

Edição Especial

ACOLHIDA PRETA



EDITORA BARLAVENTO



Org. Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Luz Gustavo de Souza Araujo
Luciane Ribeiro Dias Goncalves

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Luiz Gustavo de Souza Araújo
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
(organizadores)

ACOLHIDA PRETA:

edição especial V CER

"Este projeto contou com fomento da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Programa de Ocupação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché."



Ituiutaba, MG
2021

©Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luiz Gustavo de Souza Araújo, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, 2021.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Coordenação editorial: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Arte da capa: Thales Freitas Marquez

Revisão e Projeto Gráfico: Lara Stefanie de Souza Nunes e Fabiano Nogueira do Nascimento

Colaboradores: Juliano Henrique Xavier Cavalcanti; Branca Maria Vieira Gomes; Taciana Cecília Ramos e Ivete Batista da Silva Almeida

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 87563 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial da E-books Barlavento – Grupo Educação:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editora-chefe)

Pareceristas - Educação:

Leonor Franco de Araújo

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Hélio Rodrigues Júnior

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Acolhida preta: edição especial V CER. Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira/Luiz Gustavo de Souza Araújo/Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (org). Ituiutaba: Barlavento, 2021, 181 p.

ISBN: 978-65-87563-25-1

1. Educação. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Universidade.

I. NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues.
II. ARAÚJO, Luiz Gustavo de Souza **III. GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias.**

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Sumário

A ARTE VISUAL AFRO BRASILEIRA: Da margem ao leito. Uma abordagem sobre a pintura afro brasileira	5
A PERFORMATIVIDADE POR MEIO DE VIDEOCLIPES: estratégia de aprendizagem na aula de arte	22
CAMPAINHAS, LETREIROS E LUZ DE POLÍCIA: SOBRE SER NEGRO, GAY E FILHO DE FAMÍLIA INTER-RACIAL	32
DISPOSITIVOS E GATILHOS DO RACISMO NO BRASIL: uma reflexão sobre a “arte pela arte”	51
“ENTRE O INDIFERENTISMO GLACIAL DE UNS E O RISO MOFADOR DE OUTROS”: A SOCIEDADE PATRIARCAL A PARTIR DO ROMANCE <i>ÚRSULA</i> , DE MARIA FIRMINA DOS REIS	64
ENTRE NARRATIVAS: a formação étnico-racial no Ensino Superior, nos limiares do currículo	73
LÁ VEM O CONGO: a interdisciplinaridade na perspectiva do afroletramento	82
MULHERES NEGRAS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: olhares sobre as pesquisas acadêmicas	91
NA REMANDIOLA DA HISTÓRIA: “O IMPÉRIO DAS TIAS BAIANAS” E O SAMBA MODERNO	105
NO CHÃO DA DISPUTA: população negra, mulheres e crianças em registros fotográficos da luta pela terra	116
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DE CENAS FÍLMICAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	132
PRAÇA 13 DE MAIO EM ITUIUTABA-MG: espaço do Sagrado e do Profano	150
PROJETO BAOBÁ: Formação Docente e relações étnico-raciais no espaço escolar	161
PROJETO RODAS DE CONVERSAMBÁ: representações docentes sobre práticas de educação para as relações étnico-raciais	173
SABERES NA COMUNIDADE DA ZONA RURAL DA ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II, PRATA-MG.....	181
“TÁ BOM PRA VOCÊ?”: o ecoar da voz Drag Queen.....	195

Apresentação

O ambiente universitário apresenta-se como estranho e hostil para seus participantes, em especial para população negra. O povo negro teve o acesso e permanência na escola negados por um longo período histórico. Preconceitos e valores do período escravocrata/abolicionista contribuem como obstáculos em integrá-los a sociedade. Promover ações como a Acolhida Preta constitui como algo relevante. Através desse acolhimento fortalece-se as relações entre todos integrantes, em especial do/as negro/as por auxiliar maior desenvolvimento a entender sua identidade, e integrarem-se no âmbito acadêmico.

O ato em acolher, ou aquilombar-se na universidade perpassa pelo viés da cultura. Atividades culturais no ambiente universitário tornam-se essenciais para que discentes e a comunidade em geral possam romper com as formalidades acadêmicas. Na Universidade Federal de Uberlândia houveram quatro Acolhidas Pretas, com intuito de recepcionar os/as estudantes negros/as ingressantes no círculo acadêmico e que, transcende o ingresso e continua sendo realizada durante o ano letivo. A realização desta Acolhida Preta encerrará o ciclo de atividades de acolhimento que acontecerão durante o ano.

Esta obra é uma Edição Especial dos trabalhos apresentados no IV e V Congresso Étnico-racial (2019-2020), que busca aproximar a importância da discussão de temáticas que possibilitem um movimento teórico e fundamentem a prática social, contestando preconceitos e discriminações a indivíduos e grupos sociais e/ou culturais. Ressalta-se, pelo contexto sócio-político-econômico brasileiro, a relevância de debates e relatos sobre resistência e garantia de direitos, patrimônio cultural e científico das etnias, assim como de elaboração de ações que desconstruam atitudes etnocêntricas que valorizam apenas alguns saberes, modos de vida e religiões específicas, dentre outros. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral: Propiciar condições para a difusão da cultura afro-brasileira por meio das ações desenvolvidas nas escolas e em espaços não escolares.

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Luiz Gustavo de Souza Araújo

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

A ARTE VISUAL AFRO BRASILEIRA: Da margem ao leito. Uma abordagem sobre a pintura afro brasileira.

Eduardo Ramos¹

eduardoramos@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este trabalho investiga alguns exemplos da produção plástica de artistas afro-brasileiros (as) do início da república até a arte contemporânea. Consideram-se as relações sociais que durante séculos marginalizaram o povo negro brasileiro e procura-se entender como essa marginalização possibilitou a consolidação de uma arte que dá voz a pelo menos metade da população do Brasil. O trabalho tem o propósito de investigar obras de artistas negros (as) para fomentar questões acerca do legado cultural do povo negro na sociedade brasileira. Subtraída antes, em sua importância, hoje essa arte e seus atores permanecem potentes e continuam trazendo roteiros, inspirações e diálogos com as diásporas africanas, com uma poética artística afro-brasileira contemporânea e (trans) formadora de cidadania.

Palavras Chaves: pintura, arte contemporânea, cultura africana, arte afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Uma investigação sobre a arte e a produção arte visual afro-brasileira a partir de uma análise sobre as imagens produzidas no país. O confronto e as lutas para conquistar espaços representativos dentro do cenário cultural dominado pelo eurocentrismo que negava a herança africana dentro do contexto sócio cultural brasileiro. No processo identitário do negro nas representações visuais, a política eugênica, os processos de aculturação e de religiosidade aos quais os negros foram submetidos não impediram que a arte e com sua produção imagética os negros fossem se inserindo e formatando uma cultura brasileira dentro desta própria cultura e, a partir desse conflito vemos aparecer uma arte com características africanas agora inseridas e reconhecidas dentro do universo da cultura do Brasil.

A desigualdade social, econômica e cultural, potencializada logo após a proibição da escravidão, promoveram a migração dos afro-brasileiros para áreas com

¹ Mestrando em música pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de arte na educação básica na rede pública de Minas Gerais

menos infra-estruturas como subúrbios ou cidades do interior do país, essa migração traz consigo também a ideia de que os afro-brasileiros, apartados da vida da metrópole, pudessem então ser esquecidos. Se não fossem vistos não existiriam, e assim minguariam. Foi o modernismo que resgatou esta cultura invisibilizada trazendo-a novamente aos grandes centros e possibilitando um novo momento para arte afro-brasileira. A conflito cultural persiste. Podemos dizer que se inicia uma nova abordagem conflituosa. Da tentativa do branqueamento notadamente perdida surge a necessidade do pertencimento e, coube à arte cumprir o papel de denúncia e, ao mesmo tempo de proposta ao diálogo para esse novo momento de embate entre culturas e territorialidades.

A arte potencializou as culturas africanas dentro do país e trouxe um enriquecimento cultural afirmando constantemente que esse lugar também pertence aos negros e é aqui o seu lugar de fala, de trabalho, lugar de nova origem e não um lugar de passagem.

Todo esse trajeto do negro na sociedade brasileira e, aqui neste trabalho, o trajeto da arte feita e construída pelos afro-brasileiros, reflete de forma imperativa na arte contemporânea brasileira. Por mais que excluída e negada a arte afro brasileira sai definitivamente dos guetos e se mostra forte, combativa, legítima e com qualidades que a desloca da margem para o centro.

Referências contemporâneas de artistas brasileiros que criam obras abrangentes com posicionamento nas relações sociais, obras para levantar questões que orbitam o cotidiano. Se antes a voz era rouca, agora o que ouvimos são gritos, gritos de alerta, gritos de injustiça e gritos por direitos e respeito. A cultura da diáspora africana no Brasil se impôs, tem seu lugar e constitui um dos pilares na formação cultural do Brasil. Os artistas afro-brasileiros (as) e suas linguagens transversais e pluralistas trazem as inspirações da cultura africana. O longo caminho do tornar-se e retornar, da retomada, da origem, da luta constante do negro brasileiro contra o extermínio estrutural de sua existência e da sua importância na formação cultural do Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Índices de indicadores sociais do Brasil apontam que este é um país desigual, sobretudo na distribuição de renda e no acesso aos serviços básicos de educação e cultura. Muitas dessas injustiças sociais remontam ao período da colonização, marcado pela violência, pelo massacre e extermínio dos povos originários, pela exploração das

riquezas naturais, pela escravização de milhares de negros e negras de diversas regiões da África.

As diásporas africanas e suas influências na formação cultural brasileira fizeram com que a arte produzida nesse país considerasse a existência do povo negro enquanto cidadão brasileiro. E foi misturando e se protegendo que a arte afro-brasileira conseguiu fazer existir e coexistir, reinserir milhões de humanos escravizados dos quais herdamos genes, ciências, artes, religiões, modos de viver e agir, enfim são bases da formação sociocultural brasileira. Mas para chegarmos a este lugar de pertencimento muitas batalhas foram travadas, lutas que ainda hoje são necessárias e podemos vê-las e vivenciá-las diariamente.

Observando a abolição da escravatura aferimos que ela não resultou em uma liberdade plena, mas na hipocrisia do uso indevido da palavra liberdade. No dia 13 de maio de 1888 os negros escravizados brasileiros foram declarados livres pela força da lei. Desgraçadamente suas penas e condenações foram mantidas e o caráter cativo desses escravos recém libertados também se manteve. Todo esse contingente de pessoas agora declarado livre, mas sem nenhuma possibilidade de exercer essa liberdade. A dignidade e o humanismo necessários para o exercício da liberdade não vieram nas cláusulas e parágrafos da lei assinada. Houve, utilizando aqui uma metáfora jurídica atual, uma progressão de regimes. Antes, os negros estavam no regime prisional fechado, sob a guarda, tutela e posse de um senhor proprietário, e daquele dia até hoje ele, o negro, cumpre a pena no regime semiaberto, livre do senhor e abandonado pelo legislador. Regime que o obriga a todas as noites retornar a um lugar que, não se sabe bem onde é, porém, conhecido e invisível; vielas, ruas, becos, mangues e favelas. Por isso às vezes é melhor vagar e vaguear. Naus à deriva.

