função de conduzir, auxiliar e explicar tudo aos visitantes, principalmente a história, e um ou dois ficam na portaria. Em grupos pequenos, fica um na portaria e outro sobe com o visitante. É um trabalho bem planejado!”.

De todos os elementos descritos aqui e encontrados nesse turismo, é relevante pontuar que é um turismo indígena de base comunitária - a base de sua organização é a comunidade desse movimento, o único elemento externo que o norteia é o próprio turista. Os agentes turísticos afirmam prestar um trabalho de qualidade para esses visitantes, garantindo assim a qualidade e veracidade do produto oferecido. E isso fica evidente nos relatos dos próprios visitantes, que ressaltam a importância do serviço oferecido e como o acesso à aldeia possibilitou outros horizontes, considerando o ensino-aprendizagem realizado junto ao eco-etnoturismo.

Considerações finais

Ao nos encontrarmos imersos nos documentos escritos e orais concomitantes ao processo etnográfico, identificamos a capacidade didático-

pedagógica dos Pataxó, assim como o fenômeno turístico em si desenvolvido pela Aldeia. Os turistas que tiveram acesso ao turismo desenvolvido no Pé do Monte trouxeram fatos importantes que demonstram a capacidade pedagógica desses Pataxó como educadores não formais, através desse movimento. Suas formas de demonstrar suas culturas e tradições fizeram com que avaliássemos como é construída essa arena turística, através do ecoturismo, de sua cultura étnica e de suas Histórias. Nota-se que o turismo desse coletivo Pataxó tem duas vertentes de interesse, a econômica e a cultural (eco-étnica/histórica/cultural/pedagógica).

Os dados nos conduzem a inferir que o turismo pode contribuir para a valorização das identidades étnico-raciais e culturais desses Pataxó, a partir de seus fazeres e saberes, suas histórias, suas lutas e resistência nesses 520 anos de domínio colonial, dimensões partilhadas com os sujeitos sociais (turistas) que optam por trilhar com os Pataxó do Pé do Monte.

O turismo da Aldeia Pé do Monte não se adapta ao ideário do turista, ou seja, se adaptar para o quê o turista quer ver. Não lhes interessa a arena turística vendida por outras instâncias turísticas. O que é importante para essa comunidade é a arena turística própria do Monte Pascoal, ou seja, a sua “verdadeira história”. Para eles é relevante mostrar a importância da mãe natureza e de suas próprias histórias étnico-culturais, lutas e resistências. Ou seja, para o turismo do Pé do Monte, não interessa moldar a cultura para o turismo e para os turistas, mas, sim, moldar o turismo e os turistas para que seja possível terem uma experiência singular de contato com seus fazeres e saberes e em que reverbere a História não contada nos bancos escolares. Iniciamos a pesquisa acreditando que o etnoturismo desenvolvido na Aldeia Pé do Monte era um mecanismo de autoafirmação de identidade. No entanto, identificamos que essa comunidade não necessita de nenhum mecanismo para afirmarem suas identidades, eles são o povo Pataxó do Pé do Monte, independente do funcionamento do turismo. Para Tohõ Pataxó (2020), sua comunidade se reconhece como pertencente dessa etnia desde o seu nascimento. O mesmo acredita que a palavra “valorizar” caberia melhor do que “afirmar e reafirmar” a identidade Pataxó.

Na verdade, permitir ao turista conhecer e ainda valorizar politicamente estas culturas, dando a elas um lugar de fala. Esse é um dos objetivos deste tipo de turismo, que, por exemplo, é o *slogam* do pôster de divulgação das atividades turísticas: *Suba o Monte, venha conhecer a verdadeira história-contada pelos próprios Pataxó*.

A História do contato interétnico faz parte do patrimônio cultural desta comunidade. Portanto, essa história sempre está sujeita ao uso que esta comunidade quer fazer da sua história. Por exemplo, foi constatado que o movimento turístico na aldeia contribui, através de práticas educativas não formais (passeio), para a formação social e cultural do visitante, reforçando, em um contexto mais amplo, que é possível que o etno e o ecoturismo atuem como ferramenta pedagógica nessa comunidade.

Afinal, a educação não formal é uma teoria que diz respeito à construção dos saberes sociais, abrangendo todos os aspectos que envolvem a vida do sujeito. Deve-se levar em consideração a teoria de Libâneo (1994, p. 15)²⁴, que diz que “a didática não pode ser tratada como atividade restrita à sala de aula”. Tendo consciência dessa teoria, consideramos que o ensino não formal e práticas pedagógicas são inerentes ao processo de desenvolvimento do turismo na comunidade estudada. Segundo Brandão (2007, p. 22)²⁵, “tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar”.

Assim, se dá a oportunidade de descobrir que o “outro” pode estar muitas vezes mais próximo do que se imagina. Isto se refere de fato a conhecer o “outro” e não apenas sujeitá-lo a confirmar estereótipos (turísticos) pré-concebidos. Compreender para além dos exotismos que tanto ocasionam preconceitos, estar com os Pataxó é ter acesso às sutilezas dos seus saberes e fazeres (ROZISCA, 2008).²⁶ E, para tanto, é necessário trilhar as suas narrativas, entrar em contato com o seu sagrado, que se faz presente nas matas que cercam o caminho até o topo do monte, além de

²⁴ (IN: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990).

²⁵ (IN: BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007).

²⁶ (IN: ROZISCA, V. I. **Filosofia do turismo**. Revista Eletronica Unicentro. Guarapuava – PR, 2008).

colocar-se numa situação de alteridade para a escuta ativa de suas memórias, que são partilhadas.

A prática do eco-etnoturismo da Aldeia Pé do Monte é a fonte que nos apresenta seus próprios princípios metodológicos de educação não formal, conseguem gerar conhecimento dentro de uma perspectiva interdisciplinar, através das trilhas interpretativas, em questões que envolvem a cidadania, o respeito à diversidade étnico-racial e às culturas e as questões ecológicas.

Em outras palavras, um espaço de aprendizagem em que o pedagógico se configura como propriedade do turismo. O turismo viagem/deslocamento é merecedor do reconhecimento dos traços da potencialidade pedagógica intrínseca ao turismo. Mesmo tendo uma denominação específica de Turismo Pedagógico que, às vezes, não se enquadra pelo tipo de turista (não aluno) ou de passeio (fora do período letivo escolar), não podemos negar a capacidade de o turismo ser uma atividade pedagógica em si para qualquer tipo de visitante.

Nessa lógica, podemos sustentar que as práticas de eco-etnoturismo que vêm sendo construídas na Aldeia Pé do Monte têm potencialidade sim de se configurarem como uma epistemologia capaz de abordar as relações eco-étnico-raciais e interculturais, através do *fenômeno social total*²⁷ que é o turismo.

AWÊRY

²⁷ Mauss refere-se a um conjunto enorme de fatos que se relacionam de maneira complexa. Nesses fenômenos, [...] tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até as da proto-história. Nesses fenômenos sociais “totais”, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e de distribuição, sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam estas instituições. (IN: MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: Sociologia e antropologia. v. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974).

**Percurso de elaboração do produto didático
“cotidário de (im)possibilidades:
a literatura indígena na escola”**

*Marcilea de Freitas **

“Ofertório

[...]

Comei e bebei!

*Nestas palavras minh'alma
talvez a mais próxima
de um revoar de sonhos*

*Mas se este ofertório
te parece pouco,
ide ao verso-reverso
onde o nosso sudário
continua exposto”*

(Graça Graúna)

O presente texto pretende memorar o percurso de elaboração do produto educacional denominado “Cotidário de (im)possibilidades: a Literatura indígena na escola”, produto final apresentado para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER), no Campus Paulo Freire (CPF) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Este memorial, à semelhança do produto didático que o descreve, não se resume ao relato de fatos, mas busca possibilitar aprendizagens, por

* Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), marcilea8@hotmail.com.

meio da reflexão , sobre a prática em um processo de “auto(trans)formação” que, espera-se, possa alcançar a prática pedagógica.

O Cotidiano pretende inspirar educadores com os “recados” das tradições (Hakiy, 2013)¹ e da cultura de povos indígenas, aprendendo/ensinando a ler/ser as histórias desse chão. Não é um manual de atividades prontas, é bem mais uma provocação, um desafio ao engajamento na luta diária por inclusão efetiva/afetiva e desconstrução de preconceitos e discriminações. Como um diário, reflete as minhas subjetividades, mas convida quem o folhear a escrever as suas próprias (im)possibilidades na caminhada de luta e enfrentamento às estruturas cristalizadas que somos diariamente tentados a reproduzir.

É, pois, nessa perspectiva de enfrentamento à discriminação contra os saberes dos povos nativos que tenho trabalhado com a Literatura de autoria indígena na escola. Nesse sentido, trago a Literatura indígena como alternativa pedagógica, e, mais ainda, como direito, já que, como toda narrativa, ela está ligada às necessidades humanas. Segundo o pensamento de Antônio Cândido (2011)², de modo geral, por seu caráter humanizador e pelo exercício da reflexão, a literatura promove a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e o cultivo do humor.

Assim como na epígrafe da Graúna, ofereço estas memórias como o revoar de sonhos que (re)compuseram o meu corpo e a minha alma no decorrer desses dois anos no PPGER, o que pode parecer pouco tempo, porém, exigiram fôlego de vida, revigorado a cada palavra aqui colocada.

¹ HAKIY, Tiago. **Poemas de dias de índios**. In: *Letra Indígena*, São Carlos, v. 2, p. 78, 2013.

² CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011, p. 171-193.

Vestindo a camisa

Aproximei-me da comunidade indígena Pataxó do município de Prado em 2010, quando, atuando na então DIREC 09 (Diretoria Regional de Educação e Cultura), comecei a fazer o acompanhamento pedagógico de algumas escolas indígenas da região. Desde então, tive a satisfação de perceber a seriedade com que a educação indígena é encarada em cada comunidade pela qual tenho passado.

A paixão pela educação indígena se estendeu a um determinado representante da aldeia Corumbauzinho, e, hoje, sou esposa e mãe de pataxó, vivenciando cotidianamente o desafio de vencer os estigmas negativos atribuídos ao povo indígena. Certa vez, minha filha, então com quatro anos, me disse: “Mãe, eu não posso ser índia, porque quero ser médica”. Sua fala demonstrou que, mesmo em tão tenra idade, ela já possuía uma noção sobre uma indianidade limitada a determinados estereótipos.

Se para mim “ser parda” representa um entre-lugar, para minha filha essa condição se mostra ainda mais conflitante. Para ela, como para muitos filhos de relacionamentos entre indígenas e não-indígenas, os dilemas identitários são intensos. Pois, se por um lado existe a consciência do pertencimento, por outro, a discriminação e o preconceito oferecem resistência em sentido oposto.

Foi na poesia indígena de Eliane Potiguara, em *Metade cara, metade máscara*, que encontrei essa disputa de forças desde o título. A divisão aos meios, metade disso, metade aquilo. Metade verdade, metade fuga, ou disfarce. Tal complexidade reflete o entre-lugar de Mariana, minha filha. Em Marcia Kambeba, o ‘Ay Kakyri Tama’ grita pelo direito de ser indígena e morar na cidade. A resposta, o alívio e o conforto estão na poesia, na palavra de quem vive e convive, sofre e luta por liberdade, direito de ser quem se é e por novos devires. Nela são inscritas linhas de fuga:

A linha de fuga pode ser compreendida dentro do pensamento de Deleuze e Guattari como um corte no caos, a instauração da desterritorialização, “que

consiste menos em fugir de uma situação do que em ‘fazê-la fugir’, em explorar as pontas de desterritorialização” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 28). Instaurar linhas de fuga, segundo os autores, deve ser compreendido como o pensamento que não se limita em reconhecer territórios e saberes, mas, pelo contrário, questiona os modelos e se propõe a novos encontros nas relações em que foi produzido, instaurando novas linhas de fuga: fuga diante de fuga. (ROSA, 2015, p. 03).³

De acordo com Graça Graúna, intelectual indígena, dedicada ao estudo da Literatura Indígena, a escrita dos povos originários persevera no intuito de registro de sua auto história de resistência, denunciando o apagamento da palavra e do protagonismo desses povos.

A partir dessa compreensão, como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, empenhei-me na implementação da Lei 11.645/08 como forma de enfrentar o velho preconceito com que os povos indígenas brasileiros ainda são vistos. Pois, com exceção dos textos indianistas do Romantismo do século XIX, a temática indígena é quase inexistente na maioria dos livros didáticos.

Assim, fiz de meu trabalho, linhas de fuga para desterritorializar modelos e práticas que excluem, em vez de estabelecerem novos encontros em sala de aula e que se reproduzem fora dela. Modelos nos quais o índio é exotizado e folclorizado. Busco novos rizomas e territórios acolhedores ao índio vivo, tenha ele a aparência que tiver, more na aldeia ou na cidade.

A visão corriqueira que se tem na escola traz todas as “Cinco ideias equivocadas sobre o índio” identificadas por José Ribamar Bessa Freire (2002). Mostram-se urgentes, portanto, intervenções no espaço escolar, pois, conforme Bessa Freire, “tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer ‘o outro’, ‘o diferente’, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos” (p. 02).

³ ROSA, Francis Mary Soares Correia da. **Kamba'i: ensaio sobre o uso da literatura indígena para uma educação intercultural**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 24, n. 02, p. 167-178.

A temática indígena na escola

*“...ninguém nunca viu um herói indígena,
não está no livro dos brancos.
Então, se a gente não escrever isto,
esta história vai ficar escondida
e vai ser mal contada”
Kanatyo Pataxó*

Desde a educação jesuítica, o papel da escola em relação aos povos indígenas sempre teve um sentido assimilacionista de pôr fim à diferença cultural, silenciando suas línguas e histórias, invisibilizando suas identidades e individualidades, disciplinando seus corpos na contramão da liberdade de expressão com o intuito de consolidar a colonização. Através dos séculos, mesmo a escola voltada para os não indígenas tem estado a serviço do projeto colonial, reforçando estereótipos e preconceitos por meio de representações ainda hoje consideradas equivocadas.

Minha experiência de mais de vinte anos lecionando Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio de escolas públicas do Estado da Bahia tem mostrado que o trabalho com as temáticas indígenas nas escolas, geralmente, é pontual e em forma de projetos a serem desenvolvidos no mês de abril, quando não apenas no dia 19 – o que colabora com a manutenção dos estereótipos e preconceitos em relação aos povos nativos, conforme demonstra a escritora e pesquisadora indígena:

Aqui, no Brasil, o Dia 19 de abril parece que foi criado para nos tornar mais invisíveis. Nós somos herdeiros dos povos que deram origem a este país. Infelizmente, os povos indígenas no Brasil e noutras partes do mundo continuam mal interpretados nas escolas e a sociedade como um todo nos trata como se fôssemos selvagens; a sociedade empurra-nos, cada vez mais, à margem e poucos, pouquíssimos educadores colocam as ideias no lugar quando falam a nosso respeito. É uma raridade encontrar professores(as) que tratam com apurado senso ético, com sensibilidade e criatividade a tal Lei 11.645 que, em 2008, permitiu ao então presidente Lula alterar a Lei 10.639/03 e instituir a

obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação escolar brasileira (GRAÚNA, 2011, s/p).⁴

Embora muitas escolas proponham as comemorações do dia 19 de abril acreditando que estão homenageando os indígenas, o que fazem é alimentar um senso comum que folcloriza e exotiza suas histórias e culturas. Isso se dá na contramão dos avanços propostos por estudos e pesquisas realizadas nas últimas décadas em História dos Índios, conhecimentos estes muitas vezes produzidos pelos próprios pesquisadores indígenas.

Para salientar o papel da escola e do livro didático como transmissores de conceitos que formam uma visão distorcida sobre os povos indígenas, o texto de Daniel Munduruku (2000) intitulado “Quanto custa ser índio no Brasil?” conta a história de uma menina que estava com medo dos índios, motivada por uma gravura que a professora levou para a sala de aula, na qual “apareciam tupinambá banquetecendo-se com pernas e braços assados na fogueira”.

De fato, os manuais didáticos costumam mostrar sempre as mesmas imagens estereotipadas dos nativos: nus, nas florestas, morando em ocas e cultuando Tupã, ou praticando o que equivocadamente chamam de canibalismo. Segundo Munduruku, essas imagens geram sentimentos equivocados, preconceitos e discriminação sobre aqueles que se destacam pela diversidade cultural. Isso devido à visão etnocêntrica que analisa outros povos sempre com base nos próprios pressupostos. Nesse sentido, o autor ressalta o papel histórico da escola:

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações que criam em nós imagens negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro (MUNDURUKU, 2000. p. 24)⁵.

⁴ GRAÚNA, Graça. Blog Tecido de vozes, abril 2011. Disponível em: <http://ggrauna.blogspot.com/2011/04/tecido-de-vozes-questoes-inhtmlindigenas-um>. Acesso em: 20 jun. de 2019.

⁵ MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

Os colegas educadores sabem que, por mais que tenhamos consciência dos riscos que representa, o livro didático é um apoio fundamental em sala de aula, pois traz textos, imagens e atividades que podem contribuir para que os estudantes possam avançar nos conhecimentos. Mas, para isso, é necessário que seu uso seja equilibrado, não sendo o único recurso e sempre refletindo, completando, comparando e contestando seus conteúdos, a fim de propiciar a construção ética necessária ao convívio social democrático, justo e igualitário.

A centralidade do livro didático tem raízes históricas, assim como tem história a política de subalternizar e invisibilizar o índio – para não dizer exterminar. O livro sempre foi um instrumento político e ideológico. No texto em questão, Daniel Munduruku fez um pequeno panorama de como os livros didáticos têm tratado o índio desde a década de 70, quando o lema era “este é um país que vai pra frente”. Na ocasião o governo organizava expedições para abrir fronteiras em nome do milagre econômico, mas se deparava com os “selvagens” em seu caminho. Ou seja, os povos indígenas eram descritos como obstáculos ao desenvolvimento.

Sabendo que o livro didático é um direito constitucional garantido à educação básica e é maciçamente utilizado nas escolas públicas, penso que é essencial trabalhar com ele no Ensino Médio de forma muito reflexiva, problematizando o seu conteúdo e contestando-o sempre que necessário, para que os estudantes aprendam esse exercício contínuo de análise crítica da realidade.

A pesquisadora e intelectual indígena Graça Graúna, publicou em 2011, uma pesquisa realizada com base em questionários feitos a indígenas de diferentes etnias quanto aos desafios para implementação da Lei 11.645/08, incluindo uma análise quanto ao modo que a história e a cultura indígenas são referidas no livro didático. O resultado dessa pesquisa, infelizmente, ainda se mantém atual e visível no que diz respeito ao livro didático, pois, unanimemente, os indígenas entrevistados observaram que ainda são retratados por meio de estereótipos, generalizações ou exotizações, como se não tivessem História e estivessem situados no passado.

Em se tratando da necessária inserção da temática indígena nas aulas de Literatura a partir da Lei 11.645 de 2008, para nós, professores, vem como mais um desafio diante de tantos outros que já enfrentamos. A falta de formação e capacitação necessária, além da carência de materiais didáticos e paradidáticos adequados têm sido os maiores obstáculos. Nesse sentido, tem cabido ao professor tomar a iniciativa, assim como fiz, ao dedicar-me à pesquisa e à implementação da lei, tendo em vista sua relevância para uma educação inclusiva, justa e intercultural.

O produto didático: Cotidário de (im)possibilidades: a literatura indígena na escola.

O título “Cotidário” surgiu para mim pelo entrecruzamento da ideia de cotidiano com o gênero textual diário, para potencializar as análises realizadas pelo presente estudo. Pois esse material busca mostrar não um cotidiano ligado à rotina comum ou banal, mas justamente a quebra dessa rotina com algo extraordinário, que é a presença da Literatura de autoria indígena na sala de aula.

Além disso, brincando um pouco com a palavra cotidiano, considerei conveniente trocar o sufixo “ano” por diário, para lembrar que não devemos falar de índio apenas no 19 de abril. Também não é um simples Diário, porque a experiência de sala de aula mostra que, embora seja planejada cotidianamente como uma rotina (alguns tratam esse planejamento como Rotina de sala aula), lecionar é algo pouco rotineiro, mas carregado de subjetivismos, emoções, confissões e confidências.

Também para mostrar que esse trabalho “diário” com a palavra dos povos originários é algo que depende das subjetividades. Isso porque, as possibilidades e impossibilidades são encaradas e enfrentadas a partir daquilo que o professor pensa, valoriza e deseja realizar. Daí vem o termo “(im)possibilidades”, não para marcar ações impossíveis, mas para colocar em pequenos parênteses a negatividade e dar espaço às novas cartografias do saber, como reflete Rosa (2015) a partir do pensamento de Foucault:

Assim como destaca M. Foucault (2014), cabe imaginar um outro mundo de (im)possibilidades onde a questão central seja rejeitar uma individualidade sucumbida as forças de relação com o poder e investir em forças de resistência que subvertem tal ordem, que explodem em novas cartografias (ROSA, 2015, p. 03)⁶.

Por outro lado, assumi o posicionamento político de partir sempre da palavra e concepções defendidas pelos movimentos indígenas, por essa razão, optei por não fazer nada que se assemelhasse aos projetos temáticos que normalmente são feitos no mês de abril para falar de índio.

Se não poderia ser pontual, então meu trabalho teria que ser diário, no cotidiano. Nesse ponto, encontrei fundamentação nos chamados Estudos do Cotidiano, principalmente em Michel de Certeau e no seu livro *A invenção do cotidiano* (1998)⁷. Nessa obra, as práticas comuns do dia a dia são analisadas pelo autor, as quais, segundo ele, representam “resistências que fundam micro liberdades e deslocam fronteiras de dominação”. O interessante é que Certeau menciona em seu livro os modos de agir dos povos indígenas diante do colonizador europeu como estratégias de resistência.

Outro aspecto observado diz respeito à escola onde trabalho, o local do desenvolvimento das intervenções propostas. Considero que quando cheguei para trabalhar lá, em 2016, o corpo docente era composto por professores muito competentes e experientes. Eles me acolheram bem e me apresentaram os planejamentos das disciplinas e a rotina de trabalho, aos quais eu, como chegante, não me senti no “direito” de questionar.

Assim, minha estratégia de consumidora (Certeau) diante do produto imposto foi a de trabalhar nas práticas comuns do dia a dia, que o autor chama de “atividades de formigas”, à maneira dos povos indígenas, fazendo uma bricolagem com e no modelo de ensino dominante, usando

⁶ ROSA, Francis Mary Soares Correia da. **Kamba'i: ensaio sobre o uso da literatura indígena para uma educação intercultural**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 167-178.

⁷ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

“inúmeras e infinitesimais” metamorfoses da lei, segundo meus próprios interesses e regras. Dessa forma, vou tentando minar esse modelo de ensino que desconsidera a presença, a voz e a escrita indígena.

A interculturalidade como metodologia

Sem fugir do planejamento feito coletivamente por todos os professores da área de linguagens - que tem sido utilizado há alguns anos e utiliza o livro didático, também escolhido em conjunto - tenho buscado o apagamento das fronteiras (Canclini, 1998)⁸ que têm mantido à distância da escola os textos de autoria indígena.

A justificativa dessa metodologia – a partir de ações do cotidiano e não por meio de um projeto pedagógico temático, como se costuma fazer – se apoia na necessidade da criação de novos espaços epistemológicos na escola, ou seja, a inclusão dos conhecimentos subalternizados. Isso, porém, sem desconsiderar as relações de poder, mas reconhecendo e confrontando-as, como pressupõe o Interculturalismo Crítico proposto por estudiosos latino-americanos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Enrique Dussel, entre outros, que criticam a modernidade ocidental em busca de espaços igualitários para os saberes não eurocêntricos.⁹

Os termos Multi e Interculturalismo surgem ligados ao reconhecimento da coexistência de incalculáveis culturas e às formas de se lidar com isso: por justaposição apenas ou como interação/diálogo, conforme o pensamento pós-colonial de Hall (2002)¹⁰. Ou como em Santos (2003)¹¹, sendo ligados ao colonialismo que enxerga as culturas como *outras* em relação à cultura branca/eurocêntrica, sem admitir esta sua própria etnicidade, particularismo ou incompletude, mas considerando todas as outras como

⁸ CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.

⁹ Para saber mais, o texto de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau intitulado “**Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**” é bastante esclarecedor. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tng=pt.

¹⁰ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹¹ SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia** – Os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

inferiores. Por outro lado, Santos fala de um multiculturalismo crítico com objetivos de redistribuição social-econômica e do reconhecimento da diferença cultural, de combate ao eurocentrismo.

No Brasil, Candau (2003)¹² reflete sobre a interculturalidade baseada nas relações de poder desencadeadas pelas diferenças.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra encontra-los. (CANDAU, 2003, p. 148).

É, pois, nessa perspectiva de enfrentamento à discriminação e à desigualdade contra os saberes dos povos nativos que tenho trabalhado com a Literatura de autoria indígena na escola.

De posse dos planejamentos anual e de unidade elaborados por nós, professores de Língua Portuguesa e de Produção Textual, para o ano letivo de 2018, observando cada proposta de trabalho, fui buscando textos literários de autoria indígena que estivessem de acordo com o gênero ou o tema proposto para cada aula, sem que a proposta planejada necessitasse ser alterada. Isso também para não tornar ainda maior o desafio de buscar espaço igualitário para os textos indígenas, ou dificultar o trabalho dos professores. Pois é preciso deixar de subalternizar/podar as palavras indígenas, mantendo-as longe dos espaços de formação de saberes, relegando a elas apenas o status de folclore ou lenda.

Nesse sentido, encontrei riquíssimas produções literárias em autores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Marcia Kambeba, Severiá Idioriê Kanatyó Pataxó, Ely Macuxi, Ademário Payayá, Tiago Hakiy, entre outros. Mas também encontrei intelectuais indígenas com

¹² CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **Seminário Internacional De Educação Intercult Ural, Gênero E Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

produções de cunho histórico, filosófico, sociológico e jurídico, por exemplo, Gersem dos Santos Baniwa, Ailton Krenak, Edson Kayapó, Olívio Jekupé e Kaká Werá Jecupé. Além desses, também há os mestres dos saberes, encontrados nas aldeias ou na cidade, quem nos nutre a alma e os conhecimentos de forma imensurável.

Diante dessa metodologia que adotei para o trabalho com a Literatura indígena em sala de aula, para evitar equívocos, penso que vale fazer refletir sobre o uso chamado “pedagogizante” da literatura, ou seja, a literatura como pretexto para ensinar algum conteúdo. De fato, há uma linha bastante tênue entre a apreciação dos textos literários na escola e seu uso utilitário, que conhecemos desde os manuais de alfabetização.

Entretanto, com afirma a professora Magda Soares, é inevitável que a escolarização da literatura aconteça. O importante é que isso ocorra de maneira adequada, de forma a contribuir e conduzir às práticas de leitura literária e à formação do leitor (SOARES, 1999).¹³

Vale ressaltar que, muitas vezes, ou para grande parte dos estudantes, a escola é o único lugar onde eles têm contato com livros e textos literários – que dirá os de autoria indígena? Por essa razão não se pode abrir mão dessa leitura que subsidia uma educação para o respeito à diversidade étnico-cultural e para o desenvolvimento do pensamento crítico e humanitário.

Assim, para que não se faça da literatura apenas um pretexto, é importante discutir os textos literários trazidos para a sala de aula, contextualizando-os histórica, social, econômica e socialmente, problematizando o contexto de produção e circulação, assim como as relações de poder que os envolvam. No trabalho com os textos literários de autoria indígena, em especial, é importante ainda apresentar seus autores e as particularidades do povo ao qual pertencem.

¹³ SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In MARTINS, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zelia (orgs). **A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte Autêntica, 1999.

A estrutura do cotidiano

Apesar de associado ao gênero diário, as datas são apenas uma noção cronológica de quando aconteceu a aula/intervenção, pois, como já expliquei, a ideia do diário é mais por conta da expressão de minha subjetividade diante das experiências. Isso porque outra característica da minha metodologia de trabalho é buscar não ser maçante no uso da Literatura Indígena, mas trazê-la de forma integrada às propostas do planejamento, não como pretexto para trabalhar conteúdos, e, sim, com a mesma naturalidade com que se trabalha com todos os outros textos que compõem o cânone das literaturas que transitam pela escola.

Essa metodologia tem a ver com a ideia de representatividade, ou seja, tentei incluir os textos indígenas (que normalmente são marginalizados) nas aulas da maneira mais igualitária possível. Busquei contemplar todos os objetivos do trabalho com língua e literatura e ainda fazer uma aula intercultural, respeitando e promovendo a diversidade cultural, para contribuir com a formação cidadã de nossos estudantes e também com a sobrevivência e autonomia dos povos indígenas.

Dessa forma, compartilhei apenas uma noção de quando foi trabalhado o conteúdo e fiz o relato da experiência, focando em como os textos foram selecionados, onde foram encontrados (porque uma das impossibilidades ou os maiores desafios é o acesso aos textos de autoria indígena) e trazendo dicas de como encontrá-los, dando atenção especial a livros e textos que podem ser encontrados na internet.

Em seguida, propus discussões a respeito de temáticas que surgem nos textos indígenas utilizados, e normalmente, criam dificuldades que muitas vezes desestimulam os professores a trabalharem com temas que envolvem povos indígenas, como o uso do termo “índio”, os estereótipos e preconceitos, a questão da identidade, do Dia do índio, dos mitos e da “religião” indígena, sobre cultura e aculturação, entre outros temas que vão surgindo à medida que são feitos os relatos de minhas aulas.

Assim, busco desconstruir dispositivos epistemológicos conservadores, contribuindo para a capacitação de professores para a educação intercultural a partir da literatura de autoria indígena. A ideia é que os leitores do produto educacional elaborem também suas propostas e percepções sobre o trabalho que desenvolvi, criando novas e mais diversas possibilidades de uma aprendizagem menos preconceituosa e discriminatória, respeitando a diversidade étnico-racial que nos rodeia.

Vejo a construção do *Cotidário de (im)possibilidades* como a persistência na busca por estratégias e alternativas que possibilitem o debate intercultural na escola, de forma a colaborar com o “problema indígena”, com vistas à justiça aos povos autóctones, que têm sofrido conflitos, preconceitos e violências graves.

Como professora de Língua Portuguesa, tenho ressaltado a importância do trabalho com língua e literatura, mas, em especial, tenho buscado desenvolver, através das práticas, um interculturalismo crítico que traga a palavra indígena de resistência para dentro dos muros da escola, pois sua presença demarca territórios simbólicos importantes à luta por inclusão e por espaço igualitário.

As experiências desenvolvidas e que relatei no produto didático mostram atividades simples, sem grandes “malabarismos”, que não envolvem elaborações profundas ou conceitos excessivamente complexos, mas que representam construções utópicas dentro do campo da Literatura no sentido de afirmação da escrita indígena como literária. Sei, inclusive, que o uso recorrente do livro didático pode suscitar críticas. Entretanto, busquei trabalhar com os recursos que são disponibilizados na escola para professores e alunos, justamente para que as minhas propostas sejam vistas como realizáveis, palpáveis e acessíveis mesmo a comunidades escolares que dispõem de mínimos recursos – embora saiba que muitas escolas não recebem nem o livro didático.

Nesse mesmo sentido, busquei oferecer preferencialmente sugestões de textos, livros, vídeos etc. que podem ser encontrados na internet. Embora tenha consciência que, pelo caráter dinâmico, alguns links possam

ficar indisponíveis, mesmo que isso aconteça, espero ter provocado e estimulado os leitores a também buscarem outros materiais que podem ser encontrados na rede, para promover e viabilizar o trabalho com temáticas referentes aos povos indígenas ou com a literatura escrita por eles.

Essencialmente, foi assim que procurei desenvolver as aulas com as produções escritas por indígenas. A partir de textos encontrados na internet, do livro didático e livros adquiridos em sebos virtuais. A análise dos textos ou as discussões também não demandaram tempo diferenciado no transcorrer das aulas planejadas conjuntamente com os outros professores. Mas, apesar disso, pude ver a receptividade, o interesse e, muitas vezes, a identificação e a empatia dos estudantes com os temas e os modos de narrar dos escritores indígenas.

A fundamentação teórica, assim como a literária me conduziram por caminhos epistemológicos outros, da forma como gostaria que conduzissem os leitores dessas minhas modestas produções. Gostaria de me declarar desocidentada, como o fez a pesquisadora Maria Inês de Almeida, a partir de suas experiências em terra indígena, mas sei que, diferente dela, estou apenas começando nas trilhas que a Literatura Indígena permitiu-me vislumbrar. As intervenções que realizei na escola pedem continuidade e multiplicação. Que na atividade da “pilhagem” leitora (De Certeau) os leitores dessas linhas possam multiplicar o “cereal plantado” para dividir “Radicalmente/ Entre milhares de aldeados e desplazados como clama Eliane Potiguara.¹⁴

¹⁴ POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004, p. 104.

**O eu, o nós e a Cidade de Teixeira de Freitas/BA:
um relato de experiência sobre as relações raciais locais
a partir da realização do “Arvorecer Negro”**

Dhanyane Alves Castro *

Dimas Catai Santos Junior **

Priscila Ferreira de Oliveira ***

Para o leitor desavisado que, por ventura, teve acesso a esse texto, é importante apontar os caminhos que nos trouxeram até aqui. Para tanto, uma breve introdução sobre a cidade e os encontros que nasceram a partir dela são fundamentais para o objetivo central do texto. Começamos então a falar um pouco sobre essa porção do território do Extremo-Sul na qual nos encontramos. A cidade de Teixeira de Freitas, como conhecemos hoje, é fruto das rotas comerciais conectadas pelas estradas e rios navegáveis da região. A construção da BR 101 na década de setenta e o “progressismo” que dominava o pensamento político em tempos de Regime Autoritário, derrubava, a floresta nativa, criavam uma indústria de exploração da

* Docente de Sociologia do IF Baiano, Campus Teixeira de Freitas. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e doutorada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contato: dhanyane.castro@ifbaiano.edu.br

** Docente de História do IF Baiano campus Teixeira de Freitas. Graduado e mestre em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Contato: dimas.santos@ifbaiano.edu.br

*** Docente de Química do IF Baiano campus Teixeira de Freitas. Graduada em Química mestre e doutora em Ciência e Tecnologia de Polímeros pelo Instituto de Macromoléculas Professora Eloísa Mano (IMA-UFRJ) e pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Contato: priscila.ferreira@ifbaiano.edu.br

madeira e pavimentavam os caminhos que ligavam a região à capital da Bahia e ao resto do Brasil¹.