O colonialismo e a política de eugenia introduzida pelos governos republicanos no final do século 19 e início do século 20, tentaram fazer com que as africanidades sofressem com atos de apagamento, sub julgamentos, preconceitos e fobias nascidas da ignorância, do desrespeito e da falta de conhecimento sobre a África, seus povos e cultura. Trazer milhões de pessoas para um país durante 300 anos de escravidão e imaginar que os efeitos desta diáspora seriam facilmente eliminados é de uma inocência e pretensões inacreditáveis. Com esses escravizados vieram sua arte, seus costumes, crenças, enfim veio um mundo novo e inteiro para um novo mundo partido. “É possível identificar as manifestações de uma identidade negra brasileira, com suas bases

contrastantes de outras identidades e um referencial comum entre afrodescendentes” (ARAÚJO, 2000, p.30)

Sobrevivente de toda a política de eugenia, de todas as guerras, guetos, favelas e novelas, a história foi e continua a ser escrita e vivida pelos atores e personagens africanos dentro da construção do Brasil. As africanidades brasileiras, expoentes poderosos de nossa cultura, alcançam toda a linguagem cultural manifestada pelo povo do Brasil e este país eurocêntrico vai aos poucos se dissolvendo. A arte e a cultura seguem firme no propósito de manter no país os seus traços afros. Dançando ao som de tambores e cantos africanos a arte afro-brasileira vive seu acontecimento a cada dia lutando com todas as suas linguagens e manifestações seja artesanal, arte popular, primitiva, arte moderna ou contemporânea. Escultura, pintura, dança, música, performance, teatro ou literatura, sempre de forma expressiva e identitária. Uma arte revelada por grandes artistas em diferentes manifestações. Músicos como Dorival Caymmi, Heitor dos Prazeres, Carlinhos Brown que também são pintores de paletas coloridas, e outros como, Mestre Didi, José de Dóme, Rubem Valentim, Antônio Bandeira, Otávio Araújo, Emanuel Araújo, Dalton de Paula. Escritores, atores, poetas, fotógrafos, grafiteiros.

A Arte que nasce dessa africanidade, que bebe da fonte transatlântica, dos navios negreiros, dos bantos e malês e iorubás, um esteio para o negro brasileiro. A arte afro-brasileira tem muito de África e muito de Brasil. Pura amálgama cultural.

A questão fundamental que se coloca não é descobrir nas artes plásticas afrobrasileiras os universais da arte em geral, mas sim defini-la, ou melhor, descrevê-la em relação às artes brasileira de modo generalizado. Em outras palavras, se a arte afrobrasileira é apenas um capítulo da arte brasileira, por que então este qualificativo “afro” a ela atribuído? Descobrir a africanidade presente ou oculta nessa arte constitui uma das condições primordiais de sua definição. (MUNANGA, 2000, pág. 113).

As artes e ofícios dos séculos XVII e XVIII pertenciam em sua maioria aos negros, pardos e mulatos. Segundo Cunha Barbosa (1892, p. 145) “escravo como em geral foram escravos todos aqueles que naquela época se dedicavam às artes”. Seguramente estes artistas auxiliaram na formação da arte brasileira. Uma produção basicamente religiosa, mas que já insere sua brasilidade cultural em traços de negritude sutilmente pintados em suas obras.

As representações artísticas brasileiras genuínas setecentistas e oitocentistas seguiam o paradigma da arte ocidental, ou seja, cristão, católico e branco. Não negava o

negro como autor mas negava-o e escondia os traços africanos que já compunham o imaginário identitário do Brasil colônia. A arte pictórica brasileira era até então timidamente representativa no que diz respeito aos traços culturais africanos. Assim trabalhavam nossos maiores artistas do período barroco, Aleijadinho e Mestre Ataíde. Com pequenas inserções pintavam em seus afrescos imagens representativas de traços negros como olhos amendoados, pele parda e cabelos crespos, características de fenótipos africanos. Era um sacrilégio ter negros em telas e afrescos religiosos e talvez por isso diziam pintar por vezes “anjos caboclos”, não numa tentativa de branqueamento do negro brasileiro, mas numa atitude de precaução às acusações de heresia da Igreja católica.

A chegada da missão francesa em 1816 e a criação da Academia Imperial de Belas Artes provocam um grande impacto sobre o fazer artístico do Brasil ainda colônia e reafirma o carácter europeu nas suas produções artísticas. Isso muda o modo como o negro pintor se vê enquanto autor de sua obra, uma obra brasileira que pretendia utilizar-se de heranças africanas em sua constituição, atos que eram vigiados pela Igreja e retirados pelos cânones propostos pela Academia de Belas Artes. O historiador José Maria Nunes Pereira afirma sobre a arte afro-brasileira oitocentista. “Contudo, durante os anos do oitocentos, alguns artistas negros se sobressaíram na arte propugnada pela Academia. Entre estes, citamos: Firmino Monteiro, Estevão Silva, Fernando Pinto Bandeira e Artur Timóteo da Costa”. (2006) Os trabalhos desses artistas iam contra ao que era proposto pela Academia de Belas Artes e esses artistas terminam por esquecidos, porém suas obras, cheias de africanidades, contestadas na época possuem hoje alto grau de importância dentro da arte brasileira.

Os interesses em excluir estas produções individuais iam além da visão eugenista, nela existia também o interesse comercial para trabalhos com rentabilidade menores e vistas como menos nobres para época.

Nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pintura de gregas e de frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, além de lhes ensinar métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais. (BARBOSA, 2005. p. 13).

Mesmo como todas as regras e imposições e exigências da Academia Imperial de Belas Artes artistas brasileiros começam a pintar a brasilidade mestiça com personagens que, de maneira peculiar, formam uma arte com traços e cores próprias.

Apesar de todas as dificuldades era necessário estar num Brasil seu, um local de nascimento e inspiração, um lugar de um povo brasileiro por naturalidade e de pertencimento onde a expressão de uma arte legítima e brasileira era urgente. Artistas negros foram imediatamente contestados e excluídos do ambiente artístico e social da época. Já era tarde, a história mostra-nos que o artista afro brasileiro de grandezas como Aleijadinho, Mestre Valentim, Manuel da Cunha, Manuel da Costa Ataíde são extremamente produtivos, trazendo em suas obras a representatividade cultural africana no Brasil.

A representatividade do negro começa a ser percebida para além de autor, agora haviam atores e personagens, modelos e cidadãos contribuintes de uma história que era escrita, lida e vivida de forma inclusiva, mesmo que isso fosse uma afronta à sociedade elitista que operava seus modos excludentes. Assim, esse artista, que já conhece e vive esse preconceito e exclusão, vai se transformando e se moldando ao seu modo, com personalidade se reafirma e busca retratar o país e as influências africanas inegáveis. Ele inclui em sua arte seus pares e a si mesmo tendo certo que essas atitudes lhe custarão a paz, a saúde física e mental. Os artistas negros passavam por graves problemas depressivos advindos da exclusão e rejeição de seus trabalhos e a opção sempre por artistas brancos

Nas duas obras, figuras 1 e 2 que observamos abaixo, temos a imagem de dois brasileiros. A primeira (figura 1) do artista afro-brasileiro Arthur Timótheo da Costa, pintor, desenhista, cenógrafo, entalhador e decorador, observamos um garoto de idade entre 13 e 14 anos. Diferente das obras de artistas europeus como Jean Baptiste Debret, Adrien Taunay ou Moritz Rugendas ² que em sua maioria retratam o negro brasileiro sempre em ações de trabalho ou vassalagem. Esta obra (figura 1) sem o olhar colonizador, retrata simplesmente um ser humano, um brasileiro. Em nenhum momento a imagem sugere que seja ele um ser humano escravizado ou descendente de escravizados, é apenas uma criança, um jovem, um cidadão comum, um jovem cidadão brasileiro do final do século 19.

Na segunda imagem (figura 2), uma obra de Pinto Bandeira, Antônio Rafael Pinto Bandeira (Niterói, RJ, 1863 - Rio de Janeiro, RJ, 1896) pintor e professor. Afro brasileiro livre, Pinto Bandeira, ingressou em 1879 na Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro. A obra (figura 2) Pinto Bandeira nos mostra outro cidadão

² Ver “A travessia da calunga grande” Carlos Eugênio Marcondes de Moura

brasileiro. Pinta-o com outro olhar, um olhar descolonizado, libertário. É o retrato de um cidadão comum cheio de graça e beleza que outros artistas não quiseram ou não conseguiram capturar. Cabeça de Homem, título desta obra, já traz nele, no título, o que ela quer representar. Um homem apenas. Sem adjetivos preconceituosos e nominativos.

Figura 1 - Arthur Timótheo da Costa - Retrato de menino - 1918 – Pintura - óleo sobre cartão – 41,0 cm x 32,0cm



Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura brasileiras

Figura 2 - Antônio Rafael Pinto Bandeira - Cabeça de homem – 1891 - Pintura - óleo painel



Fonte: Dicionário das artes plásticas no Brasil. Civilização Brasileira, 1969

São dois personagens, dois atores que não existiriam pela ideia e moldes da Academia de Belas Artes. Fogem totalmente ao padrão por ela estipulado e estimulado. Se não fosse por conta e coragem destes dois artistas, Pinto Bandeira e Arthur Timóteo, não teríamos estas imagens para confrontar as produzidas pelos artistas que estavam a serviço da corte e do colonizador e, que retratavam os negros de maneira pejorativa e desumana perpetuando a ideia dos negros escravos, seres humanos menores e negando-lhes a dignidade. Nestas duas obras vemos pessoas humanizadas, retratadas com personalidade e com sentimentos. Mas qual seria o custo deste atrevimento? A exclusão da Academia e da convivência com outros artistas, a perda de encomendas de trabalho, a pobreza e o esquecimento.

Na incorporação da população negra na nova ordem republicana o Brasil escolhe a teoria da miscigenação, superficial e impossível. Assim não branqueamos e muito menos se apagou a cultura e a presença negra dentro da nova sociedade brasileira. Como já podemos observar no Brasil escravocrata dos séculos XVIII e XIX negros livres contribuíam para a construção de um país rico culturalmente, mas pouco se via das influências africanas em suas produções. Eram basicamente no estilo europeu consagrado em suas escolas e períodos de intensa criação e influência. Mas isso não

quer dizer que esta poética africana não existia. Contra a ideia e contra os cânones que definiam os modelos a serem retratados, vários destes artistas criavam telas com motivos africanos, motivos religiosos, pintavam sobre a vida cotidiana de afro-brasileiros e ainda utilizam modelos negros para serem retratados em suas obras.

Os pintores negros do século XIX recorreram à empatia neoclássica para fazer do retrato um laboratório discreto de reflexão sobre a hierarquia das imagens que reflete aquela dos próprios homens livres na ordem escravocrata. Diferente da produção fotográfica, que apostava na tipificação, este e outros retratos pintados conferem dignidade e subjetividade ao retratado, apresentando o negro pela primeira vez não mais apenas como mero objeto de inquietude etnográfica. Não são muitos os exemplos de tais retratos, mas uma testemunha o surgimento de uma figuração humana mais autor referencial e autônoma, capaz de refletir sobre a subjetividade e a expressividade de homens até então vista como mera força de trabalho domesticável. (ERBER, Laura. Para repensar narrativas de uma certa arte. Diário Oficial de Pernambuco. Recife. 01 fevereiro 2017).

A forma representativa neste universo artístico do Brasil colonial e republicano, sem o olhar branco eurocêntrico que construiu imagens da perspectiva colonialista, será a porta de entrada para esse local identitário e afirmativo no qual a arte afro-brasileira passa a ser conhecida como arte brasileira, feita por brasileiros nascidos no país que se descobre, se descoloniza, se pinta e se nega ser apenas branco. Lutamos até hoje contra a teoria do branqueamento que persiste e reduz a África toda a uma só palavra, negros. Um continente inteiro com populações diversas e culturas completamente diferentes. Uma luta de povos diferentes, modos de vida diferentes que se encontram no destino Brasil para aqui se misturarem e se transformarem em africanidades da cultura brasileira. São traços culturais definitivos. Lutamos na religião, na música, na culinária, no modo de vida, nas novas práticas de descolonização e na valorização dos modos de vida quilombolas. O branqueamento tornou-se um mito e o apagamento uma guerra perdida.

Os ventos que sopram lá, sopram cá, é hora das ideias humanistas atravessarem oceanos, e como diásporas filosóficas aportarem em nossos cais cansados de tantas crueldades. Novos ares, novos modos de ver e fazer arte. Veremos o modernismo e sua contribuição pela arte afro-brasileira. Sim temos muitos “Arthur e Bandeira” espalhados pelo país todo convidados a mostrar seus trabalhos artísticos, seu artesanato, sua arte popular, suas questões e inquietações, suas linguagens e materialidades que vão se entrelaçando e se respeitando.

Mário de Andrade foi o pioneiro e um dos mais entusiastas na busca de uma identidade brasileira para além das questões das diásporas africanas ou imigrações europeias. A brasilidade tinha lugar cativo em suas pesquisas e trabalhos. O regionalismo estruturou sua busca pelo autêntico, pelo que chamava de brasileiro em sua essência.

A arte afro-brasileira só passou a ser devidamente valorizada, como expressão de grandeza de brasilidade, a partir do Movimento Modernista dos anos de 1920 e nas excursões que Mário de Andrade liderou por Minas Gerais e Nordeste. O reconhecimento ganhou foros intelectuais com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e, a seguir, com a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. (PEREIRA, José Maria Nunes, 2006).

Andrade não acreditava que a cultura brasileira estaria somente nas capitais ou cidades litorâneas, era importante ir além. Embrenhou-se pelo país em busca do ouro e dos diamantes que o aguardavam. Tesouros de povos e culturas.

Foi esse modernismo regionalista que deu visibilidade à arte produzida pelos negros brasileiros dando-nos a possibilidade de conhecermos artistas e trabalhos até então escondidos pelo interior do Brasil, nos subúrbios e no entorno das grandes cidades do sudeste e nordeste brasileiros, trazendo para essas produções artísticas valor e conceitos culturais representativos de nossa cultura.

Emanoel Araújo sustenta em seu livro, *A mão Afro-Brasileira*, no qual fez um enorme levantamento sobre a arte negra no Brasil, a amplitude que esta arte regionalista alcança após este pioneirismo na busca e reconhecimento da arte brasileira. Mário de Andrade aponta para as influências africanas claramente visíveis nestas produções artísticas. Afirma Emanoel Araújo sobre a feliz aventura dos modernistas

Não só visa a registrar com certa metodologia, mas estabelece uma discussão acerca da historiografia brasileira, mudando a imagem do homem negro ou mestiço e tratando-o como elemento fundamental na formação da cultura brasileira, no que ela tem de mais nacional. Mário de Andrade fez, ao meu entender, a primeira apologia a respeito do que ele chamaria de “Racialidade Brasileira”. (Emanoel Araújo, 1988, pág. 19).

São muitos artistas que surgem a partir destas viagens e reencontros dos modernistas com o regionalismo brasileiro e seus trabalhos são repletos de inventividade, de lutas contra as questões racistas e de representação africana. A pintura de artistas negros brasileiros do modernismo regionalista tem grande expressividade nas tapeçarias de Madalena Santos Reinbolt, nas telas de pintores como Júlio Martins da Silva, Maria Auxiliadora, João Alves, Heitor dos Prazeres, Abdias Nascimento. Arte

com de complexidades nos traços e linhas, nas cores e nas composições e principalmente uma arte com viés social inquiridor que já questiona as barreiras que lhe eram impostas. Um jeito de artista que se olha como tal, que produz uma arte de qualidade e estilo próprio. Trazem autoestimas que perturbavam e ainda perturbam o status quo, imagens que alimentam quem nestas artes se reconhece. “Calunga Grande é o mar, Calunga Pequeno é a tumba. Calunga Grande é a enormidade das águas salgadas. Calunga Pequeno é a terra que recebe os corpos e os transforma em semente de uma vida diferente”. (MOURA, Carlos Eugênio, 2000, pág. 1).

Figura 3 - Técnica mista sobre tela - 69.5x75x1.5 cm Capoeira - Autora: Maria Auxiliadora da Silva



Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/capoeira>

Longo também foi todo o processo para o reconhecimento dos afro-brasileiros como cidadãos, seja como artistas e criadores de processos artísticos autênticos, herdados de uma cultura gigantesca, um continente inteiro de multiculturalidades a disposição de todos. Cá chegamos e estamos nós, negros, agradecidos e empoderados pela abundante, impressionante e imprescindível arte contemporânea afro-brasileira ou apenas arte brasileira.

Figura 4 - Óleo sobre Tela - 2a. Gemelar – 2008 – Dalton de Paula



Fonte: <https://daltonpaula.com/saocosmeesaodamiao/#jp-carousel-237>

A Arte visual contemporânea afro brasileira

Da arte Naif à arte de rua os artistas negros mudaram o seu foco do singelo para o rebelde, do simples sobreviver para as complexidades de convivências e relações sociais, das posturas de aceitação passiva à exigência de pertencimento e de propriedade. Sim, agora além de pertencer os negros exigem o título patrimonial. Donos de um país que ajudaram a fundar.

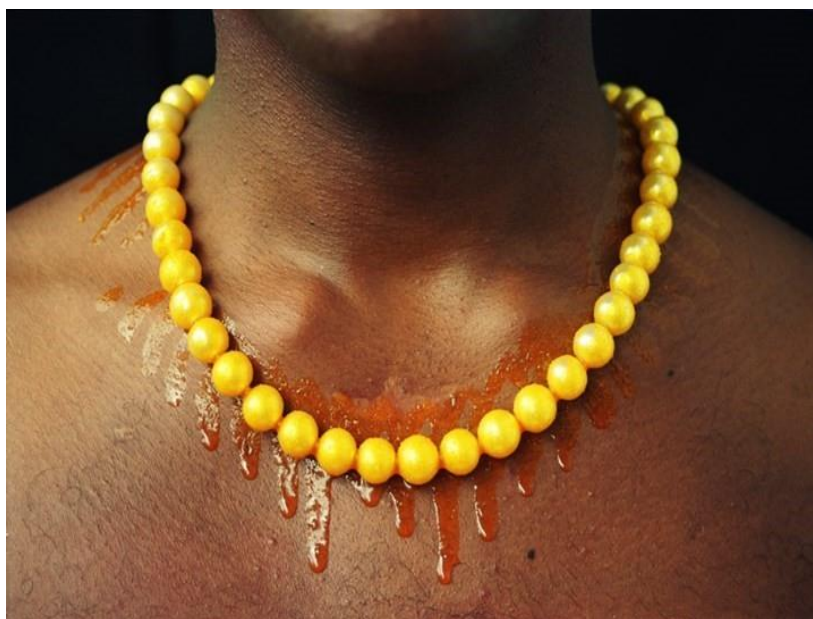
A escravidão roubou corpos e desumanizou os povos negros, aprisionou almas negras que agora exigem a liberdade. O negro recuperou sua alma e a forma mais contundente que esta alma brilha é pela arte em todas as suas linguagens. A arte contemporânea grita contra a violência, o preconceito e o racismo e o eco destes gritos rompem com o silêncio da sociedade inerte a tanta barbárie na qual o negro ainda está submetido

Aqui falamos da arte visual. Arte negra, arte com herança africanas, arte afro-brasileira, arte periférica, de conflito, de grito, contra a exclusão. São muitos nomes, mas é simplesmente arte brasileira. Arte que reflete toda a problemática da sociedade brasileira. A arte contemporânea brasileira fala, e precisa falar, sobre racismo estrutural, sobre preconceito racial, sobre educação, sobre cotas, sobre violência. Os corpos chicoteados ainda doem, mas é na alma o sofrimento.

A arte contemporânea produzida por artistas negros fala do lugar e das coisas desse lugar de forma grandiosa, artisticamente grandiosa. A arte desses artistas afro-

brasileiros não deve ser somente nomeada de arte negra ou arte afro-brasileira. É arte brasileira com heranças africanas tanto em territorialidade continental africana como em desdobramentos diaspóricos dos povos africanos escravizados. A arte contemporânea afro-brasileira utiliza-o da forma constante e transversal. É uma arte performática, visual, gestual e sagrada. Ayrson Heráclito, artista afro-brasileiro faz uso desta linguagem e usa o corpo artístico performático como suporte para seu trabalho.

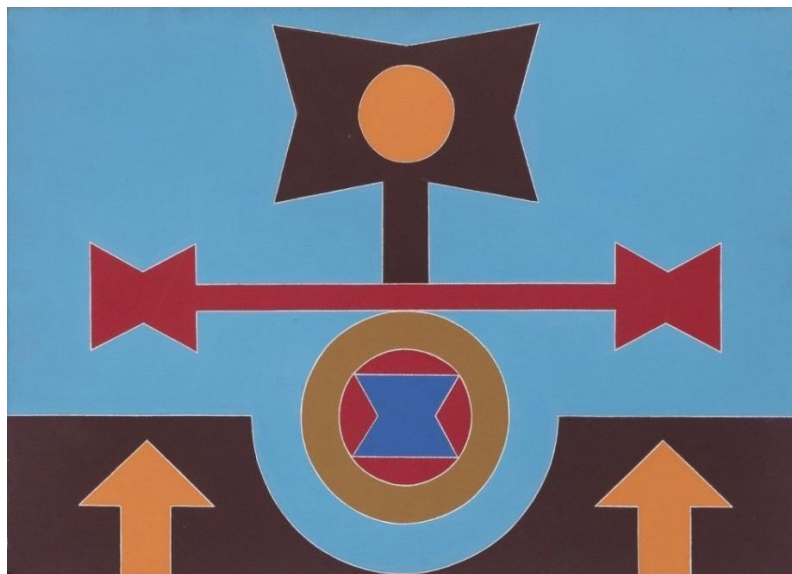
Figura 5 - Fotografia - 160x110cm - “Barrueco” - Ayrson Heráclito



Fonte: <https://www.premiopipa.com/pag/ayrson-heraclito/>

A produção artística afro contemporânea brasileira é sempre uma arte identitária. Na contemporaneidade da arte afro-brasileira o tema religioso continuacomo arma de combate contra as novas formas de racismo, principalmente o racismo oriundo das religiões neopentecostais que utilizam de leituras cristãs, à mesma maneira que se fazia na nova república do fim do século 19, para impor seus dogmas. Esse fascismo religioso promove um choque frontal e violento contra as religiões de matrizesafricanas. Mais uma vez a arte vem se juntar aos afro-brasileiros e se põe como arma afiada a desferir golpes nessa insistente forma de racismo.