O progresso local atraiu capixabas, mineiros, cariocas, gaúchos e sujeitos vindos dos mais afastados rincões do país. Logo, o pasto tomava conta das áreas de floresta derrubada, a fruticultura avançava e o eucalipto roubava o espaço da floresta nativa, dando a falsa impressão de preservação do meio ambiente para o observador inadvertido. O povoado que nasceu pela ocupação de terras por ex-escravizados em uma área próxima à Praça dos Leões e que, durante muito tempo, teve o território dividido entre os municípios da Alcobça e Caravelas, mantém, ainda hoje, algo que é fundamental para a construção da identidade dos seus habitantes: a característica de uma sociedade de fronteira², com suas fraturas e continuidades que a tornam singular.

Esse olhar pouco mais acurado – e ainda distante de compreender os detalhes das dinâmicas social, política, cultural – não é algo que atingimos de imediato. Para os que desembarcaram na região através de um processo de migração inter e intra-regional, as cidades do Extremo Sul apresentam-se como um angustiante desafio.

Assim como muitos dos habitantes locais, os caminhos que nos trouxeram até aqui estão associados ao mundo do trabalho. O desejo de ocupar um espaço dentro do serviço público federal e a vontade de exercer a docência guiou nossos passos a Teixeira de Freitas como forasteiros. Curiosos e empolgados, tateamos – cada um ao seu modo – a nova realidade que se apresentava. Éramos como neófitos que tentavam decifrar os símbolos de uma nova fé e conhecíamos os seus mistérios aos poucos. Não tardou para que o batismo nos atingisse e a novidade assumisse o cheiro

¹ LIMA, Francisco Denilson Santos de. A violência e o medo em Teixeira de Freitas-BA e seus reflexos nas formas de uso e consumo dos espaços livres públicos (ELP's) pela juventude. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2016, p. 70 a 76.

²Para compreensão da ideia de identidade defendida aqui, indicamos a leitura do primeiro capítulo da tese de doutoramento do professor doutor João Baptista Botton. Ver: BOTTON, João Batista. O Homem como Promessa: Estudo das aplicações da antropologia filosófica de P. Ricoeur. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte 2017, p. 44 a 83.

de “coisa velha”, conectando os contextos dos quais havíamos partido ao cotidiano dos homens e mulheres negras da cidade: o racismo.

A experiência do negro no Brasil tem, na construção sócio-histórica da ideia de raça e na racialização dos indivíduos, o ponto que aproxima as vivências desta comunidade de norte a sul do país. Em Teixeira de Freitas a situação não escapa a essa lógica perversa. A exploração da região desde finais do século XVI e a chegada da produção cafeeira no início do XIX promoveram um intenso afluxo de mão-de-obra escravizada na região. A presença de atividades econômicas que usavam o trabalho cativo veio acompanhada pela resistência e a ressignificação dos espaços que culminaram na construção de comunidades quilombolas que cercam as terras do que viria a se tornar essa cidade.

Helvécia talvez seja o melhor exemplo do que tentamos ilustrar. Estudada por acadêmicos de diversos campos da ciência, a comunidade nasceu da exploração do café iniciada em 1818 através da doação de sesmarias a colonos alemães. Em pouco tempo, atraiu franceses e suíços para a região, que intensificaram a cafeicultura local e transformaram aquele espaço na colônia Leopoldina. A exploração das terras veio acompanhada do uso indiscriminado de cativos e, em pouco tempo, quase noventa por cento do café produzido na província baiana saía dessa região³. Essa riqueza produzida por mãos negras alimentava o comércio internacional do grão e enriquecia os colonos europeus.

A resistência dos escravizados foi responsável pela construção de comunidades remanescentes de quilombo por toda a região, das quais Helvécia se destaca. No campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) da cidade, os estudantes da comunidade fazem-se presentes em todos os cursos ofertados. Porém, apesar de suas famílias serem ocupantes tradicionais do território e os seus laços com esse espaço remeterem ao século XIX, na cidade de Teixeira de Freitas eles são

³BAXTER, Alan; LUCCHESI, Dante. Un paso más hacia la definición del pasado criollo del dialecto afrobrasileño de Helvécia (Bahía). In: ZIMMERMANN, Klaus (Ed.). *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa*. Madrid: Iberoamericana, 1999.

lidos como “estrangeiros”. As comunidades quilombolas e o sítio urbano são espaços que mantêm uma relação de interdependência e distanciamento, como se o diálogo entre ambas não fosse para além do necessário. E é justamente neste ponto que a estrutura racial da cidade vai criando contornos próprios para dialogar com o modelo de racismo brasileiro.

As relações raciais no nosso país já foram descritas de inúmeras formas. Neste texto, acompanhamos a tese reforçada recentemente pelo Professor Sílvio Almeida de que o racismo no Brasil é estrutural e estruturante⁴. Ele atinge os negros de maneira violenta, mina sua autoestima e extingue suas vidas de maneiras tão criativas e brutais que não conseguiríamos dar conta de apontá-las nestas breves páginas.

Como a escola é um organismo vivo e não foge das contradições da sociedade que a cerca e a constrói, a experiência racial e as suas violências alcançam os indivíduos durante a sua trajetória formativa⁵. A brilhante Nilma Lino Gomes, ao pensar sobre o corpo negro – e, principalmente, os cabelos – no ambiente escolar, nos mostra como a infância e a fase adulta das mulheres negras é atravessada pelo racismo vivido nos ambientes de ensino. Para muitas, a sala de aula aparece como um lugar de sofrimento, das violências simbólicas expostas a partir do *bullying* e inferiorização das suas características físicas⁶.

Contudo, assim como Gomes, entendemos que a relação entre os alunos negros e a escola deve caminhar para além da reprodução do racismo. O ambiente de ensino formal pode e deve ser um espaço acolhedor e comprometido com a luta antirracista. Quando disposta a cumprir com essa função, a escola pode ser um dos importantes instrumentos para construção de uma sociedade mais justa e igual.

Isso não é uma tarefa fácil. Exige o compromisso de todos os atores envolvidos com a formação discente e o exercício constante de escuta e

⁴ ALMEIDA, Sílvio. Racismo Estrutural. Coleção Feminismos Plurais, São Paulo: Polén, 2019. p.47 a 51.

⁵SOUZA, Márcia Lúcia A. Lá na escola (não) tem racismo! Reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. Revista Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 3, n. 08, p. 193- 209, 2017

⁶GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, n° 21, set./dez. 2002.p. 40-51

aprendizagem por parte do corpo escolar. O combate contra uma escola que permite, sem reagir, que o racismo se reproduza e naturalize dentro dos seus muros passa pelo enfrentamento de ideias racistas defendidas dentro da própria instituição. É necessário que os que assumem esse compromisso tenham disposição, capacidade de convencimento e uma boa dose de enfrentamento diário às críticas daqueles que entendem que a função do ensino formal é apenas de inculcar na cabeça do discente um conjunto de fórmulas para reprodução em exercícios e nos processos seletivos como vestibulares. Enxergamos como desafiadora essa tarefa de enfrentamento diário, mas é uma importante conduta que pode trazer à tona o racismo imbuído nas relações do IF Baiano.

Diante de tudo que foi exposto até então e da necessidade de contribuir com mais ambientes para o debate e o enfrentamento do racismo no Campus Teixeira de Freitas e na nossa região, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) do *campus* Teixeira de Freitas se empenhou para estabelecer um evento. O caminho que trilhamos até aqui ainda é curto e trataremos dele no nosso próximo tópico.

O arvorecer de um novo evento no *Campus* Teixeira de Freitas

O Arvorecer Negro carrega na sua genealogia os traços de uma cidade de passagem, marcada pelo fluxo de pessoas e a transitoriedade das relações estabelecidas no *campus* Teixeira de Freitas. A fluidez imposta pelo desejo de uma parcela significativa dos servidores de voltar para casa faz com que a troca de profissionais na instituição seja constante. Isso, é claro, fragiliza a continuidade de algumas ideias, mas também permite a reoxigenação constante dos órgãos que compõem a instituição. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) é uma prova interessante disso.

A preocupação em criar espaços de discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil não era novidade quando o Arvorecer Negro nasceu

em 2018. Desde 2015, havia um esforço na promoção de atividades relacionadas ao tema no *campus* Teixeira de Freitas. Inicialmente, pela antiga composição do NEABI, foi criada a Semana da Consciência Negra na instituição. O evento surgia para cumprir as demandas de atividades do Novembro Negro e tinha forte caráter interno, voltado, principalmente aos estudantes do curso médio integrado. A natureza mais tímida do evento não retira dele a importância e a sua existência foi fundamental para produzir o esteio no qual o Arvorecer pôde firmar-se. Entendemos que os desafios lançados sobre os ombros dos colegas que iniciaram essas discussões não foi fácil. Apresentar elementos que auxiliem o processo de empoderamento daqueles que são tradicionalmente lançados à margem da história envolve uma luta constante contra a resistência dos que naturalizam a experiência racial no Brasil e advogam pelo seu caráter pacífico. Construir uma arena pública frutífera em que as problematizações vinculadas às questões étnico-raciais possam dar frutos que libertem grupos invisibilizados e marginalizados demanda tempo, dedicação e muita atenção aos detalhes que aparentemente são pequenos, mas estão ali há séculos embasando o racismo.

Em 2017, a então equipe do NEABI fortaleceu algumas reflexões sobre qual era, o que queríamos e qual deveria ser o papel do NEABI no *Campus* Teixeira, tanto dentro do IF Baiano quanto nas relações com a comunidade externa. Algumas conclusões foram importantes para valorizar o que até então havia sido realizado e traçar outras conquistas que deveriam ser alcançadas. Uma das avaliações é que o NEABI ainda assumia e era visto no Campus como um setor que cuidava da “comemoração do Dia do Índio e do dia do Negro”. Acreditamos, inclusive, que alguns perfis (servidores e discentes) dentro do Campus sentem falta dessa perspectiva mais festiva e menos problematizadora. Percebemos no caminhar das mudanças que pretendíamos e que ainda pretendemos, que não é possível romper abruptamente com algumas práticas, mas que fôssemos incluindo novas práticas e pautas. Era fato que projetos de pesquisa e extensão e grupo de

estudo deveriam ser pilares para pudéssemos nos reinventar enquanto NEABI.

Nessa esteira do desejo de mudanças, em 2018, com a transferência de alguns servidores e a chegada de outros, o NEABI precisou passar por um processo de reestruturação. A permanência na coordenação do núcleo garantiu que os recém-ingressos tomassem pé das atividades do grupo. A habilidade de congregar ideias diferentes e assumir posturas mais assertivas fez com que o núcleo pudesse avançar nos debates e desenhar aquilo que seria batizado posteriormente de “Arvorecer Negro”. Esse evento seria a contribuição do IF Baiano para a produção e divulgação científica de pesquisas e atividades de extensão tanto do NEABI, quanto de outros interessados da comunidade externa. Além disso, importava para nós trazer para dentro da instituição, de maneira desvelada, saberes tradicionais e perspectivas culturais indígenas e da população negra.

As mudanças propostas para as atividades realizadas durante o Novembro Negro causaram estranheza entre discentes e servidores. A ideia de construir um evento que congregasse atividades mais lúdicas com a produção e divulgação de trabalhos científicos a partir de Simpósios Temáticos gerou algum desconforto. Como assim é ciência essas coisas sobre negro e índio??? Enquanto a instituição assumia uma postura oficial de apoio à realização das atividades que, a partir de então, tentavam atingir também o público externo, havia uma postura oficiosa de questionamento.

Devemos lembrar que o *I Arvorecer Negro: Interfaces e Diálogos* acontece em 2018, num contexto político nacional de eleição presidencial e momento de intenso acirramento e polarização entre o conservadorismo e o progressismo. Discursos e práticas obscurantistas, autoritários, reacionárias e contra grupos minoritários, ou seja, grupos com pouco ou nenhum acesso a espaços de poder, fala e privilégio, passaram a fazer parte do cotidiano. Claro, neste contexto, dentro do Campus Teixeira de Freitas não seria diferente. Falar e concretizar o I Arvorecer Negro já traz o contexto nacional espelhado e corroborado pelas mesmas falas e práticas localmente. Servidores e discentes fizeram e ainda fazem uso dos mesmos

discursos excludentes, racistas e deturpados para inviabilizarem ou se ausentarem das atividades do Arvorecer Negro. Houve momentos em que servidores e discentes participaram das discussões, mas com a única finalidade de desvirtuar, enfraquecer ou tumultuar as atividades que estavam sendo realizadas. Afinal de contas existe uma forte resistência em afirmarmos que existe racismo dentro das instituições escolares.

Destaquemos um episódio em que, num minicurso, estava sendo pautada a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade de que nas escolas sejam desenvolvidos conteúdos que tratem da história e cultura afro-brasileira. A fala de nosso colega servidor foi de que o conteúdo da lei apenas fortalecia ou criava o racismo. Que ele enxergava como um retrocesso e “esquerdismo” qualquer problematização sobre a invenção do racismo e suas consequências. Também houve uma turma que, com apoio de docentes, se empenhava em realizar abaixo-assinado para que pudessem ter aulas normais durante o evento⁷. Eles entendiam que o conteúdo trabalhado durante o evento não contribuía em nada para sua formação escolar.

É importante lembrar que as instituições são espaços políticos de disputa e que o desenho das suas ações passam pelas mãos de pessoas que carregam consigo formas diversas de perceber a realidade. Como o serviço público – principalmente o federal – foi historicamente um espaço dominado pela branquitude⁸, não deve causar espanto o fato de que o desenvolvimento de atividades acadêmicas de natureza antirracista não tenham sido alvo primordial na política institucional. No *campus* Teixeira de Freitas, a responsabilidade com essas questões sempre foi instigada por

⁷ É pautado e aprovado durante a Jornada Pedagógica no início do ano letivo que, durante o Arvorecer Negro as aulas “normais” estão suspensas, sendo substituídas pelas atividades do evento.

⁸Para termos uma noção mais detida sobre isso, é importante nos inserirmos nos debates que giram em volta da lei 12.990 que implementou em 2014 a reserva de vagas no serviço público para candidatos negros. O desequilíbrio entre o número de negros e brancos nas principais esferas do serviço público federal é um dos reflexos do racismo estrutural do nosso país. Se tomarmos como exemplo o estudo do IPEA lançado em 2013 sobre a reserva de vagas em concursos federais, perceberemos isso em números. Nas posições de maior destaque e remuneração, a presença de homens e mulheres negros era irrisória, para tanto, veja: Silva, Tatiana D.; Silva, Josenilton M. Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013 [online]. Nota técnica Disoc n. 17. Brasília: Ipea, 2014, p.9. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT_n17_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos_Disoc_2014-fev.pdf

servidores negros que percebiam as violências raciais experimentadas diariamente pelos discentes dentro e fora do espaço escolar. Enquanto o espaço para o debate era gerado aos trancos e barrancos, os olhares de surpresa com o novo modelo de atividade, as desconfianças e uma postura cética acerca da natureza científica dos debates sobre raça e a produção de conhecimento sobre o tema foram corriqueiros.

Em 2019, no *II Arvorecer Negro: Ancestralidade e Oralidade Afroindígena*, houve abertura de editais para a participação externa como ouvintes e proponentes de atividades. Oficinas e minicursos conquistaram os estudantes do nível médio integrado e alguns dos cursos superior e subsequentes. Nesta edição, contamos com a presença do Prof. Dr. Kabengele Munanga como conferencista, referência nacional nas discussões sobre as relações étnico-raciais. Entretanto, mesmo com o envolvimento de várias pessoas e acadêmicos das várias instituições que compõem o cenário local e regional, as conversas de corredor e a postura de alguns servidores deixava claro que o enfrentamento era necessário. Com o *II Arvorecer Negro*, em 2019, esse evento se tornou uma das referências de evento para o Campus. Essa fala foi exposta pela própria administração geral do Campus. Esse fato trouxe também, por parte de servidores e discentes, algumas falas e posicionamentos contrários ao espaço que o evento e suas necessidades passavam a ocupar dentro do Campus, como o direcionamento de recursos financeiros, logísticos e humanos.

Entendemos que essa postura gravita em dois pontos fundamentais. O primeiro deles é a ideia que a luta por uma escola comprometida com as pautas antirracistas não pertence ao campo da academia ou, até mesmo, que esse tipo de produção científica esteja inexoravelmente associada ao jogo político simplista que dominou o Brasil nos últimos anos, perdendo, por conta disso, todo o seu valor. O segundo ponto correlaciona-se com o primeiro de maneira bem íntima. Como dissemos, o ano de 2018 foi marcado pelas disputas eleitorais que levaram à Presidência da República um outro projeto político. Os debates assumiram tons mais violentos na cidade

de Teixeira de Freitas e o racismo passou a ser exposto com pouquíssimo constrangimento.

Como as relações políticas do campus não estão alheias a realidade nacional e local, o clima de “nós” contra “eles” e as novas narrativas sobre o passado recente do nosso país foram ganhando espaço na instituição. Pouco a pouco, ideias como “vitimismo”, “racismo reverso” e a defesa de uma pretensa democracia racial brasileira começaram a pulular principalmente entre o quadro docente. A resistência ocorria em pequenas ações, em comentários e na tentativa de embargar ou atrasar as solicitações feitas pela Comissão Organizadora.

Essas questões mostram que as ações promovidas dentro do *campus* Teixeira de Freitas e até mesmo na instituição como um todo necessitam abandonar o caráter personalístico e assumir uma natureza institucional. Os NEABI's que compõem o IF Baiano tentam estabelecer conexões entre si e a Reitoria para que o desafio da institucionalização das práticas antirracistas sejam assumidos como compromisso de todos. Esse é um processo lento e que conta com muita resistência interna. Apesar de caminhar os passos lentos nestas questões, é importante destacar que os servidores que compõem os NEABI's promovem um esforço gigantesco para que a instituição mova-se a fim de comprometer-se cada vez mais com pautas que a tornem um espaço amplo e integrador. É inegável que avançamos em pontos como a política de acesso e permanência ou nos projetos desenvolvidos por servidores dedicados e sensíveis a essas questões, contudo, precisamos que a instituição assuma como uma das suas principais bandeiras a luta contra uma sociedade estruturalmente racista.

(Poucas) pautas antirracistas no campo da academia

Ao acessar o *web site* oficial da instituição*, digitando o descritor ‘antirracista’ no campo de busca, três resultados foram encontrados: um do ano de 2018 referente à pesquisa de um aluno quilombola; outra referente ao curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação, ofertado pelo *campus* de Valença, com ingresso da

primeira turma no segundo semestre de 2019. E o terceiro resultado correspondeu à chamada para 17 cursos de qualificação profissional dentre os quais um intitulado ‘Ensino e divulgação da cultura e da história afro-brasileiras’, ofertado pelo *campus* de Uruçuca em 2019. Usando o descritor ‘negro’, foram encontrados 10 resultados, dos quais 5 foram relevantes e o mais antigo data do ano de 2018.

Restringindo a busca ao *campus* de Teixeira de Freitas^{*1}, para o descritor ‘antirracista’, não houve ocorrências e, para o termo ‘negro’, foram exibidos nove resultados, cinco desses resultados referem-se a eventos ocorridos de 2013 a 2014, não há resultados de 2015 a 2017. Quanto aos quatro demais resultados, ocorreram a partir de 2018. Desses últimos, 3 referem-se ao evento Arvorecer Negro e um deles ao Diálogo com o tema “Raças Humanas”, que envolveu as disciplinas de biologia, filosofia, história, língua portuguesa e sociologia, projeto que teve sua culminância no II Arvorecer Negro.

Esses números expõem como o tema parece novidade e ser abordado apenas dentro de uma agenda de obrigatoriedade legal. Não é um tema recorrente em todo meio acadêmico. Então, possivelmente, há quem dirá que os diálogos acerca de ações afirmativas e antirracistas não são necessários e, ainda, quem dirá que o racismo é velado, que não é explícito. Fato é que os números trazem, mais uma vez, à tona que as ações antirracistas ainda são poucas/isoladas no meio acadêmico e precisam se avultar em nossa instituição, em nosso *campus*.

Ainda é expressivo o número de servidores, técnicos e docentes, do IF Baiano *campus* Teixeira de Freitas, que entendem como desnecessárias as discussões em torno do tema, o que fica evidenciado pela não participação dos mesmos nos eventos que têm como pauta questões antirracistas. Existe um racismo acadêmico que precisa ser combatido dentro da academia, como mencionado por Carvalho (2006). Ignora-se aquilo que é pertinente legalmente e prescrito em documentos oficiais, tal como no

Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI (IF Baiano, 2014)⁹, no item que trata do Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas (PROADA):

Poderão ser elencadas como ações desse Programa: a realização do estudo do perfil do estudante do IF Baiano, a realização e/ou apoio a eventos, campanhas, seminários, palestras, cursos de extensão e capacitações de servidores (docentes, técnicos administrativos e terceirizados), visando o desenvolvimento e fortalecimento do Programa. (IF Baiano, 2014, p.60)

Muitos ainda entendem que essas ações devem ser realizadas por grupos específicos, como os NEABI, embora o PPPI mencione que a Política de diversidade (mais abrangente que a pauta antirracista) não deva ser vista como algo imposto, mas como responsabilidade de cada docente, técnico(a), terceirizado(a), estudante e demais membros da comunidade. Negras e negros estão presentes no espaço escolar, mas não são devidamente valorizadas(os) dentro dos currículos e materiais didáticos (MEC, 2006)¹⁰.

De modo geral, as pautas antirracistas são tratadas por maioria de pessoas negras e isso reflete-se na educação, na formação dos estudantes, especialmente os (as) estudantes matriculados (as) nos cursos do Ensino Médio na modalidade integrada, grupo majoritário no *campus*. Aos alunos(as) negros(as), nega-se a valorização da cultura e dos saberes africanos e afro-brasileiros e, aos alunos não-negros, não se promove a devida condição para o exercício da empatia, competências gerais do ensino básico, de acordo com o documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2020)¹¹:

⁹ IFBAIANO. Projeto Político Pedagógico Institucional. 2014. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2017/07/4.-Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-Institucional-PPPI.pdf>. Acesso em 11/2020.

¹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.

¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 09/2020.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (MEC, 2020, p.9)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (MEC, 2020, p.10)

Outro fato observado é que a maioria dos profissionais engajados são aqueles que atuam nas áreas de linguagem e ciências humanas. Isso é notório desde a composição do NEABI à composição das comissões organizadoras de eventos, seminários, diálogos etc. que abordam a temática antirracista, valorização da cultura e saberes, o que contrapõe-se ao PPPI do IFBaiano:

O IF Baiano adota a interdisciplinaridade como um de seus princípios metodológicos, pois esta permite estabelecer a relação entre as partes e o todo. A integração entre os saberes científicos, tecnológicos e culturais. Este princípio possibilita que o planejamento e os diferentes sistema de avaliação dialoguem entre si. O conhecimento pode ser socializado, (re)construído e ressignificado em novos saberes e paradigmas. O currículo é potencializado e analisado em rede com os(as) envolvidos(as), com o contexto local e regional, bem como a perspectiva de formação técnico-humanística. (IFBaiano, 2014, p. 13)

Mesmo num *campus* localizado numa região onde estão presentes comunidades tradicionais - indígenas, remanescentes quilombolas, pescadores, marisqueiras, quebradeiras de coco, população ribeirinha - a contextualização com os saberes populares e diversidade cultural são mencionadas, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes - PPC, apenas na descrição dos projetos integradores, que nem sempre promovem práticas realmente interdisciplinares. Geralmente, as disciplinas que tratam de temas antirracistas não são associadas

ao núcleo estruturante dos cursos técnicos e se restringem às disciplinas de ciências humanas do eixo comum.

As questões relativas à diversidade receberam maior atenção no que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no. 9394/96, à exemplo da Lei no. 10.639/2003, que estabelece em seu art. 26 a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, que sofreu alteração por meio da Lei no. 11.645, tornando obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. A história e cultura afro-brasileiras tornaram-se conteúdos obrigatórios em sala e pauta para projetos político-pedagógicos, mas na prática compõem apenas práticas em datas comemorativas.

Nesse sentido, o Arvorecer Negro desponta como um espaço para o diálogo sobre a educação, a pesquisa e as relações étnico-raciais. É um evento atemporal, embora tenha sua culminância no mês em que se fazem as manifestações para uma consciência negra. A construção do Arvorecer Negro é desenvolvida; visando envolver tantos atores quanto possível; embora ainda encontre resistência, envolve estudantes de todos os segmentos de Ensino, docentes de disciplinas das ciências humanas, linguagens e da natureza, técnicos de diferentes setores e servidores(as) terceirizados(as). Dentre os(as) docentes envolvidos(as) no processo, alguns desenvolvem atividades de ensino tais como aplicação de conteúdos e avaliações contextualizados com a temática de valorização aos saberes e cultura afro-brasileiros e educação antirracista.

Deste modo, o Arvorecer Negro contribui para a construção pessoal e coletiva das identidades dos(as) discentes, sem que esses(as) neguem suas particularidades ou do seu grupo étnico-racial. Além de levar ao aprendizado, ampliação dos conhecimentos e ao reconhecimento de que muitos grupos sociais no Extremo-Sul baiano foram e são invisibilizados no processo de desenvolvimento socioeconômico da região.

E agora? Caminhos a percorrer

Sabemos que, se não nos atentarmos criticamente à maneira como o NEABI atua - tanto junto à comunidade interna quanto à comunidade externa - no decorrer do ano, o Arvorecer Negro poderá se tornar aquilo que desde a sua concepção, gostaríamos de nos distanciar: um evento comemorativo e pontual. Dessa maneira, há alguns pontos que elegemos como primordiais para qualificar cada vez mais nossas atividades. Só conseguiremos pautar, identificar e enfrentar diariamente o racismo estrutural no IF Baiano se o NEABI conseguir alcançar seus objetivos, articulando e promovendo ações que incentivem o respeito à diversidade etnicorracial e à proteção de direitos de pessoas e grupos étnicos discriminados. Isto por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Como exposto no Regimento Interno do NEABI do IF Baiano (2014)¹², o NEABI visa assessorar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, que alteram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em decorrência das conquistas obtidas pelas lutas e movimentos dos povos negros e indígenas.

No que se refere aos pontos que elegemos como os próximos desafios do NEABI, estão a articulação com a sociedade civil organizada e com movimentos sociais que atuem nas lutas antirracistas; articulação com outros pesquisadores e profissionais de outras instituições de ensino; o desenvolvimento de atividades contínuas no decorrer do ano junto aos discentes; consolidação do grupo de estudo Amandla; e ampliação das atividades de pesquisa e extensão na região.

¹² IF BAIANO. Regimento Do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiros E Indígenas Do If Baiano. 2014. Disponível em <https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Regimento-do-N%C3%BACleo-de-Estudos-Afro-Brasileiros-e-Ind%C3%ADgenas-do-IF-Baiano-Reformula%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 09/2020.

Apenas nessa caminhada, levando em consideração esses desafios, é que entendemos que o Arvorecer Negro poderá fazer sentido e ter um papel na região do Extremo-Sul da Bahia. Uma região que ainda tem muito o que avançar e desvelar no entendimento e luta pela história, pela cultura, pelos saberes e pelas necessidades dos grupos afro-brasileiros e indígenas.

Cabe registrar, ao fim deste relato de experiência, que o III Arvorecer Negro será realizado no ano de 2020 totalmente em ambiente virtual devido à pandemia de COVID19 e que este contexto pandêmico tem transformado de maneira desafiadora as atividades educacionais. É importante destacarmos este contexto porque as estratégias das instituições educacionais têm deixado bastante expostas as desigualdades sociais e raciais já encrustadas na educação brasileira. Quem são os grupos sociais na região Extremo-Sul da Bahia que não têm tido acesso ou têm acesso muito precário às tecnologias digitais que possam garantir acesso às atividades educacionais? Com certeza são os mesmos grupos que antes da pandemia já eram impactados pelo acesso precário às oportunidades educacionais: afro-brasileiros e indígenas.

A (im)posição da BNCC no debate da educação para as relações étnico-raciais

*Nikatia Belau da Silva*¹

As circunstâncias do debate

A sala de aula, forjando ser um ambiente democrático, censura o negro a cada capítulo da história, a cada leitura que alude à marginalização do “preto infrator”. A falsa concepção de maioria branca foi fortalecida pelas práticas docentes, pelos livros didáticos e pelo espaço excludente, e busca neutralizar o processo de empoderamento racial. Segundo Abdias Nascimento, “o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural”².

Assim se compõem os espaços de poder opressores que fomentam a autonegação e o processo de folclorização no contexto escolar mediante práticas discriminatórias, recursos eurocêtricos e invisibilidade racial nos discursos, nos livros didáticos e na postura do ato de educar. Nesse sentido, Silva salienta que:

O branco apresentado nos livros é o branco europeu, o da ideologia do branqueamento. O branco é também associado ao belo, puro, bom e inteligente,

¹ Graduada em Letras (UNEB) e Bacharel em Direito (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) pela Universidade Federal do Sul da Bahia.

² NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: um processo de racismo mascarado**. 3ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p.95.

em oposição ao negro associado ao feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não-humanos e constituindo-se em minoria social.³

Ao participar das aulas diariamente, convivendo com as distorções de sua própria imagem, o aluno negro, desde cedo, é programado para ocupar uma posição inferior ditada pela hegemonia branca. Em sala de aula não se enxerga, pois não o retratam, ao contrário, somente o escondem ou o folclorizam. Assim, a ideologia age silenciosamente, mas de forma certa e eficaz.

Nesse contexto, há de se entender que as questões étnico-raciais estão inseridas num processo histórico que se entrelaça ao poder das classes opressoras, em relação ao contexto político do termo raça enquanto classificação social e marcador de uma identidade cultural de resistência.

Outrossim, ressalta-se que ao trazer esse debate para o âmbito da educação, intenta-se transportar discussões no sentido de operar meios para a promoção de educação pluriétnica e antirracista. Nesse liame, “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros”⁴. E ainda,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.⁵

³ SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático, 1995, p.32-33.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em 19 de julho de 2019, p.5).

⁵ Ibid, p. 06.

O Brasil, apesar de algumas conquistas alcançadas, ainda promove um modelo de educação excludente que setoriza o saber e impede o sucesso dos grupos mais vulneráveis. A mudança de paradigma e a pressão social possibilitaram alcançar marcos históricos na promoção de uma política que se pauta na igualdade racial, principalmente no âmbito da educação, como se deu com a promulgação da Lei 10.639/03⁶, Parecer CNE 03/04, Resolução CNE 01/04⁷ e outros.

Não se pode olvidar que o debate acerca da educação étnico-racial se fazia presente nas reivindicações dos movimentos negros organizados. Esses movimentos trabalhavam na ideia de que a população negra integrasse o tecido social formador do povo brasileiro, bem como se colocassem como agentes promotores de uma consciência social no combate ao racismo.⁸

Nesse sentido, as políticas públicas, de implementação estatal, partem do meio fático e da dinâmica das relações grupais por meio, principalmente, da aparição da nova conjuntura dos movimentos negros. Nesse diapasão, Gohn apud Heilborn ressalta o surgimento de novas frentes sociais com interesses culturais e identitários, as quais “abriam espaços sociais e culturais, eram compostas por sujeitos que não estavam na cena pública ou não tinham visibilidade, como mulheres, jovens, índios, negros etc”.⁹

Assim sendo, no cerne das discussões da política educacional inclusiva e pluralista, surgem os ideais basilares para a promoção de um ensino pautado nas discussões raciais dentro da escola; a educação para as relações étnico-raciais constitui um conjunto de referenciais formadores de ambientes nos quais a alteridade, o respeito e os pertencimentos étnico-raciais se mantenham nos espaços compartilhados de aprendizagens.

⁶ Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁷ O Parecer CNE 03/04 e Resolução CNE 01/04 instituem diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

⁸ DOMINGUES, P. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, F; SOGBOSSI, H.B. (org). **Estudos Africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p. 25-39.

⁹ HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010, p. 46.

A proposta de uma política educacional voltada para as questões étnico-raciais se propaga em resposta ao cenário internacional e nacional para o combate à discriminação e intolerâncias que violentam indivíduos oriundos das minorias e historicamente segregados. Reflete o que Stephen Ball denomina de contexto de influência, cuja descrição tem como referência os discursos dos sujeitos que negociam e resistem, a fim de influenciarem a transformação social. Nas palavras do referido autor,

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.¹⁰

Nesse contexto, diversos marcos legais são promulgados, muito embora o enfrentamento ao racismo na educação comece se moldar a partir da vigência da Lei 10.639/03, por meio das conquistas dos Movimentos Negros e, de forma calculada, da agenda de organismos internacionais. Prenunciando essa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, corroborando com os propósitos democráticos, enuncia que o ensino respeitará o pluralismo de ideia, garantindo o acesso e permanência de todos na escola e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.¹¹

Com isso, a tendência nacional de amparo ao mais pobre se associou às negociações com os organismos internacionais, a fim de implementar normas econômicas para a diminuição da pobreza e financiar medidas compensatórias. Tais ações, na verdade, intencionavam somente evitar o desequilíbrio econômico e as tensões sociais, “a fim de permitir à elite

¹⁰ BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em <http://curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/ball.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2019, p.102.

¹¹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 de julho de 2019.

econômica internacional a ampliação do capital¹². Ademais, por outro viés, a política educacional voltada para as discussões étnico-raciais recebeu influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO), no intento de garantir a promoção direitos humanos e a discussão do multiculturalismo atrelados às políticas sociais e raciais no Brasil¹³.

Com efeito, a ação dos Movimentos Negros transgrediu os arcaicos postulados de elaboração e aplicação de políticas públicas no país ao passo que exigiam a instauração de uma ordem antirracista, com oportunidades igualitárias e redução das desigualdades. A universalização dos direitos civis, políticos e sociais faziam (e ainda fazem) parte da agenda desses movimentos em prol de ações inclusivas, voltadas para o combate à desigualdade que se torna empecilho para o acesso de grupos historicamente subalternizados e relegados aos espaços de invisibilidade. As políticas inclusivas ou ações afirmativas se delinearão num cenário de luta social como eficaz instrumento de inclusão do negro. Dessa maneira, esclarece Piovesan:

Estas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos.¹⁴

Destarte, o Estado brasileiro, como outrora mencionado, por reivindicação da sociedade civil e das entidades internacionais, passa a investir também em política educacional, fato que culmina na promulgação da Lei

¹² NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Políticas públicas e marcos legais para educação antirracista no Brasil: da Constituição de 1988 à Lei 10.639/03**. Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/historiabh/article/viewArticle/882>. Acesso em 21 de julho de 2019, p.14.

¹³ Muitas foram as contribuições da UNESCO para o combate ao racismo e à discriminação. São eles: Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002.

¹⁴ PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004. Acesso em 15 de julho de 2019, p.40.

Federal 10.639/03. Tal documento legal se consolida no bojo do debate acerca da implementação de ações afirmativas para a população negra, principalmente no âmbito educacional.

Nesse liame, a Lei 10. 639/03 modifica o texto vigente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Logo depois à introjeção mandamental no ordenamento jurídico, uma série de normativas e ações foram elaboradas com o fito de dar efetividade ao texto legal. Passa-se, por conseguinte, a perceber uma tentativa de mudança nas políticas de governo cujas mobilizações se voltavam para o empoderamento das identidades. Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ilustram o quadro citado anteriormente, sendo um exemplo dos mecanismos criados para materializar o texto da lei 10.639/03. Conforme o documento,

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.¹⁵

O Parecer 03/04, responsável em estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN ERER), manifesta o início do processo de aplicação das práticas antirracistas na escola. Após isso, houve movimentações em torno da discussão racial mediante Diálogos Regionais dos quais resultou o Plano Nacional de Implementação das DCN ERER, em 2009. O documento orienta a promoção de algumas ações a serem observadas pelo poder público e

¹⁵ BRASIL, *op. cit.*, 2004, p. 12.

estabelecimentos de ensino, estruturando-as em seis eixos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.¹⁶

Dessa forma, é perceptível que as ações ministradas e projetadas, nesse momento de fecunda produção em torno da educação para a educação étnico-racial, faziam parte de uma política de governo pautada na justiça social diante de uma sociedade pluriétnica e multicultural¹⁷. As ações referentes às discussões raciais dentro dos currículos educacionais estiveram presentes na agenda política interna do governo, fruto, por óbvio, das pressões externas e da sociedade civil.

Em contrapartida, quando há uma mudança no espírito das práticas governamentais, é possível se inferir a transição de uma política de governo. É nesse contexto de travessia que atualmente navegam os pilares de uma educação promotora de igualdade racial: na estratificação das práticas curriculares propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sabe-se que na discussão de política educativa sempre estiveram presentes os interesses econômicos. A construção de sentido no âmbito do ensino disputa espaços de poder, nos quais hegemonicamente se instalam as ideologias do mercado; não a esmo o Brasil estar envolvido em demandas estratégicas de entidades internacionais. Nesse sentido, importante salientar que “conceitos como ‘sociedade de aprendizagem’, ‘economia baseada no conhecimento’, etc. são poderosas construções sobre políticas,

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em 19 de julho de 2019, p 28.

¹⁷ Diante da vasta carga semântica e política do termo multicultural, imprime-se nesse trabalho a ideia de que “Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p.51).

geradas no seio deste consenso. Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.¹⁸

Ora, nesse cenário, como é possível visualizar as discussões raciais numa problemática curricular que se propõe a unir todas as vertentes, se a proposta é ceifar a mobilização cultural inerente ao contexto escolar? O espaço vazio deixado pelos conflitos da política educacional abre caminho para a implementação de discursos conservadores de dominação. Assim, sob esse liame, a educação é coagida a se assentar no “controle que a destrói como empreitada intersubjetiva”.¹⁹

A (im)posição de uma base comum na educação nacional e o impacto para as discussões raciais

Os debates acerca de como as políticas educacionais são criadas e implementadas no meio social se enquadram numa discussão ampla cuja versatilidade perpassa pelos questionamentos acerca da promoção da equidade, do ensino democrático e emancipatório das subjetividades presentes no chão da escola. Vale ressaltar que, no cerne dessas discussões, se encontram a problematização da educação frente às ideologias do capital e das disputas de poder.

Com efeito, nessa perspectiva, os estudos de Ball prenunciam a prática de políticas educativas que se sujeitam às normas da economia, determinando os discursos e marginalizando a sociedade no campo de decisão das políticas educacionais. Dessa forma, o referido autor anuncia:

[...] quero examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos

¹⁸ BALL, op.cit., p. 100.

¹⁹ MACÊDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em 19 de julho de 2019, p.36.

estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.²⁰

Para Ball, a marginalização das políticas locais traça a ausência de autonomia do Estado, o qual incorpora diretrizes internacionais sem se propor a questionar seu emprego no cenário nacional, deixando de perceber suas peculiaridades sociais e culturais. Nesse sentido, a globalização e a dinâmica do mercado formam “consumidores passivos” que se perdem na sua própria subjetividade. Sendo assim, “a sobrevivência no mercado educativo torna-se a nova base de propósito comum - pragmatismo e auto-interesse [...]”²¹. E continua,

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades [...].²²

Não se pode olvidar, no entanto, que a internacionalização das políticas educacionais se desenrola, por vezes, de maneira nefasta. Não é o efeito generalista o destaque que quer se atribuir a essa assertiva. Busca-se a compreensão de como muitas dessas tendências globais fortalecem grupos hegemônicos e recanteiam outros, silenciando-os.

No contexto sustentado, as representações dos sujeitos têm origem histórica e surgem na coletividade. Tais representações se adequam aos interesses conscientes ou inconscientes segundo a posição e interesse

²⁰ BALL, *op.cit.*, p. 100.

²¹ BALL, *op.cit.*, p. 107.

²² BALL, *op.cit.*, p. 100.

social. Os sujeitos vulneráveis se apresentam e se representam mediante estratégia simbólica imposta pelo outro.²³

Sendo assim, há de se ressaltar que a construção do sistema racista brasileiro tem seu lastro nos estigmas sociais e raciais, e sustenta os este-reótipos cuja marginalização compõe, por certo, toda uma cadeia opressiva de dominação que impera também dentro da escola. Desse modo, muito embora a Lei 10.639/03 e outros documentos sejam um marco para a luta de uma educação pluriétnica, o contexto atual demonstra fazer um caminho reverso pautado num ensino seletivo e segregador. Nesse liame, ao analisar as orientações curriculares baianas à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referenda Brito Povoas,

[...] diante do esvaziamento curricular do ensino médio, proposto pela BNCC, com ênfase específica, basicamente, em dois componentes curriculares (língua portuguesa e matemática), sendo todos os demais conhecimentos secundarizados e colocados sob a égide dos temas transversais, o ensino médio da rede estadual do ensino baiano, inscrito nesta nova episteme política neoliberal, provavelmente produzirá “sobreviventes” da filantropia da prestação de serviços de educação e de políticas educacionais.²⁴

Os princípios que conduziram ao texto da BNCC receberam grande influência das políticas internacionais de educação lastreadas nos pilares econômicos mundiais. Nesse cenário, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)²⁵, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pode se fazer exemplo de uma política ambivalente de mecanismos externos à soberania nacional.

Segundo o texto da BNCC, “em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e

²³ BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

²⁴ BRITO POVOAS, E.P. A construção da identidade étnico-racial nas orientações curriculares do Estado da Bahia. In: III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Cidade de Praia - Cabo Verde. **Educação, Formação e Criulidade**, 2017. v. 1, p. 1.022.

²⁵ “As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências”. INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa>.

Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio”²⁶. O fragmento citado faz referência à tão debatida lei que reforma o ensino médio (Lei 13.415/17), a qual torna obrigatório o ensino de Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries do ensino médio em detrimento de outras disciplinas. Nesse instante eclode o pensamento neoliberal na concepção de uma ordem educacional pautada em um currículo centralizador que decide o que se deve ou não saber no percurso formativo escolar.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) define que o Estado deve estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”²⁷. Dessa forma, não se brada todos os outros documentos oficiais que já estabelecem diretrizes curriculares (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares da Educação Básica aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Diretrizes para Educação Quilombola, para a educação das relações étnico-raciais, para a educação de Jovens e Adultos, para Educação escolar indígena etc.).

Com efeito, todos esses documentos são textos curriculares que alimantam uma base comum nacional (respondendo à exigência do art. 26 da LDBEN), pensada na dinamicidade do mundo fático e suas implicações. Não obstante o que fora exposto, segundo Elizabeth Macêdo:

Nada muito diverso do que escutamos diariamente no Brasil: a base nacional comum ‘vai promover a equidade, uma vez que garante a todos os brasileiros

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

²⁷ BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 de junho de 2019.

o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida'.²⁸

Ora, o que se pode observar é que, além da ausência da participação efetiva da comunidade escolar e da esterilidade dos veículos de colaboração, o contexto de elaboração da BNCC não concatena as questões étnico-raciais de maneira orgânica, construindo-as de maneira estratificada através do esfacelamento curricular mediante criação de itinerários formativos que complementarão a carga horária, no caso do ensino médio. Dessa forma,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional²⁹

Assim posto, o documento orientador diminui significativamente a carga horária da formação geral, estabelecendo o máximo de mil e oitocentas horas, de modo que o percurso no ensino médio se complementarà mediante uma área específica ou ensino técnico-profissional cuja “escolha” será feita pelo estudante na série inicial do ensino básico.

Ainda nessa perspectiva, sobretudo envolto pelo discurso do protagonismo juvenil, a proposta camufla o cerceamento da liberdade de escolha do estudante no que tange ao itinerário que mais lhe contemple, uma vez que, diante dos recursos físicos e humanos das escolas, nem todos

²⁸ MACÊDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Disponível em: Educ. rev.[online]. 2016, vol.32, n.2, pp.45-68. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em 19 de julho de 2019, p. 51.

²⁹ BRASIL. **Lei no 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 19

de julho de 2019.

os itinerários venham a ser ofertados. Moura e Lima Filho evidenciam “a impossibilidade de realização do proclamado protagonismo juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos”.³⁰

Ademais, os dispositivos da lei 13.415/17, precursora da proposta curricular da BNCC, consiste em um texto construído de maneira brusca (mediante uma medida provisória que ganhou, posteriormente, força de lei), que evidencia a natureza pragmática a serviço do poder econômico e com profícuo destaque ao ensino técnico-profissional, produtor de mão de obra. Tão certo, deveras, é a intencionalidade de controlar práticas pedagógicas, bem como se delineiam as políticas neoliberais³¹.

Na mesma medida, na sua organização, a BNCC imprime a metodologia de competências e habilidades, as quais inspiram a observância de conteúdos com “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’”³². Para tanto, o texto da BNCC justifica que é esse o enfoque esperado diante as avaliações internacionais da OCDE e Unesco, instituições controladoras do PISA e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).³³

Evidente, pois, perceber que a base curricular atende aos pressupostos internacionais, sem atentar para o que urge efetivamente no âmbito nacional. Ocorre, por conseguinte, “o regresso das políticas liberais do século XIX e a abertura da educação para os que buscam o lucro”.³⁴

³⁰ MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>, p. 20.

³¹ ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço Currículo*, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

³² BRASIL. Op. cit., 2018.

³³ BRASIL. Op. cit., 2018.

³⁴ BALL, op.cit., p.112.

Outrossim, com base no quanto discutido, é impossível não inferir que a promulgação de dispositivos legais da educação, frutos do pensamento liberal e conservador, não venha a atentar contra as políticas afirmativas raciais, as quais, muito embora tenham de alguma forma sido influenciadas por questões externas, foram resultado da luta dos movimentos sociais negros. Os passos seguidos pela educação nacional não dão margem ao debate profundo das questões raciais, velando-as ou tornando-as pontuais. Fadar-se-á, pois, a presente discussão ao questionamento atemporal de Nascimento: “Se a consciência é a memória e o futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar?”³⁵

Contempla-se, pois, a implementação de uma base minimalista e totalmente voltada para os interesses do capital, uma vez que a nova proposta reduz consideravelmente as temáticas a serem abordadas, precarizando e esvaziando intencionalmente os discursos dos grupos marginalizados. O processo de emancipação do negro dentro da escola encontra, por certo, um desafio imposto estrategicamente pela órbita mercantil, dando ao ensino brasileiro um caráter excludente. Assim, atrelado à assertiva que a teoria curricular é uma política, Macêdo questiona:

Por que essa recusa? Porque, como ideias reguladoras [justiça e democracia], como horizonte determinável a que a educação dará acesso, elas vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas “trocado”. Porque elas vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido.³⁶

Imperioso refletir acerca da “diferença” enquanto produtora de subjetividades que se ressignificam e se transformam. Mesmo tendo um

³⁵ NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: um processo de racismo mascarado**. 3ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p.95.

³⁶ MACÊDO, op.cit., p. 63.

repertório de partilhamento, cada subjetividade produzirá um sentido diverso. É nesse contexto, porém, que as relações de poder se colocam na ideia de fixação, padronização de hábitos, manifestações e sentidos.

Assim sendo, o conceito de diferença não pode se tornar termo sem significação, um jargão neutralizado. Esvaziar o sentido da diferença dentro das discussões de currículo consiste numa estratégia de silenciar grupos marginalizados dentro do espaço escolar. Na ideia de Macêdo, “em ambiente como a escola, cada sujeito traz os traços dos seus múltiplos perencimentos que são postos a negociar entre si e com outras culturas aí presentes [...]. Nesse sentido, a diferença parece constitutiva de tais ambientes”.³⁷

Pensando as relações escolares, Macêdo discute ainda a carga de sentido e poder dada à palavra “diferença” dentro do debate de currículo. A autora faz referência à diversidade enquanto um campo onde se faz partilhamentos de um núcleo rígido e estável entre o eu e o outro. Fixa-se a ideia que a diferença, como sinônimo de diversidade, são os aspectos cristalizados em grupo, os quais não se encontram de forma estrutural e solidificada. É nesse contexto que “a luta por políticas de currículo que façam face à diferença é, portanto, uma luta pela desconstrução de universalismos, sejam os que defendem uma cultura universal, sejam os que apostam na diversidade e a tornam diferença *diferença entre*”.³⁸

A *diferença entre*³⁹, termo explorado por Macêdo como sinônimo de diversidade, se concebe nos mesmos moldes universalistas, um processo de exclusão que fomenta a construção de modelos e estereótipos. Passa-se, sob a égide pós-estrutural, a explorar a diferença em polo oposto ao que se apregeia diversidade. Assim, discute-se que *diferença entre*, dentro do currículo, impede a projeção de novas diferenças (diferença em si) ainda

³⁷ Id. Currículo, cultura e diferença. In: **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Alice Casimiro Lopes, Alice de Alba (Org's.). Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 90.

³⁸ *Ibid.*, p.92.

³⁹ Faz-se uso das discussões de Macêdo (2014) acerca da diferença no debate das políticas de currículo. Segundo a autora, “uma diferença [diferença entre] que pressupõe o partilhamento de traços comuns entre aquilo que será diferenciado. Trata-se de uma perspectiva em que se percebe facilmente o caráter essencial em que se sustenta a distinção” (MACÊDO, 2014, p.87).

não manipuladas. Os textos curriculares acabam por tornar a diferença como sinônimo de diversidade e, portanto, não respondem às demandas de uma sociedade multicultural.⁴⁰

Nesse solo fértil acerca da diferença, entende-se que as questões raciais disputam espaço num currículo dominado pelo projeto de massificação da diversidade, ideologicamente “condoreira”, homogeneizando identidades em busca de uma cultura nacional. Ao incorporar a *diferença entre*, é possível arquitetar uma prática pedagógica que se diga afinada com a diversidade cultural inserida na escola. Criam-se novos rótulos do negro, novas alienações, uma vez que elaborar uma cadeia de atributos à diferença somente a transforma em mais um “arquétipo” facilmente controlável pelas forças ocultas do poder.

Por fim, válido ressaltar que, conforme Althusser, alinhado na teoria marxista, a escola assume o principal papel dentro dos aparelhos ideológicos, ao passo que “se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável” [...] os saberes contidos na ideologia dominante”.⁴¹

Impreterivelmente, sendo a escola ainda o “chão” onde se performam as práticas que tornam as discussões raciais subalternas é importante uma estrutura curricular que potencialize o sentido inclusivo da discussão acerca da diferença, sem imprimir os discursos de controle e domesticação das subjetividades.

A educação antirracista, pluriétnica compõe ainda hoje as reivindicações dos Movimentos Sociais que lutam contra a desigualdade racial no ensino. A educação para as relações étnico-raciais já se lastreia sobre uma gama de documentos legais que priorizam políticas públicas de equiparação social e igualdade.

⁴⁰ MACÊDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128ao4.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2019.

⁴¹ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 2007, p. 79.

A internacionalização das políticas educacionais, todavia, implementam medidas que se afinam com o processo de mercantilização da educação. Sendo assim, os trajetos dos programas e projetos na área internalizam as normas de mercado a partir do momento que produzem mão de obra para atender à lógica mercantil.

Com efeito, a BNCC, implementada no de 2018, fixa o pensamento neoliberal ao passo que esfacela as disciplinas e componentes necessários à formação integral do aluno por meio dos itinerários formativos. O Novo Ensino Médio abarca uma proposta segregadora e cartesiana, setorizando os conhecimentos. Os saberes são represados e revestem-se com o manto do protagonismo juvenil, induzindo a uma liberdade de escolha do aluno na composição de sua grade curricular.

Ainda, e por fim, vale ressaltar que os estudos das relações étnico-raciais se intimidarão frente à hegemonia da diversidade, pensada nesse estudo em contraponto à diferença. A diversidade trazida na base modela um novo rótulo identitário e aprisiona sensações, impressões e a dinâmica do complexo processo identitário.

O ensino de História da África: por uma educação antirracista

*Sayonara Oliveira Andrade Elias*¹

Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista" (Angela Davis)

Introdução

O presente artigo tem como principal objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades de se construir o ensino de História da África a partir de uma práxis pedagógica que contemple uma educação antirracista. Para tal, fundamentando-se em Oliva (2003), Oliveira (2012) e Lima (2000), parte-se de uma reflexão sobre a importância de se estudar a História da África no Ensino Médio, apresentando as dificuldades encontradas sob a ótica do professor e dos alunos. Em seguida, apresenta-se uma possibilidade de discussão da temática, a partir da descrição de uma experiência em sala de aula com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, em Teixeira de Freitas, Bahia.

A lei 10.639, sancionada em 2003, propõe a inserção das disciplinas de História da África e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro, o que movimentou os debates relacionados às questões étnico-raciais. Segundo Oliveira² (2012), tal legislação abriu uma nova demanda no campo educacional brasileiro, fruto da conquista do movimento negro, que há décadas lutava pela valorização das origens étnicas

¹ Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB.

² OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012.

do povo negro brasileiro. Nada era exposto de forma ampla quando se tratava do estudo da História da África. As produções acadêmicas e os trabalhos pedagógicos não se aproximavam das escolas e, portanto, não traziam resultados que representassem mudanças na forma de ver e pensar o negro no Brasil.

Passados 15 anos da promulgação da Lei, percebe-se que aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não negros, preocupados com a educação para as relações étnico-raciais. Entretanto, o que se percebe é que ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores que tem procurado informação para ampliar seus conhecimentos e poder aplicar a Lei em sala de aula. Além disso, há a dificuldade que a sua implementação seja uma política das escolas, e que essas disciplinas constem nos planos político-pedagógicos das instituições. Para tanto, são necessários apoio e incentivo de toda à comunidade escolar para que não desanimem e continuem o processo de inserção efetiva do ensino de História da África nos currículos escolares. Com o intuito de contribuir e incentivar o estudo da temática, encaminham-se, neste texto, alguns pontos de uma experiência de trabalho realizada no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, com turmas do 3º ano do Ensino Médio.

1 Mas por que estudar a história da África?

Aprender sobre a África é muito importante para todos nós, seres humanos, até porque a África é considerada o berço da humanidade. Reconhecer que a África tem história possibilita corrigir os referenciais impostos de forma equivocada aos povos africanos e que estão presentes neste século como geradores das desigualdades sociais. O resgate da ancestralidade africana para a população negra e o reconhecimento da sua contribuição para a formação da sociedade brasileira constitui-se em uma ferramenta para a superação dos equívocos, para combater o racismo e as

práticas discriminatórias a que estão sujeitos diariamente milhares de africanos e afrodescendentes. Trata-se do resgate da identidade negra, do saber quem ele é, de onde ele veio e qual a sua importância para a construção deste país. É visibilizar a história de povos que muito contribuíram para a formação da sociedade brasileira a partir de um viés não eurocêntrico. Entretanto, Jacques d'Abesky³ (2001:76) destaca que *nenhuma identidade é construída individualmente*, ou seja, no isolamento. Portanto, para o resgate da identidade negra, é necessária a construção coletiva cotidianamente a partir de diálogos abertos nos espaços sociais, como a escola.

1.1 História da África: os desafios enfrentados pelos professores

O ensino de História da África foi negligenciado por muito tempo nos bancos escolares e, quando abordado, muitas vezes foi feito a partir de uma perspectiva eurocêntrica que transformava a África em um continente sem história. Por um longo período da história, Hegel⁴ dominou o pensamento histórico no Ocidente, divulgando a sua abordagem histórica acerca dos povos não europeus. Hoje, já se tem historiadores contemporâneos que renunciaram à concretude hegeliana para analisar a trama da história em sua complexidade.

Assim, observa-se que muitos professores não tiveram acesso a conteúdos sobre a História da África em sua formação inicial e, mesmo quando tiveram, as imagens estereotipadas sobre o continente acabam prevalecendo. Segundo Anderson Ribeiro Oliva(2003)⁵, o despreparo do professor, associado ao preconceito da nossa sociedade contribuem para a não efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas.

³ D'ADEBESKY, Jacques. Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

⁴ Hegel divide a África em três partes distintas: a Setentorial aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa; o Egito centro de grande civilização autônoma; e a África negra, fechada em torno de si e desinteressada de Sua história. Excluindo na totalidade essa África dita negra da história universal.

⁵ OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, N. 3, 2003, pp. 421-461.

Muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente (OLIVA, 2003, p.425).

Diante do exposto, percebe-se que fica muito difícil para o professor adentrar a uma área de atuação para a qual não foi qualificado. Mesmo que atualmente haja um universo de cursos de formação, fica o questionamento: o professor poderá se ausentar da escola para essa formação? O professor que, muitas vezes, necessita trabalhar 60 horas em sala de aula, que momento poderá dispor para fazer esses cursos de formação que, em sua maioria, acontecem fora do seu ambiente escolar? O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla as questões relacionadas ao ensino de África? Os professores e coordenadores discutem, nos encontros de articulações de área, a inserção da temática?

A partir da análise de pesquisa feita por Oliva (2003) com diversos professores da rede estadual da educação básica, sobre qual o conhecimento sobre a história africana, percebeu-se que alguns professores foram bem claros ao declarar que o conhecimento que possuíam sobre a História da África era superficial, já que na sua maioria não o tiveram na sua formação.

Esses questionamentos levam a reflexões mais profundas, ou seja, a repensar que não há como culpabilizar unicamente o professor pela sua de falta de (in)formação, como se diz comumente que:

A falta de conhecimento sobre o continente não é culpa dos alunos, mas sim pelo descaso apresentado pelos docentes, é preferível abordar assuntos em que os alunos possuem um prévio conhecimento, ao invés de levar o educando a um mundo novo, conhecer o desconhecido, em relação aos seus próprios descendentes. Os docentes não contribuem para o conhecimento da cultura africana (ARAÚJO, 2015, p.02).

O que se percebe é uma clara falta de formação dos professores sobre a temática, pois, quando perguntados se o Projeto Político Pedagógico da escola em que atuam contempla questões específicas com relação à História da África, grande parte relata que não tem certeza dessas ações; porém, percebe que, por conta da Semana da Consciência Negra, acredita-se que estejam contempladas no PPP. A falta de conhecimento invisibiliza a História da África, como bem cita Ki-Zerbo⁶ (2010:13) ao afirmar ainda que, até o momento, ela foi *mascarada, camuflada, devendo ser reescrita*. Pode-se comprovar que essas práticas preconceituosas continuam sendo perpetuadas até os dias atuais, quando se observa como é abordada ainda hoje a História da África nos livros didáticos, reforçando aspectos negativos do continente africano, seja através de textos ou imagens. O despreparo do professor, associado ao preconceito da nossa sociedade, contribuiu para a não efetivação da Lei 10.639/03.

Para a pesquisadora da Afroeducação, Paola Prandini⁷, o principal obstáculo para a implementação da lei

Não é a falta de material, de infraestrutura ou a insegurança do professor. Existe sim um componente mais forte neste descumprimento da lei que diz respeito à branquitude. Há ainda um sistema de privilégios que são garantidos à população não negra do Brasil e as pessoas não refletem sobre isso. Se o professor não tiver a consciência dos seus privilégios raciais, muito provavelmente não vai legitimar a lei. E como o educador tem autonomia de aplicar o conteúdo conforme quer em sala de aula, pode até colocar no planejamento que irá discutir o tema, mas pode não fazer nada a respeito (2018, p. 3).

O que fica claro é que se tem um problema que diz respeito a refletir criticamente sobre as nossas construções identitárias raciais. Precisa-se descolonizar o pensamento para descolonizar o currículo, ou seja,

⁶FAGE, John. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África*, vol. I. Brasília: Unesco, 2010, p.13.

⁷PRANDINI, Paola. "Lei que torna o ensino da História e cultura afro brasileira completa 15 anos". <https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos/Acesso> em: 28/08/2018.

repensar o currículo conteudista, hegemônico, por um currículo que privilegie mundos plurais.

Sendo assim, uma das possibilidades de instrumentalizar o professor seria investir na formação dos professores, dentro do seu espaço de trabalho, ajudando-os a refletirem sobre o assunto e como colocarem em prática os diversos conteúdos disponíveis sobre a História da África.

1.2 História da África: o entendimento dos alunos

Para o entendimento do aluno, o grande desafio está em deparar-se com uma história que ainda é pouco familiar ao meio escolar. Sem deixar de dizer que há de se cumprir a tarefa da desconstrução: desconstruir as imagens socialmente construídas que muitos dos alunos carregam de que a África é um continente marcado, sobretudo, pela pobreza, pela fome, por doenças e por conflitos políticos. E isso está constatado na fala da maioria dos alunos: [...] *um lugar onde só existia fome e guerra. Pessoas sem condições nenhuma de sobrevivência e moradia. Nenhum branco e lugares precários*⁸.

Como cita Monica Lima⁹ (2000:163), “[...] não é simples recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a própria História da África”. Partindo desse pressuposto e tendo como referencial metodológico historiadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, Cheil Anta Diop e Elikia M’Bololo que, mesmo divergindo em alguns pontos, auxiliaram na reconstrução de uma África com história, uma África livre dos estereótipos impostos pelos estudiosos europeus, pensou-se em abordar o conteúdo em sala de aula, suscitando discussões que auxiliassem na construção de uma visão menos estereotipada sobre o continente africano.

⁸Depoimentos colhidos informalmente de alunos do Ensino Médio, a partir de uma roda de conversa sobre o entendimento que eles tinham da África.

⁹LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. *Cadernos Penseb* (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Niterói, Eduff, v. 5, p. 159-173, 2000.

2 Possibilidades de discussões em prol de uma educação antirracista

Na busca por uma proposta¹⁰ teórica, metodológica e dinâmica que envolvesse os alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, e que suscitasse discussão sobre a História da África, foi proposto que o conteúdo “O processo de emancipação da África” fosse trabalhado a partir do projeto *África novos olhares: descolonizando o pensamento*, cujo principal objetivo foi que se valorizassem os aspectos positivos dos mais diversos países africanos.

O livro didático de História utilizado pelos alunos aborda questões relacionadas à África pelo olhar eurocêntrico, trazendo, tanto nas imagens, quanto na própria abordagem dos conteúdos, um viés que contribui para reproduzir estereótipos e preconceitos sobre o continente.

Os livros de História do 1º e 2º anos do Ensino Médio trazem a história do continente africano antes da chegada dos europeus em poucos capítulos, e se debruçam sobre alguns reinos e impérios, tratando-os na superficialidade e em poucas páginas. Sendo comum, quando há necessidade de selecionar conteúdos para o ano letivo, deixar de fora essas temáticas por conta de não serem consideradas importantes para a formação do aluno. No livro do 3º ano, o conteúdo apresentado traz aspectos pejorativos sobre o continente ao ressaltar as guerras e os problemas econômicos, sociais e políticos que muitos países enfrentam, reforçando a ideia de instabilidade e que só existem fome, miséria e doenças nesse continente. O que não quer dizer que isso não exista, mas essa visão é generalizada e serve para atender a demandas externas de outros países que visam se aproveitar desse estigma para explorar as pessoas e os recursos que o continente possui.

Por isso, ao elaborar o conteúdo para aula expositiva em sala de aula, no processo de construção dos slides, buscou-se resgatar a herança cultural e histórica do continente, evidenciando aspectos sociais importantes,

¹⁰ Essa atividade foi realizada no ano de 2018.

optando-se por dar visibilidade aos reinos e impérios que foram esquecidos na história oficial. O objetivo era mostrar que a fome, miséria e doenças são uma realidade que existe em qualquer espaço, não só uma condição exclusiva dos países africanos. Entender que havia sociedades estruturadas e organizadas que viviam em harmonia, mas que também havia guerra e desentendimentos. Compreender as diversas faces da escravidão e que ela já existia no continente africano, porém não era nem de perto parecida com a lógica imposta pós a chegada dos europeus.

A ideia era fazer com que os alunos olhassem para trás e vissem que uma África cheia de vida e de riquezas, tanto materiais quanto imateriais, existiu e ainda resiste. E que as lutas de independência mostraram essas resistências, principalmente quando os movimentos buscaram a valorização da cultura e da estética ancestral. Era necessário recuperar esse passado para que houvesse a chance de se ter um futuro. Olhar para trás, para o que um dia eles foram, para que naquele contexto eles pudessem recuperar toda a sua história, cultura e dignidade de volta. Por isso a abordagem de retorno ao passado. Para que, ao trabalhar essas questões, os alunos, compreendessem que as lutas de independência representavam esse novo começo. E assim, fazer com que eles superassem a visão dos estereótipos e que vissem um continente de pessoas que estavam lutando pela liberdade de “ser africano”.

Para isso, foi proposta a produção de um vídeo e uma cartilha sobre países africanos pré-escolhidos, tendo como principal objetivo fazer com que os alunos conhecessem melhor o continente africano e valorizassem as suas culturas, as suas histórias e os seus povos, já que se tem neles parte da ancestralidade. E que ainda pudessem ver além daquilo que lhes foi dito sobre o continente. Era uma forma de quebrar os preconceitos e estereótipos e despertar nos alunos um novo olhar sobre o continente e as pessoas que ali vivem.

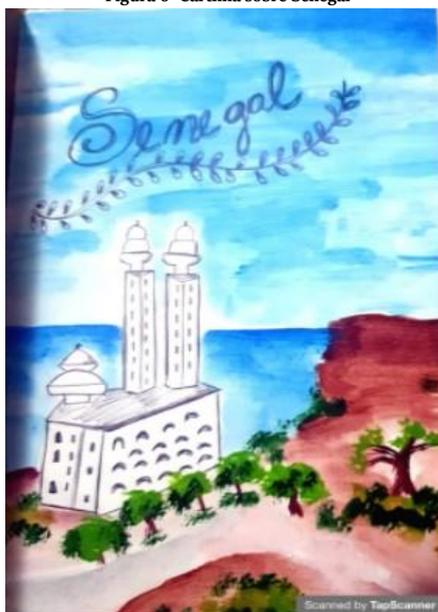
Alguns modelos de cartilhas produzidos pelos alunos:

Figura 5- Cartilha sobre Angola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 6- Cartilha sobre Senegal



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 7- Cartilha sobre Moçambique



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 8- Cartilha sobre a Rep. Democrática do Congo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao final, na entrega das mídias e da cartilha, constatou-se que alguns grupos ainda reproduziam ideias pejorativas sobre o continente africano, enquanto outros conseguiram transpor essa visão. Acredita-se que trazer na aula expositiva aspectos culturais, históricos e sociais sobre os povos africanos permitiu que os alunos pudessem sentir orgulho de seus ancestrais, uma vez que o conteúdo de história no livro didático ainda privilegia

muito os colonizadores, trazendo uma imagem distorcida dos colonizados. A aula expositiva foi importante porque, a partir dela, conseguiu-se plantar sementes de orgulho pelas raízes africanas. O que faltava era despertar para o fato de que muito se valoriza a origem europeia, mas não se dá o devido valor às outras culturas que também fazem parte do que constitui ser “brasileiro”.

Considerações finais

Diante do exposto nesse artigo, nota-se que, após 15 anos de promulgação da Lei 10.639/03, o grande desafio que ainda se compartilha é o desenvolvimento de um projeto político pedagógico que englobe não só no papel, mas, na prática coletiva, o reconhecimento da importância de se trabalhar a História da África como parte do processo de identidade da nação brasileira. Também é importante falar que os documentos legais que regem o país desde a Constituição citam aspectos fundamentais, porém, ainda se verifica uma invisibilidade da temática dentro da escola e, quando é visto, fazem parte de ações isoladas e de pouco impacto, pois não há um comprometimento coletivo. Infelizmente, a história que é passada na maioria das escolas está arraigada de conceitos equivocados que mostram a África como um continente sem história.

Deve-se pensar, portanto, na desconstrução desses conceitos, no intuito de dar visibilidade à história da África, ao povo negro e encarar a diversidade cultural como um elemento para transformar a escola e a sala de aula em um espaço significativo e pertinente ao aprendizado. Sabe-se que tudo isso não é um processo fácil, mas também se percebe que através de posturas positivas e construtivas em relação à verdadeira história dos negros, de sua cultura, poder-se-á caminhar para as mudanças. Dessa forma, quanto mais ações no cotidiano da escola, como oficinas, eventos culturais, revisão de literaturas, reflexões sobre a situação social do negro no Brasil, mais a escola estará caminhando para uma educação menos excludente, ou seja, uma educação antirracista.