Figura 6 - Acrílica sobre tela - Variação 1 – 1987 - Rubem Valentim



Fonte: <https://www.infoartsp.com.br/agenda/rubem-valentim-construcao-e-fe/>

A temática afro-brasileira e os problemas das relações dos negros dentro das relações sociais são refletidos na produção artística. Em 2018 aproveitando o fato cronológico dos 130 anos de abolição da escravidão no Brasil museus e galerias convidaram artistas e curadores para apresentarem essa produção. Grandes exposições de artes visuais tendo como tema principal a questão do negro no Brasil e sua contribuição, foram realizadas nas maiores cidades do país. Frutos desta luta implacável, contínua e diária dos afro brasileiros que usam a arte para apontar questões de estruturas sociais ainda preconceituosas.

No ano de 2018 várias exposições de artes aconteceram no Brasil em virtude da comemoração dos 130 anos da abolição da escravatura. Não apresento aqui mostras documentais, fotografias, gravuras e artes do período colonial, somente mostras de arte contemporânea.

EXPOSIÇÕES (2018) SÃO PAULO:

- “Histórias afro-atlânticas”, realizada em conjunto com o Instituto Tomie Ohtake, o Museu de Arte de São Paulo (Masp) – Período: 29/06/2018 à 21/10/2018. - Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB) “Jean-Michel Basquiat – Obras da coleção Mugarbri. Período: 25/01/2018 à 07/04/2018. - Ex África” - CCBB São Paulo, Período: 28/04/2018 à 16/07/2018. - Instituto Moreira Salles (IMS) de São Paulo - fotografias do malinês Seydou Keita: Período: 05/09/2018 à 27/01/2019. - Exposição “Jamaica, Jamaica!”, concebida pela Cité de la musique – Philharmonie de Paris.

Período: 14/03/2018 à 27/08/2019. - Museu Afro Brasil - “Isso é coisa de preto – 130 anos da abolição da escravidão”.
Período: 12/05/2018 à 31/12/2018. - 33ª Bienal de São Paulo: Período: 07/09/2018 à 06/12/2018. Projeto “Aparições” Artista sul-africana Lhola Amira 33ª Bienal de São Paulo Es/re/organizações afetivas”, organizado desentembro a novembro por Marília Loureiro Brechó Replay - Performance nesta edição da SP-Arte.
- Construções afro-atlânticas - Rubem Valentim MASP: Período: 14/11/2018 à 10/03/2019. - Vizinhança - Lúcia Laguna – MASP: Período: 14/11/2018 à 10/03/2019. - Ainda assim me levanto - Sônia Gomes – MASP: Período: 14/11/2018 à 10/03/2019

Rio de Janeiro: - Museu de Arte Contemporânea Niterói - Exposição “Senhor dos Caminhos”, de Ayrson Heráclito. Período: 14/04/2018 à 26/07/2018. - Museu de Arte Contemporânea Niterói - Exposição "A Vida Renasce, Sempre" Sônia Gomes: Período: 11/08/2018 à 25/11/2018. - MAR-RJ - “O Rio do Samba” - Resistência e Reinvenção: Período: 28/04/2018 à 31/05/2018. - MAR-RJ - “A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia”: Período: 22/11/2018 à 06/01/2019. - MAR-RJ - “Arte Democracia Utopia – Quem não luta está morto” Período: 15/06/2018 à 15/12/2018.

Belo Horizonte: - Galeria de Arte Paulo Campos Guimarães da Biblioteca Pública Estadual (Praça da Liberdade: Exposição 130 anos de Lei Áurea: Memória e Resiliência. Período: 11/06/2018 à 07/07/2018.

Em 2018 o MASP (museu de arte de São Paulo) dedicou todo o ano para expor, discutir e apresentar obras do universo Afro-brasileiro, já em 2019 foi o Museu de Arte Contemporânea de Niterói-RJ que realizou exposições e seminários importantes que reuniu pensadores e pesquisadores negros que, conjuntamente com artistas afro-contemporâneos brasileiros, apresentaram e discutiram a maneira de como esta produção artística tem se empenhado a ampliar a discussão sobre as relações sociais e étnicas no Brasil e como essas ações tem possibilitado a inserção da arte afro brasileira contemporânea no espaço cultural do país.

CONCLUSÃO

Contra todo esse racismo estrutural brasileiro temos as políticas de ações afirmativas, como cotas nas universidades e concursos públicos, a obrigatoriedade do ensino das culturas e história sobre a África no ensino básico mas é sobre as produções

artísticas visuais brasileiras, seus caminhos e sua contemporaneidade que esse trabalho pontua.

O Brasil sempre se empenhou em esconder os negros. É um processo enraizado na sociedade brasileira. A para disso sabemos que sempre existiram negros e negras artistas, sempre existiu uma arte afro-brasileira e que podemos nomear como arte brasileira com inegável influência da arte e da cultura africana. Visível e legitimada.

Uma república tentou se fazer sem todas as suas partes. Era necessário uma nova alforria e necessário inserir esses novos artistas, estas novas formas de fazer arte, essas materialidades naturais da terra e do povo. O racismo no Brasil é objetivo, mas a ideia de racismo do brasileiro é extremamente subjetiva. Aprender a ler o racismo é diferente de sentir, ver e ser vítima de racismo. Para essa aprendizagem é preciso se olhar. É necessário se conhecer e reconhecer-se como negro, conhecer sua cultura, conhecer sua origem. Justamente desse conhecimento identitário é que nasce a coragem para falar e eliminar a subjetividade racista persistente. Refazendo trajetos e reencontrando coisas, lugares e pessoas. E ver nessas coisas, lugares e pessoas, cores, som, formas, texturas, ritmos, movimentos, linhas...arte, muita arte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. **A mão afro-brasileira**: significado da contribuição artística e histórica. 1. ed. São Paulo: Tenenge, 1988.

ARAÚJO, J. Z. D. **A negação do Brasil**: O negro na telenovela brasileira. 1. ed. São Paulo: Senac, 2000.

FONSECA, M. N. S. **Brasil afro-brasileiro**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIRIO, A; FILHO, H. D. P; CRUZ, P. O. **Heitor dos Prazeres**: Heitor dos Prazeres: sua arte e seu tempo. 1. ed. Rio de Janeiro: ND Comunicação, 2003.

MOURA, C. E. M. D. **A travessia da Calunga Grande**: Três Séculos de Imagens sobre o Negro no Brasil (1637-1899). 1. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

PEDROSA, A; CORDEIRO, A; MESQUITA, A. **Histórias afroatlânticas; (vol. 2) antologia**. 1. ed. São Paulo: Masp, 2018. p. 125-144.

PEREIRA, E. D. A; JÚNIOR, R. D. **Depois, o Atlântico**: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. 1. ed. Juiz de Fora: UFFJ, 2010.

PRANDI, R. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião** REVISTA USP, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

WILLETT, F. **Arte Africana**. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

A PERFORMATIVIDADE POR MEIO DE VIDEOCLIPES: estratégia de aprendizagem na aula de arte

Alisson Assis Silva

alyassis@hotmail.com

Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO: Discutindo a temática a performatividades por meio de videoclipes: estratégia de aprendizagem na aula de Arte “espera-se” que o público possa identificar os signos apresentados, tendo como proposta a ser efetuado um musical construído coletivamente, que se valerá de ícones *pops* atuais, como meio de inspirar e motivar uma produção escolar. Também poderão extrair destes ícones, estéticas, leituras históricas, produções artísticas visuais, elos cinematográficos atemporais, como ponto de partida para a criação, pesquisa, aprendizado e contato com as vertentes contemporâneas. Nesse sentido, com objetivo de compreender o estudo da *performance* e das performatividades usando a criação de um musical que poderá desdobrar o aprendizado em arte em campos de difícil compreensão ao aluno do Ensino Médio, no que tange a diversidade de movimentos na contemporaneidade e o que os mesmos propõe, seus conceitos e como se dão as poéticas desse período e a execução das obras. A problemática levantada parte de como por meio desse processo criativo o aluno possa apreciar e refletir, os desdobramentos e possibilidades que o trabalho performático alcançará abrindo espaços para inserção de outras estéticas contemporâneas: compreensão e experimentação? Uma das possibilidades a ser utilizada no trabalho é a cartografia que poderá contribuir para uma produção artística, que vem como aparato para executar as ideias perante percepções no decorrer da mesma. Inicialmente, seria o meio de mediar os caminhos ao qual o trabalho se desenrolará. Assim, a metodologia da pesquisa e do processo criativo partirá da seleção dos alunos e orientações do professor, de imagens, vídeos, fotografias presentes nas cenas contemporâneas. A pesquisa terá suporte teórico nos principais autores que tratam do assunto, dentre eles BOM-TEMPO (2014); CHILIDA (2002); FARINA (2008); FERRACINI (2014); FORTIN (2009); FOUCAULT (2018). Assim todo percurso criativo elencado irá configurar olhar engajado e crítico referente às expectativas da obra.

Palavras chaves: engajamento, performatividade, musical/vídeo clipe; Arte.

INTRODUÇÃO

As novas tendências artísticas contemporâneas nos despertam para as possibilidades de reflexões acerca do papel de quem propõem a obra e o que deseja atingir. O modo como será executada, a tendência artística na qual estão inseridos, os

possíveis desdobramentos e engajamentos, tendo ainda a consciência que não terá o controle do “todo” proposto.

Diante destes pensamentos, “espera-se” que o público possa identificar ossignos apresentados, tendo como proposta a ser efetuado um musical construído coletivamente, que se valerá de ícones *pops* atuais (Madonna, Cheer, KatyPeery, Michael Jackson ou outros), como meio de inspirar e motivar uma produção escolar. Também poderão extrair destes ícones, estéticas, leituras históricas, produções artísticas visuais, elos cinematográficos atemporais, como ponto de partida para a criação, pesquisa, aprendizado e contato com as vertentes contemporâneas.

Nesse sentido, buscando compreender o estudo da *performance* e das performatividade usando a criação de um musical que poderá desdobrar o aprendizado em arte em campos de difícil compreensão ao aluno do Ensino Médio, no que tange a diversidade de movimentos na contemporaneidade e o que os mesmos propõe, seus conceitos e como se dão as poéticas desse período e a execução das obras.

Estas práticas propiciarão ao aluno um repertório mínimo um contato com este fazer performático e de certa forma irá gerar sensações, experiências múltiplas, seja do ato da construção do que querem discutir ou gerar discussões (a poética), bem como tal prática potencializará em seus corpos estas reverberações deste fazer. E como essas reflexões irão surgir a partir do momento que ocorra a troca de experiências entre os participantes.

Alinhavar pontos de discussões dentro do teatro contemporâneo desenvolvendo as intercessões entre o teatro, a performance e a performatividade na cena contemporânea e a relevância dessas experiências para o aluno (ator) em formação. Desenvolvendo assim poéticas, temáticas individuais ou em grupos.

DESENVOLVIMENTO

Ampliando o repertório levando em consideração as potencialidades e os conhecimentos prévios dos mesmos.

Para ele, a experiência do aprendizado demanda da articulação do pensamento ao caos como uma constante do processo de aprender, criando abalos no já sabido e inseparável da vida. Assim, o caos emerge ao se agenciarem processos de aprendizagem, seja na própria condição cotidiana, na relação com o mundo, seja ao

envolver-se junto ao aprendizado dos outros, tanto nas relações que se dá nas instituições escolares, quanto naquelas entre os que nelas não estão (ORLANDI, 2011, p.148).

Orlandi, alinhado ao pensamento filosófico de Deleuze (1987, 1988) e Guattari (1992, 1995, 1997, 2002):

Propõe pensar a aprendizagem destituindo a educação de seu lugar costumeiro de campo do saber. Neste deslocamento, a prática do educador estaria então ligada a sua “efetiva e atual participação na experiência do próprio aprendizado” ao se vincular ao campo problemático envolvido (ORLANDI, 2011, p. 148).

De acordo com o autor supracitado o aprender encontra-se além das estruturas institucionais de ensino ou da ideia de um modelo a ser seguido. Trata-se antes de um processo que ocorre nos encontros que forçam o pensar junto a campos problemáticos, isto é, junto àquilo que para cada um, numa determinada época, “faz problema”.

Para Foucault (1984) a função do autor não se forma espontaneamente:

Como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É o resultado de uma operação complexa que constrói certo ser de razão que se chama de autor. Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um status realista: seria, no indivíduo, uma instância "profunda", um poder "criador", um "projeto", o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos através do tempo certo invariante nas regras de construção do autor. (FOUCAULT, 1984, p.187).

O que se pretende nesse processo criativo é que o aluno possa apreciar e refletir, os desdobramentos e possibilidades que o trabalho performático pode alcançar abrindo espaços para inserção de outras estéticas contemporâneas: compreensão e experimentação.

A performatividade (e o teatro performativo) insiste mais no aspecto lúdico do discurso sob suas múltiplas formas – (visuais ou verbais: as do performer, do texto, das imagens ou das coisas) [...] A segunda consiste no engajamento total do artista colocando em cena o desgaste que caracteriza suas ações Féral (2018)

Uma das possibilidades a ser utilizada no trabalho é a cartografia que poderá contribuir para uma produção artística, que vem como aparato para executar as ideias perante percepções no decorrer da mesma.

Para Ferracini (2014), o método cartográfico refere-se a uma perspectiva teórico-metodológica em diferentes áreas de atuação (artes, educação, saúde, entre outras), mas também na da pesquisa científica, especialmente na da metodologia qualitativa de investigação – coleta e produção de dados, análise, sistematização e compartilhamento de resultados. Tomando como referência a discussão proposta por Kastrup (2007), podemos dizer que o método cartográfico visa acompanhar e não apenas representar um processo.

E, talvez seja esse “engajamento”, esse atuar em experiência e pensamento e essa partilha do comum na materialidade dos corpos a grande saúde dos atletas afetivos. Uma saúde que não passa pelo saudável do músculo, do orgânico e do bem vivido, mas pelo compartilhamento de experiências poéticas coletivas. (FERRACINI, p.226).

Portanto, a “releitura” criativa proporcionará a reflexão acerca do processo no andamento da criação, valendo-se de meios para registros (croquis, mapas de cenas, de luz, fotografias, pesquisa de padronagens de tecidos e texturas, ensaios, diários, esquematizações, anotações e outros), a partir daí correlacionar estes registros com sensações sensíveis vivas impulsionando o processo de forma ampla. Assim todo percurso criativo elencado irá configurar olhar engajado e crítico referente às expectativas da obra.

De acordo com Farina (2008), a ideia da cartografia pode ser tratada como uma prática do conhecer:

Se apropriar de uma palavra do campo da Geografia – Cartografia - para referir-se ao traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma estética, porque é através dela como se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências (Farina, 2008, p.9).

A cartografia não se define como uma linha dura a ser seguida, se flexiona e não linear. E, que propõe aproximação em várias áreas do conhecimento, transcendendo visível atingindo todo processo de construção do catálogo, por meio do dizível, palavras soltas, sensações transcritas, caminhos.

A criação artística é uma viagem no desconhecido. Aos nossos próprios olhos, estamos fora do mapa. A excitação com uma potencial descoberta é acompanhada por ansiedade, desespero, cautela, talvez ousadia e, sempre, pelo risco do fracasso. (...). Contudo, em cada peça que produzimos, nós contemplamos um mundo; e se esse mundo não existisse de outra maneira, nós o criaríamos e o descobriríamos. (TURCHI apud FIALHO, 2006, p.2).

A cartografia ainda pode se valer de elementos do campo visível, que por meio deles criam um percurso acerca dos trabalhos desenvolvidos até a culminância domusical, imagens para inspiração, imagens processuais, diário de bordo, portfolio, resíduos que pertenceram ao processo (tecidos, materiais, padronagens usados na confecção do figurino e em partes integrantes do trabalho).

Uma viagem ao interior dos significados, em que os mesmos dispositivos dos meios de comunicação (as imagens), desconstruídas, mostram suas possibilidades poéticas. A realidade é que as imagens esbanjam signos, e todo signo pode ser decodificado e recodificado, 'montado' tal qual fizermos primeiras vanguardas. (CHILIDA, 2002, p.123).

Dessa forma, as imagens produzidas no catálogo apresentarão signos e estes poderão ser lidos e recodificados de acordo com a leitura que será feita do mesmo.

Para Romagnoli (2009, p.5) a cartografia, como portadora de certa concepção de mundo e de subjetividade, traz um novo patamar de problematização, contribuindo para a articulação de um conjunto de saberes, inclusive outros que não apenas o científico, e favorecendo a revisão de concepções hegemônicas e dicotômicas. Nessa proposta, o papel do pesquisador é central, uma vez que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele.

Incluí essa variedade de pontos de vista sobre o teatro contemporâneo porque queria evidenciar que os conceitos e teorias vão sendo construídos a partir da prática dos artistas e de que se utilizam de procedimentos híbrido, num cruzamento com outras linguagens. No caso da performance, considerada arte de fronteira por desterritorializaré, porém, questão diferentes cânones artísticos, esse conceito tomaríamos bastantes distintos, dependendo do olhar de quem constrói o discurso Leal (2016).

Diante desse olhar buscar desenvolver uma *miseenplados* conhecimentos referentes a arte contemporânea, arte conceitual e os saberes básicos para uma produção de poéticas, a serem desenvolvidas. Faz-se também necessário bem como oficinas para

fragmentos performáticos, ou seja, pequenas *performances* dentro ou fora do espaço escolar, com temáticas amplas que possam contribuir e dialogar ou não com o musical.

Ferracini et al (2014) apresenta o território como um plano, um campo do “ter” muito mais que um topo no qual “somos”. Eles constituem uma intrincada rede de materialidades e afetos que, apropriados de forma expressiva [...] assim, os territórios se fazem por procedimentos expressivos; eles são constituídos ao mesmo tempo em que são produzidas ou selecionadas as qualidades expressivas que o compõem, formas que emergem do caos criando configurações, composições, sentidos. [...] A questão que se coloca na primeira parte do exercício [...] é a construção do seu território, ou seja, de certa forma, se cartografa seu terreno expressivo em prática corpórea. [...] A segunda parte do trabalho-exercício é ouvir o companheiro que foi testemunha e participante nesse agenciamento territorial. Quais as pistas percebidas por esse território recém-criado? Quais as possíveis maneiras de intensificar esse território, achar nele linhas de fuga possíveis? Considerando que todo território é uma organização e reorganização de fluxos e forças.

Contribuindo ainda dentro dessas possibilidades do aprendizado dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio trago minhas vivências artísticas por meio de meus trabalhos de modo a contribuir a compreensão do fazer artístico, desde sua conceitualização, poéticas, práticas, execução e apresentação da obra. De modo a ter meios próprios ao propor e executar os seus trabalhos.

Fortin (2009, p.81) escreve que a corporeidade do pesquisador, suas sensações e suas emoções sobre o campo, são reconhecidas como fontes de informação ao mesmo título que o pode ser uma fotografia de uma obra em curso.

Diante desse pressuposto essa pesquisa se faz de uma forma ampla configurando uma multiplicidade de métodos para execução e reflexão acerca do que se pretende e do que se investiga que em certa medida está ligado à discussão sob aspectos da performatividades na linguagem do espetáculo teatral (videoclipe) contemporâneo e possíveis proposições e compreensão das vertentes contemporâneas ligadas ao corpo uma tentativa na apreensão destes conteúdos ligados a disciplina de Arte na escola, ou seja, uma estratégia de aprendizagem.

A construção dos saberes no estudo da prática necessita observar o que é feito, escutar atentamente o que é dito e passar a uma escrita a partir dos modos perceptivos. Ora este empreendimento que caracteriza a etnografia é de fato extremamente problemático porque supõe a capacidade de representare de falar da experiência do outro. (FORTIN, 2009, p.82).

O estudo etnográfico contribuirá por meio de práticas analíticas criativas e auto etnográficas que se darão através de relatos, discussões, reflexões, observações participativas, documentos, catalogação de materiais e registro de processo criativo e artístico. Ainda podemos obter diante de todo processo criativo suas etapas e direcionamentos e assim descrevê-las de modo a refletir para melhor compreender se o processo de algum modo alcançou êxito diante do objetivo apontado, de uma maior compreensão por meio da prática destas teorias contemporâneas.

Assim, esses dados etnográficos, que são resultantes de expressões e experiências pessoais, poderão aspirar e ultrapassar a individualização do sujeito.

De acordo Lorenzini (2013, p. 74) as práticas e modalidades de pesquisa em Arte geralmente são associadas ao campo da educação e visa revelar a importância das artes nos processos de aprendizagem e ensino.

Neste caso estou interessado no outro campo amplamente definido como pesquisa baseada na prática ou pesquisa realizada pela prática que define um tipo de pesquisa realizada em programas de pós-graduação que consideram o trabalho de oficina como crucial no desenvolvimento investigativo. Esses modelos de pesquisa surgem da necessidade no nível de pós-graduação incluir a prática artística como modalidade para gerar "outros" conhecimentos. (LORENZINI, p.75).

De modo que, as estratégias propostas, nesta pesquisa tentam colaborar com aprendizado e a compreensão de parte da contemporaneidade em movimentos artísticos específicos. Possibilita ainda ao aluno a experimentação ampla, de uma vivência artística e seus processos: criação, construção, produção e apresentação, no campo da *performance*, na produção de figurino e por meio da performatividades em um musical.

Tais ações se farão desenvolvidas por meio teórico e prático e os resultados desta pesquisa apresentados por meio de um catálogo que demonstrará todo o processo registrado ao longo das ações efetuadas. Por se tratar de métodos que foram pensados e executados por mim em ações no contexto escolar na prática da docência buscando auxiliar recurso na situação de ensino e aprendizagem, denotam ao trabalho um caráter único dentro dessa situação que poderá de certa forma contribuir a outros professores a partir do mesmo.

Na concepção de Ferreira (2002, p.260), os catálogos passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à

comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades. (FERREIRA, 2002,p.260) [...] e ainda, os catálogos são organizados pela ideia de acumulação – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a totalidade de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de otimização da pesquisa – ganhar tempo, recuperar rapidamente informações, com menor esforço físico; pelo mito da originalidade do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de conectividade – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares.