O racismo na filosofia ocidental ¹

Maurício de Novais Reis ²

Filósofos de reconhecida envergadura intelectual manifestaram juízos preconcebidos a respeito das pessoas de pele escura, propagando o racismo e reforçando a escravidão negra. Certamente, seu objetivo não era outro senão disseminar o eurocentrismo pelo mundo, certificando assim a hegemonia europeia sobre todos os povos. Desta forma, trataram de desqualificar os saberes derivados de fontes não europeias e produziram aquilo que designaram de filosoficidade, isto é, o conjunto de critérios que avaliam se um saber é filosófico ou não.

Côncios de que “os saberes emergem de contextos culturais específicos”, imprimiram uma suposta universalidade às suas ideias e isso tornou os demais povos tributários de sua cosmovisão (NOGUERA, 2014, p. 35).³ Colonizaram não somente a geografia africana, mas principalmente, o pensamento, colocando em marcha o racismo epistêmico. A este racismo epistêmico, Ramose (2011)⁴ denominou de epistemicídio, porque não se trata apenas e tão-somente de desqualificar os saberes colonizados – africanos, asiáticos e latino-americanos – mas, sobretudo, de eliminar esses saberes a partir do encobrimento do outro⁵ e seu inevitável sufocamento epistêmico. É significativa, portanto, a

¹ Este capítulo consiste num fragmento adaptado do livro *Ensino de Filosofia: do Universo Eurocêntrico ao Pluriverso Epistêmico* (REIS, Maurício de Novais. *Ensino de Filosofia: do Universo Eurocêntrico ao Pluriverso Epistêmico*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020).

² Graduado em Filosofia (UNAR) e mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB). E-mail: contato@mauricionovais.com

³ NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

⁴ RAMOSE, Mogobe. *Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana*. Ensaios Filosóficos. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

⁵ DUSSEL, Enrique. *1492: O Encobrimento do Outro* (a origem do mito da modernidade). Petrópolis: Vozes, 1993.

empresa eurocêntrica de domínio epistemocultural, política e econômica homogeneizante, cujos tentáculos alcançam desde o predomínio mercantil de escravos até a industrialização da cultura ocidental como um valor a ser distribuído globalmente.

São muitos os pensadores ocidentais que expressaram juízos preconceituosos em relação a pessoas negras, relegando-as à irracionalidade. Contudo, apresentaremos apenas quatro, aqueles cujas contribuições à filosofia são, ainda hoje, amplamente reconhecidas. Não obstante estejamos empreendendo uma análise de suas teorias raciais, seria anacrônico e antifilosófico julgar toda a sua filosofia como sendo dispensável por causa de seus juízos equivocados expostos neste capítulo. Influenciados pelo espírito de sua época, David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Hegel (1770-1831) e Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939) expressaram juízos racialistas equivocados, os quais não sabemos se expressariam nos dias atuais.

Immanuel Kant e o Legado das Diferentes Raças Humanas

Nascido em Königsberg, na Prússia Oriental, Kant estudou filosofia, matemática e a física de Newton na Universidade de Königsberg. Apesar de jamais ter saído de sua cidade natal, tornou-se conhecido à medida que seus escritos filosóficos espalharam-se por toda a Europa; é reconhecido como o “mais importante filósofo da era moderna – e, talvez, de todos os tempos” (NICOLA, 2005, p. 321).⁶

Dentre as contribuições filosóficas prestadas à cultura, Kant também se tornou um dos primeiros filósofos ocidentais a “conferir expressão acadêmica ao preconceito cultural do Ocidente” em relação ao continente africano (MAKUMBA, 2016, p. 43).⁷ Em reflexões registradas na sua obra

⁶ NICOLA, Ubaldo. *Antologia Ilustrada de Filosofia: das origens à idade moderna*. São Paulo: Globo, 2005.

⁷ MAKUMBA, Maurice M. [2007]. *Uma introdução à filosofia africana: passado e presente*. Maputo (Moçambique): Editora Paulinas, 2016.

Das diferentes raças humanas, o filósofo defende a ideia de que a humanidade limita-se a apenas uma raça, tendo a espécie humana se originado a partir da raça branca⁸. Parte dessa espécie humana originária foi escurecendo em resultado de ter sido afetada por condições ambientais e climáticas específicas.

A teoria da degenerescência racial kantiana – cujo equívoco é hoje amplamente conhecido, a despeito do racismo antinegro continuar existindo – fundamenta-se na ideia de que a humanidade é originariamente branca, mas que parte dela se degenerou por causa de determinadas condições climáticas, acarretando na formação de subgrupos raciais, a saber, os amarelos (asiáticos), os vermelhos (americanos) e os negros (africanos). Cada subgrupo, de acordo com o filho ilustre de Königsberg, possui uma habilidade mental conforme o grau de degenerescência. Os brancos são os mais evoluídos intelectualmente, seguidos pelos amarelos. Nos escalões ulteriores estão os vermelhos e os negros.

Sobre os negros, particularmente, Kant escreveu o seguinte no texto *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, publicado originalmente em 1764:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles tenham sido postos em liberdade, não se encontrou um único exemplo sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão. Já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa adquirem no mundo certo prestígio, por força dos dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto a diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível

⁸ O texto *Das diferentes raças humanas* foi discutido por Makumba (2016). Ademais, a ideia de que a humanidade teria começado a partir da raça branca não encontra sustentação científica. Estudos posteriores às elucubrações do criticista apontam que a humanidade originou-se em África, espalhando-se posteriormente para os demais continentes (In: MUNANGA, K. *Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012).

à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo sejam consagradas por algumas palavras, tornam-se objetos de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que devem-se dispensá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 75-76).⁹

Kant jamais esteve no continente africano, portanto, não constatou as informações *in loco*. Outrossim, observando a grandiosidade de suas reflexões, é incontestável que tenha sido um pesquisador sagaz, não obstante dispusesse de poucas obras sérias para subsidiar suas investigações de caráter antropológico naquela época. Malgrado não existam discursos livres de críticas, seja no campo da filosofia ou em qualquer outra possível área do conhecimento, as razões que levaram o filósofo alemão a emitir juízos tão desbaratados e preconceituosos devem ser investigadas. A hipótese passa, irremediavelmente, pela ignorância do filósofo em relação à matéria tratada, já que ele jamais pisou solo africano e se informava apenas mediante relatos bibliográficos. Outro fator que deve ser aventado diz respeito às razões pelas quais Kant teria interesse em deturpar os negros.

Acerca das fontes utilizadas pelo filósofo, Ricardo Matheus Benedicto (2016, p. 65)¹⁰ explica que “eram tão incomuns que Kant, para ministrar os seus cursos, teve de obter o reconhecimento do ministério da educação da Alemanha”. Devido à raríssima bibliografia sobre a temática, o pensador alemão precisou recorrer a literatura elaborada por caçadores de fortunas, mercadores e missionários, cujos relatos apresentados nem sempre condiziam com a realidade dos fatos sobre o continente africano.

A segunda hipótese – não menos válida que a primeira – pode ser compreendida como elemento basilar da concepção que o próprio pensador tinha a respeito da Europa. Mais uma vez, Benedicto (2016, p. 66) nos explica que “os europeus, para Kant, deveriam conduzir os outros povos para a civilização”, já que a raça branca representava a

⁹ KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Campinas: Papirus, 1993.

¹⁰ BENEDICTO, Ricardo Matheus. *Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro*. 2016. 298 f. [Tese] (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

superioridade moral e intelectual. Do que estamos falando? Eurocentrismo.

É curioso que o pensador de Königsberg tenha ‘falhado’ precisamente no ponto que representava uma de suas ideias mais originais: o criticismo.

Em que consiste o criticismo?

Nicola (2005, p. 323) assim nos apresenta este conceito kantiano:

O termo designa a atitude filosófica inaugurada por Kant que consiste em submeter à crítica os resultados da própria atividade mental e de toda a experiência humana, a fim de estabelecer os seus limites, a sua validade e a sua possibilidade. O pressuposto é que a mente deve vigiar a si mesma e inspecionar os próprios produtos, de modo a manter sob controle determinadas tendências naturais da psique, a começar pela propensão a generalizar casos concretos, formulando leis universais de valor metafísico, não verificáveis pela experiência.

Por que o filósofo alemão não praticou essa atitude filosófica – o criticismo – em sua investigação sobre a África e os africanos? Por que teria simplesmente se deixado levar pelos relatos inverídicos?

Além disso, é provável que Kant tenha tomado conhecimento de intelectuais de pele negra cuja capacidade cognitiva contestam categoricamente sua teoria. Dentre estes, podem-se mencionar Santo Agostinho, cuja filosofia Kant certamente conhecia, e Anton Wilhelm Amo,¹¹ de quem provavelmente tomou conhecimento, uma vez que Amo foi seu contemporâneo e estudou em universidades alemãs obtendo reconhecimento de seus pares. Assim, só restam duas possibilidades, ou melhor, uma possibilidade dupla de compreensão da teoria racialista kantiana: ignorância aliada ao racismo antinegro.

¹¹ O livro *Ensino de Filosofia: do Universo Eurocêntrico ao Pluriverso Epistêmico* apresenta a biografia e as ideias do filósofo Anton Wilhelm Amo (pp. 88-94).

Georg W. F. Hegel e as Lições de Filosofia da História

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart, Alemanha. Desde a infância demonstrou vívido interesse em história, teologia e literaturas grega e latina. Em 1793, graduou-se em teologia, aprofundando-se no estudo dos clássicos. Tornou-se um dos filósofos mais influentes do pensamento filosófico alemão de todos os tempos, emprestando sua influência, inclusive, a um sem-número de pensadores que o sucederam.

No livro *Lições sobre a Filosofia da História Universal*, publicado postumamente, Hegel pretende empreender uma incursão pela história do pensamento em todos os continentes, sublinhando os conceitos fundamentais de sua obra, a saber, o espírito, a razão, a moralidade objetiva (ética, social) e a moralidade subjetiva (pessoal, individual).

Tratando-se de composição volumosa, destacaremos somente o quarto capítulo do livro, intitulado “Fundamento Geográfico da História Universal”, no qual o autor analisa a história do continente africano.

Hegel escreve:

Deixando de lado o Novo Mundo e os sonhos que ele é capaz de suscitar, passaremos ao Velho Mundo, isto é, ao *palco* da história universal (HEGEL, 2008, p. 79, grifo nosso).¹²

O autor parte do pressuposto de que a história universal possui um palco, a Europa, que é onde a história de fato acontece. Inclusive, Hegel sugere que o Mediterrâneo seja o centro da história, porque “ali se encontra a Grécia, ponto luminoso da história.” Depois menciona Jerusalém, o “centro do judaísmo e do cristianismo”. Meca é mencionada como berço da fé muçulmana, além de Delfos e Atenas, Roma, Alexandria e Cartago (HEGEL, 2008, p. 79). Note-se que Cartago e Alexandria localizavam-se, respectivamente, na Tunísia e Egito, e geograficamente

¹² HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. 2ª ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

pertenciam, portanto, à África. As expressões que seguem revelam as impressões que o idealista alemão conservava do continente negro.

A África deve ser dividida em três partes: a primeira, situada ao sul do deserto do Saara, é a África propriamente dita, o planalto quase totalmente desconhecido para nós, com trechos estreitos de costa. A segunda parte fica no norte do deserto, podendo ser denominada de *África europeia*; é a faixa litorânea. A terceira é a região fluvial do Nilo, a única região de vale da África, e que se junta à Ásia. Pelo que nos relata a história, essa África propriamente dita ficou fechada para o resto do mundo; é a terra do ouro, voltada para si mesma, a *terra-criança que fica além da luz da história autoconsciente*, encoberta pelo negro manto da noite. Sua incomunicabilidade não decorre apenas de sua natureza tropical, mas também – e essencialmente – de sua constituição geográfica (HEGEL, 2008, p. 83, grifo nosso).

A África passa então a ser conceituada no interior de uma estrutura tripartite, mas algumas expressões utilizadas pelo autor possuem uma relevância maior no nosso interesse. Ao falar de uma África que se situa ao norte do deserto, Hegel a denomina de África europeia, sugerindo que essa porção do continente pertence à Europa, se não geograficamente, pelo menos culturalmente, como uma espécie de “puxadinho”. Outro fator que merece atenção refere-se à África propriamente dita. Hegel a denomina de “terra-criança que fica além da luz da história autoconsciente”, sugerindo que os habitantes dessa porção territorial não possuíam consciência de si mesmos, tampouco do movimento que os envolve, isto é, a história, como espírito da razão.

E mais adiante:

A segunda parte da África é a região fluvial do Nilo – o Egito –, destinada a se tornar um grande centro de cultura independente – e, por isso mesmo, isolada do resto da África, como a própria África está isolada de outras partes do mundo. A parte norte da África, que pode ser denominada região litorânea (pois o Mediterrâneo tem feito o Egito recuar constantemente), é banhada pelo Mediterrâneo e pelo Atlântico – um maravilhoso trecho de terra onde se erguia Cartago, e onde hoje estão o Marrocos, Argel, Túnis e Trípoli. *Esse trecho tinha que ser integrado à Europa* – e os franceses fizeram um esforço bem-sucedido

nesse sentido, recentemente –, pois, tal como a Ásia Menor, está voltado para a Europa (HEGEL, 2008, p. 83, grifo nosso).

A região norte da África possui um intercâmbio maior com a Europa, especialmente com os países do sul da Europa, devido à proximidade geográfica. Concernente a isso, Eugenio Nkogo Ondó (2001)¹³ afirma que os gregos foram os primeiros europeus que, ainda na antiguidade, descobriram a África através do Egito, batizando o lugar de *Aithiopia* (país dos negros). Hegel, porém, não se contenta com o fato de o Egito, designado por ele como sendo um centro de cultura, estar localizado no continente africano e insiste que essa região deveria ser anexada à Europa.

O tom mais grave, porém, encontra-se nas palavras do filósofo dirigidas aos habitantes daquele continente, especificamente àqueles que habitam a denominada “África propriamente dita”.

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência... O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia de caráter humano (HEGEL, 2008, p. 84).

Comentando esta passagem hegeliana eivada de preconceitos, Makumba (2016) assevera que o filósofo permitiu-se um juízo não-filosófico, preconcebido. Aliás, a crítica parece tê-lo abandonado terminantemente, uma vez que Hegel sequer havia visitado o continente africano. Portanto, não havia constatação empírica, tampouco lógico-intuitiva daquilo que afirmava.

Sobre a escravidão:

Outro fato característico entre os negros é a *escravidão*. Os negros são escravizados pelos europeus e vendidos na América. Entretanto, em sua própria

¹³ NKOOGO ONDÓ, Eugenio. *Síntesis Sistemática de la Filosofía Africana*. Barcelona (Espanha): Ediciones Carena, 2001.

terra, sua sorte é, na prática, ainda pior; lá existe realmente a escravidão absoluta – já que o fundamento da escravidão é que o homem não possua consciência de sua liberdade e assim se degenere, tornando-se uma coisa sem valor. Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. Os pais vendem os seus filhos, ou vice-versa, dependendo de quem tiver primeiro a oportunidade (HEGEL, 2008, p. 86, grifo do autor).

O quadro pintado pelo filósofo alemão, visto nos dias de hoje, é bastante atormentador. Ele não só tenta justificar a escravidão negra nas Américas – afirmando que por não terem consciência de sua liberdade, os negros não *merecem* tal liberdade – como tenta atribuir um valor positivo à escravidão imposta pelos europeus, já que no continente africano a situação seria muito pior. Ora, segundo o idealista, os negros não possuem qualquer vestígio de sentimentos morais, ou seja, são totalmente selvagens, incultos e irracionais, e estão dispostos a vender os próprios filhos – ou os pais – assim que encontrarem a primeira oportunidade.

Os juízos hegelianos a respeito de África tornaram-se conhecidos em toda a Europa. E como Hegel gozava de respeitabilidade em decorrência de sua relevante produção intelectual, esses preconceitos foram ampliados e repetidos intensamente, consolidando a concepção racista que ainda vigora.

David Hume e o Juízo Racial

David Hume nasceu em Edimburgo, na Escócia. Seu pensamento é tributário do empirismo, tornando-o um dos maiores representantes do empirismo anglófono. Sua vida foi marcada pelo amor à filosofia, tendo-a estudado, inclusive, contra a vontade do pai, que desejava vê-lo seguir uma carreira brilhante no campo do Direito. Todavia, nunca entrou para a academia, porque “sua propensão para o ateísmo e o ceticismo, bem como os traços irracionais do seu pensamento, assustou o mundo acadêmico” (NICOLA, 2005, p. 286).

Não obstante, este pormenor não diminuiu absolutamente a influência do pensamento de Hume no campo filosófico, especialmente porque o pensador escocês, tendo vivido em pleno Iluminismo e viajado pela Europa inteira, angariou respeitabilidade diante de seus pares. Publicou, aos vinte e oito anos, sua obra mais importante, *Tratado sobre a natureza humana*, sobre a qual disse mais tarde que já tinha as ideias para o livro desde os quinze anos (GAARDER, 1995).¹⁴

Num texto publicado originalmente em 1753, intitulado *Ensaios Morais, Políticos e Literários*, o empirista escocês exprime sobre pessoas não-brancas.

Eu me inclino a suspeitar de serem os negros e em geral todas as outras espécies de homens naturalmente inferiores aos brancos (deve haver quatro ou cinco delas). Praticamente nunca existiu uma nação civilizada de outra compleição que não a branca, nem mesmo qualquer indivíduo eminente, seja em ações seja na especulação. Não existem manufaturas engenhosas entre eles, nem artes, nem ciências. Em contrapartida, mesmo os mais rudes e bárbaros dos brancos, como os antigos alemães, ou os tártaros no presente, apresentam algo de eminente entre eles em sua coragem, forma de governo, ou qualquer outro aspecto particular. Semelhante diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem mencionar nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, e nunca se descobriu em qualquer um deles nenhum traço de engenhosidade; enquanto membros brancos de classe baixa, sem educação são capazes de progredir e se destacar em qualquer profissão. Na Jamaica, de fato, falam de um negro de mérito e cultura, mas provavelmente ele é admirado por pequenas conquistas, como um papagaio, que é capaz de pronunciar algumas palavras claramente (HUME, 2004, p. 344).¹⁵

Hume e Kant foram contemporâneos. A despeito do imobilismo geográfico do alemão, este obteve acesso à obra do empirista escocês transcrita acima, visto que cita nominalmente o empirista. Contudo, o

¹⁴ GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹⁵ HUME, David. [1748]. *Ensaios morais, políticos e literários*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

filósofo alemão abdica de mencionar o fato de haver, segundo Hume, na Jamaica, um negro de mérito e cultura¹⁶.

Voltemos nossa atenção à concepção humeana a respeito dos negros. É difícil imaginar que um empirista convicto tenha simplesmente se esquecido de constatar empiricamente uma premissa a fim de verificar a validade de sua proposição. Por isso, urge elucidar que Hume jamais esteve no continente africano, e sequer estudou com sujeitos negros. Portanto, sua tese a respeito dos negros só poderia ter como explicação um conceito prévio, não verificado a respeito desse povo. Lembremos, outrossim, como o empirista britânico rejeitava completamente o racionalismo de sua época, buscando, aliás, eliminar os conceitos obscuros emergentes como resquícios da era medieval. Hume queria “retornar à forma original pela qual o homem experimentava o mundo” (GAARDER, 1995, p. 288). Todavia, não custa lembrar que no campo filosófico – iluminista, para ser mais exato –, os africanos foram apontados como uma raça inferior, sub-humana, cuja qualidade da cognição não pode ser comparada àquela demonstrada pelos “seres humanos de verdade”, evoluídos, isto é, os europeus.

Lucien Lévy-Bruhl e a Mentalidade Primitiva

Lucien Lévy-Bruhl foi filósofo e sociólogo nascido em Paris. Recebeu o epíteto de difusor da ideia hegeliana de que a África é um continente sem história.

Isto aconteceu após a publicação dos livros *As funções mentais nas sociedades inferiores* e *A mentalidade primitiva*, publicados em 1910 e 1922, respectivamente. Em ambos os livros, Lévy-Bruhl propõe a teoria do pré-logismo, que consiste numa espécie de comparação entre as sociedades civilizadas e as sociedades primitivas, atribuindo-lhes determinados valores. As sociedades civilizadas seriam caracterizadas pelas instituições

¹⁶ O jamaicano mencionado por Hume é o matemático formado em Cambridge, Francis Williams (1700-1771), que também era poeta e professor de latim.

científicas, bem como pela racionalidade lógica, tecnológica e filosófica. Já as sociedades primitivas, ou seja, não civilizadas, se caracterizariam pela explicação dos fenômenos utilizando-se como fundamento as concepções míticas e os poderes ocultos e sobrenaturais.

Esses poderes sobrenaturais consistem especificamente na magia, feitiçaria, bruxaria, espírito dos mortos, que, segundo o intelectual francês, representam os traços peculiares de uma sociedade inculta, incapaz de articular um pensamento lógico, procedimental, posto que sua constituição psíquica encontra-se no estágio pré-lógico, isto é, mítico e pré-científico. É como reler Hegel quando disse que “sua consciência [a dos negros africanos] ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa”.

[...] o conjunto de hábitos mentais que exclui o pensamento abstrato e o raciocínio propriamente dito parece de fato se encontrar em um grande número de sociedades inferiores, e constituir um traço característico e essencial da mentalidade dos primitivos (Lévy-Bruhl, 2015, p. 11).¹⁷

Conforme explicitado por Lévy-Bruhl, a diferença, porém, não se restringe à inferioridade intelectual propriamente dita, mas compõe uma condição de inferioridade inerente a essas sociedades. A repulsa ao raciocínio e às operações discursivas da cognição representam um estado de coisas próprio dessas sociedades primitivas. Em outras palavras, o autor se refere às sociedades africanas – as quais não dominam o discurso científico e filosófico europeu, por isso ditas não civilizadas – como selvagens, num estado pré-evolutivo, cujo desenvolvimento das faculdades mentais encontra-se aquém das condições necessárias.

Segundo Makumba, o Vaticano publicou um documento crítico às ponderações do sociólogo francês no qual reconhece a necessidade de uma aproximação, com mente aberta, aos sistemas de pensamento e religiões africanas. O documento, intitulado *Encontro com as Religiões Africanas*, assim reza:

¹⁷ LÉVY-BRUHL, Lucien. *A Mentalidade Primitiva*. Niterói: Teodoro, 2015.

Não é possível aceder a um conhecimento íntimo dos sistemas religiosos africanos sem uma apreciação cordial da sua filosofia, uma vez que estes sistemas, que permaneceram durante tempo desconhecidos, até dos investigadores mais perspicazes, possuem uma lógica e são mais elaborados e coerentes do que é geralmente suposto (apud MAKUMBA, 2016, p. 54-55).

Com estas palavras, o Vaticano reconhece a legitimidade dos sistemas religiosos africanos e busca construir um diálogo frutuoso com essas religiões a partir de uma plataforma de respeito mútuo. Embora tenha sido publicado quatro décadas após *A mentalidade primitiva*, esse documento conclama a uma nova concepção¹⁸ concernente ao continente africano e de seus sistemas religiosos.

Lévy-Bruhl posteriormente modificou sua teoria da contraposição histórica entre duas lógicas diferentes, adotando a teoria da coexistência de duas mentalidades distintas: uma ocidental (a que denominou de naturalística) e a outra não ocidental (denominada de mística).

Para não concluir...

A filosofia, na condição de “rótulo de maior *status* no humanismo universal” (APPIAH, 1997, p. 131),¹⁹ consiste num campo de debates permanentes desenvolvidos desde a antiguidade, os quais sedimentaram uma tradição de dois mil e quinhentos anos.²⁰ Muitos filósofos, neste decurso de tempo, foram superados em consequência de suas ideias terem perdido a capacidade de explicar determinados fenômenos ou mesmo porque descobertas posteriores, de ordem científica, por exemplo, tornaram suas ideias obsoletas. Seja como for, Kant, Hegel e Hume continuam exercendo grande influência na história das ideias, não

¹⁸ A plausibilidade de uma ideia não possui qualquer relação pragmática com a sinceridade de quem que a exprime. Desta forma, faz-se necessário elucidar que muitos pensadores africanos céticos veem com desconfiança esse diálogo inter-religioso, pois consideram que o catolicismo romano, mediante esse tipo de discurso, busca não menos que uma forma de catequizar os africanos, desvirtuando seus sistemas religiosos originários.

¹⁹ APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

²⁰ Isso pensando-se apenas na tradição europeia iniciada com os antigos gregos, porque estudos recentes vêm revelando uma importante tradição filosófica no antigo Egito. Todavia, este não constitui objeto deste capítulo (cf. REIS, 2020).

obstante alguns de seus argumentos tenham se revelado completamente desarrazoados, como discutimos neste capítulo.

As ideias raciais que alimentaram as elucubrações dos pensadores europeus nos séculos XVIII e XIX tornaram-se obsoletas; este fato, contudo, não implica que as ideias racialistas tenham simplesmente deixado de existir, porque não deixaram. Outrossim, o mundo daquela época era regido por uma lógica escravocrata e colonialista, cujo contexto sociopolítico influenciou sobremaneira as elucubrações daqueles pensadores, tornando compreensível – e não aceitável, porque não se deve aceitar a tese de que determinadas raças gozam de superioridade sobre outras – que naquela atmosfera o pensamento de homens inteligentes estava embotado, de maneira a expressar ideias tão descabidas e desarrazoadas. Ademais, o contexto de colonização de outros continentes e o avanço do ideário eurocêntrico fizeram com que aqueles pensadores, na qualidade de porta-vozes da sociedade europeia, confirmassem, mediante sua credibilidade intelectual, a tese da superioridade ocidental a partir de sua crença de terem sido os criadores da filosofia, isto é, da racionalidade.

Obviamente, julgar motivações é uma das tarefas mais difíceis, principalmente quando os fatos ficaram tão recuados no tempo que os elementos probatórios tornam-se inacessíveis. Além do mais, o risco de anacronismo é grande. No entanto, as pistas remanescentes, ainda que escassas, permitem a formulação de hipóteses plausíveis. A hipótese da ignorância quanto à vida no continente africano somada à busca de “vender” a cultura europeia como modelo de civilização parece bastante plausível quando avaliamos o contexto em que as obras citadas neste capítulo foram escritas.

As ideias kantianas – em outros campos da filosofia – continuam sendo referenciadas porquanto suas contribuições ainda vigoram. O mesmo pode ser dito de Hegel e Hume, ainda que numa escala um pouco menor. Quanto às teses racialistas... estas devem ser estudadas para servir-nos de alerta, inclusive porque os ecos daquelas proposições absurdas ainda assolam a humanidade.

Notas introdutórias sobre Raça, Racismo, Democracia Racial e Movimento Negro no Brasil

*André Almeida Santos*¹

O presente capítulo tem como objetivo elucidar a utilização do conceito de Raça, Racismo, Democracia Racial e Movimento Negro no Brasil, destacando como essas categorias vão sendo ressignificadas e desenvolvidas, em alguns casos combatidas, pelo Movimento Negro dentro da perspectiva de construção de uma identidade negra no Brasil. Trata-se de um trabalho bibliográfico, tecido durante as experiências na disciplina de “Gênero, Sexualidades, Negritudes e Pobreza: um debate interseccional”, durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB/Campus – Paulo Freire, cujo autor ainda se encontra na posição de cursista. Visando analisar historicamente o problema das categorias aqui anunciadas, serão autores basilares para este ensaio: Domingues (2007), Fernandes (2007; 2008 - A; 2008 - B), Gomes (2005), Guimarães (2012; 2016), Schwarcz (1993), Silva e Silva (2015).

A pesquisa realizada até aqui demonstra que as categorias de Raça, Racismo e Democracia Racial são fundamentais para compreensão da formação de uma identidade negra no Brasil. Além do mais, o entendimento desses termos pode contribuir para a luta contra o racismo em nosso país,

¹ Licenciado em Pedagogia (UNEB), Licenciado em História (UNEB) e Mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em Um Lugar no Mundo/UFSB. E-mail: coordenadorandrejn@gmail.com

tendo como referencial os embates históricos no processo de construção do Movimento Negro.

Raça: um breve histórico

Um dos conceitos mais polêmicos na atualidade, no campo das Ciências Sociais, é o de Raça. Isso se deve em parte pelo fato de que não há uma forma única de tratar essa categoria. Também, outro ponto a ser colocado é que, dependendo do autor e da época, ele pode tomar contornos diversos que podem estar vinculados às lutas históricas dos negros/as, quanto a “teorias pseudocientíficas” que acabavam por colocar esses grupos como “inferiores”, tendendo por “hierarquizá-los”. Além disso, tratando especificamente do Brasil, algumas teorias vinculadas a essa categoria desembocaram na defesa da necessidade do processo de “branqueamento” (Schwartz, 1993).

Silva & Silva (2015, p. 63) elucidam que a palavra raça, na sua etimologia, vem do latim, *ratio*. Segundo os autores, tem seu significado na categoria espécie. No contexto da Idade Média, era usado como: descendência, linhagem, grupo de pessoas que possuíam um ancestral e/ou algumas características comuns.

No século XIX, as teorias no campo da Biologia, especificamente aquelas que se utilizaram da obra de Charles Darwin, *A origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida*, acabaram por explicar o termo raça através de aspectos biológicos. Nessa perspectiva, destacam-se as ideias de Francis Galton, em que o autor tenta aplicar aspectos “biologizantes” para justificar o “atraso” de alguns grupos; podemos usar como exemplo os africanos tidos como “atrasados” e “primitivos”, quando comparados aos europeus, vistos como “civilizados” e “evoluídos”².

² Para compreender a história da eugenia e do darwinismo social, sugerimos a obra de Pietra Diwan (2007), *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*.

As teorias que vieram a ser conhecidas por darwinismo social procuraram uma aplicação no mundo social das teorias darwinistas sobre adaptabilidade, sobrevivência e evolução das espécies, que na teoria original se restringem ao mundo natural. Introduz a ideia de “uma luta pela vida” dentro de uma mesma espécie que compete pelos mesmos recursos, os quais são escassos (HEILBORN; ARAÚJO, 2010, p. 45-46).

Guimarães (2009), na obra *Racismo e Antirracismo no Brasil*, faz uma história comparada, entre Estados Unidos e Brasil para estudar a categoria aqui tratada. No primeiro, destaca que as raças são evidentes, como o estudioso demonstra em seus artigos. No segundo, descreve que raça não se encontra nos vocabulários dos eruditos, mas é nos movimentos sociais que ela é ressignificada e utilizada.

Ainda em se tratando do caso brasileiro, o uso de raça nas Ciências Sociais não é empregado em seus aspectos biológicos, pois ela tenta perpetuar aspectos do século XIX que estão vinculados a ideologias opressivas que tentam justificar a desigualdade por “aspectos naturais”. Dessa forma, seu uso no campo das Ciências Sociais se reporta ao caráter singular das práticas discriminatórias e dos que sofrem com essas práticas (Guimarães, 2009, p. 22). Ainda tratando da categoria, Schwarcz descreve:

Com efeito, o termo raça é introduzido na literatura mais especificamente em inícios do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

Para Guimarães (2002), o problema que se impõe no que diz respeito ao uso dessa categoria é: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? Tendo em vista os estudos realizados em seu livro *Classes, Raça e Democracia*, o autor descreve três possibilidades. A primeira delas refere-se a quando as identidades sociais não mais existirem e nem mesmo os grupos que com elas se identificarem, direta ou indiretamente, por meio da ideia de raça. Segundo, quando as hierarquias, as desigualdades, e as discriminações sociais, não tiverem mais raça como um referencial. Terceiro, quando o termo não mais

condisser com as identidades e discriminações, devido a aspectos tecnológicos, sociais, políticos para a afirmação dos grupos sociais e oprimidos (Guimarães, 2009, p. 50-51).

Uma introdução ao conceito de racismo

O conceito de racismo como processo histórico, no mundo contemporâneo como conhecemos, tem como um dos seus referenciais o século XVIII, encabeçado pelo movimento iluminista. Esses pensadores defenderam o “universalismo” e que todos têm “direitos naturais”. O continente europeu passava pelo Iluminismo e se abriu para interpretações no campo da história que colocavam outros povos como “inferiores” e “atrasados”. Trabalhos realizados no século XIX, como os de Lewis Morgan, defendiam um caminho linear e progressivo. Tomando como base uma visão “universal”, o autor traçou caminhos que as sociedades deveriam passar para se desenvolverem. Assim, com grande influência do movimento iluminista e do darwinismo social, Morgan classificou a “humanidade” em três estágios. São eles: civilizados, bárbaros e selvagens. Partindo de uma concepção eurocêntrica, os europeus encontram-se no primeiro grupo. Já os demais eram incluídos no segundo e terceiro.

A religião judaico-cristã, também foi utilizada como maneira de justificar a dominação dos homens brancos sobre os negros. Em uma das interpretações da Bíblia, as linhagens dos filhos de Noé eram classificadas da seguinte forma: Jafé (Europeu), Sem (Ásia) e Cam/Ham (África).

Segundo essa interpretação das escrituras, Nóe, ao descer da Arca, plantou um vinhedo. Dele fabricou vinho, bebeu e ficou embriagado. Sua nudez foi vista por Cam e Noé amaldiçoou o filho de Cam, Canaã. Eis que Noé lançou uma maldição referindo-se ao filho que o viu pelado, como o “servo dos servos”. Essa narrativa foi usada como justificativa de que o processo de escravidão das populações negras estaria vinculado a esse “mito”. A população negra carregaria a marca que faria com que ela fosse reconhecida e, ao mesmo tempo, estando condenada à servidão. Não teria

como se esconder, pois, na interpretação do livro sagrado a cor da pele faria com que esses descendentes de Cam fossem reconhecidos e mantidos na condição de escravidão.

Os filhos de Noé que saíram da arca foram Sem, Cam e Jafé. Cam é o pai de Canaã. Esses foram os três filhos de Noé; a partir deles toda a terra foi povoada. Noé, que era agricultor, foi o primeiro a plantar uma vinha. Bebeu do vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez do pai e foi contar aos dois irmãos que estavam do lado de fora. Mas, Sem e Jafé pegaram a capa, levantaram-na sobre os ombros e, andando de costas para não verem a nudez do pai, cobriram-no. Quando Noé acordou do efeito do vinho e descobriu o que seu filho caçula lhe havia feito, disse: "Maldito seja Canaã! Escravo de escravos será para os seus irmãos". Disse ainda: "Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem! E seja Canaã seu escravo. Amplie Deus o território de Jafé; habite ele nas tendas de Sem, e seja Canaã seu escravo". Depois do Dilúvio Noé viveu trezentos e cinquenta anos. Viveu ao todo novecentos e cinquenta anos e morreu (Bíblia, 2010, p. 25)

Como vimos anteriormente, no século XX, são as teorias “pseudocientíficas” que se apropriaram dos estudos de Darwin sobre a evolução das espécies que foram aplicadas à sociedade por Francis Galton, que dão a tônica da “sobrevivência do mais forte”. Podemos notar que os estudos de Darwin estavam restritos ao “mundo natural”, mas a partir da apropriação de Galton, passou-se à distinção de “raças”, entre a “superior” (Europa/Estados Unidos) e “inferior” (latino-americanos, africanos e asiáticos).

Guimarães (2012, p. 41), ao estudar as relações raciais por meio de uma história comparativa, destaca algumas especificidades do racismo nos Estados Unidos quando relacionado ao racismo presente no Brasil. Defende o autor que no caso dos Estados Unidos não são as distinções de aparência e ancestralidade que se sobrepõem, mas o critério de uma gota de sangue que o/a homem/mulher negro/a teria para confirmar que o/a mesmo/a está vinculado/a a esse grupo. No que compete ao Brasil, a ancestralidade e aparência não acabariam por se impor, tendo em vista que não é usado o mesmo critério da América do Norte.

No Brasil, esse sistema de hierarquização social – que consiste em gradações de prestígio formadas por classe social (ocupação e renda), origem familiar, cor e educação formal – funda-se sobre as dicotomias que, por três séculos, sustentaram a ordem escravocrata: elite/povo e branco/negro são dicotomias que se reforçam mútua, simbólica e materialmente (GUIMARÃES, 2012, p. 49).

Para Silva e Silva (2015, p. 39), o racismo é pensado como uma forma de justificar a manutenção de uma ordem social criada e mantida pela classe dominante branca para manter privilégios, por meio de apropriação, expropriação e submissão de outros grupos, sobretudo homens/mulheres negros/as.

É na década de 30 que a classe dominante, por meio da obra de Gilberto Freyre, tenta explicar e justificar a desigualdade racial no Brasil com a obra *Casa Grande e Senzala*. Tempos depois essa explicação freyreana seria cunhada como “Democracia Racial”, tendo em vista que não negava o conflito, mas que ele seria necessário para chegar à sociedade na qual existiria uma “harmonia social entre negros e brancos”. Essa, por sua vez, serviria de modelo para outros países. Dentre eles, os Estados Unidos e a África do Sul, nos quais os conflitos raciais estariam legitimados em lei.

Um breve histórico das lutas e conquistas do Movimento Negro no Brasil

Os movimentos sociais podem ser definidos como “grupos, mais ou menos organizados, sob uma liderança determinada ou não”. Para serem compreendidos como tais, eles precisam lançar mão de um programa, objetivos e planos comuns. Esses, por sua vez, acabam por integrar seus membros em um conjunto de ideias e princípios valorativos, visando uma finalidade, que pode culminar com objetivo da permanência da sociedade

enquanto tal ou a sua transformação³ (Scherer-Warren, 1989, p. 12). No caso específico do Movimento Negro, há um objetivo de mudar as estruturas e hierarquias das Relações Étnico-Raciais no Brasil.⁴

O Movimento Negro, como podemos definir na atualidade, é uma forma de organização e mobilização na sociedade civil centrada na identidade étnico-racial dos negros/as, afrodescendentes e afro-brasileiros. Dentre os vários objetivos desse movimento, podemos destacar a luta contra a discriminação racial dos negros/as em diferentes espaços, sejam eles institucionais ou não. Tais como: clubes, escolas, hospitais, hotéis, restaurantes, *shopping centers*, universidades, praças públicas, locais para cultos religiosos, dentre outros (SILVA; SILVA, 2015, p. 81).

Domingues (2007), em seu artigo *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*, dividiu a trajetória dos Movimentos Negros em suas descontinuidades e características. O autor divide em três períodos. São eles: 1) primeira fase, Movimento Negro organizado no período da República Velha ao Estado Novo (1889-1937); 2) segunda fase, do Movimento Negro Organizado na República (1945 – 1964): da República à Ditadura Militar; 3) Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978 – 2000): do início do processo de redemocratização à República Nova.

Movimento Negro Brasileiro:	Primeira Fase (1989-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Tipo de discurso racial predominante:	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de inclusão:	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)

³ Como movimentos sociais que visam a manter o *status quo*, dentro da sociedade capitalista, podemos citar a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade. Mais recentemente temos o MBL - Movimento Brasil Livre. Apesar de apresentar especificidades, ambos têm como perspectiva manter a sociedade com as suas estruturas, de classe, raça e gênero.

⁴ Primeiro, gostaríamos de alertar os leitores que a concepção que apresentamos aqui é introdutória, tendo em vista que cada uma dessas categorias, Raça, Racismo, Democracia Racial no Brasil e Movimento Negro, tende a se tornar artigos específicos que serão publicados pelo autor do presente trabalho. Diante disso, o leitor não vai encontrar um aprofundamento dessas temáticas, mas servirão certamente para um diálogo introdutório. Além disso, os estudos até aqui realizados estão vinculados a uma perspectiva, sendo que outras também são possíveis.

Principais princípios ideológicos e posições políticas:	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalista e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970-1980
---	--	---	--

Tabela 1: Fases do Movimento Negro no Brasil.

Fonte: DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro no Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, 2006, v. 12, n. 23, p. 119

A primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): vai da Primeira República ao Estado Novo. Nesse período, o processo de implantação da República no Brasil trouxe um novo sistema político, mas deixou a população que foi “liberta” marginalizada. A população negra não foi inserida na socialização dos bens materiais e simbólicos. No campo político, não puderam participar de forma efetiva. No que compete ao campo social e psicológico, o racismo científico que imperava no Brasil, com sua “pseudociência”, pregava e aplicava o processo de branqueamento da população.

Em relação à população negra, ex-escravos juntos com seus pares fundavam movimentos que tentavam viabilizar uma mobilização em grêmios, clubes e associações.

Em São Paulo, aparecem o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugna de 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). (...) Havia associações formadas exclusivamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1908), em São Paulo e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), Pelotas. (DOMINGUES, 20017, p. 104)

Nesse mesmo período também aparece a Imprensa Negra. Essa tinha como objetivo tratar de questões e problemas vinculados ao público negro. Fazem parte da imprensa da época *A Pátria* (1899), *Órgãos dos homens de cor*, *O combate* (1912), *O Menelik* (1915), *O Bandeirante* (1918), *O Alfinete*

(1918), *A liberdade* (1903) e *O Getúlio* (1923). Seguindo a linha do combate ao racismo, também surgem a *Raça* (1955), *O Exemplo* (1822) e o *Alvorada*.

Qual temática era abordada dentro dessas publicações? As questões eram de vários âmbitos. Dentre eles, a população negra e suas condições de trabalho, moradia, educação e condições de saúde. Vinculadas a esses, ainda estavam as soluções para o combate ao racismo. Para isso, eram feitas várias denúncias dentro desses impressos. De acordo com Domingues:

Denúncia do regime de “segregação racial” que indicia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Segundo Domingues (2007, p. 105), “o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definitivo e projeto ideológico mais amplo”.

O Movimento Negro inicia uma nova fase no que compete a sua quantidade e qualidade com a fundação da Frente Negra Brasileira. Esse movimento, para os estudiosos, acaba sendo sucessor do Centro Cívico de Palmares (1926). A Frente Negra Brasileira foi um movimento de massa que se espalhou para vários Estados. Entre eles estão Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Outra característica importante é o papel das mulheres como protagonistas dentro do movimento.

No ano de 1936, a Frente Negra Brasileira passa a ser um partido político. Um dos seus objetivos era participar da luta política. No contexto mundial, ganha destaque a chegada ao poder dos fascistas na Itália e dos nazistas na Alemanha. A Frente Negra Brasileira foi influenciada pela conjuntura e seu programa trazia claramente aspectos do autoritarismo, nacionalismo e questões vinculadas à raça. Tomava como lema: “Deus, Pátria, Raça e Família”.

Os planos da Frente Negra Brasileira foram influenciados pela conjuntura que o Brasil passava no período. O presidente Getúlio Vargas, em 1937, acaba implantando a Ditadura do Estado Novo. Essa põe fim a todos os partidos e, com a Frente Negra Brasileira, não foi diferente. Mesmo não sendo o único movimento, é, sem sombras de dúvidas, um dos mais significativos para compreender o período.

A segunda fase, do Movimento Negro Organizado na República (1945-1964): vai da segunda República à Ditadura Militar. É preciso compreender que a implantação da Ditadura Vargas, mais conhecida como Estado Novo, tornou difícil a atuação de movimentos sociais, sindicais e dos partidos políticos. Até mesmo a mobilização do cidadão era vigiada, como em todo regime autoritário. Mas é nesse contexto que Guimarães destaca que:

O protesto negro, entretanto não desapareceu, muito pelo contrário, ampliou-se e amadureceu intelectualmente nesse período. Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mocambos, alagados e na agricultura de subsistência (GUIMARÃES, 2006, p. 88)

Domingues (2007, p. 108) enfatiza que nesse período não vamos ter uma mobilização tão grande quanto à da primeira fase. Ganha destaque a *União dos Homens de Cor*, que também entraria para a história como *Un-gacê*. Seu fundador foi João Cabral Alves (1943). Esse movimento tinha como um dos seus objetivos a elevação do nível intelectual e econômico dos negros/as. Esses, por sua vez, deveriam ser integrados na vida social e na administração do território brasileiro.

Não foram poucos os Estados em que a União dos Homens de Cor esteve presente. Podemos destacar Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. No total, temos registrados em 23 cidades. Suas ações também foram significativas: fomentavam as publicações de jornais, assistência no

campo jurídico, saúde, alfabetização e participações em campanhas eleitorais, além do trabalho voluntário (DOMINGUES, 2017, p. 108). Com a implantação do Regime Militar, mais uma vez, o processo de mobilização, luta e emancipação foi interrompido.

Outro movimento que merece ser destacado é o Teatro Experimental do Negro (1944), tendo Abdias do Nascimento como principal líder. O objetivo principal era formar um teatro com atores/as negros/as. Segundo relato do autor e fundador:

Naquela época a discriminação racial reinava absoluta, e no teatro brasileiro o negro não entrava nem para assistir ao espetáculo, muito menos para atuar no palco. Entrava o negro no teatro já vazio, para limpar a sujeira deixada pelo elenco e pela plateia exclusivamente brancos. O Teatro Experimental do Negro (TEN) nasceu para contestar essa discriminação, formar atores e dramaturgos afro-brasileiros e resgatar uma tradição cultural cujo valor foi sempre negado ou relegado ao ridículo pelos nossos padrões culturais: a herança africana na sua expressão brasileira (NASCIMENTO, 2000, p. 206).

Com o tempo, outros campos foram sendo abordados. Foi publicado o jornal *Quilombo*, foi realizado o trabalho de alfabetização, além de cursos de corte e costura. As ações também culminaram com a fundação do Instituto Nacional do Negro e o I Congresso do Negro Brasileiro. Nesse último caso, ganha força a defesa dos direitos dos negros/as por meio dos direitos civis e uma lei antidiscriminatória (DOMINGUES, 2007, p. 109).

A Ditadura Militar (1964-1985) conseguiu desmobilizar muitos movimentos sociais, sindicais, pensadores, entre outros. O mesmo ocorreu com o Teatro Experimental do Negro (1968), que teve sua maior liderança partindo para o exílio.

Movimento Negro Brasileiro:	Primeira Fase (1989-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de Novembro (dia de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares)

Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos.	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzales
-----------------------	---	---	-------------------------------------

Tabela 2: Quadro comparativo da trajetória do Movimento Negro.

Fonte: DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro no Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, 2006, v. 12, n. 23, p. 119

A terceira fase do Movimento Negro organizado no período Republicano (1978-2000) tem início no processo de redemocratização e se estende desde a República Nova. É preciso compreender que todos os movimentos sociais sofrem refluxo quando estamos diante de uma Ditadura Militar. Com o Movimento Negro não foi diferente. O que Domingues (2007, p. 111) classifica como luta contra o preconceito de cor sofreu um retrocesso em vários aspectos. Um deles é que, com a crença da democracia racial no Brasil, os militantes eram acusados de afirmarem que algo não existia no Brasil: o racismo.

Na década de 70, os movimentos sociais, sindicais, estudantis, intelectuais, entre outros, reafirmaram sua luta contra a Ditadura. Em tal contexto, o Movimento Negro também se reorganiza politicamente contra o racismo. Para Domingues (2007, p. 112), não se pode apagar as mobilizações feitas no período, mas é preciso destacar que as mesmas encontravam sérias dificuldades de articulação, organização, conscientização e até mesmo de mobilização, tamanha a repressão do período.

No contexto internacional, se destaca a luta dos negros nos Estados Unidos pelos direitos civis. Nesse período aparecem nomes como Martin Luther King e Malcolm - X e, posteriormente, os Panteras Negras. Esses, influenciados pelo marxismo muito presente no período. Além deles, países como Guiné Bissau, Moçambique e Angola lutavam por sua libertação. Isso acaba criando uma das finalidades do Movimento Negro Unificado, combater o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 112).

No contexto nacional, o Movimento Negro Unificado – MNU tem como base teórica o marxismo. “Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser (...) anticapitalista (DOMINGUES, 2007, p.112).

O Movimento Negro Unificado contou com nomes como Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Nesse momento, era pensado o aspecto da classe vinculado a questões da “raça”.

Em Carta Aberta, o Movimento Negro Unificado denunciava a situação da população negra e lançava um programa de ação (1982) em que demonstrava alguns dos problemas que a população negra vinha enfrentando em seu cotidiano. Entre eles, se destacavam desmistificação da democracia racial; organização para participar da disputa política e partidária; meta de transformar o Movimento Negro Unificado em um movimento de massas; luta contra o racismo e a exploração do/a trabalhador/a; organização e mobilização para enfrentar a ação policial; busca por se relacionar com sindicatos e com partidos políticos; luta para inserir nos currículos a História da África, além da busca fora do país por colaboração para combater o racismo no Brasil.

Segundo Domingues (2007, p. 114), a Imprensa Negra também tem um papel fundamental nesse período, com textos que destacam a luta das entidades negras. Entre eles destacam-se:

Concomitante à reorganização das entidades negras, registrou-se a volta da imprensa negra. Alguns dos principais jornais desse período foram: SINBA (1977), Africus (1982), Nizinga (1984), no Rio de Janeiro; Jornegro (1978),⁴¹ O Saci (1978), Abertura (1978), Vissungo (1979), em São Paulo; Pixaim (1979), em São José dos Campos/SP; Quilombo (1980), em Piracicaba/SP; Nêgo (1981), em Salvador/BA; Tição (1977), no Rio Grande do Sul, além da revista Ébano (1980), em São Paulo. (DOMINGUES, 2007, p. 114)

Nesse período, se percebe a relevância de unificar os movimentos que trazem na sua pauta a luta do antirracismo. Ampliam-se o foco, tendo como finalidade lutar contra qualquer opressão que ocorre na sociedade, sem perder de vista os problemas vivenciados pela população negra e que fizeram parte do programa do Movimento Negro Unificado. Sua defesa é: “negro no poder”.

Passam a se interessar por questões educacionais. Entre elas, o currículo e a revisão dos conteúdos a ele vinculados. Para isso, denuncia os preconceitos que aparecem nos materiais didáticos como os livros. Nesse período, há uma finalidade de colocar a História da África e dos povos afro-brasileiros de uma forma que não seja pejorativa e que abarque os aspectos econômicos, culturais, sociais, artísticos entre outros.

Nesse período, há uma aproximação da cultura africana e busca da ancestralidade. Podemos citar como exemplo tanto o nome das crianças quanto as religiões de matrizes africanas. Ser mestiço é visto como algo negativo e que serviu para o projeto de embranquecimento (DOMIGUES, 2007, p. 116-117).

Portanto, podemos notar que o Movimento Negro Unificado, para além da luta no cotidiano e imediata, também realizou um projeto para a luta imediata com intervenções em instituições, como influência no currículo escolar. Entre eles, podemos destacar o campo da educação e da política, procurando, assim, uma nova identidade cultural e racial, introduzindo junto a essas novas formas de compreender e, ao mesmo tempo, construir a identidade negra.

Movimento Negro Brasileiro:	Primeira Fase (1989-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Conjuntura Internacional	Movimento negro nazifascista e pan-africanista	Movimento da <i>negritude</i> e de descolonização da África	<i>Afrocentrismo</i> , movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de auto identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usase, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”
Causa da marginalização	A escravidão e o desprezo moral/educacional	A escravidão e o desprezo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”) nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criações de agremiações negras, palestras, atos	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês

	públicos “cívicos” e publicação de jornais	visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento Social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento Social de vanguarda	Movimento Social de vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente a alguns símbolos associados a cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)

Tabela 3: Quadro comparativo da trajetória do Movimento Negro

Fonte: DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro no Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, 2006, v. 12, n. 23, p. 118

Considerações finais:

Uma vez que a pauta do Movimento Negro contemplava diferentes anseios dentro do campo das Relações Étnico-Raciais, vamos destacar algumas que estão vinculadas à identidade e ao fortalecimento dos/as negros/as a se reconhecerem como tal. A ação de políticas para as populações negras, entre elas as cotas e atos que visem tirar da exclusão, da invisibilidade e da “folclorização” as contribuições dos negros/as.

Além disso, são significativos os avanços de inclusão da História da África e dos Afro-Brasileiros nos currículos das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que visam reparar os materiais didáticos que reproduziam visões estereotipadas. Em seu lugar, era preciso colocar imagens e textos que trabalhassem a autoestima e o orgulho dos estudantes negros

Os Movimentos Negros, têm uma marca de luta para transformar o racismo em crime. Isso foi possível durante a Assembleia Constituinte (1986 – 1988) e com a promulgação de uma Lei 7.7716/89 (Guimarães, 2004, p. 28); também ganha destaque a recusa do dia 13 de Maio como dia da comemoração para os negros/as, em suas mobilizações, o Movimento

Negro tomou o 20 de novembro como a data comemorativa e de reflexão para a situação dos/as negros/as.

Além das citadas acima, temos a implantação das cotas nas universidades públicas. Essas se apresentam para as populações desassistidas como políticas afirmativas e também devem ser vistas como lutas e conquistas para as populações que são/encontram-se excluídas, marginalizadas dos espaços de poder. Inserir negros/as dentro dos espaços públicos é uma forma de lutar contra o racismo dentro dos ambientes. Lembremos que a lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história da África e dos povos africanos, assim como a contribuição dos afro-brasileiros na cultura, na política e na economia. O grande problema é que às vezes, são ações pontuais dentro dos ambientes escolares. Em alguns casos acabam “folclorizando” e alimentando o que a lei visa combater.

Essas e outras lutas convergem não apenas para que os negros/as entrem nas diferentes etapas da educação básica, mas que nela permaneçam até sua conclusão. O mesmo ocorre com o ensino de nível superior, em que a pauta após a implantação das cotas se ampliaram para que as populações desassistidas possam adentrar nos cursos universitários e que não venham apenas a ocupar vagas que estão ociosas dentro do sistema privado de ensino superior. Entretanto, mesmo nesse nível, as dificuldades ainda permanecem, tendo em vista que muitos negros/as não conseguem terminar o Ensino Médio. Isso acaba por liquidar um grande contingente de negros/as. Também acrescenta-se a isso as dificuldades de permanência de grande parte dos jovens negros/as no Ensino Superior. É preciso encarar esses fatos não com pessimismo ou como barreiras intransponíveis, mas como um novo contexto que precisa ser pensado para que a população não vire os incluídos na inclusão, ou seja, quando conseguem entrar, têm enorme dificuldade de permanecer. Refletir sobre isso torna-se necessário para dar respostas que mudem a realidade da população negra.

É preciso, por sua vez, compreender que essas oportunidades ocorreram com muita luta. E que questões de classe, gênero e raça ainda são

fundamentais para entender a situação da população negra brasileira. Essa interseccionalidade é de suma importância para avançar nas conquistas e não deixar que tirem o que, até o momento, com muita luta se conquistou. Nesse processo, não basta ser negro/a, mas ter consciência de classe gênero e raça, além do papel que ocupamos na História enquanto sujeitos que visam compreender a realidade para transformá-la.

Referências:

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro no Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, n. 23, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa - Grande & Senzala**. A formação brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

FLORESTAN, Fernandes. BASTIDE, Roger. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor. São Paulo: Global, 2008.

FLORESTAN, Fernandes. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor. São Paulo: Global, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930). São Paulo: Companhia das letras, 1993.

GUIMARÃES, Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GUIMARÃES, Sérgio Alfredo. **Preconceito e Discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARÃES, Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2004.

SILVA, Glaydson José da. & SILVA, Jair Batista da. **Espacialização em Política de promoção da igualdade na escola**. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2015.

Aspectos sociológicos e psicológicos do brasileiro em relação ao sagrado

*Fernanda Abreu Marcacci*¹

Para buscar uma breve compreensão da relação do povo brasileiro com o sagrado, faz-se necessário analisarmos diversos fatores. Vamos abordar alguns destes fatores aqui. O Geógrafo brasileiro Milton Santos (2001, p. 18-19)², ao apresentar o conceito de “globalização como perversidade”, diz que a globalização pode nos aparecer como algo favorável à vida no sentido de socializar informações, conhecimentos e práticas que antes eram restritas a uma cultura específica. Mas, da forma com que a globalização vem acontecendo, ela pode causar mais efeitos negativos do que positivos, tendo em vista que se tem globalizado o que há de mais nocivo e não o que há de melhor, tornando os Estados submissos ao capital estrangeiro e às grandes potências internacionais; trazendo como consequência a diminuição das condições de sobrevivência da maioria das pessoas que vivem nestes países.

O enfraquecimento das culturas tradicionais provoca a quebra do vínculo entre as pessoas e do sentimento de união que este vínculo proporciona, fazendo surgir o individualismo e a competição com base na “ideologização maciça” construída através de fábulas sobre os benefícios

¹ *Fernanda Abreu Marcacci é graduada em Psicologia e História e graduanda em Filosofia. É mestra em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento pela Faculdade Vale do Cricaré e é mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). fecaravelas@yahoo.com.br.

² SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

da globalização. Esse confronto entre modernidade e passado tem delegado à marginalidade as culturas tradicionais, gerando o seu enfraquecimento e o desinteresse, principalmente dos mais jovens, que são mais facilmente seduzidos pelas mídias e pela indústria de propaganda. Segundo a lógica capitalista vigente, esses aspectos culturais tradicionais não servem ao mercado, que tende a ser uniformizado e não dar lugar à diversidade, tampouco às tradições.

No campo das religiões, também se faz necessário ter cautela sobre os avanços da globalização; Por exemplo, com a expansão do cristianismo pelo mundo, cooptando massivamente fiéis de outros credos e causando transformações condizentes com os aspectos negativos citados em relação ao prejuízo à diversidade cultural e às culturas tradicionais, tão importantes ao processo identificatório de seus integrantes. Segundo Benedict (1989, p. 14- 20)³, o relógio na torre da Igreja controla o tempo dos homens, uniformiza suas ações controlando as relações sociais; as badaladas condicionam as ações uniformizando as nações. Teixeira (2008) atenta para o fato de que o fundamentalismo prega uma visão unilateral de mundo e, sendo assim, tenta impor sua verdade autocraticamente e não se abre ao diálogo ou à negociação. Tal imposição se opõe ao pluralismo e secularidade idealmente esperados na sociedade contemporânea no campo das religiões. Como vemos na citação a seguir:

O fundamentalismo é uma realidade recorrente nas religiões nos tempos modernos, surgindo sempre como uma reação aos problemas da modernidade. Com respeito ao contexto religioso, este termo foi aplicado pela primeira vez por volta da passagem do século XIX para o século XX, referindo-se a um movimento teológico de origem protestante. Este movimento nasceu nos Estados Unidos como reação ao modernismo e liberalismo teológico e assumiu como bandeira as ideias de inerrância bíblica, de escatologia milenista e antiecumenismo. Os fundamentalistas buscam reagir ao processo de “adaptação cognitiva” do cristianismo ao mundo realizado pela teologia liberal protestante, de modo particular ao método de interpretação bíblica em perspectiva histórica-crítica. Entre os traços que marcam o movimento então à rejeição da

³ BENEDICT, Anderson. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

hermenêutica, do pluralismo e do evolucionismo. (TEIXEIRA, 2008, P. 74-75)⁴.

Leonardo Boff, em sua obra *Fundamentalismo, Terrorismo, Religião e Paz* (BOFF, 2009)⁵, nos diz que o termo fundamentalismo está carregado por um sentido negativo que costuma ser utilizado para referirmos ao outro; quando referem-se a si próprias, as pessoas preferem o termo radicalismo. Conta ainda que o termo fundamentalismo é fruto do posicionamento de pastores protestantes norte-americanos que, no final do século XIX, publicaram uma série de livros denominada *Os Fundamentos: um testemunho da verdade*, que tinha como finalidade frear o processo da ideologia vigente. Essa passava a guiar a lógica das pessoas pelas coisas do século e menos pela religião, o que desagradava aos líderes protestantes. Esses livros foram criados para apresentar a nova face do cristianismo, “rigoroso, ortodoxo e dogmático” (BOFF: 2009, p. 10).

Apesar dos católicos ainda serem maioria no Brasil, sendo 64,6% segundo o CENSO de 2010, o número de evangélicos vem crescendo a cada dia atualmente, representam 22,2% da população. Bartz Bobsin e Sinner (REBLIN; SINNER. 2012, p.6)⁶ nos apresentam as três ondas do movimento Pentecostal no Brasil. Segundo estes autores, esse movimento se inicia, em 1910 em São Paulo e no Pará, e tinha como meta discernir espíritos bons e maus; a segunda onda ocorre nos anos 1950 com missionários estrangeiros e pregadores brasileiros, como Davi Miranda, e se caracteriza pela difusão da ideia de cura pelo Espírito e pela sua divulgação e evangelização através dos meios de comunicação; a terceira onda se inicia no Rio de Janeiro e é composta pelas igrejas neopentecostais, se caracterizando

⁴ TEIXEIRA, Faustino. Fundamentalismo em tempos de pluralismo religioso. In: MOREIRA, Alberto da Silva, OLIVEIRA, Irene Dias (orgs). *O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural*. São Paulo: Paulinas, 2008. 269p.

⁵ BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo, Terrorismo, Religião e Paz**: desafio para o século XXI. Petrópolis: Vozes, 2009.

⁶ REBLIN, Iuri Andréas Reblin; SINNER, Rudolf von (Orgs.). **Religião e Sociedade: Desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Sinodal, 2012. p. 231-268.

pela substituição da promessa de cura pelo exorcismo e pela busca por prosperidade econômica e social.

Os maus espíritos que habitam o mundo devem ser combatidos pela fé e pelo "investimento" na Igreja, que, em retribuição, promete o acesso aos dons divinos. Estes maus espíritos são associados direta ou indiretamente às religiões de matriz-africana, o que alimenta o preconceito dos neopentecostais aos praticantes destas. As religiões neopentecostais possuem um grande número de fiéis e, em sua maioria, são compostas pela população de baixa renda; fato este que pode ser associado à questão da falta de autonomia e protagonismo social dessas pessoas, que se sentem atraídas pela promessa do poder de Deus, divulgada por estas Igrejas.

Em relação à mobilidade religiosa, estes autores afirmam que 23% da população brasileira, ou seja, uma entre quatro pessoas mudou de religião na vida. Em suas análises, apontam para o fato de que a religiosidade brasileira apresenta simultaneamente aspectos exclusivistas e homogêneos; ao mesmo tempo, algumas religiões tentam se diferenciar das outras, opõem suas práticas às de outras religiões e até mesmo a outras Igrejas da mesma linha, enquanto, em outras situações, é possível se perceber práticas que mesclam aspectos de várias religiões.

Uma das causas que impulsiona a conversão às religiões neopentecostais se dá devido à busca pela cura e pela ascensão social. Inclusive, uma propaganda televisiva recente apresenta pessoas bem-sucedidas em diversas carreiras, afirmando que são fiéis uma determinada denominação religiosa protestante neopentecostal; mais adiante, esta informação nos auxiliará a associar a transição religiosa com a ideia do adoecimento psíquico determinada pela psiquiatria, a partir de Pinel, no final do século XVIII.

Segundo Michel Foucault (2012)⁷, a loucura determinada enquanto doença foi uma construção da História. A Industrialização problematizou o louco, que se tornou um estorvo para o mercado de trabalho; o louco desestabilizado e agitado demanda os cuidados de seus familiares e faz

⁷ FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

com que estas pessoas faltem ao trabalho, gerando prejuízo para o mercado de trabalho. Foucault nos conta que os líderes parisienses precisavam resolver essa questão, e o fizeram isolando o louco do convívio social, trancafiando-o nos prédios inativos, que outrora foram utilizados para o tratamento da lepra. Estas instalações em desuso tornaram-se os Hospitais Gerais, que passaram a partir de então a abrigar os loucos junto a todos aqueles que eram considerados um problema para a cidade, ou seja, os pobres. Foucault, citando o Édito de 1636, no livro *a História da Loucura*, nos apresenta como os principais Hospitais passam a ser destinados aos pobres, ou desempregados, de Paris: “De todos os sexos, lugares e idades, de qualquer qualidade de nascimento, e seja qual for sua condição, válidos ou inválidos, doentes ou convalescentes, curáveis ou incuráveis” (FOUCAULT, 2012, p. 49).

Nestes “depósitos de indesejados”, os loucos permaneceram abandonados à própria sorte, até receberem a visita do médico Phillipe Pinel, que fica estarrecido com as cenas de abandono com que se depara e decide salvar essas pessoas através da medicina. Assim, foi Pinel quem, apesar de suas boas intenções, atribuiu o *status* de doença aos alienados isolados no Hospital Geral e começou a promover a cura para tal doença, criando assim a Psiquiatria. Além de buscar a cura na Medicina, muitos pacientes e familiares buscam a cura, ou a estabilização do descontrole emocional e do sofrimento psíquico, no salvamento divino que é propagado pelas igrejas neopentecostais, acreditando que Deus irá providenciar a sua cura através do poder atribuído ao pastor em suas orações nas “seções de cura”.

De acordo com Cerqueira-Santos, Kooller e Pereira (2004)⁸, as igrejas neopentecostais prometem a cura, atribuindo toda a responsabilidade pelo adoecimento ao demônio. “Assim, a doença passa a ser uma ação demoníaca e a cura requer o exorcismo do fiel.” Estes autores ainda associam a busca de cura nas igrejas pentecostais ao fato de o sistema de saúde ser

⁸ CERQUEIRA-SANTOS, Elder; KOOLLER, Sílvia Helena; PEREIRA, Maria Teresa Lisboa Nobre. **Religião, Saúde e Cura**: um estudo entre Neopentecostais. *Psicologia Ciência e Profissão*. 2004.24 (3)82-9.

insuficiente, reflexão que condiz com a realidade. As igrejas neopentecostais prometem tanto a cura quanto o amparo emocional, afirmando aos seus fiéis que estão aptas a proporcionar-lhes o poder divino. Os adeptos a essas religiões são pessoas com baixa escolaridade e, portanto, em sua grande maioria, mais fáceis de serem manipuladas. E ainda, são cidadãos que se veem desamparados por um sistema de saúde pública ineficiente e acabam por buscar outros caminhos, como o caminho mágico-mitológico fornecido pela religião para aplacar seus males.

Para auxiliar na compreensão da relação das pessoas com a religião, este trabalho guiou-se em grande parte pela perspectiva da Psicologia Analítica, que aponta a presença da religiosidade na história da humanidade enquanto uma representação simbólica. Para Jung, o processo de evolução psicológica do indivíduo deve ter como fim a individuação, ou seja, deve tornar-se o que ele é genuinamente, elaborando em si “a melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano” (JUNG, 1928/1987, p.50)⁹. Samuels (1989, p.127)¹⁰ nos diz sobre a articulação em Jung entre indivíduo e inconsciente coletivo e como essa relação é preponderante a do indivíduo com os outros, e diz ainda sobre o conceito de individuação junguiano:

[...] a individuação pode ser vista como um movimento à totalidade através de uma integração de partes conscientes e inconscientes da personalidade. Isso envolve um conflito pessoal e emocional, resultando na diferenciação de atitudes conscientes gerais e do inconsciente coletivo (SAMUELS, 1989, p. 127).

A relação com o sagrado costuma ter papel importante no processo de individuação, pois muitos elementos deste processo são obtidos através desta relação. O indivíduo aprende sobre si compreendendo como vivencia a sua fé. A sua relação com o sagrado é constitutiva, ou seja, ele é a sua fé.

⁹ JUNG, Carl Gustav. **A energia Psíquica**. Petrópolis: Vozes, 1928/1987.