Desta forma tem-se uma preocupação em todo campo visual que ainda se fará, tendo em vista a importância da imagem na apresentação da pesquisa, o catálogo. Outro aspecto, dentro do campo visual da cena que ainda está em construção, pois demanda a escolha do vídeo clipe a ser lido é o figurino. Compreendendo que a vestimenta, os acessórios, a caracterização compõem os elementos visuais da cena e devem estar harmonizados.

Os recursos de harmonização dessas particularidades são compostos de face, cabelo, maquiagem e sobrancelha dos quais o visagista trabalha. (HALLAWELL, 2009)

Assim, temos uma lacuna a ser desenvolvida mediante ao fato que os figurinos serão confeccionados em partes pelos alunos será importante à compreensão destas personas para construir imagens corretas acerca dos mesmos.

Para isso, compreendendo que há um conjunto de fatores para concepção e o fazer destes que vai desde os desenhos desenvolvidos nos croquis, que deverá levar em conta também a construção dos personagens, a estética que deseja desenvolver na produção do todo proposto no espetáculo. Configurando uma vertente no campo do visagismoⁱ que se apresentará na elaboração dos aspectos visuais individuais dos personagens.

Desta maneira, torna-se possível construir uma imagem pessoal pela aparência. Segundo Hallawell essa técnica estuda a personalidade do cliente adequando-a ao seu visual por meio de conhecimento profundo da linguagem visual. Pessoas que trabalham com imagem, como os profissionais da área da beleza, geralmente têm inteligência visual acima da média e, instintivamente, sabem como lidar com uma imagem. No entanto, para exercer o visagismo, é preciso conhecer essa linguagem profundamente.

(JONAITIS; EMILIANO, 2009, p.4). Para o visagista é muito importante, entender o que significa as diversas linhas, formas, cores e outros elementos que compõem uma imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas são considerações acerca do desenvolvimento do meu projeto que está em andamento, no qual terá um forte caráter do registro desenvolvido ao longo dos processos e etapas da pesquisa.

Inicialmente, seria o meio de mediar os caminhos ao qual o trabalho se desenrolará. Assim o processo criativo partirá da seleção dos alunos e orientações do professor, de imagens, vídeos, fotografias presentes nas cenas contemporâneas. Auxiliado pelo repertório teórico, mas levando em consideração o que move o aluno, os sentimentos despertados na escolha e nos recortes a serem relidos e criados.

Cada pequeno elemento constitutivo irá cooperar com a totalidade do trabalho, podendo ser observado a sensibilidade na construção e composição do musical. De modo que, no decorrer da criação, possa ter uma liberdade no processo criativo rompendo com aquilo que pareça evidente proposto no clipe musical, usado para ser relido: o ressignificando ofertando novos modos criativos e ideias.

REFERÊNCIAS

BOM-TEMPO, J. S. Bom. **Desempenho e Educação**: uma função-educador agenciada por intervenções no urbano. Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 3 | p. 553-566 | set./dez. 2014.

CHILIDA, A. R. L. C. (Espanha). In: 25º Bienal de São Paulo – **Iconografias Metropolitanas** – Países. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2002.

FARINA, C. **Arte e formação**: uma cartografia da experiência estética atual. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu MG. Constituição brasileira, Direitos humanos e Educação, 2008.

FÉRAL, J. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Disponível em <file:///D:/Bibliotecas/Documents/Downloads/FERAL%252c%20J.pdf>. Acesso em 12 de nov. de 2019.

FERRACINI, R. et al. **Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte**. Urdimento, v.1, n.22, 2014.

FERREIRA, N. S. A. de. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FIALHO, D. M. **Arte e Cartografia**. Disponível em: http://www.artecidade.ufba.br/st3_DMF.pdf. Acesso em 12 de nov de 2019.

FORTIN, S. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. SylvieFortin, 2009.

FOUCAULT, M. **O Que é um Autor?**. [https://edisciplinas.usp.br. Foucault. pdf](https://edisciplinas.usp.br/Foucault.pdf). Acesso em 04 de maio de 2018.

LEAL, M. L. **Performance, autobiografia e Pedagogia**. 2016. Disponível em <http://www.biblioteca.unirio.br/cla/ppgcla/ppgac/encontros-com-a-professora-mara-lucia-leal-ufu-na-disciplina-pedagogias-do-teatro-experiencias-contemporaneas> Acesso em 12 de nov de 2019.

HALLAWEL, P. **Visagismo Integrado- Identidade, estilo e beleza-** São Paulo: Editora SENAC- SP, 2009.

JONAITIS, K. A. C; EMILIANO, S.. **A importância das técnicas e conceitos do visagismo aplicadas na área da estética e imagem pessoal**. 2017. Disponível em: <http://tconline.utp.br> Acesso em 12 de nov de 2019.

LORENZINI, M. J. C. **La práctica como investigación: nuevas metodologias para la academia latino-americana**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 12 de nov de 2019.

ROMAGNOLI, R. C. “A cartografia e a relação pesquisa e vida”. **Psicologia & Sociedade**, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 12 de nov de 2019..

TURCHI, P. **Maps of the imagination: the writer as cartographer**. San Antonio: Trinity University Press, 2004. Tradução Marzola (2006).

CAMPAINHAS, LETREIROS E LUZ DE POLÍCIA: SOBRE SER NEGRO, GAY E FILHO DE FAMÍLIA INTER-RACIAL

Carolynne Laurie Benícia dos Santos

carolynnelaurie@gmail.com

Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto

Resumo: Este estudo teve por objetivo compreender as vivências de racismo narradas por um homem negro, gay e filho de família inter-racial, e as repercussões em sua constituição psíquica. Estudo qualitativo, transversal e exploratório, com delineamento de história oral de vida. Foi utilizada entrevista em profundidade, cujos conteúdos foram submetidos à análise temática indutiva e interpretados à luz do referencial teórico dos estudos de raça e subjetividade. Os resultados obtidos permitiram identificar efeitos emocionais dos atravessamentos entre racismo estrutural e homofobia, cujas repercussões psíquicas levaram a processos de embranquecimento, negação da identidade racial, comprometimento da autoestima e objetificação do corpo do homem negro homossexual. Identificou-se também o esquecimento como mecanismo de defesa psíquica diante do sofrimento provocado pelo racismo. Refletiu-se, por fim, sobre a necessidade da formação de profissionais de Psicologia em questões étnico-raciais, para adequado manejo de tais demandas e não reprodução de violência discriminatória.

Palavras Chaves: Racismo; homossexualidade; família inter-racial; sofrimento psíquico.

INTRODUÇÃO

Projeto nação Brasil: miscigenação e embranquecimento

Com o avanço tecnológico da genética e estudos da antropologia no século XX, demonstrou-se que não há comprovação biológica ou cultural que determine hierarquizações entre grupos, culturas e sistemas político Guimaraes (1999). Ocorre que, mesmo diante da inoperacionalidade científica do conceito de raça, a ideia da classificação da humanidade em hierarquias ganhou o pensamento social dominante das sociedades ocidentais Munanga (2004).

Desse modo, mesmo não havendo uma realidade biológica, raça enquanto categoria social é um componente essencial nas estruturas sociais, pois ainda é utilizada para diferenciar, hierarquizar e subjugar diferentes grupos marcados fenotipicamente Guimaraes (1999). A noção de raça, portanto, é essencialmente política e socialmente construída Almeida (2018), não sendo um termo estático, mas sim contextual e

relacionado ao poder Bethencourt (2017). Nesse sentido, entende-se o racismo enquanto um processo político e histórico, fundado na crença de hierarquia de raças a partir de supostos aspectos intelectuais, morais, físicos e culturais Munanga (2004), e cuja análise é crucial para o entendimento das questões contemporâneas em sociedade.

A questão racial, dessa forma, é um elemento fundamental para entender a construção do Brasil enquanto nação. De acordo com Célia Maria Azevedo (1987), a configuração brasileira pós-abolição da escravatura fez com que a elite da época se deparasse com o que a autora chamou de “mancha negra” da população. Diante do medo de uma possível retaliação da população negra, e da urgência pela construção de uma nacionalidade brasileira, Azevedo (1987) descreve que a solução encontrada pela elite branca foi a construção da política de imigração europeia no final do século XX, baseada no ideal de embranquecimento e no racismo científico da época.

O objetivo da imigração europeia era o desaparecimento do negro por meio da “salvação” do sangue europeu, cujo resultado final seria o homem ariano ideal adaptado às condições brasileiras Carone, (2012), Nascimento (2017). A miscigenação, portanto, foi construída no Brasil como estratégia racista de embranquecimento da população, de acordo com um modelo branco e europeu Munanga (2004).

Uma das principais consequências da ideologia de embranquecimento e da associação do ser negro a estereótipos negativos é a tendência da população de ascendência africana a se distanciar da classificação racial enquanto “negro” (Schucman & Fachim, 2016). Para Clóvis Moura (1988), ao adotar o branco europeu como superior e tipo ideal, e o negro como negativo e inferior, concebeu-se uma escala hierárquica de valores, na qual o grupo aceito socialmente seria o mais próximo do branco, enquanto o mais desvalorizado seria aquele mais próximo do negro.

Um dos processos responsáveis pela reprodução dessa negação da identidade negra é a socialização racial, a partir da qual são transmitidos valores atribuídos socialmente à noção de raça, com base na identidade, relações e posição ocupada em uma hierarquia de *status* Frabutt, Walker, & MacKinnon-Lewisn (2002). Desta maneira, como uma das primeiras instituições incumbida da socialização racial de seus membros, a família é também agente responsável pela manutenção ou desconstrução dessa hierarquia de privilégios baseada nos atributos de raça.

Famílias inter-raciais, racismo e produção de sofrimento

Estudos recentes têm mostrado a complexidade de que se revestem as relações em famílias inter-raciais e o processo de racialização a que são submetidos seus filhos. Schucman, Mandelbaum e Fachim (2017) apontam que um dos principais efeitos psicossociais do racismo dentro de famílias inter-raciais é o mecanismo de negação da identidade racial de seus filhos negros, assim como a tentativa de embranquecimento e a reprodução da violência psicológica por meio da propagação do discurso racista no meio familiar Schucman (2018).

Frantz Fanon (2008) afirma que um dos impactos psicossociais do racismo nos negros é a não aceitação da sua autoimagem, o que resultaria em uma assimilação subjetiva da ideologia do branqueamento. O autor designa como *máscaras brancas* a tentativa de fuga, por parte do negro, das características estereotipadas associadas negativamente à população negra na sociedade ocidental. No mesmo sentido, Neusa Santos Souza (1983) também descreve que esse anseio pela brancura tem como efeitos emocionais processos dolorosos de auto-rejeição, embranquecimento e sofrimento psíquico.

Sobre o processo da auto-negação, Nogueira (1998) afirma que o sujeito negro tende a recusar seu próprio corpo ao passar a ter consciência da existência do racismo. A autora afirma que, entre pais negros cujo funcionamento psíquico é regulado por um ideal de ego branco, há a projeção sobre os filhos daquilo que eles próprios não puderam ser: brancos. Considerando esse argumento, acredita-se que as conclusões podem ser expandidas também para pais brancos, com a correção de que a projeção sobre o filho não seria de algo faltante em si, mas justamente a procura e o desejo de encontrar sua condição enquanto branco refletida em seu filho, e o não desejo de sua negritude.