¹⁰ SAMUELS, Andrew. **Jung e os pós-junguianos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

Segundo Silveira (2017 p. 11)¹¹, Jung considera, mais que Freud, os aspectos positivos da religiosidade nos processos de desenvolvimento do indivíduo. A aquisição dos aspectos positivos irá depender da assimilação dos conteúdos dessa experiência pelo indivíduo e da compreensão dos processos que despertou por si mesma. Quando não ocorre tal assimilação, o desenvolvimento do ego se paralisa, frente à imposição da religião sobre si. Assim, as experiências religiosas, quando vivenciadas pelo sujeito como caminhos de autoconhecimento, são úteis ao seu desenvolvimento e, quando tomadas como exigência – como norma e não como parâmetro –, podem se tornar nocivas à constituição do ego. Deixam de ser um processo de dentro pra fora (entendimento pessoal e processo de mudança) para se tornar um processo de fora pra dentro (imposição de conduta que pode levar à “robotização”, à despersonalização), ou seja: pode ocorrer uma “invasão arquetípica, ocasionando sérios prejuízos à sua integridade” (SILVEIRA, p. 11, 2017). Se tomá-la deste modo, a religião pode comprometer o processo de desenvolvimento, pois o indivíduo para de haver-se consigo e, sem a consciência de si, deixa de caminhar em direção ao seu crescimento genuíno.

Jung aponta para a imposição da razão pelas culturas ocidentais, a qual ele chama de “intelecto tirânico” (JUNG, 1983, p. 27)¹². Para Jung, a ciência é importante para a ampliação do conhecimento humano, no entanto, uma racionalidade excessiva pode ser nociva ao negar a importância da “compreensão mediante à vida”, mais ampla, alta e profunda, ofertada pelas culturas ocidentais. Esta imposição do saber científico sobre o saber sensível, ou seja, da racionalidade, pode interferir na obtenção do autocohecimento.

Para Jung, o contato com o a intuição demanda o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade: este equilíbrio permite o acesso a uma consciência

¹¹ SILVEIRA, Luiz Henrique Lemos. **Perspectivas Junguianas Sobre a Religião na Contemporaneidade**. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2017.

¹² JUNG, Carl Gustav. **O Segredo da Flor de Ouro**: Um Livro de Vida Chinês. Petrópolis: Vozes, 1983.

maior, uma consciência universal a qual ele denomina de inconsciente coletivo e que, segundo ele, é “um substrato comum que ultrapassa todas as diferenças de cultura e de consciência”. Através deste contato com o sensível, o indivíduo pode acessar os símbolos que auxiliam na ampliação do conhecimento sobre sua existência. A religiosidade e o contato com o sagrado podem ser um caminho para esta ampliação de consciência.

Tanto as religiões pagãs que na Antiguidade cultuavam as forças da natureza nas mitologias greco-romanas, as tradições politeístas europeias, norte-africanas, quanto as religiões orientais buscam o sagrado através da ampliação de consciência, da busca pela integração com o que está em torno de nós, traçando o caminho da consciência individual para a coletividade.

Jung considera a religião como sendo um dos caminhos possíveis para o conhecimento de si e do todo. É possível traçar um paralelo entre a teoria junguiana e a obra de Frantz Fanon (2008)¹³ – autor que teve como foco a influência da colonização e do preconceito social na formação da personalidade de negros antilhanos e descreveu como esses aspectos afetaram a saúde mental destas pessoas. Segundo ele, (2008, p.58-60) devido ao preconceito racial que sofreu, o negro antilhano apresenta uma propensão ao sentimento de inferioridade, sentimento assimilado de tal forma que fica difícil saber se é possível superá-lo. Através da análise de obras literárias escritas por negros colonizados, Fanon busca compreender o sentimento do negro diante da sua condição e percebe que as personagens, em geral, almejam, por exemplo, o casamento com brancas e brancos, por acreditarem que o mundo branco poderia lhes oferecer redenção ou vingança. O que os motivava a buscarem por esta redenção ou lhes alimentava o desejo de vingança, era o fato de que viviam para os brancos ou contra os brancos, não viviam pra si mesmos. A sua autoimagem e o afeto que tinham por si foram severamente afetados pelo preconceito sofrido.

¹³ FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

O negro antilhano sofre por saber-se negro e por acreditar que ser negro é algo pejorativo, e, assim, procura anular a sua negritude, apartá-la. No entanto, obviamente não deixa de ser negro nesta tentativa, passando, apenas a ser um negro que não quer ser negro. Frustrado, portanto, com sua aparência e com sua existência. Como se vê mal, posiciona-se em uma relação de dependência à aceitação do branco, ambiciona adentrar o mundo do branco, desdenha a convivência com os outros negros e acaba encontrando a solidão e o vazio. “Compreendemos agora porque o negro não pode se satisfazer no seu isolamento. Para ele só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco” (FANON, 2008, p. 60).

Aimé Césaire¹⁴, no artigo *Discursos sobre a negritude* (2010), traz contribuições ao analisar a influência negativa da perda da autonomia cultural gerada pelos processos de escravização sobre os povos afrodescendentes. Césaire apresenta o conceito de negritude enquanto elemento comum para pensar a condição tanto dos povos africanos, quanto dos seus ascendentes, atingidos pelo processo de diáspora. O autor auxilia na compreensão da violência infligida pela imposição cultural exercida pelos não negros sobre os africanos e afrodescendentes, tendo a Revolução Haitiana como um foco de resistência ao racismo.

Claudete Ribeiro de Araújo¹⁵, no artigo *A palavra que se fez violência nos corpos negros* (2017, p. 60-61), aponta para a questão de que os europeus apresentavam a vinda para as Américas como um tipo de redenção, afirmando que, mesmo sendo escravizados, seriam salvos ao se dirigirem para uma terra cristã e assim ficariam aptos à vida eterna. “Ser escravo tratava-se de uma vontade de Deus, para que aqui se salvassem” (p. 61). Portanto, a visão imposta de que as religiões de matriz africana não permitiam a salvação pode ter sido um dos fatores que estimulou tantas pessoas a substituírem as religiões de matriz africana pela fé cristã.

¹⁴ CÉSAIRE, Aimé. **Discurso Sobre a Negritude**. Carlos Moore (Organização) Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

¹⁵ ARAÚJO, Claudete Ribeiro. **A palavra que se fez violência nos corpos negros**: uma análise de discursos coloniais disciplinadores do corpo. Congresso Internacional de História. Novas epistemes e Narrativas contemporâneas. UFG Jataí Goiás. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1471290601_ARQUIVO_Artigoparacongressodejatai.pdf Acesso em: 10 set. 2019.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1995)¹⁶, no texto *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*, traz importante contribuição para a compreensão de tal prática e apresenta a sutileza com que o racismo se apresenta na sociedade brasileira. Segundo ele, o anti-racismo no Brasil está no papel, nas leis, mas não está nas atitudes cotidianas, nas quais o racismo se expressa através das exclusões impostas no mercado de trabalho, no acesso à educação, na dificuldade de acesso aos direitos e na naturalização da superioridade branca.

Stela Caputo, na obra *Educação nos Terreiros* (2012)¹⁷, apresenta de forma explícita como ocorrem as manifestações preconceituosas com as crianças de terreiro nas escolas brasileiras, e como estas crianças, muitas vezes, tiveram que negar sua religião para serem acolhidas e não sofrerem com o preconceito de colegas e até mesmo de educadores. Educadores estes que tinham por obrigação defender o direito destas crianças afirmarem suas crenças livremente no ambiente escolar, como asseguram as Leis 7716 e 9459, que criminalizam o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, podendo ser punidos tais crimes com reclusão de dois a cinco anos e multa.

Observamos, ainda, a questão da intolerância religiosa, através da perspectiva proposta por Vagner Gonçalves da Silva, professor do Departamento de Antropologia da USP, que organizou uma coletânea de artigos (SILVA, 2015)¹⁸ sobre a coexistência conflituosa e, em muitos casos, convergente entre as religiões de matriz africana e as religiões neopentecostais. O autor traz como exemplo de convergência a relação de troca existente, tanto nas oferendas quanto na teoria da prosperidade e na ocupação do corpo pelos Orixás ou pelo Espírito Santo. Segundo o artigo do Professor da PUC-RS, Ricardo Mariano (SILVA, 2015, p. 119-148), algumas práticas adotadas pela Igreja Universal do Reino de Deus apresentam

¹⁶ GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Novos Estudos. CEBRAP 26-44 nov.1995.

¹⁷ CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

¹⁸ SILVA, Vagner Gonçalves (Org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

práticas deliberadas de sincretismo. Apesar disso, essas instituições religiosas se utilizam do argumento de que as religiões de matriz africana são demoníacas e devem ser combatidas em nome de Deus, numa visão dicotômica de bem e mal (que não é compartilhada pelas religiões de matriz africana em que bem e mal coexistem) que alimenta as práticas de intolerância e violência. O artigo do professor da Unicamp Ronaldo de Almeida (SILVA, 2015, p.171-190) alerta para a postura proselitista da Igreja Universal do Reino de Deus na missão de “converter o outro à sua visão de mundo” (MOURA; CORSI, 2008, p. 152). Campos atribui o crescimento das religiões à popularização dos meios de comunicação no Brasil, que proporcionaram outras opções à religiosidade brasileira, que até então era majoritariamente católica (em certa medida devido à forma com que esta religião havia sido imposta até então).

Segundo Botelho e Nascimento (2010, p. 74)¹⁹, “Os candomblés oferecem uma maneira particular de interpretação do mundo, que enfatiza a ligação com a história da própria comunidade, a ancestralidade e a negociação dos espaços de intervenção com o próprio sagrado.” Segundo esses autores, a “nossa sociedade favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores ancestrais africanos” (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 76).

De acordo com Reginaldo Prandi (2000)²⁰, por três séculos, africanos foram forçosamente conduzidos ao Brasil, pessoas de diversas etnias e nações que falavam línguas distintas. A captura em África dependia, por vezes, de acordos com os países europeus que colonizaram o continente e demarcaram “seus domínios” de fornecimento de mão de obra. O progresso econômico do Brasil dependia diretamente dessa mão de obra e o tráfico de pessoas era rentável, tanto para portugueses quanto para africanos que negociavam seus inimigos de guerra. Prandi, ao citar

¹⁹ BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Educação e religiosidades afro-brasileiras**: a experiência dos candomblés. Participação. Brasília: UNB, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991>. Acesso em 25 de nov. 2018.

²⁰ PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro**: etnia, identidade, religião. REVISTA USP, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

Bastide, afirma que, mesmo após o fim do tráfico e da escravidão, as referências sobre as origens étnicas e as nações de referência dos africanos não eram feitas, e os negros então passaram a ser “classificados simplesmente como negros, africanos ou de origem africana” (PRANDI, 2000, p. 58).

A formação do tipo “negro” fez com que todas as origens africanas fossem apagadas. As tradições culturais permaneceram preservadas através do candomblé. Segundo Prandi, a configuração das nações do candomblé na Bahia deu-se da seguinte forma: “os candomblés nagôs ou iorubás (ketu ou queto, ijexá e efã), os bantos (angola, congo e cabinda), os ewe-fons (jejes ou jejes-mahis)”. Prandi (2000, p. 58) afirma que o candomblé auxilia na permanência das tradições africanas no Brasil. Devido ao “apagamento étnico” causado pela escravidão, é muito difícil para um afrodescendente descobrir de qual povo ou nação descende. Não conhecendo a sua origem, desconhece também a cultura do seu povo e, caso queira ser fiel à sua cultura original, vê-se obrigado a se identificar com a cultura africana em geral. As religiões de matriz africana, neste contexto, seriam importantes focos de resistência, de preservação da cultura africana no Brasil.

Durante a escravização dos africanos no Brasil, os povos que aqui aportavam eram classificados de acordo com o porto de onde vinham e não pelo seu local de origem, o que gerou muita confusão e erros. As principais etnias que chegaram ao Brasil foram os sudaneses e os bantos. Sudaneses são povos originários da África Ocidental, onde atualmente está situada a Nigéria, Benin e Togo. São iorubás ou nagôs (queto, ijexá, egbá etc.), jejes (ewe ou fon) e os fanti-achan-tis. Algumas nações islamizadas também vieram dentre os sudaneses, como hausas, pelus, tapas, fulas e mandingas. Essas populações se instalaram mais no Nordeste açucareiro, na Bahia e Pernambuco. Os Bantos vieram do Congo, de Angola e Moçambique e tornaram-se o maior número de escravizados no Brasil e maiores influenciadores culturais, tendo se instalado principalmente em Minas Gerais e Goiás. Assim, percebemos que a escravidão uniu, no Brasil colonial,

pessoas diversas de etnias, idades, gêneros, posições hierárquicas diferentes e mesmo rivais, que aqui tiveram que conviver, muitas vezes, sob o mesmo teto. Esse pode ser um dos fatores que incidiu sobre as especificidades das religiões de matriz africanas no Brasil, como o fato de vários deuses africanos serem cultuados em um mesmo terreiro de candomblé, sendo que na África cada terreiro costuma cultivar as divindades relativas àquela região.

Segundo Silva (2005)²¹, havia um acordo entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica, que fazia com que todo escravo fosse batizado no Brasil e recebesse nome cristão até os cinco anos de idade. O catolicismo se estabeleceu no Brasil através de mecanismos de imposição. Três religiões: catolicismo, as crenças dos grupos indígenas e as religiões das diversas etnias africanas se encontraram e se transmutaram através da colonização.

As práticas do Candomblé se iniciaram no Brasil devido à necessidade dos grupos de negros de “reelaborar sua identidade social e religiosa sob condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana” (SILVA, 2005, p. 15). Seus praticantes tinham como meta reinventar a África no Brasil.

Já a Umbanda é mais recente e nasceu de “segmentos brancos da classe média urbana, de um modelo de religião que pudesse integrar legitimamente as contribuições dos grupos que compõem a sociedade nacional” (SILVA, 2005, p.15). Sendo, portanto, a Umbanda, uma religião fundada no Brasil e que aglutina elementos das religiões africanas, indígenas e do catolicismo.

A umbanda sistematizou os cultos populares que já existiam preservando a crenças kardecistas de karma, evolução espiritual e comunicação com espíritos. Incorporou elementos da religiosidade africana; no entanto, amenizou os aspectos de seus rituais, retirando de suas práticas elementos

²¹ SILVA, Vagner Gonçalves. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

mal vistos pela cultura eurocentrada, como o sacrifício de animais, as danças frenéticas, o fumo e a pólvora. Quando utilizava alguns desses elementos em seus rituais, embasava o seu uso em um argumento racional, como o de que a pólvora deveria ser usada para espantar um espírito que não queria abandonar o ritual. Ao minimizar as práticas africanas em seus rituais, a umbanda conseguiu burlar a repressão e existir apesar do Estado Novo. Popularizou-se enquanto religião brasileira e tornou-se uma religião que trazia, para as zonas urbanas e para o centro da sociedade desigual, um espaço para setores marginalizados desta sociedade como indígenas, negros, prostitutas, estivadores etc. O papel histórico da umbanda em relação à manutenção de religiões de matriz africana em terras brasileiras é de suma importância. A umbanda permite a identificação do povo brasileiro com entidades que fazem parte de nosso dia-a-dia, como é o caso do pescador, das crianças, dos indígenas etc.

A devoção aos Santos Católicos, considerados como caminhos para acessar à Deus, posteriormente possibilitou a continuidade das religiões de matriz africana através do sincretismo, necessário para a manutenção da identificação do africano e de seus descendentes no Brasil, com suas origens culturais paralelamente, com o catolicismo.

Apesar do catolicismo colonial ter sido baseado em muita mística, a Igreja Católica condenava as superstições pagãs, não por desacreditar delas, mas por querer só pra si a legitimidade dos milagres. Intrigantemente, cultuava seus mortos (santos, por exemplo); seus sacramentos eram permeados por atos mágicos, como transformação da hóstia e do vinho no corpo e sangue de Cristo na eucaristia - rituais místicos que prometiam aos fiéis o acesso ao sobrenatural. A igreja repreendia as manifestações religiosas dos escravos, mas, em alguns casos, fazia vista grossa e fingia acreditar que os batuques eram homenagens aos santos católicos. As missas e danças relativas à religiosidade africana eram toleradas, mas o aspecto mágico destas religiões, como sacrifícios de animais, incorporação, curas, adivinhações, etc eram duramente combatidos e vistos como práticas diabólicas. Os tranSES eram concebidos pelo tribunal do Santo Ofício

como bruxaria ou “magia negra”, estigmatizando a religiosidade africana como coisa do mal.

E assim, a religiosidade do povo brasileiro foi se moldando, burlando imposições, repressões em alguns casos e cedendo em outros. Reafirmando-se em alguns casos e despersonificando-se em outros. Apropriando-se de sua religiosidade como forma de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal ou sucumbindo ao fundamentalismo e ao fanatismo religioso apregoado pela massificação cultural da globalização em seu aspecto mais perverso.

**O desafio decolonial do direito:
diálogos interculturais entre quilombolas
de Volta Miúda e um xamã Yanomami ***

Raíssa Félix **

1- Introdução

O status de colonialidade se protraí no tempo, remodela-se, aprisiona e mitiga individualidades, formas de ser e saber, características dos territórios colonizados. Ali, a produção de conhecimento, maculada sob os excludentes conceitos da modernidade, retroalimenta este sistema, levando a cabo o sufocamento de identidades e a subalternização de seres que, desumanizados em sua essência, carecem de percorrer um longo caminho para autoafirmação e conquista de uma humanidade inventada e sustentada pela ciência jurídica eurocentrada.

Partindo-se do pressuposto de que o Direito é uma ciência normatizadora/normalizadora da sociedade; que, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o sistema jurídico brasileiro é fundado sob o paradigma dos direitos humanos; que a independência política declarada a 1822 não resultou na independentização da produção jurídico-científica nacional; refletir sobre as individualidades

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia (PPGD/UFBA), Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (PPPGER/UFSA). Especialista em Direitos Humanos (UFBA); em Epistemologias do Sul (CLACSO/CES/UC); e em Direito Público com ênfase em Direito Constitucional e Administrativo (UNESA). Advogada. E-mail: raissafelix.adv@gmail.com.

subalternizadas no tocante aos caracteres da sua humanidade é caminho construído na perspectiva de decolonização do Direito.

Nesse ensejo, este trabalho se insere na perspectiva de propor uma interpretação acerca da dignidade humana alternativa aos parâmetros eurocentrados, a partir das narrativas de sujeitos quilombolas e indígenas. Refletir sobre a decolonização da ciência jurídica, especificamente sobre os chamados direitos humanos, a partir de um olhar que privilegie os conhecimentos, falas e expressões de individualidades subalternizadas, privilegia oralidade e sentimentos como epistemologias do Sul (SANTOS, 2009).

A fonte das reflexões está nas narrativas de quilombolas e indígenas brasileiros: membros da Comunidade Quilombola de Volta Miúda, município de Caravelas, na região Extremo-Sul do estado da Bahia, e do livro de natureza autobiográfica “A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami”, de autoria do xamã indígena Davi Kopenawa Yanomami e do etnólogo Bruce Albert.

O trabalho está estruturado em três seções: na primeira, problematiza-se a ciência como linguagem impositiva hegemônica que pretere formas de ser, saber, viver e sentir dissonantes do paradigma moderno-colonial-capitalista; na segunda seção aborda-se o direito e os desafios que pensar a sua decolonização impõe; finalizando-se a análise com a articulação, na seção final, da trajetória dos quilombolas de Volta Miúda e da experiência do xamã Davi Kopenawa como fonte para repensar o direito e a ciência.

2- Ciência e sentimento

De onde erige a ciência? Preliminarmente, explica-se que, lançando mão de uma episteme contra-hegemônica, a reflexão inicial será construída *pari passu* ao que o olhar sensível do poeta Fernando Pessoa, sob o pseudônimo Álvaro de Campos, captou e intitulou como “Pecado Original” (1944). Assim, por uma decisão estética, as poesias entrecortarão o texto em destaque itálico (e não como citação).

Pecado Original (Álvaro de Campos)

*Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Será essa, se alguém a escrever,
A verdadeira história da humanidade.*

*O que há é só o mundo verdadeiro, não é nós, só o mundo;
O que não há somos nós, e a verdade está aí.*

A ciência jurídica, como linguagem-código paradigmática, compele o tecido social à escarificação. A razão indolente (SANTOS, 2002) define os padrões sociais e os limites da sua aceitabilidade. Os Direitos Humanos verbalizam a humanidade possível, desconstroem as individualidades dissonantes do referencial, as recompõem com o preterimento intangível de caracteres que lhes são natos, constringendo-as a uma longa trajetória para conquista do *status* de humanidade positivado. Elucida-se que a tríade basilar dos Direitos Humanos – liberdade, igualdade e fraternidade – cumpre papel útil à reflexão do fazer científico jurídico e que, ao mesmo tempo, esta é uma linguagem política sustentáculo da classe social burguesa.

Sob qual perspectiva considera-se livre, igual ou fraterno um ser de forma tal que goze plenamente da sua humanidade? Ao lado das histórias não escritas e das verdades inconcebíveis, há individualidades fecundas; subjetividades que, na ardilosa estratégia de serem humanizadas, são massacradas, haja vista que a “crise da contratualização moderna consiste no predomínio estrutural dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão” (SANTOS, 2012a, p. 18). O reverso da prolação impositiva dos direitos humanos é a negação de humanidades outras, contra-hegemônicas. A racionalidade jurídica indolente escarifica sistematicamente os sujeitos: compele-os à negação da sua essência, violentando as formas de ser, pensar e sentir incompreendidas pela modernidade ocidental; informa-os sobre os paradigmas de uma humanidade que lhes é distante ou

esvaziada de sentido, imprimindo a sua subalternidade e força-os a assumir uma roupagem que não lhes cabe, iniciando um eterno combate para com o mundo e consigo mesmo.

Boaventura de Sousa Santos (2009) explica que o Direito define uma das linhas globais abissais, assim como a ciência, vetores que corroboram a colonialidade que se protraí no tempo, se remodela, aprisiona e mitiga existências, formas de ser e saber características dos territórios colonizados. Tanto a produção de conhecimento quanto a postulação de normas jurídicas maculadas sob os excludentes conceitos da modernidade retroalimenta este sistema. É aparentemente conflitante a faceta libertária dos direitos humanos proclamada sob o padrão liberalista da racionalidade moderna, pois, ao passo em que tutela a igualdade entre os homens, argumenta sobre a autonomia entre indivíduos; defende a liberdade plena e ignora a corresponsabilidade dos membros em sociedade sobre os infortúnios do próximo. Santos (2012a, p. 14) afirma:

Além disso, os valores da modernidade – liberdade, igualdade, autonomia, subjetividade, justiça, solidariedade – e as antinomias neles contidas mantêm-se, mas estão sujeitos a uma crescente sobrecarga simbólica, na medida em que significam coisas cada vez mais díspares para diferentes pessoas ou diferentes grupos sociais, com o resultado de que o excesso de significado gera trivialização e, conseqüentemente, naturalização.

Alcançar um patamar de dignidade humana seria então ter direito a uma educação hegemônica ou a uma vida de consumo plena? Decerto que este Direito atende aos anseios de um grupo restrito que, por sua preponderância sociológica baseada num entramado de relações sociais hierarquizadas, menospreza diálogos interculturais que ensinam sobre as humanidades possíveis, sobre uma razão contra-hegemônica das existências. Pois, “ao contrário do que afirmam as teorias convencionais do direito internacional, este não é produto de um Estado moderno pré-existente. O Estado moderno, o direito internacional e o constitucionalismo nacional e global são produtos do mesmo processo histórico imperial” (SANTOS, 2009, p. 27).

*Sou quem falhei ser.
Somos todos quem nos supusemos.
A nossa realidade é o que não conseguimos nunca.*

*Que é daquela nossa verdade – o sonho à janela da infância?
Que é daquela nossa certeza – o propósito a mesa de depois?*

Destaca-se que, como afirma María Lugones (2008), a invisibilização arrefece a luta e naturaliza ausências, sustém a nociva cartografia do poder. Se os direitos humanos remontam à ascensão burguesa que prescindia da liberdade perante os seus soberanos para exercício dos desígnios do capital, a indiferença a outras humanidades é um subproduto e mola propulsora deste sistema. O ocaso da ciência jurídica moderna espelha-se no não reconhecimento da pluriversidade sócio-epistêmica e da incompletude do conhecimento, que testificam a sua ignorância (BORDA, 2015, p. 256).

Desta feita, a novação epistêmica que se propõe para a descolonização do Direito é, antes de tudo, a revolução do *sentir*, sob o conceito de uma ecologia de saberes e sua tradução intercultural (SANTOS, 2009, p. 52), em consonância à percepção de que os sujeitos interagem, dialogam e o que os diferencia é a possibilidade de manifestação de suas verdades não escarificadas. Da pele que os conforma e da qual não se abdica por influxos exteriores, é que nascem estes sujeitos errantes, cuja dignidade extrapola a pífia limitação reflexiva da modernidade. E desta, apreendem-se humanidades não afetadas à humanização enquanto instrumento de homogeneização.

*Medito, a cabeça curvada contra as mãos sobrepostas
Sobre o parapeito alto da janela de sacada,
Sentado de lado numa cadeira, depois de jantar.*

*Que é da minha realidade, que só tenho a vida?
Que é de mim, que sou só quem existo?*

Nessa senda, o filósofo brasileiro Renato Noguera (2012, p. 147) desafia a ordem, ensina sobre cosmovisões e uma ética afroperspectivista, “uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica”. Sensivelmente, e a partir da máxima zulu e xhosa “umuntu ngumuntu ngabantu”, o professor explica que a “desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas”, ou seja, a humanidade dos seres se dá não com o alcance de um patamar jurídico individualista e dissociado da coletividade. Aponta-se isto como o processo reverso do que Césaire Aimé apontou em seu *Discurso sobre o Colonialismo* (1978, p. 23-24): o “colonizador, para se dar boa consciência, se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal”. A humanização se dá, portanto, com a realização da humanidade de outrem, para além dos padrões impostos.

“Eles [os brancos] são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria”, afirma o yanomami Davi Kopenawa (2010, p. 65) e elucida a relação dicotômica da modernidade hegemônica, anulatória das realidades que diferem da normalidade concebida sob valores de posse e não de essência:

Os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento. É por isso que eu gostaria que eles ouvissem minhas palavras através dos desenhos que você fez delas; para que penetrem em suas mentes. Gostaria que, após tê-las compreendido, dissessem a si mesmos: “Os Yanomami são gente diferente de nós, e no entanto suas palavras são retas e claras. Agora entendemos o que eles pensam. São palavras verdadeiras! A floresta deles é bela e silenciosa. Eles ali foram criados e vivem sem preocupação desde o primeiro tempo. **O pensamento deles segue caminhos outros que o da mercadoria.** (YANOMAMI, 2010, p. 65). Grifos ausentes no texto original.

O desafio decolonial é captar, perceber, sentir, a partir dos diálogos com indígena e quilombolas da comunidade remanescente quilombola de Volta Miúda, município de Nova Viçosa, no extremo-sul do Estado da Bahia, Brasil, as nuances de uma humanidade contra-hegemônica (re)existente. Para, então, propor uma abordagem decolonial do direito, fundada agora sob os paradigmas das subjetividades pautadas num sentido de coexistência para existir. A fim de que a reflexão se estenda ao reconhecimento da pluriversidade que define os povos do *Sul*, e que seja possível a aprendizagem de e para outra humanidade.

Como diria o poeta:

Quantos Césares fui!

Na alma, e com alguma verdade;

Na imaginação, e com alguma justiça;

Na inteligência, e com alguma razão –

Meu Deus! meu Deus! meu Deus!

Quantos Césares fui!

Quantos Césares fui!

Quantos Césares fui!

3- O direito e o desafio decolonial

O discurso decolonial implicado à ciência jurídica, ao constitucionalismo, reflete no alargamento da concepção de humanidade, dignidade e liberdade – estas duas, pedra fulcral dos discursos mais diversos que se voltam à definição, tutela e controle da natureza humana e sua dimensão social-comportamental. Dizer o direito é o exercício que se faz após a inevitável exclusão do que não o é, à leitura moral do social que, resultando na naturalização da cultura, torna-o automaticamente inepto à compreensão e efetividade em realidades outras. Larissa Rosevics (2017, p. 190), afirma que “os estudos decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura”, de maneira que descolonizar o

direito é admitir a existência de um direito não estatal, do abarcamento das estruturas sociais que se desenvolvem paralelamente e à esteira da inépcia do modelo de sistema jurídico hegemônico.

No que tange à teoria de sistemas, Niklas Luhmann considera a importância do sistema jurídico e que a dependência que os sistemas funcionais possuem de um código do direito, talvez, “não seja nada mais que uma anomalia europeia que irá perdendo paulatinamente sua força no curso da evolução da sociedade mundial” (LUHMANN, 2004, p. 490); dá azo, portanto, à abertura do sistema ao reconhecimento, senão de uma, mas da “bifurcação no desenvolvimento da sociedade moderna (mundial)” (NEVES, 2011, p. 172), que distingui o projeto socio-político-econômico da modernidade eurocentrada e as individualidades, povos e culturas subalternizados.

Sendo a estabilidade do sistema equivalente à ideia de evolução (LUHMANN, 2007, p. 358-399) e partindo-se da interpretação de que as disparidades sociais denotam a fragmentação do sistema, há de se considerar que o código jurídico se apresenta ineficiente à sua finalidade nos termos da teoria *luhmanianna*. E, por isso mesmo, é que a identificação destes (ou deste) pontos de ruptura – dos aspectos que mitiga a coesão social e prenunciam a relação entre (des)igualdade social *lato sensu* x (des)estabilidade – conduziria à retomada do ciclo variação/seleção/(re)estabilização. O que se arguiu é que, em sendo o sistema funcional complexo e contingencial (LUHMANN, 2004, p. 11), o comprometimento da dimensão contingencial do(s) seu(s) subsistema(s) esvazia aquela possibilidade em escala mais ampla – ocasionando a falta de legitimidade jurídico-política.

É nesse mesmo ensejo que, em função do caráter garantista da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988)- que fixa os direitos fundamentais como orientadores da conduta político-jurídica do ordenamento - se presume a retomada do sentido de estabilização a partir do delineamento de uma matriz contra-hegemônica desses direitos elementares à contingência e vida das identidades subalternas. Em função

do que também afirma-se que as disparidades sociais mitigam a estabilização primada pelo sistema jurídico.

Ampliar a interpretação e definições a partir das quais o direito se conforma, ou seja, interpretar o mundo à perspectiva contra-hegemônica, implica sensibilizar os pontos nevrálgicos do sistema posto, inepto à consideração das individualidades que destoam da normalidade social – os reversos do homem médio, do padrão homogeneizado, que evidenciam as limitações do direito. Recepcionar as experiências subalternizadas e beber-lhes enquanto experiência útil se dá em consonância à abertura dialógica e ao compromisso operacional típico da teoria dos sistemas.

Amadeu Hampaté Bâ (2010, p. 214) rememora Tiemo Bokar, o sábio Bandiagara, ao finalizar suas considerações acerca da tradição viva e pugnar pela oralidade como fonte conformadora da alma africana: “Se queres saber quem sou, /Se queres que te ensine o que sei,/ Deixa um pouco de ser o que tu és/ E esquece o que sabes”. Inobstante a abertura propícia para discussão acerca da justiça social e justiça cognitiva (MENESES, 2016) e sua relação com o direito, especialmente no que tange ao contexto brasileiro¹, é desta mesma fonte que se reflete sobre alternativas contra-hegemônicas hábeis à decolonização da episteme jurídica concernente à tríade paradigmática dos direitos humanos: liberdade, igualdade e fraternidade. E da África vem o caminho para alcançar-se tal objetivo, em forma de provérbio: “Quando não souberes para onde ir, /Olha para trás e saiba pelo menos de onde vens”.

Ao revisitar o já citado artigo que pergunta sobre a capacidade emancipatória do direito (SANTOS, 2012a), Orlando Aragón (2015) reflete sobre o caráter contra-hegemônico imanente à diversidade cuja manipulação pode favorecer o aprofundamento das estruturas de poder, em vez do seu questionamento/atenuação. “Vivemos, parece-me, num momento em que o capitalismo neoliberal mostra, talvez mais que nunca,

¹ Sobre esse tema: Almeida, Raíssa Félix (2018). Evolução do direito à educação no Brasil sob a perspectiva pós-colonial. *Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas*. V. 4, N. 1, 41-62. Disponível em: www.indexlaw.org/index.php/revistaspp/article/download/4034/pdf.

uma grande capacidade de plasticidade e poder de trivialização da diversidade cultural”, afirma ele. Este “olhar para trás”, alerta do provérbio africano, enuncia uma perspectiva histórica e historicizante e é, inclusive, chamamento à ponderação sobre os caminhos percorridos e sobre os caminhos objetivados desde a refutação do sistema-mundo em prol de uma pluralidade inclusiva. Aragón conduz sabiamente à compreensão de que a diversidade não significa, *per si*, uma autopoiese libertária, quiçá revolucionária.

De tal sorte que a diversidade jurídica é “a fonte” para a criação de uma legalidade emancipadora. Não obstante, uma legalidade cosmopolita subalterna não se compõe da simples agregação de experiências de direito, senão do diálogo ou ecologia de saberes e experiências jurídicas que procura eliminar ou reduzir ao máximo as relações assimétricas de poder contidas na cada uma manifestação do direito ou na cada uma das constelações jurídicas com a finalidade de criar novas constelações mestizas que sim possam se afirmar como emancipadoras (ANDRADE, 2015, p. 297).

Experenciar alternativas contra hegemônicas implica, portanto, alocação destas experiências no tocante à paridade de poder que é capaz de realizar, produzir e/ou incentivar. Conceber uma matriz jurídica emancipatória implica de beber da diversidade aprendizados que primem pela capacidade generativa, cooperativa, em lugar da consciência materialista e convicção exploratória incutida pela modernidade capitalista globalizante, hegemônica e homogeneizante.

4- Dos quilombolas de volta miúda e o xamã Davi Kopenawa à decolonização do direito

Compreender a divisão abissal que o direito provoca é fundamental na averiguação dos pontos nevrálgicos da relação que estabelece entre as elites/centralidades que o prolatam e as coletividades e individualidades que são, por intermédio da linguagem jurídica, subalternizadas. De antemão comunica-se que esta perspectiva somente pode ser alcançada

por meio da sensibilidade – há ruptura necessária à escarificação produzida pela colonialidade – a fim de perceber-se o processo de violência a que as comunidades negrodescendentes e quilombolas e indígenas são submetidas há décadas, reflexão que se propõe com o fito à resistência.