A despeito de 31% das uniões no país, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), ocorrerem entre pessoas que se auto-classificam como pertencentes a raças diferentes, há poucos estudos na área da psicologia que se proponham a investigar as hierarquias raciais nas famílias brasileiras Schucman (2018). Para Schucman e Gonçalves (2017), a ausência de estudos que relacionem dinâmicas familiares, relações inter-raciais e efeitos psicossociais são entendidos como reflexo do paradoxo entre pesquisa e sociedade. As autoras afirmam que mais paradoxal ainda é a raridade de estudos contemporâneos que abordem a construção e experiência dos processos de racialização de filhos e filhas de famílias inter-raciais, considerando o contexto brasileiro de forte exaltação à ideologia da mestiçagem e branqueamento.

Masculinidades, negritude e sexualidade

Ao refletir sobre os processos ideológicos de mestiçagem e branqueamento, no entanto, é preciso levar em consideração que todo sujeito é constituído a partir da intersecção de diferenças e desigualdades diversas Pinho (2004). Os diversos sistemas aos quais os sujeitos estão submetidos moldam suas vivências e os lugares sociais que ocupam, sendo que os estudos das intersecções de sistemas de opressão, discriminação ou dominação, campo denominado de interseccionalidade, têm crescido exponencialmente no decorrer dos anos Crenshaw (2002).

Nessa vertente, Faustino (2014) recorda que é recente a crítica ao pensamento fixo e hegemônico sobre a noção de masculinidade, cujo clássico referencial ocidental, branco, heterossexual, cisgênero, classe média, cristão, urbano, entre outros qualificadores, desconsidera totalmente a pluralidade das masculinidades. Portanto, assim como não há somente uma masculinidade, não há também uma única masculinidade negra.

Para Faustino (2014), a especificidade do racismo está no fato de que, sendo os corpos negros alvo do ódio e extermínio branco, não há como esconder a marca de diferenciação oriunda do processo de escravidão. Dentre essas representações racistas, destaca-se o caráter da hiper- virilidade e do super- masculino, fetiches do imaginário coletivo perpassados pela hiper- sexualização do corpo do homem negro, pela sua força física, pelo exótico e criminalização de sua existência. O homem negro que não corresponde a esses estereótipos, por sua vez, pode vivenciar intenso sofrimento psíquico, uma vez que sua inserção em um contexto de supremacia branca e cis- heteronormatividade demarca duplamente seu lugar de violência e rejeição dentro da sociedade Faustino (2014).

Nesse sentido, compreende-se, a partir da literatura, que há uma lacuna no conhecimento sobre a relação entre ser homem negro e se entender como alguém não orientado pelo padrão de sexualidade heteronormativo. Considerando esses pressupostos, propõe-se aqui a pensar sobre aqueles que carregam a negritude e ahomossexualidade como suas marcas Veiga (2018).

O presente estudo teve por objetivo compreender os atravessamentos de sistemas de subordinação presentes na experiência de um homem, negro, *gay* e filho de um casal inter-racial e as repercussões psíquicas na sua constituição enquanto sujeito.

Percurso metodológico

Este estudo compreende a análise de um relato autobiográfico, extraído de uma narrativa produzida no contexto de um estudo mais amplo sobre famílias inter-raciais, cujo objetivo era compreender as repercussões psíquicas relacionadas ao racismo a que são submetidos filhos/as negros/as oriundos/as de famílias inter-raciais. O participante deste estudo optou por se identificar pelo nome fictício de Caio Eduardo, tem 23 anos e é estudante universitário.

O método da história oral de vida foi escolhido por ser voltado para a experiência vivencial do sujeito que narra (Queiroz, 1988) e para a busca de informações factuais Meihy (2002). Esse referencial foi privilegiado por se prestar a visibilizar processos e vivências de sujeitos que vivem em condição de exclusão e liminaridade social.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista em profundidade, a partir da questão disparadora “*Conte-me sobre a sua história de vida*”. A entrevista foi conduzida de forma livre, privilegiando-se as associações do participante em relação aos acontecimentos que ele julgou relevantes em sua trajetória de vida e de acordo com o objetivo da pesquisa. A interpretação dos dados se deu a partir do diálogo entre os estudos de raça e subjetividade, e do enfoque das interseccionalidades.

DESENVOLVIMENTO

Família e questão racial: corpo, cor e não-lugar

Filho mais novo de dois irmãos, Caio Eduardo tinha 23 anos e estava cursando o ensino superior no momento da entrevista. Em cerca de duas horas de entrevista, foram poucos os momentos em que foi necessário introduzir alguma questão ou intervenção em meio à conversa, tal a fluidez de sua fala. A densidade dos relatos, assim como a urgência em ser ouvido, ditaram o ritmo e o caminhar da entrevista, sendo essas reflexões um de seus resultados mais visíveis.

Oriundo de uma família na qual a mãe é branca e o pai negro, Caio conta que o casamento de seus pais nunca foi bem aceito pela família materna, descendente de

italianos e espanhóis. O mesmo ocorreu na família paterna, composta somente por pessoas negras. Sem antecedentes de outros relacionamentos inter-raciais em ambas as partes, Caio lembra que sempre foi considerado “claro demais” entre os seus parentes negros e “escuro demais” entre os seus parentes brancos, o que o fez sentir durante muito tempo que não pertencia nem a um lado da família nem ao outro.

Ao falar sobre seu núcleo familiar, descreve seu pai como um homem introspectivo, que “não chora” e não demonstra afeto. Em sua percepção, apesar de o pai ter cursado o ensino superior completo, seu entendimento do que é racismo restringe-se aos atos nos quais a discriminação racial está explícita, o que, na opinião de Caio, sempre fora um impeditivo para que seu pai entendesse a necessidade de se posicionar criticamente – junto a ele, o filho – contra o racismo velado produzido por sua mãe.

Sobre sua relação com a mãe, Caio chegou a se emocionar, afirmando que era uma questão delicada e difícil de abordar. Segundo ele, sua mãe nunca compreendeu de fato o que é racismo, chegando a lhe dizer que era “impossível” que ela pudesse ser racista, pois, afinal, é casada com um homem negro. Além disso, assim como o pai de Caio, ela reconhece o racismo somente no palpável, no que é dito e externalizado. Ocorre que é justamente na dimensão do não dito que Caio situa suas vivências de racismo provocado pela mãe.

Não tem um dia que eu fale com a minha mãe que ela não fala sobre meu cabelo, não tem um dia. É como se aquilo incomodasse ela tanto... Minha mãe já falou muitas coisas horríveis sobre o meu cabelo... Bombрил... você entende? Ela fala que está feio, que é para cortar, que está pegando pó, o tempo inteiro. Todas as expressões racistas, mas mais veladas, ela utiliza, só que, assim, ela utiliza como se não fosse racismo, como se fosse uma brincadeira.

Esse excerto descreve a existência, no meio familiar, da associação do cabelo crespo de Caio a algo sujo e que, portanto, seria supostamente passível de “acumular poeira”. Para Grada Kilomba (2019), essa lógica de pensamento está presente na associação de corpos negros à segregação racial. Segundo a autora, a ideia de sujeira pressupõe uma determinada noção de ordem, uma vez que não há algo sujo *a priori*, mas sim algo ou alguém inserido em um sistema de ordenação cujo pertencimento a um lugar de dignidade lhe é negado ou não lhe é destinado.

Kilomba (2019) ilustra esse sistema de ordenação excludente ao sugerir a comparação entre a imagem de uma colher depositada em um prato e uma colher em

cima de uma toalha. Na primeira situação, a colher não é vista como sujeira; na segunda, é vista como um objeto que pode sujar a toalha. Assim, pensando as relações raciais hierárquicas, a invenção do branco enquanto referencial universal a ser seguido em sociedade confina aqueles que não correspondem à sua imagem em posições inferiores, cujas atribuições não correspondem ao belo, ao limpo e, muito menos, ao humano.

Na experiência de Caio, quando ele assume seus cabelos crespos diante de sua família, há um anúncio de rompimento com o ideal de brancura projetado sobre ele, diante do qual a reação de sua mãe é de incômodo e repulsa, anunciada por meio de suas “brincadeiras”. O que Caio descreve é o seu processo de deslocamento desse lugar imposto dentro de uma estética branca para a retomada de controle sobre sua imagem, e as consequentes mobilizações afetivas em sua mãe, inserida na lógica de branqueamento. O que parentes brancos buscam ao tentar aproximar seus filhos e filhas de uma imagem embranquecida é justamente essa suposta salvação de uma “mancha negra”, cujos atributos socialmente construídos estão fortemente associados ao feio, ao sujo e ao inferior, ao que Neusa Santos Souza (1983) conceituou como Mito Negro.

Ocorre que, para além das intenções implícitas ou manifestas desses familiares, tais preconceitos e comportamentos discriminatórios contribuem para a manutenção das significações negativas sobre o que é ser negro no Brasil. Uma das consequências da propagação desse ideário racista na intimidade familiar é o desencadeamento de processos autodestrutivos na constituição da subjetividade das pessoas negras. Sobre isso, Caio descreve os efeitos emocionais provocados pelo convívio com parentes brancos, cujo discurso racista o levou a episódios de auto-rejeição e negação de sua identidade negra.

Eu já cheguei a usar pregador no nariz para tentar afinar. Eu tentava tomar o menos de sol possível para ver se ficava mais branco. Foram situações, assim, muito complicadas, e... muito, muito, muito complicadas. Como eu tinha esse sentimento de negação, eu não me aceitava, era uma revolta, eu tentava ser o menos negro possível, sabe, ser menos.

A psicanalista Isildinha Nogueira (1998) afirma que é quase impossível que o negro queira e consiga identificar-se enquanto negro, dada o constante bombardeamento da subjetividade negra com atribuições negativas e inferiores sobre si mesmo. Kilomba (2019) afirma que pode ser instaurado no sujeito negro um medo de se identificar com a imagem construída como ameaçadora sobre o que é ser negro. A sensação de revolta e

de injustiça de Caio por ser morador de seu próprio corpo denuncia a dimensão dos efeitos da violência do racismo.

Para Neusa Santos Souza (1983), a tomada de consciência do racismo pelo sujeito negro inscreve em seu psiquismo uma marca de perseguição a esse corpo-próprio. Ele passa a “controlar, observar, vigiar este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar” (SOUZA, 1983, p. 6), além da tentativa de recusar a si mesmo Nogueira (1998). No mesmo sentido, Kilomba (2019) descreve a experiência psicológica do racismo como um trauma indizível, que não encontra símbolos adequados para se expressar, recorrendo-se então à tentativa de externalizá-lo em seu corpo.

Com base nesse funcionamento, Veiga (2019) afirma que a experiência da negritude é marcada pela projeção do ódio branco ao corpo e à vida de pessoas negras, sendo o sentimento de ódio, quando introjetado pelo sujeito negro, desencadeador de um doloroso processo de auto-ódio. Diante disso, Caio descreve a dificuldade em lidar com as questões emocionais que emergem em decorrência de vivenciar o racismo dentro de sua família.

É muito complicado porque a gente sofre racismo na rua e a gente tenta buscar apoio na família, aí você sofre racismo na família também. Então, é por isso que a gente não se sente pertencente, porque parece que nenhum lugar é bom.