Observa-se que as discordâncias apuradas estão correlacionadas direta e indiretamente à política econômica capitalista e ao ciclo de domínio e exploração/destruição que opera – sendo que esta se manifesta em frentes diversas, do âmbito cultural, social ao ambiental. Santos (2012b, p. 28) assevera que, mesmo o pluralismo, quando concebido à perspectiva liberal, exclui povos indígenas e afrodescendentes, “*se basaba en premisas filosóficas y culturales que contradecían sus prácticas colectivas, sus formas de vida y de organización social*”. As dissonâncias que tocam a tríade dos direitos humanos resultam da incompatibilidade aduzida pela cosmologia daqueles povos, cujo espectro de princípios e valores desconhecem o capital e a individualidade como paradigmas de desenvolvimento.

O xamã yanomami, como supramencionado, tece a crítica acerca do pensamento dos brancos, que é guiado pela “mercadoria”, matriz colonial-capitalista. Pensar direitos a partir de Kopenawa é, especialmente, atentar-se à inteireza indissociável do homem como ser componente da natureza e que, portanto, dela depende para garantia da sua própria existência e dignidade. Direitos individualistas ou a mera aplicação de direitos individuais dissociados da tutela ao contexto social-ambiental em que o indivíduo se insere, implica na inefetividade – ou melhor, inexistência do resguardo enunciado. “Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados” (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 75), explica Kopenawa sobre a inteligência do seu povo, que (re)existe e rejeita a lógica dualista da modernidade.

De maneira igualmente significativa, de lucidez e criticidade invejável, a quilombola Brasília Firmina Aleixo (03 de março de 2019), 85 anos,

critica a lógica do acúmulo como paradigma de sucesso e/ou desenvolvimento. Em sua visão, “Deus deixou o mundo grande, dá pra tudo quanto há viver”, a escassez de recursos advém do egoísmo e ambição incutidos pela sociedade industrial, “a gente pensa que não acaba, mas acaba sim”, ela alerta ao apresentar a sua solução para o cenário de disparidades sociais e destruição sistemática do meio ambiente: “é só um só não querer abraçar o mundo todo”. A igualdade preconizada por Dona Brasília excede a garantia paritária de oportunidades entre seres humanos, ela amplia o paradigma da igualdade a uma concepção holística que insere seres vivos em um processo de simbiose jurídica necessária.

Ao compartilhar sua análise do contexto atual, Brasília remete uma diversidade que é, não apenas comportamental, mas que pugna por uma identificação nacional que difere da ordem vigente. “*En otras palabras, la diversidad plurinacional implica el reconocimiento constitucional de que hay varias formas, todas igualmente legítimas, de organizar la acción política, concebir la propiedad, gestionar el territorio y organizar la vida económica*” (SANTOS, 2015, p. 29).

No mesmo contexto de crítica à deletéria matriz capitalista, Berta D’Ajuda Serafim (20 de fevereiro de 2019), 77 anos, rememora o convívio social e o compara com os dias atuais, aduzindo que “hoje, tudo que se faz é a troca de algo, antes vivia tudo junto, hoje só quer saber de dinheiro”. *Pari passu* ao teor preconizado pela justiça indígena, Berta reflete sobre a sua comunidade, formada por “*constelaciones de relaciones sociales y económicas extrañas al individualismo posesivo del liberalismo, a la primacía de la propiedad individual sobre todas las otras formas de propiedad y a la lógica de la acumulación ilimitada y de la mercantilización de la vida que subyace en el capitalismo*” (SANTOS, 2012b, p. 30).

A cooperação recíproca que remete à afroperspectiva *Ubuntu* (já mencionada) desconstrói a meritocracia e a concorrência excludente – provenientes do contexto industrial-capitalista – para uma noção em que humanidade e dignidade se realizam somente a partir da dignidade de outrem. As mulheres de luta refletem sobre a materialização da vida numa

comunidade – outrora – baseada em valores que dissonam do produtivismo e do acúmulo de riquezas como critério de ascensão/valoração do ser. A mata que foi derrubada, as águas que secaram e, com elas, não apenas a vida que havia, como a mitologia e crenças – o capital atenta também contra a fé.

Os efeitos socioculturais de um direito que legitima a linguagem *lato sensu* eurocentrada vão além da cultura mitigada. Manoel Reis (24 de junho de 2018), 71 anos, explica, com certo tom de pesar sobre o êxodo da comunidade ao questionar o próprio sentido desta liberdade. Entender estas realidades dentro de um contexto global permite a compreensão da amplitude do processo de violência econômica, racial a que a comunidade quilombola de Volta Miúda está submetida, assim como outras individualidades - “Na cidade eu fico preso”. Seu Manoel é negro, ancião, quilombola e a sua liberdade está na possibilidade de permanência e continuidade do seu vínculo com a terra, que lhe é sagrada. Refletir sobre os horizontes de luta e sobre os fundamentos das dissonâncias verificadas reifica a resistência e é hábil a ressignificar liberdade enquanto possibilidade da vida com respeito à sua diversidade – diversidade de sentir, comportar-se e existir.

A interpretação da cultura jurídica dissociada da política fomenta o estado de colonialidade sustentado pelo direito moderno hegemônico. Situá-la no âmbito da disputa pelo poder implica perceber a relação íntima entre direito e racismo. O exercício da descolonização está na deflagração da intencionalidade da norma, para além da sua interpretação teleológica, mas numa postura crítica e contextualizada, de forma a questionar os limites que, aparentemente garantistas, ferem individualidades por não compreendê-las em suas idiosincrasias. “*En otros términos, los propios derechos fundamentales deben ser sometidos a interpretación intercultural*” (SANTOS, 2012b, p. 41).

Considerações finais

O direito exerce uma dupla função: figura ao mesmo tempo como gênese e normatizador do Estado. Portanto, o ideário de um poder feito pelo povo e para o povo perpassa pela prolação jurídica que tende à manutenção do controle do campo. Numa perspectiva que considera modernidade e colonialidade estados resultantes da mesma política de dominação, a estruturação do ordenamento legal erige dos atores e princípios que fundamentaram a sociedade brasileira num sistema social de hierarquias e discriminações. Assim, concebida está a cena que compromete a ciência jurídica moderna, e o direito propriamente dito, numa trama de subserviência ao etnocentrismo eurocentrado.

Por isso, abstraiu-se das trajetórias dos quilombolas e indígenas, nestas breves linhas, uma releitura à liberdade, igualdade e dignidade humanas. Seres estes que, ao serem vitimados pelo projeto colonial-capitalista, resistem e persistem na continuidade de uma lógica de vida que prima pelo respeito à diversidade, pela compreensão integralizada entre ser humano e ambiente, que compreende a garantia dos seus direitos efetivada com a garantia dos direitos do seu próximo, que constrói a sua liberdade com a manifestação e coexistência das diversidades de vida dos seus iguais – que o são todos.

Este trabalho se insere na militância em prol da crítica e questionamento da realidade a fim de questioná-la e transformá-la, por compreender que este é o caráter elementar da educação libertária prolatada por Paulo Freire. Este é o resultado (incompleto e sempre em construção) de uma ciência comprometida e vocacionada à inquietação e reflexão pelo sentimento.

Referências

ALEIXO, Brasília Firmina. **Entrevista concedida a Raíssa Félix**. Volta Miúda, Caravelas/BA, 03 de março de 2019.

- ALMEIDA, Raíssa Félix. Evolução do direito à educação no Brasil sob a perspectiva pós-colonial. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**. V. 4, N. 1, 41-62, 2018.
- ANDRADE, Orlando Aragón. A disputa pela diversidade jurídica nos tempos da globalização neoliberal. A propósito, poderá o direito ser emancipatório? **Revista Direito e Praxis**. V. 6, n. 1, 261-309, 2015.
- BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- CASTILHO, Otto René. **Intelectuais apolíticos do meu país**. Disponível em: https://resistir.info/a_central/intelectuais_apoliticos.html. Acesso em 25 de março de 2019.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- HAMPATÉ BÂ, Amadeu. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 167-212, 2010.
- LUGONES, María. “Colonialidad y Género”. **Tabula Rasa**, 9, jul-dez, 73-101, 2010.
- LUHMANN, Niklas. A restituição do décimo segundo camelo: do sentido de uma análise sociológica do direito. In: Arnaud, André-Jean; Lopes Jr., Dalmir (Org.). **Niklas Luhmann: do sistema social à sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.
- LUHMANN, Niklas. **La sociedad de la sociedad**. Cidade do México: Herder, 2007.
- NEVES, Marcelo. **Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, 147-150, 2012.
- PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944/imp. 1993.
- REIS, Manoel. **Entrevista concedida a Raíssa Félix**. Volta Miúda, Caravelas/BA, 24 de junho de 2018.

- ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: Carvalho, Glauber; Rosevics, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, 237-280, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Souza, Meneses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 23-71, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 65, 3-76, 2012a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. In: Santos, Boaventura de Souza, Jiménez, Agustín Grijalva (Orgs.). **Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador**, 13-49, 2012b.
- SERAFIM, Berta D'ajuda. **Entrevista concedida a Raíssa Félix**. Volta Miúda, Caravelas/BA, 20 de fevereiro de 2019.
- YANOMAMI, Davi Kopenawa, Alberti, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. Companhia das Letras: São Paulo, 2010.

Epistemologias do Extremo-Sul: só uma escrita situada e con-cidadã irá nos curar de nossas ausências

*Helânia Thomazine Porto*¹

*Jiani Adriana Bonin*²

Este texto se estrutura a partir de provocações de pesquisadores/as do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB), do Campus Paulo Freire, quanto a uma escrita situada a partir do tema “Epistemologias do Extremo Sul”. Assim, buscamos trabalhar com argumentos-chave da concepção transmetodológica, descrevendo como essa cosmologia pode ser refletida em um território de identidades diversas, situado em contextos fronteiriços, que tem como estados limítrofes o Espírito Santo e Minas Gerais, pois somos, dentre os 27 *Territórios de Identidade*, o Extremo-Sul³, da Bahia.

¹ Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no Departamento de Educação - Campus X. Doutora em Ciência da Comunicação: processos midiáticos, pela UNISINOS - RS. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens - GEICEL (CNPq/CAPES/UNEB), do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, mídiatização, mediações e recepção - PROCESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, cidadania, educação e integração latino-americana) E-mail: hthomazine@hotmail.com.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, mídiatização, mediações e recepção - PROCESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e membro da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, cidadania, educação e integração latino-americana).

³Alcobaça, Caravelas, Ibirapôa, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.

O estado da Bahia está dividido em 27 *Territórios de Identidade* constituídos a partir da especificidade de cada região. A Secretaria do Planejamento da Bahia compreende o conceito de território,

como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios *multidimensionais*, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN, 2018, p. 1)

Atentos/as aos aspectos que nos configuram dentro dos contextos locais da territorialidade e de seus desdobramentos globais, buscamos, em uma pesquisa realizada entre o período de 2015 a 2019, analisar⁴ os processos midiáticos empreendidos pelos Pataxós⁵ do Sul e Extremo-Sul da Bahia. Assim, pelo entrelaçamento das singularidades dos sujeitos, de seus contextos e de seus saberes, estabelecemos demarcações que configuram e revelam os cenários comunicacionais Pataxós, incluindo a interpretação de interações em redes sociais digitais de vinte e dois sujeitos comunicantes, que, por meio de seus dispositivos móveis, ocupam a plataforma Facebook.

A pesquisa foi organizada da utilização de diversos *tipos de pesquisas*, tais como: “Pesquisas Teórica, de Contextualização, Empírica/exploratória, Metodológica e da Pesquisa da pesquisa” (BONIN, 2011; 2014). Essas

⁴ Trata-se da pesquisa intitulada *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*, realizada por Helânia Thomazine Porto e orientada por Jiani Bonin. Desenvolvida como Tese de doutorado, seu objetivo foi investigar e compreender os processos comunicacionais, em conectividades presenciais e digitais, produzidos pelos Pataxós em articulação com suas ações políticas em redes multidimensionais na perspectiva de construção das identidades étnico-culturais e da cidadania comunicacional (PORTO, 2019). A referida tese encontra-se disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8696>

⁵ Essa etnia é classificada por *Pataxós meridionais*,⁵ que desde o passado viviam entre os rios São Mateus (ES) e Santa Cruz Cabrália (BA), distinguindo-se dos *Pataxós Hã-Hã-Hãe*, que ocupavam a região entre os rios de Contas e Pardo, mais ao norte da Bahia. Esse povo é pertencente ao tronco linguístico macro-jê, registrados por pesquisadores estrangeiros desde o século XVI⁵ como pertencentes ao grupo dos *Aimorés* (dos bárbaros ou selvagens). Entretanto, conforme seus mitos, é um povo escolhido por *Txópay Itohã* para ocupar o território brasileiro.

⁵ Pensamos nesse conceito a partir da compreensão do erro conforme Popper (1975), pois com os erros compreendemos melhor a pesquisa e os procedimentos a serem adotados.

metodologias entrelaçadas possibilitaram interpretações de processos comunicacionais, identitários e cidadãos de Pataxós situados em “territórios” de resistências e de utopias, conforme se configura a territorialidade identitária do Extremo-Sul baiano.

O modo de pensar e agir dos Pataxós da Bahia, em suas experiências sociocomunicativas, mediadas pela tecnologia digital, foi angulado por procedimentos teórico-metodológicos oriundos de constructos de diferentes campos do saber. Por entendermos que as aproximações às culturas dessa etnia solicitavam a compreensão dos sujeitos e de seus contextos por confluência de teorias e de metodologias, as quais denominamos de *cartografia errante*, constituída por diálogos entre o conhecimento científico e os bons sensos - estabelecidos por relações palpáveis, em função de nossas intervenções concretas no mundo (MALDONADO, 2013).

Antes de tratarmos dessa *cartografia*, faz-se necessário pontuarmos em que perspectiva entendemos a *transmetodologia*. Ela é alcançada como uma vertente epistêmica orientadora da práxis, que nos instiga a pensar sobre os fundamentos do fazer investigativo. Na nossa mirada investigativa, reconhecemos a necessidade da realização de interfaces com outros campos do conhecimento, especificamente com a antropologia e seus métodos, a etnografia, a literatura, a linguística, a história, as artes e a semiótica, uma vez que toda relação do homem com a realidade é mediada através de construções simbólicas, de linguagens, tecnologias, da ciência e do mundo mítico-religioso.

Em concordância com a concepção Feyerabendiana (2007), que nega a existência de uma única forma de pesquisar, a transmetodologia também reconhece a necessidade de se “aperfeiçoar, e não descartar, as concepções” que parecem ser mais próximas das questões por nós investigadas (FEYERABEND, 2007, p. 64). Nessa perspectiva, moldamos a pesquisa a partir de lógicas de abstração e da concretização de dialéticas complexas e plurais com teorias de diferentes correntes e períodos, viabilizando problematizações teóricas e metodológicas nos movimentos de pesquisa

metodológica, de pesquisa teórica, da pesquisa, do contexto e da empírica-exploratória.

A Perspectiva Transmetodológica

Na perspectiva transmetodológica, a *descolonialidade* do pensamento científico, perquirida em nossas pesquisas, significa a superação de um ideal de sociedade defendido por aqueles nos subjugarão, por forças bélicas, e econômica os continentes americano e africano. Nesse sentido, abandonar e mudar as velhas formas de pensar e produzir ciência significa, entre outras coisas, romper com o modelo como assumimos as palavras e as coisas, conforme nos ensinou Foucault (2007), que o poder não se exerce apenas sob a forma dos aparelhos repressores - pela força física, pela coação do corpo. O poder também se faz no e por meio dos discursos.

Na proposta transmetodológica, que é também interdisciplinar e multicultural, a ruptura com o saber do colonizador não significa negar e ignorar o que se produziu nas ciências, mas saber usar técnicas e estratégias construídas ao longo da história que possibilitem *descolonialidades*, a fim de não cometermos *epistemicídios*, como fizeram os que aqui chegaram com seus pensamentos e atos de matrizes colonizadoras e patriarcais (MIGNOLO, 2010).

A adesão à transmetodologia nos possibilitou, entre outras conquistas, reflexões críticas de múltiplas teorias e de procedimentos metodológicos, inserindo nestas análises pesquisas acerca de métodos e de procedimentos investigativos; elegendo, dentre as produções por nós alcançadas, aquelas que ofereciam abordagens multiculturais, interdisciplinares e multiperspectivadas (WITTGENSTEIN, 1996; BONIN, 2011; MALDONADO, 2015, KUHN, 1987) para a problematização teórica vinculada às proposições empíricas (WITTGENSTEIN, 1996), com vistas à estruturação de epistemologias com potencialidade de subverter o modelo

positivista hegemônico, que separa o sujeito da objetividade científica do mundo mítico, da vida e das culturas (MORIN, 1986).

Nesse sentido, na construção da pesquisa, compreendemos a necessidade de nos assentarmos como sujeitos/as inteirados/as de todo o processo investigativo, atentando-nos para o *lôcus* de onde questionávamos e mobilizávamos saberes. Assim, apoiados/as em multimetodologias que revelassem as experiências culturais, científicas, técnicas e literárias dos Pataxós, em confrontação com nossas “falsas” crenças - com a objetividade científica, com as inconsistências das perguntas geradoras - realizamos diferentes investidas exploratórias e dialéticas com teorias de diferentes campos do saber e origens. Para isso, consideramos as dez premissas da transmetodologia apresentada por Maldonado (2013).

Na primeira e na segunda premissas, o pesquisador defende a adoção de uma *ecologia científica*, no sentido do respeito e consideração às experiências humanas dos últimos milênios, situando o ser humano, a espécie, a vida, as outras espécies e o próprio mundo como dimensões centrais dos processos de investigação envolvendo, neste método, o reconhecimento de que o mundo precisa ser transformado. Porém, de modo distinto ao que vem sendo feito, por meio de uma razão *multilética*, isto é, uma abordagem aberta, capaz de articular as revoluções culturais e técnico-científicas às nossas pesquisas (MALDONADO, 2013, p. 41). Nessa perspectiva, a transmetodologia é uma epistemologia transgressora às vertentes estruturalistas, promovendo, em nosso caso, uma leitura crítica dos processos comunicacionais dos Pataxós da Bahia, em que o respeito e consideração às experiências desses sujeitos comunicacionais do tempo presente foram os elementos centrais do fazer investigativo.

Na terceira premissa, Maldonado defende a importância de visão epistêmica abrangente, em que a investigação seja tomada como práxis central do aprendizado humano, reconhecendo que a pesquisa científica, em nossas áreas de atuação, alimenta-se do campo das ciências sociais e humanas. Assim para o conhecimento dos diferentes grupos étnicos, há de

se revolucionar a forma de produzir conhecimento; uma revolução epistemológica operacionalizada a partir dos espaços de vivências e dos horizontes de nossos etnogrupos, ou seja, pela descolonização dos procedimentos de pesquisa.

Desse modo, apreender a investigação como práxis central do aprendizado humano implica reconhecermos que a pesquisa científica se alimenta de outras ciências - particularmente de saberes e fazeres de diferentes grupos étnicos - e da consideração de que os sujeitos pesquisadores também são formados “no cultivo dos desafios, do rigor, da aventura, da arte, da disciplina teórico/metodológica, da crítica e da invenção de processos transformadores do mundo e da vida e pela consideração do caráter complexo e multidimensional da construção da pesquisa” (MALDONADO, 2013, p. 45).

Na quarta premissa, o referido teórico retoma a questão da confluência científica como postura construtiva transdisciplinar, demandando, portanto, ao/à cientista examinar os vários paradigmas, correntes, perspectivas e experiências construídas ao longo da história. Entretanto, a transdisciplinaridade tem como uma de suas condições epistêmicas a realização do disciplinar, isto é, um mergulho fecundo no campo em que o objeto de estudo se insere, estabelecendo com a área de conhecimento da pesquisa “relações teóricas, intercâmbios, convergências, atravessamentos e reformulações teórico/metodológicas” (MALDONADO, 2008, p. 37).

Na quinta premissa, Maldonado retoma a defesa da combinação, alimentação, dialética e do aproveitamento de bens culturais gerados pela humanidade nos últimos milênios para que os bons sentidos científicos fluam; o que constitui “refletir, avaliar, reformular, desconstruir, argumentar criticamente, desenhar estratégias para a resolução de problemáticas fortes, tanto na dimensão conceitual quanto na sua relevância sociocultural, um dos desafios da conjuntura contemporânea” (MALDONADO, 2013, p. 211).

Para elaborar estratégias e táticas de aproximação às problemáticas nos territórios de identidades, necessitamos de um esforço para a distinção

de questões problemas relevantes daquelas que não garantem avanço na produção científica, conforme aponta a sexta premissa. Porém, para se atingir esse comprometimento deve-se problematizar as metodologias até então adotadas em cada campo de conhecimento.

Na sétima premissa, o autor aprofunda a questão anterior observando que cada problema exige configuração metodológica diversificada, sugerindo a afluência lógica e conceitual de vários métodos e teorias. A aderência a um pensamento crítico e político se faz imprescindível ao/à pesquisador/a comprometido/a com a humanidade, a vida, as culturas, as transformações sociais e o bem-estar do mundo.

Na oitava premissa, Maldonado (2008 e 2006) observa que devemos considerar o caráter complexo e multidimensional da construção do objeto empírico, desenvolvendo uma epistemologia ou cosmologia que rompa com a dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação, a partir das dimensões da experiência e dos sentidos. Aspectos apontados por Larrosa (2002), ao inferir que é a partir dos resultados dos movimentos na pesquisa empírico-exploratória com demais movimentos investigativos e em confrontação com as “construções teóricas” que o objeto de pesquisa vai se configurando.

Na nona premissa, o teórico retoma a questão da construção do objeto empírico ao dizer que este nunca está dado, por ser resultante da inter-relação de teorias e concepções metodológicas. Portanto, a sua elaboração exige do/a pesquisador/a uma perspectiva heurística, o que envolve o seu compromisso de se colocar “longe das correntes especulativas, abstratas e formais, propondo uma *multilética* que combina práxis teórica e empírica no processo heurístico das descobertas, fabricações e formulações de conhecimento” (MALDONADO, 2008, p. 40).

Nesse sentido, em perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar, as teorias e os métodos que intercambiaram sentidos e coerência interna com os processos comunicacionais, identitários e cidadãos dos Pataxós - com vistas a uma unidade heurística - revelaram-se expressivos à eleição de

cinco processos investigativos: a pesquisa de conceitos-chave em diferentes teorias; o estudo dos contexto sócio-histórico do sujeitos da pesquisa; a pesquisa de métodos utilizados por outros/as cientistas acerca de nossa temática; a pesquisa aprofundada em produções científicas a nível de mestrado e doutorado em universidades nacionais; e a pesquisa de proposições empírico-exploratórias, das interrelações com as demais proposições e com as dimensões do objeto de pesquisa.

De tal modo, na décima premissa, temos a defesa de que o/a pesquisador/a não deve realizar uma pesquisa somente para a academia, mas para a vida, para a transformação social e para a sua auto formação com os novos processos culturais; por uma práxis em que esteja inter-relacionada com “a densidade e a riqueza do concreto em movimento.” (MALDONADO, 2013, p. 40).

Sobre o nosso fazer científico, destacamos nesse texto nossa caminhada dentre as possibilidades de métodos e procedimentos. Essa cosmologia foi se construindo em uma *cartografia errante* traçada, entre o período de 2015 a 2019, que, em certa medida, representou uma metodologia de produção de procedimentos metodológicos investigativos e teóricos, colocando-nos como atores epistêmicos que também precisavam analisar os limites e as potencialidades; ao mesmo tempo, estar preparados/as tecnicamente e teoricamente para as necessárias aproximações com o objeto de pesquisa e seus contextos.

Em nossa caminhada, escolhemos e fomos, em certa medida, escolhidos/as pela transmetodologia, que como epistemologia, nos orientou na construção de “novas constelações” onde combinamos ideias, emoções, sentimentos de espanto e de indignação, paixões de sentimentos inesgotáveis - em que o “espírito se colocava em novas práticas rebeldes e inconformistas” (SANTOS, 2006, p. 23) - pela busca de conhecimentos emancipatórios, articulados historicamente entre nossas “raízes” e “opções”, uma vez que “o conhecimento” é heterogêneo, diverso e inacabado.

A construção e a realização de um projeto de pesquisa, ao nosso ver, acontece também a partir do exercício de uma *con-cidadania* (BOFF, 2017)

que abarca as convivências e os estreitamentos de afetos junto aos diversos sujeitos comunicantes, com diferentes negociações políticas e de trocas culturais e ideológicas. Assim, do lugar de observadores/as situados/as (GEERTZ, 2001) entre homens e mulheres Pataxós que teciam seus artesanatos, educavam suas crianças e jovens, aravam e semeavam a terra, construímos nossos procedimentos da pesquisa. E, nas periferias dessas circularidades comunicativas e culturais, apoiados/as nos cinco tipos de pesquisas, utilizadas concomitantemente, e de forma fluida e aberta às reificações, traçamos nosso *Nhanderekô* – palavra da língua *guarani mbya*, que significa *seguirmos juntos*.

Antropofagia de Teorias e de Metodologias

A *Transmetodologia* como proposta teórico-metodológica-empírica adotada nos permitiu a convergência de diversos procedimentos metodológicos – a *pesquisa teórica, de contextualização, empírica/exploratória, metodológica e a Pesquisa da pesquisa*, as quais tratamos a partir de nosso objeto de pesquisa (BONIN, 2011).

Na *Pesquisa de Contextualização* realizamos a descrição do contexto sócio-histórico dos sujeitos comunicantes, pois, para o entendimento de seus processos comunicacionais, fez-se relevante registrarmos o que esse povo vivenciou diferentes períodos históricos em desde suas diásporas⁶, sofrimentos e lutas políticas que os moveram e ainda os movem até suas participações em redes sociais digitais. Organizamos os aspectos da história dos Pataxós da Bahia em três espaços-tempo que se interpenetram. O primeiro, em que grupos autônomos percorriam o sertão baiano, vivenciando conflitos com os colonos na região – reação às frentes de ocupação, ao contato gradativo com a sociedade envolvente até o aldeamento compulsório do grupo Pataxó “pacificado” na aldeia Barra Velha, em 1861. O

⁶ O sentido etimológico da palavra diáspora tem relação com os termos gregos “dia” (através, por meio de) e “speiro” (dispersar ou disseminar). No contexto dos Pataxós, entende-se por diáspora o processo migratório, ato forçado de saída e de deslocamento físico do território de origem. Diáspora abrange também representações mutáveis que constantemente estão oferecendo uma coerência imaginária a um conjunto de identidades dinâmicas (HALL, 2000).

segundo, relativo ao período de integração dos indígenas aldeados, que inclui as relações interétnicas entre Pataxós e demais etnias, como Tupiniquim, Maxakali e Kamakã, o desenvolvimento da aldeia, a saga de 1951 até a desagregação do grupo. E o terceiro, que considera a adaptação dos núcleos familiares na região da aldeia Barra Velha (Porto Seguro – BA), a integração desse grupo à sociedade envolvente, o impacto do turismo, a especialização do artesanato e os atuais movimentos reivindicatórios em redes *multidimensionais* à utilização de mídias digitais como *lócus* enunciativos (PORTO, 2019, p. 21).

A *Pesquisa Teórica* possibilitou investigações dos conceitos-chave em diversas teorias para o estabelecimento de redes de sentidos referentes aos movimentos sociais em redes, à comunicação digital e às práticas culturais na internet. Essas redes semânticas se efetivaram a partir do estudo de teóricos das Américas, da África e da Europa, possibilitando pensarmos nas contínuas transformações das tecnologias da comunicação na era digital, e na possibilidade de ampliação de seu alcance pelos Pataxós - com suas configurações em redes locais e globais, genéricas e personalizadas, em constante mudança; atravessadas por novas organizações sociais, usos e apropriações de tecnologias de comunicação e formas de enunciação. Na esteira dessas discussões, refletimos também sobre o que é ser sujeito comunicante, especificamente nos processos comunicacionais e digitais, buscando entender o que vem mudando nas formas dos Pataxós se conectarem em redes sociais digitais.

Sobre esse processo, foi possível entendermos a *absorção* de outras teorias como uma antropofagia ao molde Tupinambá. Na cosmovisão dessa etnia, tornava-se preparado para o combate, dentre outros rituais, pelo canibalismo, que era trazer para si a metafísica do guerreiro combatido (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Não podemos deixar de pensar na pesquisa teórica como uma antropofagia, a partir de um certo lugar temporal, em que articulávamos identidades e alteridades no processo de construção científica, da apreensão e refutação do pensamento de outros.

Na deglutição de saberes de diferentes campos acadêmicos, podemos pensar também na *utópica antropofagia* de Oswald de Andrade (1924) que buscava, nessa ação, a criação de uma estética literária brasileira. Assim, alimentando-nos de teorias das ciências sociais aplicadas e humanas produzidas nas Américas e em outros continentes, e das relações intertextuais com os processos midiáticos dos Pataxós, buscamos identificar horizontes epistemológicos que nos possibilitassem demarcar algumas premissas que fundamentassem as reflexões dos usos e apropriações de redes sociais digitais por esses indígenas, em articulações com seus processos comunicacionais multimodais.

Quanto à *Pesquisa da pesquisa*, realizamos levantamento de produções científicas em portais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Comunicação (Compós) - especificamente as publicações dos últimos quinze anos; e, em portais de universidades nacionais e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação, as produzidas nos últimos dez anos. Nesse mapeamento, realizamos problematizações teóricas e metodológicas e reflexões histórico-críticas que permitiram a construção de conhecimentos os quais subsidiaram a reformulação de nossa pesquisa em diferentes planos.

Sobre a *Pesquisa Metodológica*, realizamos análises de teorias e de produções científicas, buscando identificar as epistemologias do campo da comunicação que dialogavam com pesquisas do campo da antropologia, sociologia, semiótica, história, educação e artes. Os frutos dessas apreciações moldaram nossa epistemologia, possibilitados pela multiculturalidade das trocas com os saberes milenares revelados nas práticas cotidianas dos Pataxós comunicantes.

A *Pesquisa Empírico-exploratória* também foi construída em perspectivas multicultural e transversal, o que possibilitou a coleta de informações em distintas fases, assistemáticas (sem a utilização de instrumentos de pesquisa) e sistemática. Na fase sistemática realizamos

entrevistas em profundidade com quatro sujeitos comunicantes, um da aldeia Boca da Mata e três sujeitos da aldeia de Barra Velha, além de observações etnográficas em suas atividades culturais em territórios indígenas de Porto Seguro e de Santa Cruz Cabrália assim fazendo *leitura semiótica* de suas práticas culturais. Essa etnografia foi ampliada com observações de vinte e dois perfis pataxós em redes sociais digitais, no Facebook (dentre esses, os quatros entrevistados em suas aldeias). Esse movimento possibilitou a criação de táticas e estratégias, as quais denominamos de *cartografia errante*, conforme as trilhas pensadas por nossos ancestrais no “jogo” *Kuber*.

O “jogo” *Kuber* simbolicamente descreve os diferentes caminhos traçados, ora em trilhas fortuitas, ora sistematizadas, para a apreensão e análises de processos comunicacionais, identitários e cidadãos dos Pataxós da Bahia. Assim, para alcançarmos as nuances de suas formas fluidas de intercambiar sentidos em suas redes multidimensionais, seguimos por uma trajetória errante com inspiração no *Kuber* - dentre outras compreensões, a do despertar de uma consciência sensível na construção de uma ciência objetiva, tanto pela resignificação e (re)integração de saberes ancestrais aos científicos, quanto por demais movimentos exploratórios com vistas às aproximações aos usos, apropriações e formas de produção de conhecimento em espaços digitais e físicos pelos Pataxós.

O *Kuber* como metáfora dos processos metodológicos da pesquisa exploratória

O *Kuber* é um jogo de tabuleiro que foi registrado por Cerqueira (2000), a partir do mito *Ivy Marãey* (Terra sem mal) do povo Guarani Mby'á. O jogo possibilita traçar novos caminhos, pois na trajetória do *Kuber*, o/a jogador/a experimenta o desafio de construir sua jornada, ao tempo que desenvolve o seu potencial intuitivo e criativo, pois todas as ações a serem tomadas são colocadas em confrontação, a partir de leituras

críticas e sensíveis de símbolos e de experiências, culminando com a conclusão, sempre reversível, desse caminhar.

Para jogá-lo, deve-se ter um “mapa” com trilhas e códigos a serem decifrados por aqueles que foram iniciados em seus sistemas simbólicos. Os obstáculos apresentados na jornada são vencidos quando se evocam sabedorias ancestrais, incluindo mitologias, junto aos saberes científicos, constituindo-se em um *ethos* de pesquisa.

As imagens desenhadas no mapa do *Kuber* são representações de cenas que fazem alusões às travessias dos Guarani Mby’á, onde estão presentes, também, objetos ritualísticos que ainda são utilizados em seus *modus vivendi*.

Na mitologia Guarani Mby’á, o caminhar em busca da Terra sem mal surgiu de sonhos e de revelações de pajés que, preocupados com seus descendentes, traduziram, em comunicações simbólicas, o mundo revelado pelas divindades (GODOY, 2003). E, por muito tempo, visões de pajés Guarani Mby’á têm possibilitado a esse grupo traçar novos caminhos.

Na adaptação desse mito para o jogo *Kuber*, Cerqueira (2000) utilizou-se de símbolos de culturas indígenas, ilustrando imagens no mapa que acompanha o jogo, que deverão ser interpretadas conforme as indagações de cada “jogador”. Nesse processo, é o caminhante quem decide de onde partir e como construir a sua jornada, em observância à ética. São três tipos de instrumentos a que cada um tem direito: as três pedrinhas⁷, uma estrela⁸ e os três dados com anagramas indígenas⁹.

Tanto no mito Ivy Marãey quanto no *Kuber*, a melhoria do homem e do seu entorno não é construída pela especulação racionalista, mas por experiências sensíveis. Entretanto, os investimentos para a conquista do Ivy Marãey (Terra sem mal) são traçados tanto de forma fortuita quanto sistematizada, em metodologias que se mesclam revelando, em parte, o

⁷ A serem lançadas na cartografia quando as questões são de ordem social, cultural e/ou espiritual.

⁸ A ser usada para as projeções; questões futuras.

⁹ São estes que permitem a ordenação lógico-matemática das informações oferecidas.

potencial intuitivo de cada um, assim como a capacidade de planejamento e de interpretação.

Ao lançar cada objeto recebido em consonância à determinada inter-rogação, o/a participante poderá ter como resultado signos que precisam ser decifrados com atenção. À medida em que o participante avança no jogo, novas questões são levantadas. Por exemplo, se uma questão lançada por meio de uma pedrinha e o jogo de dados trazer como resultado a figura da flecha, tem-se como resposta a importância de se considerar a inteligência emocional naquele aspecto da jornada. Se, por acaso, o resultado for os maracás, a resposta será a valorização da cidadania. Caso seja a figura da borduna (cassetete de madeira), as soluções estão no interior do participante, orientando o mesmo para o seu autoconhecimento.

Entretanto, podem surgir respostas desestabilizadoras como, por exemplo, quando o resultado das somas das figuras dos dados equivaler às figuras do arco e da flecha, significando que movimentos e associações cautelosas deverão ser tomados, sinalizando que ainda não é o momento de avançar naquela questão.

Essa experiência tem como finalidade possibilitar que cada participante se perceba no seu processo de construção de fazeres e de saberes, adotando formas transformadoras de olhar e de interpretar as diversas dimensões dos seres, conforme aponta Maldonado (2013) ao se referir à epistemologia transmetodológica.

Não há hierarquização de elementos na cartografia. Sendo assim, os caminhos a serem trilhados são vistos como espaços de construção de autonomia e alteridade. A jornada pode ser iniciada de qualquer lado da cartografia. Lembramos que, em nossos procedimentos metodológicos, o foco não foi a chegada à *Terra sem mal*, mas ao reconhecimento; pois no desenvolvimento do projeto de investigação, na perspectiva de seu amadurecimento, há obstáculos epistemológicos a serem enfrentados, pela adoção de análises dialéticas e discursivas e pela utilização de procedimentos metodológicos plurais, em que observações participantes, entrevistas

e momentos de convivências possibilitem aprofundamento das questões componentes do problema.

Dos diversos movimentos da pesquisa exploratória construídos simultaneamente às demais metodologias de pesquisa, a *cartografia errante* foi se moldando de interações na Aldeia Midiática¹⁰, de observações assistemáticas realizadas nos circuitos turísticos de Santa Cruz Cabrália e de Porto Seguro; das visitas às escolas indígenas de Coroa Vermelha (Santa Cruz Cabrália) e de Boca da Mata (Porto Seguro) com identificação e observação de pontos de acesso à internet nessas aldeias; dos intercâmbios com Pataxós conectados à internet, a partir de nossa inserção em suas redes sociais digitais na plataforma do Facebook; pela adoção da etnografia virtual (HINE, 2011), realizada junto a vinte e dois sujeitos comunicantes, entre 2016 a 2019; e de participações em práticas culturais nas aldeias Boca da Mata, Barra Velha e da Reserva da Jaqueira, pertencentes à Terra Indígena de Porto Seguro e de Santa Cruz Cabrália, com realização de entrevistas em profundidade e de observações participativas.

Portanto, fez-se necessário restaurar junto aos conhecimentos científicos o lugar do mito, que como linguagem simbólica se constituiu como um elemento estruturante da cosmovisão indígena e da nossa. Consequentemente, retiramos das margens da cientificidade as abrangências mitológicas, uma vez que “a metodologia não pode revelar-se fora da totalidade das mensagens que ela organiza com fins de expressão e comunicação”, conforme sugere a epistemologia transmetodológica (MALDONADO, 2014, p. 21).

A participação e visibilidade dos Pataxós em contextos de midiatisações foram apreendidas como situações vinculadas às problemáticas contemporâneas, especificamente sobre as experiências comunicacionais de vinte e dois sujeitos, das quais o uso da internet e de telefonia móvel vem adquirindo, além do papel informacional e comunicacional, a função

¹⁰ O convite foi apresentado na abertura da página, tentando romper com a formalidade: “Olá, a página Aldeia Midiática tem como objetivo ser um espaço de diálogo sobre o uso da internet pelos Pataxós, especificamente do Facebook. Caso você possa participar dessas interações, ficarei muito grata.

de articulação política, de comercialização de produtos, de entretenimento e de vinculações simbólicas. A apreensão dessas midiatisações só foi possível pela aderência a uma lógica diversificada de pesquisa que se apoiou em construções do presente e do passado, nas memórias coletivas socializadas em eventos e escritos científicos e literários, por nós apreciados.

Dessa forma, ao nos colocarmos nessas dimensões, observamos que a eleição de um método específico que se configura da dualidade teoria-empíria torna-se infértil na apreensão do caráter *multicontextual* dos Pataxós em seus processos comunicacionais, justificando, portanto “a realização de intensos investimentos de caráter cognitivo, lógico, vivencial, histórico e político, o que demanda que o/a pesquisador/a se situe nos processos transcendentais das mudanças civilizadoras (MALDONADO, 2002 e 2013).

Considerações finais ou miragens de um novo Nhanderekô?

O que alguns livros de orientações para pesquisa acadêmica denominam de técnicas de trabalhos científicos, nós denominamos de nossos modos de sentir, agir e caminhar que, nessa cosmologia, configurou-se nas descrições dos tipos de pesquisas, que associados, possibilitaram o entendimento de processos comunicacionais e digitais de Pataxós da Bahia traduzidos na metáfora da *cartografia errante*, conforme também se caracteriza o próprio objeto de pesquisa, sempre em fluxos e em desdobramentos, movendo-se dialeticamente pela força de suas singularidades. Assim, consideramos que o nosso *Nhanderekô*, isto é, nosso jeito de caminhar está atravessado por nossas atividades profissionais e científicas, subjetividades e saberes ancestrais, ainda em processo, nutrido por pequenas revoluções fundamentadas em resistências e utopias.

Ressaltamos que nessa “caminhada” investigativa, experimentada em trilhas fortuitas e errantes, apreendemos muito de nós mesmos/as, pois a escrita como atividade comunicacional, política e cultural também mobiliza mudanças internas. E nesse processo de transformação do que

pensamos, saímos também modificados/as pelo objeto de pesquisa. Na perspectiva transmetodológica, essas mudanças são alcançadas quando se angula a pesquisa por várias teorias e distintos métodos, por inteligibilidades e racionalidades abertas, de caráter *mestiço*, o que pressupõe intervenções conscientes na realidade pela superação do *empirismo ingênuo* (MALDONADO, 2013).

Sabemos que não se rompe com os preconceitos étnico-raciais, linguísticos, sociais, de gênero, apenas com *desobediência* às epistemologias conservadoras, pois a construção desse modo excludente de pensar e organizar a sociedade está intimamente relacionada à economia capitalista, ao sistema patriarcal e aos aparelhos opressores do Estado. Contudo, não deixaremos de pensar e agir em nosso território de forma revolucionária, ainda que, apoiados/as em convergência de métodos teórico-metodológico-exploratórios, conforme propõe a transmetodologia. Na construção dessa cosmovisão, faz-se urgente que nos (re)conheçamos a partir de nossas tradições, diversidades culturais e identitárias, ainda que seja pela *antropofagia* de outros, frente a nossa incompletude radicalmente positiva, revelando assim, "a indispensabilidade dos outros, ou a *impensabilidade* de um mundo sem Outrem" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 241).

Referências

- ANDRADE, Oswald de. ANDRADE, Oswald. *Manifesto Pau-Brasil*. (1924). Disponível em: <http://tropicalia.com.br/leituras-complementares/manifesto-da-poesia-pau-brasil>. Acesso em: out. 2016.
- BOFF, Leonardo. A cidadania desafiada pelo golpe parlamentar. *ALAI: América latina em movimento* (on-line). (13/09/2017) Disponível em: <https://www.alai-net.org/es/node/188044>. Acesso em: set. 2017.
- BONIN, Jiani A. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, A. E. et al. (Org.). *Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

- _____. Problemáticas metodológicas relativas à pesquisa de recepção/produção midiática. In: MALDONADO, Alberto. Efendy. (Org.). *Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil*. Salamanca: Comunicación Social, 2014.
- CERQUEIRA, Débora Fontes Palmeira. *Kuber*. Salvador: Instituto Fontes, 2000.
- FEYERABEND, Paul K. *Contra o método*. São Paulo: UNESP, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GODOY, Marília Gomes Ghizzi. *O misticismo Guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- KUHN, Thomas. S. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- MALDONADO, Alberto Efendy. Práxis teórico metodológico na pesquisa. In: MALDONADO, A. E. et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação. Olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 271-294.
- _____. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em início do século XXI. In: MALDONADO, A.E.; BONIN, J.; ROSÁRIO, Nísia (Org.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008, p. 27-54.
- _____. Perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, A. E.; BONIN, J. A.; ROSARIO, N. M. (Org.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa*. Salamanca: Comunicación Social, 2013.
- _____. (coord.) *Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil: processos receptivos, cidadania e dimensão digital*. Salamanca: Comunicación Social, 2014.
- _____. Transmetodologia, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. *Revista Intexto*, Porto Alegre, UFRGS/PPGCOM, n. 34, set./dez. 2015.

- MIGNOLO, Walter D. *Desobediência Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.
- MORIN, Edgar. *O método*. Vol 3. O conhecimento do Conhecimento. Lisboa: Europa-América, 1986.
- PEIRCE, Charles Sander. *A fixação da crença*. (1877). Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/peirce_a_fixacao_da_crenca.pdf. Acesso em: jul. 2015.
- POPPER, S. K. *Conhecimento objetivo*. São Paulo: EDUSP, 1975.
- PORTO, Helânia Thomazine. *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Col. Para um novo senso comum. Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2006.
- SEPLAN. Territórios de Identidade. Bahia: Secretaria de Planejamento, 2018. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em 20/09/2020.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma Selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- WALLERSTEIN, Immanuel. et al. *Para abrir as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

Posfácio

Um Extremo Sul de muitas fronteiras, (re)existências e persistências

*Paulo de Tássio Borges da Silva*¹

A grande causa de esquecimento, a responsável pela pouca contrição da gente e a pouca constância no arrependimento, é o tempo, é o tempo não ser, como o espaço, uma coisa onde se possa ir e vir, sair e voltar... O que se passa no tempo, some-se, anda para longe e não volta nunca, pior do que se estivesse do outro lado de terra e mar.

Afinal, quem pode manter, num espelho, uma imagem que fugiu?

Rachel de Queiroz, 2010.

Ao receber o convite de construir o posfácio do livro *Epistemologias do Extremo Sul*, não pensei duas vezes e aceitei de bom grado. Falar e escrever sobre o Extremo-Sul da Bahia é falar sobre minha ancestralidade, sobre o que movimenta meus processos de subjetivação, minha militância e trabalho na Universidade. Assim, tomo essa escrita como o ato de uma paisagem autobiográfica, “onde não atravesso a resistência do outro, mas [...] permito que o conhecimento do outro me marque” (DAS, 2020, p. 42).

Sou neto de catingueiros, que deixaram o sertão baiano e migraram para o Extremo-Sul da Bahia, estabelecendo-se nas margens dos rios Alcobça e Itanhém, no município de Medeiros Neto. Somos descendentes dos Sertões dos Maracás, “tipo de sociedade construída no sertão, fruto de um rico processo de relações sociais estabelecidas entre colonos, negros e

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB/CPF.

Ao ter a marca do retirante em minha subjetividade, não posso deixar de falar do Extremo-Sul Baiano como esse lugar de acolhimento e encontros. É sobre esse chão que me constituí e me constituo como gente, território imemorial de dezenas de povos indígenas, que também falam de minhas ancestralidades e do encontro do sertão com o mar. Assim, não posso deixar de registrar meu encontro com o Povo Pataxó, sobretudo com as aldeias da Vila de Cumuruxatiba, que desde 2006 têm colaborado com os meus processos de subjetivação.

Os Pataxó³ ocupam três territórios indígenas no que hoje é entendido como o Extremo-Sul da Bahia (território de Coroa Vermelha, território de Barra Velha e território de Comexatibá, também conhecido como território Kai-Pequi) e estão em mais de quarenta aldeias nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro⁴. Para a linguística e a antropologia, o Povo Pataxó pertence ao tronco linguístico Macro-jê e à grande família Maxakali, falando a língua *Patxohã*. Os Pataxó são entendidos como indígenas Sul-Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferenciando-se dos Pataxó Setentrionais, ou Pataxó *Hã-hã-hãe*.

Na historiografia indígena brasileira, o primeiro relato acerca dos Pataxó é do século XVI. O relato ocorre em 1577, com a entrada de Salvador Correia de Sá, ao encontrar populações *Aimoré* nas imediações do Rio Doce, e outras nações que cita como *Patachos*, *Tapuias*, *Apuris* e *Puris* (EMMERICH & MONSERRAT, 1975). Outro relato é do engenheiro civil Wilhem C. Feldner, em 1813, ao encontrar na Vila do Prado⁵, capitania de Porto Seguro, um grupo de Maxakali em escambo com os Pataxó, onde consegue obter dados a partir de informantes Maxakali quanto aos ritos

³ Foi convenicionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953, que a primeira letra da grafia de nomes dos grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos, quanto o adjetivo gentilício, e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do “s”.

⁴ A aldeia está localizada na cachoeira do Iriri no município de Paraty - RJ, com aproximadamente 20 famílias oriundas do Sul da Bahia (famílias Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, tendo o grupo se autodenominado Pataxó *Jaguarê*).

⁵ A criação da Vila do Prado tem uma relação direta com os índios Pataxó do Monte Pascoal. Foi fundada em 1764, na então chamada política pombalina, com o objetivo de proteger a estrada da beira-mar dos inúmeros índios que se refugiavam no sertão do Monte Pascoal, sendo os Pataxó os mais “temidos e perigosos”, que se dirigiam à costa do mar, atrapalhando a comunicação e o sossego dos viajantes (CANCELA, 2008, p. 598).

de enterramento e maneiras de viver. Em 1816, o Príncipe Maximilian de Wied encontra os Pataxó, também mantendo alianças com os Maxakali (SILVA, 2019).

Atualmente os Pataxó são o grupo indígena mais representativo em população e atuação política no Extremo-Sul da Bahia, mas não podemos deixar de mencionar o Povo Tupinambá no município de Belmonte e também o Povo Pataxó *Hã Hã Hãe* da Aldeia Renascer, próxima ao município de Teixeira de Freitas, além do Povo Maxakali, que circula pela região, território imemorial dos *Yãmi*⁶.

Com os Pataxó, particularmente os de Cumuruxatiba, tenho construído caminhos de afetos e amizades que estão para além da pesquisa. Em alguns momentos, eles me lembram quando cheguei ainda bem jovem e me *patoxizaram*, aproximando-me da pedagogia do *Hamyá* e da cosmologia dos encantados Pataxó. Foi e é entre as rodas do *Awê*, entre banhos com os *kitoks*, as panhas de mangaba e os barreios, que vou a cada dia me subjetivando e ressignificando essa roupa colonial que nos é imposta ao nascer nesse território que se chama Brasil. Dessa forma, acredito que a produção de *Epistemologias do Extremo Sul* está fortemente ligada aos conhecimentos do Povo Pataxó.

⁶ A palavra *Yãmi* tem dois significados na língua Maxakali, sendo eles “canto” e “espírito”.

Imagem 02 – Aldeia Pequi (2011).



Fonte: Acervo do autor.

A região do Extremo-Sul da Bahia possui ainda comunidades quilombolas, que também sou grato por contribuírem com o meu processo formativo. É impossível ir na feira de sábado em Teixeira de Freitas e não procurar as bancas das mulheres quilombolas de Volta Miúda, prosear e trazer para casa seus beijos e moquecas. Meu convívio com as comunidades quilombolas e sua população vem antes dessas comunidades e seus moradores serem nomeados como quilombolas.

Minhas relações com essas comunidades estão nas memórias das minhas infâncias, no distrito de Rancho Alegre/Caravelas, onde morei por alguns anos e havia a presença contínua dos moradores de Juazeiro e Juerana no povoado; sendo mais forte durante a festa de São Sebastião, onde as ruas são tomadas pelas encenações dos Mouros e Cristãos. Estão nas minhas memórias da infância e adolescência o distrito de Posto da

Mata/Nova Viçosa, onde construí laços de amizade pelos bairros e nas turmas da escola, frequentadas até hoje, sobretudo no Ensino Médio, por estudantes quilombolas de Helvécia, Cândido Mariano e Argolo - esta última comunidade ainda não foi reconhecida e certificada pela Fundação Palmares.

O Extremo-Sul Baiano possui atualmente oito comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, sendo três delas localizadas no município de Nova Viçosa e certificadas em 2005: comunidade de Cândido Mariano, de Helvécia e de Rio do Sul. No município de Caravelas, temos mais três: comunidade de Volta Miúda, de Naiá e de Mutum, certificadas em 2005. No município de Itanhém temos a comunidade de Mota, certificada em 2007 e a comunidade da Vila Juazeiro, localizada no município de Ibirapuã e certificada em 2009. Para além das comunidades certificadas, não podemos esquecer das comunidades negras rurais, também compostas de afroindígenas que estão espalhadas pela região, por exemplo: Comunidade Arara, no município de Teixeira de Freitas, Comunidades de Rancho Alegre, Juerana, Taquari e Aparaju, no município de Caravelas, de Argolo, no município de Nova Viçosa e a do Caxangá, em Alcobça, que merecem estudos para encaminhamento de certificação⁷.

Meu encontro com a pesquisa nas comunidades quilombolas se deu com as comunidades de Helvécia e de Volta Miúda (SILVA, 2009, 2012), numa tentativa de registrar um trabalho de dois anos como coordenador pedagógico da alfabetização de adultos quilombolas em Volta Miúda. Foi nesse trabalho que me dei conta do trânsito e das muitas famílias quilombolas que residem em Teixeira de Freitas, sendo importante a construção de estudos de comunidades negras e afroindígenas urbanas na região, como os seguintes bairros do município de Teixeira de Freitas: Caminho do Mar, Castelinho, Irmã Dulce, dentre outros. Bairros muitas vezes periféricos, refúgio de famílias quilombolas e afroindígenas oriundas das monoculturas na região.

⁷ Para mais informações sobre as comunidades quilombolas no Extremo-Sul da Bahia: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>

Imagem 03 – Dona Alferina – Comunidade de Volta Miúda (2010).



Fonte: Acervo do autor.

Nessas fronteiras de acolhimento e resistências, não podemos esquecer dos muitos acampamentos e comunidades fixas de ciganos que estão espalhados pelo Extremo-Sul. Os povos ciganos também marcaram meus caminhos de subjetivação desde a infância, onde seus acampamentos me seduziam ao chegarem de tempos em tempos, sendo estereotipados e marginalizados na região. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK), de 2011, revelam que a Bahia é o segundo estado que mais abriga acampamentos ciganos no Brasil. Esses dados podem ser explicados a partir de correspondências oficiais do século XVIII, quando muitas famílias ciganas vítimas de perseguições eram punidas com o degredo, desembarcando no Porto de Salvador (MENINI, 2018). Os povos ciganos também construíram re(existências) em meio aos quilombos. Na Bahia, pertencem às etnias Calon, Rom e Sinti, sendo encontrados nos municípios de Teixeira de Freitas,

Itamaraju, Itabela, Eunápolis, Nova Viçosa, Itanhém, entre outros. São populações que necessitam de uma maior atenção de políticas públicas, bem como de estudos, pesquisas e inserções nas Universidades.

Na construção de *Epistemologias do Extremo Sul*, cabe ressaltar as inúmeras comunidades de terreiros que resistem em suas casas, roças e aldeias, sobretudo num momento político em que temos o acirramento da intolerância religiosa para com as religiões de matrizes africanas e indígenas. Neste sentido, vale a pena se debruçar sobre as diferentes expressões religiosas do catolicismo popular e das religiões de matrizes africanas e indígenas, que são vivenciadas no Extremo-Sul da Bahia, encontradas nas procissões, quermesses, marujadas, ibejadas, sambas, autos, bate-barri-gas, entre outras.

É necessário também destacar que em meio ao rico campo de estudos étnico-raciais na região, não podemos esquecer das comunidades japonesas ou nipo-brasileiras e seus descendentes que habitam a região há mais de 60 anos. A presença de japoneses no Extremo-Sul data de 1955, com a implantação de colônias agrícolas nos distritos de Taquari, Aparaju e Juerana, localizados no município de Caravelas, Teixeira de Freitas, Eunápolis e Posto da Mata, distrito de Nova Viçosa. Ainda recorro dos anos que morei no distrito de Posto da Mata e, ao visitar os colegas japoneses da escola, para fazer trabalhos ou brincar, sentia-me atravessado com os elementos de sua cultura. Neste sentido, entendo que as *Epistemologias do Extremo Sul* também se fazem em meio aos estudos asiáticos, numa tentativa de entendimento de distintas identidades que negociaram e negociam suas performances na região.

Na certeza que falar de *Epistemologias do Extremo Sul* em um único livro é uma empreitada impossível - tendo em vista que o território é composto por quase duas dezenas de municípios - deixo aqui o rastro de epistemologias que também são produzidas pelos corpos dissidentes LGBTQIA+ que margeiam a nossa região, na perspectiva que nenhum corpo pode ser descartado (BUTLER, 2018) e são vidas dignas de serem vividas (BUTLER, 2018a), necessitando vir à tona diante das articulações

neoconservadoras que flertam e negociam com os “podres poderes”. Assim, que possamos rabiscar e escrever outras histórias, sistematizando outras *Epistemologias do Extremo Sul*.

Awêry!

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judite. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

CANCELA, Francisco. Uma barreira contra os perigos do sertão do Monte Pascoal: a criação da vila do Prado, os índios Pataxó e a ressignificação das relações de contato (1764-1820). In: CAETANO DA SILVA, J. L. (Org.) ; CARVALHO, M. R. G. (Org.) ; AGOSTINHO, P. (Org.) ; ROCHA, A. N. (Org.) ; LIMA, A. V. (Org.) ; BIERBAUM, B. (Org.) ; LOUKOTKA, C (Org.) ; SANTOS, C. S. (Org.) ; GAYER, C. C. (Org.) ; CANCELA, F. (Org.) ; GROSSI, G. (Org.).. (Org.). **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. 1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, v. 1, p. 598-616.

DAS, Veena. **Vida e Palavras**: a violência e a sua descida ao ordinário. São Paulo: Editora Unifesp, 2020 (Tradução Bruno Gambarotto).

EMMERICH, Charlotte; MONSERRAT, Ruth. Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos: novas linguísticas. In: **Boletim do Museu do Índio**, Antropologia, nº. 3, Rio de Janeiro, 1975.

MENINI, Natally Chris da Rocha. Caminhos Ciganos na Bahia: degredo e fugas pelas trilhas do Recôncavo e do Sertão de Jacobina no século XVIII. **Escritas**, vol. 10, n. 1, 2018.

SIERING, Friedrich Câmara. **Conquista e Dominação dos Povos Indígenas**: resistência no sertão dos Maracás. Universidade Federal da Bahia: Departamento de História/PPGHS, Salvador, 2008 (Dissertação de Mestrado em História).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. (Re)Enegrimento feminizado: saberes e aprendizados no currículo invisível da comunidade remanescente quilombola de Helvécia - BA. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, nov. 2009.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Devir-Criança no aprender e ensinar na alfabetização de jovens e adultos da comunidade remanescente quilombola de Volta Miúda/Caravelas-Bahia. **Anais do Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores**. Aracaju: UNIT, 2012.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó**: processos de hibridização e biopolítica. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), 2019, (Tese de Doutorado).

QUEIROZ, Raquel de. **Mandacaru**. São Paulo: IMS, 2010 (Organização Elvia Bezerra).

Palavras finais

A ousadia da criação revisitada

*Francisco Antonio Nunes Neto*¹

Na coletânea *A ousadia da criação, universidade e cultura*, organizada por Antônio Albino Canelas Rubim (1999), um conjunto de pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia nos apresenta a conjuntura e os fatores que tornaram possível a criação daquela universidade na primeira metade do século anterior. Em linhas gerais, nos artigos aí reunidos, seus autores analisaram de que maneira, em que medida e em quais sentidos as universidades, enquanto instituições sociais, emergem em um contexto histórico no qual inúmeras demandas sócio-políticas conferiram sentido à sua existência. Neste sentido, sobre todos os aspectos, não há como desvincular as inúmeras relações possíveis entre as universidades e as sociedades onde elas se inserem, à medida que, dentre suas funções, está a de interpretação da realidade, produção de conhecimento e a formação profissional com vistas à elaboração de diversas formas de intervenção social para as diversas áreas na ciência - tal como ainda vulgarmente concebida nas instituições de ensino superior.

Dessa maneira, atendendo ao convite-chamado de um grupo de ex-estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) para refletir sobre a criação deste Programa, fiquei matutando por onde começar essa reflexão e, de imediato, me veio à mente, não apenas o nome da coletânea citada na abertura deste texto, mas, de

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia, UFSB; Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, PPGER

uma ação ousada empreendida por um pequeno grupo de docentes da Universidade Federal do Sul da Bahia dos *campus* Jorge Amado, Sosígenes Costa e Paulo Freire, que se inscrevia no tempo nas demandas históricas das regiões Sul e Extremos-Sul deste estado, relacionadas aos repertórios culturais das heranças intelectuais dos povos indígenas e das comunidades remanescentes de quilombos rurais e urbanas.

Os programas de pós-graduação brasileiros, sobretudo os relacionados à grande área da Ciências Humanas como história, sociologia, antropologia, multidisciplinares e interdisciplinares, já contam com uma expressiva literatura sobre os repertórios culturais das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. No âmbito dessas produções acadêmicas (monografias, dissertações, teses, artigos e livros), notam-se estudos que, à revelia de uma perspectiva tradicional e positivista de escrita, têm apresentado e problematizado outras dimensões e os processos civilizatórios que revelam as singularidades históricas e culturais das complexas contribuições cedidas pelos povos e comunidades tradicionais para a formação social do que se convencionou reduzir na expressão “cultura brasileira”.

Neste sentido, fruto de uma perspectiva de pesquisa e escrita que começou a ser praticada no Brasil a partir de finais dos anos 1970, as aldeias indígenas e as territorialidades africanas e afro-brasileiras passaram a ser dadas a ler como espaços nos quais os repertórios das tradições culturais da herança intelectual dos povos e comunidades tradicionais são preservados entre as distintas gerações e grupos étnicos. Dessa maneira, aldeias indígenas e quilombos deixaram de ser tão-somente áreas longínquas, impenetráveis e de difícil acesso, passando a serem problematizadas como lugares nos quais as nossas tradições culturais, literalmente, se manifestam, posto que sejam carregadas de vida e energia cri-ativa.

É sobre este universo temático que o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, atendendo às demandas das regiões Sul e Extremo-Sul, tem fomentado o desenvolvimento de pesquisas e a elaboração de estudos sobre os repertórios das histórias e práticas culturais

indígenas, africanas e afro-brasileiras. Um Programa que entende e pratica o aldeamento-aquilombamento como estratégia política de luta e resistência.

Demandas que, na Bahia, se inscrevem no tempo de nossa história nas milenares aldeias indígenas, nos quilombos coloniais e contemporâneos, nas irmandades religiosas, nas confrarias, nos terreiros de candomblé - como o da Barroquinha, fundante do *Ilê Axé Iyá Nassô Oká* no século XVIII, primaz da nação *Ketu* no país, localizado em Salvador no bairro Engenho Velho da Federação; assim como, no Matamba Tombenci Neto, primaz da nação Angola, fundado em Ilhéus em finais do século XIX.

Mas não apenas. Demandas também relacionadas com os diversos movimentos sociais e políticos que atravessaram o século XX, como a Frente Negra Brasileira fundada nos anos 1930; do Teatro Experimental do Negro e da fundação do Afoxé Filhos de Gandhi, nos anos 1940; da fundação do Movimento Negro Unificado e do Bloco Afro Ilê Aiyê, anos 1970; da fundação da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) nos anos 1980 e de tantos outros movimentos e agremiações sociais que, historicamente, têm pautado temas de uma agenda relacionada às identidades socioculturais indígena-africana-brasileiras.

Some-se a isso a obrigatoriedade de revisão imputada pelas Leis 10.639/0 e 11.645/08 que determinam a inserção nos currículos de formação educacional as histórias e as culturas relacionadas aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, temas e conteúdos que no Brasil não são estruturantes da educação enquanto instituição e das práticas curriculares que atravessam a história da escola neste país.

Dessa maneira, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) se origina da conjunção entre as reivindicações políticas e históricas pautadas pelos diversos movimentos sociais; das determinações e das obrigatoriedades legais; e das demandas pela formação e qualificação profissional no âmbito da temática das relações étnico-raciais nas regiões Sul e Extremo-Sul, sem obviamente, desconsiderarmos a formação e a qualificação que a Universidade Estadual de Santa Cruz

(UESC) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) já conferiam no âmbito deste universo temático.

Entretanto, na formação *stricto sensu*, o PPGER possui a primazia nestas regiões. Desde o contexto da primeira seleção para alunos regulares em 2017, contamos com expressivo número de inscrições, principalmente, de profissionais que atuam na educação básica das redes municipal e estadual de ensino. Registramos também a candidatura expressiva de profissionais egressos de outras áreas, como direito, farmácia, turismo, música, dança, teatro, dentre outras, o que nos possibilita dizer que o tema das relações étnico-raciais deve ser abordado em outras áreas de atuação profissional que não apenas a educação.

Polifônico desde a sua concepção, o PPGER surgiu da confluência de um pequeno grupo docente formado por pessoas diversas e com formação profissional, sobretudo, no Campo das Humanidades. Entretanto, por ter sido concebido interdisciplinarmente, o Programa mantém um amplo diálogo com profissionais de outras áreas do conhecimento, em que pese as inúmeras tensões e conflitos que essas junções podem ocasionar. Pensando na amplitude das relações entre universidade, sociedade e culturas, as linhas de pesquisa 1 [Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais] e 2 [Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem] contemplam temas de pesquisa relacionados as diferentes maneiras de ser-estar-pensar-sentir o mundo, a partir de estratégias epistemológicas diversas, estejam estas na universidade ou em outras territorialidades.

De maneira geral, é possível dizer que a nossa maior ambição política é contribuir na formação e qualificação profissional de pesquisadores e pesquisadoras que se dediquem aos repertórios culturais das heranças intelectuais indígenas, africanas e afro-brasileiras e que, de maneira engajada, no cotidiano de suas ações profissionais em quaisquer área, contribuam nos processos de identificação e fortalecimento identitários entre um sem-número de sujeitos que precisam ter preservado o direito de acessar a sua história e cultura como uma ação política. O direito de acessar os

repertórios culturais que nos identificam e com os quais nos identificamos enquanto sujeitos históricos.

Em um contexto histórico ainda fortemente marcado por práticas cotidianas de racismo e de genocídio em massa de indígenas e negros, as pesquisas e os estudos como os apresentados nesta coletânea, contribuem não apenas para que a nossa história enquanto patrimônio cultural seja grafada, registrada devidamente. Indo além, prestam valorosa contribuição para que as próximas gerações de indígenas e negros acessem uma história positiva sobre as nossas existências para além da abordagem objetificada, como ainda observamos em uma produção didática, principalmente desta que teimosamente insiste em ser distribuída nas escolas das redes municipais e estaduais de ensino.

O racismo e suas práticas se reinventam a todo instante. Não é de hoje o desejo e a ação cotidiana de nos asfixiar de qualquer maneira, calar a nossa existência, nem que para isso tenham que pisar nos nossos pescoços, como na terrível abordagem policial na qual George Floyd foi brutalmente assassinado Minneapolis (EUA) em maio de dois mil e vinte; mês que, no Brasil, em São Paulo, uma mulher negra de cinquenta e um anos de idade também teve o seu pescoço pisoteado por um policial militar em mais uma abordagem perversa, truculenta, desumana e desnecessária. Parece não ter dúvida ser o extermínio e o genocídio contra indígenas e negros um projeto de estado no Brasil, bastando, para isso, lembrarmos de ações como a adotada no mês de abril pelo procurador geral da república, quando extinguiu a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, atitude que tornou ainda mais vulnerável os povos das florestas, em suas aldeias, e as populações negras que habitam em áreas remanescentes de quilombo rurais ou urbanas.

Aos nossos dias, uma profusão de pesquisas e estudos tem sido praticadas no sentido da desobediência epistêmica eurocêntrica e, em seu lugar, tem-se fomentado uma produção acadêmica na qual a descolonização do pensamento, do ser e dos saberes tem revelado o pensamento

pluriepistêmico como estratégia de reconexão com as nossas ancestralidades, com os povos e as comunidades tradicionais. Nesta direção, esta vertente de produção de conhecimento tem privilegiado diversas polifonias, principalmente, aquelas que tensionam classe, raça e gênero, interseccionalizando estes marcadores e outras categorias analíticas e de pertencimento identitário, como aquelas onde crença e fé se inscrevem.

Portanto, essa recente perspectiva de produção de conhecimento precisa continuar se dedicando na identificação, problematização e visibilização de outras epistemologias, formas de estar-sentir-pensar-dizer o entorno. E tenho insistido sobre a importância e ação política de que passemos a utilizar outras formas de referenciamento e interlocução, posto que as universidades estão muito longe de serem as únicas instituições sociais produtoras de conhecimento. Tem formas de ser-estar-sentir-dizer que a universidade e sua cultura racionalizante não alcançam.

Dessa maneira, refletindo sobre as origens do ainda tão novo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais e sobre a natureza das contribuições na formação e qualificação profissional neste universo temático, a coletânea *Epistemologias do Extremo Sul* pode ser lida como contribuição rizomática para que outras iniciativas e ações formativas sobre as relações étnico-raciais se efetivem não apenas nas regiões Sul e Extremo-Sul da Bahia.

Pesquisas e estudos que contrariando as inúmeras dificuldades têm investido de maneira ousada na formação cidadã, política e emancipatória, promovendo a visibilidade dos temas e das questões relacionadas aos direitos humanos para indígenas, negros, ciganos e das pessoas LGBTQIA+.

Teixeira de Freitas, 09 de setembro de 2020.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org