A sensação de não pertencimento foi uma das dimensões mais destacadas ao longo da narrativa de vida de Caio. Ela reaparece com diferentes roupagens, marcada por vestígios de um lugar ambíguo e polarizado entre famílias e sensações, e isso diz respeito aos atravessamentos de violências que podem marcar diferentes sujeitos. No contexto sociocultural brasileiro, marcado pela profunda desigualdade de direitos, é destinado ao sujeito não-branco, não-heterossexual, não-masculino, não-cisgênero, e a todas outras formas de existência que caminham à margem do normativo, o lugar do outro inferior e abjeto.

Para Lucas Veiga (2018), quanto mais marcas fora do padrão estabelecido por uma sociedade racista e patriarcal uma pessoa possuir, mais atravessamentos violentos ela receberá em sua trajetória de vida. Sendo assim, reitera-se a urgência em se ater às diferentes experiências produzidas pelas interseccionalidades, tal como a negritude e homossexualidade.

O que quer o homem negro e homossexual?

Em seu artigo “A diáspora da bicha preta”, Veiga (2018) nomeia de “afeto-diáspora” a sensação de não pertencimento de pessoas negras em sociedades racistas como a brasileira, construídas a partir da retirada forçada de povos africanos de seu território de origem em direção a uma sociedade “anti-negra”, estruturada pela hierarquia e violência racial. Para homens negros e homossexuais, por sua vez, o autor descreve uma segunda experiência afetiva de diáspora a partir da descoberta de sua sexualidade em não conformidade com o padrão sancionado.

Como a negritude e a homossexualidade rompem tanto com o ideal de brancura imposto pela lógica supremacista branca, quanto com a heteronormatividade compulsória da sociedade ocidental, a afirmação da sexualidade de homens negros homossexuais reintroduz a sensação de afeto-diáspora na vivência desses homens, pois lhes é retirado pela segunda vez a possibilidade de aceitação dentro da sociedade e da família Veiga (2018).

Na vivência de Caio, ter se assumido um homem gay intensificou a sensação de não-lugar iniciada por suas experiências de racismo dentro de sua família. A partir de sua adolescência, a sexualidade passou a ser mais um dos marcadores de sua constituição subjetiva, diante da qual a reação imediata de sua mãe foi a de desejar sua não existência. Segundo Veiga (2018), o momento de assumir sua sexualidade é um dos processos mais difíceis que homens negros homossexuais enfrentam na vida, diante da possibilidade de perda do acolhimento e da integração por parte de sua família e comunidade.

E é justamente na ordem da afetividade que o participante reconhece estar uma das principais repercussões de sua existência. Enquanto homem, negro, homossexual e filho de um relacionamento inter-racial, Caio afirma que o racismo experienciado desde o núcleo familiar, junto aos atravessamentos da homofobia, repercutiram no que ele chama de “traumas psicológicos”, relacionados à sua autoestima e senso de amor próprio.

O entrevistado reflete sobre seus relacionamentos amorosos e o enfrentamento da repressão de sua sexualidade e do racismo. Na adolescência, poucas vezes se aproximou de outros meninos na escola, pois entendia que sua imagem para eles era de um sujeito ameaçador e violento, figuras pejorativas socialmente associadas aos homens negros. Na tentativa de mascarar sua sexualidade, Caio conta que chegou a se aproximar de algumas meninas, buscando seguir a cartilha de masculinidade hegemônica de

acordo com o que outros amigos brancos faziam, e, segundo ele, a resposta que recebia era de repulsa e rejeição.

Quando eu tentava dar em cima das meninas para tentar esconder minha sexualidade, eu recebia respostas muito cruéis. Eram respostas, assim, como se eu não fosse gente. Isso contribuiu muito mais para minha autoestima ficar baixa, para eu não me enxergar como uma pessoa bonita e não querer ser uma pessoa negra.

Observa-se como a tentativa de mascaramento de sua sexualidade direciona Caio compulsoriamente para uma performance de heterossexualidade, tal como o padrão esperado pela normatividade social. No entanto, enquanto um homem negro diante de mulheres brancas, Caio se deparou com a repulsa sustentada pelo imaginário anti-negro e racista contra ele. A sensação de “não ser gente” diante de mulheres brancas se aproxima do que Alan Ribeiro e Deivison Faustino (2017) descrevem como o entendimento de humanidade criado pelo esquema colonial e patriarcal, um valor conferido somente ao sujeito branco e masculino. Se “ser humano” é sinônimo de ser um homem branco, ao negro restaria somente o desejo de também ter a posse dessa brancura, entendida como passaporte para a humanização em uma sociedade racista.

Nesse processo de ataque à sua imagem enquanto homem negro, Caio afirma que os episódios de racismo que sofreu em sua vida contribuíram para que ele negasse a sua própria beleza e, conseqüentemente, a beleza de qualquer outra pessoa negra. Em decorrência disso, o entrevistado conta que deixou de buscar envolvimento amoroso e sexuais, bloqueando o desenvolvimento de sua afetividade. Pode-se, então, acompanhar como diferentes ambientes sustentam a lógica estrutural racista da sociedade que violenta a subjetividade negra, e cujos efeitos repercutem na constituição do sujeito e em suas relações.

Assim, foi somente na universidade que Caio veio a ter seu primeiro beijo e primeiro namoro. Nesse momento, já no meio universitário, ele diz ter notado um padrão em seus parceiros: todos os homens por quem se sentia atraído e com os quais se permitia engajar em uma relação afetivo-sexual eram brancos. Ao narrar essas experiências, ele compartilha o seu entendimento sobre como o racismo e o auto-ódio estavam implícitos nessas relações. O fato de que, por muito tempo, não conseguiu reconhecer beleza em si mesmo impossibilitou que ele pudesse olhar e identificar outros homens negros como atraentes e, conseqüentemente, possíveis pares amorosos.

Por exemplo, os meninos de que eu gostava eram brancos, porque se eu não conseguia ver beleza em mim, como eu ia ver beleza no outro? Isso foi uma coisa que me marcou demais, eu realmente tinha muita dificuldade.

Essa fala auto-reflexiva evidencia o desencadeamento dos efeitos subjetivos que o racismo pode provocar na construção da autoimagem da pessoa negra e na configuração de suas afetividades. Ao corromper o senso de amor próprio do sujeito, o racismo mina uma das bases da constituição da autoestima e, conseqüentemente, afeta a forma de amar o outro Veiga (2018). Além disso, o entrevistado afirma que buscava parceiros brancos como uma tentativa de conquistar um afeto que para ele sempre esteve ausente.

Como eu falei, eu não conseguia me achar uma pessoa bonita e, conseqüentemente, não conseguia achar outras pessoas negras bonitas também, então ia atrás de um afeto que não tinha, e, por consequência disso, eu acabava me submetendo a muitas coisas, muitas coisas, assim, totalmente horríveis.

Aqui, nota-se uma progressão de episódios subjetivos de racismo na narrativa de Caio. A sensação de não pertencimento e a lacuna afetiva em seu núcleo familiar, cuja reprodução do racismo afetou as bases de seu autoconceito e imagem de si, somada à violência racista sofrida nas demais relações em sociedade, fizeram com que Caio deixasse de identificar seu corpo e de seus semelhantes como território de afeto. Isto implicou no fato de que, a partir disso, Caio passasse a reconhecer somente em homens brancos a possibilidade de se sentir acolhido e amado. Tal investida, no entanto, deparou-se com a barreira da visão racista direcionada a homens como ele, negros e homossexuais.

Os homens brancos te enxergam como objeto sexual, eles esperam que você... Você é um homem negro e *gay*? Então você tem um papel a seguir. Você está ali para servir. A maneira que eles falam com você, assim, em aplicativo de relacionamento, é uma coisa, assim, que você fala... chega a ser desumano, porque eles realmente acreditam que a gente não é uma pessoa. Então, eu fui muito fetichizado, eu tive muito problema com isso.

Sobre os atravessamentos do racismo e da homofobia, Veiga (2018) afirma que a exotização e a fetichização são marcadores atribuídos a um não-lugar ocupado por homens negros e gays. Para o autor, dentro da economia de desejos que modula essas relações, homens negros e gays são reduzidos à sua dimensão corporal, na qual o seu valor de humanidade é esvaziado e preenchido pelo fetiche sobre sua performance

sexual e o tamanho de seu pênis, ditando um tom de animalização e criminalização de sua existência.

Quando questionado sobre a diferença entre ser um homem negro gay e um homem branco gay, Caio discorre sobre a maior tolerância que é concedida a quem carrega o semblante da brancura. Além disso, o entrevistado fala sobre a tensão que é estar dentro de um relacionamento com outro homem negro, pois o olhar externolancado sobre eles é tensionado pelas múltiplas violências do racismo e da homofobia.

Você ser branco, você meio que ganha um cartão de passabilidade, porque as pessoas parecem que elas te olham de uma maneira totalmente diferente, sabe? É como se você fosse mais aceitável, por mais que a sociedade ainda seja homofóbica, você ser gay branco parece ser menos penoso. Porque ser um gay negro é como se você andasse com diferentes letreiros, coisas que te denunciam, está te mostrando ali, campainhas, luz de polícia, com se a gente andasse com isso. Primeiro, eu acredito que as pessoas olham pra gente como criminosos, o olhar delas a princípio não é um olhar homofóbico, mas racista. Primeiro, as pessoas não percebem que a gente é um casal. É aquela coisa, mais de um negro junto, eles acham que é quadrilha. Pessoas negras não podem andar juntas. Se você anda sozinho é trombadinha, se anda em grupo é quadrilha. Então, dois negros juntos? Eles já acham que tem alguma coisa errada, vai assaltar. Aí, depois que percebem que a gente é um casal... aí piora.

Nessa fala, Caio enuncia sobre qual o primeiro alvo de violência que incide sobre seu corpo, o racismo. O fato de ser uma pessoa negra convoca antes de tudo o olhar racista da sociedade sobre sua existência. Segundo Deivison Faustino (2014), homens negros carregam em seus corpos a impressão histórica da escravidão, marcas simbólicas que os associam ao super-masculino, à hiper-virilidade e à criminalização. A afirmação de Frantz Fanon (2008) de que o negro não é um homem, mas um homem negro, diz respeito ao que Faustino (2014) alega sobre como o homem negro sempre terá de que enfrentar as expectativas negativas criadas sobre si a partir de um imaginário coletivo racista, mesmo que esteja em busca de construir outras significações possíveis para sua corporeidade.

Para Faustino (2014), o homem negro que não corresponde aos atributos projetados sobre sua existência é visto com um duplo traidor, pois estaria traindo tanto a sua raça quanto a sua masculinidade. Em outras palavras, o homem negro não-heterossexual não poderia ser reconhecido nem como homem, por ser negro, nem como um homem negro, por não estar de acordo com a imposição de prescrições

supostamente masculinas. Assim, Caio demonstra como que a casais de homens negros recaí o acionamento das figuras racistas e homofóbicas existentes no imaginário social coletivo brasileiro, criminalizando seus os corpos, seus desejos e afetos.

Não recordar, repetir e não elaborar: o esquecimento como defesa

A todo momento, a produção discursiva do entrevistado é permeada por explicações sobre como cada episódio por ele descrito decorreu de desdobramentos de determinados atravessamentos de sistemas que o constituem. Suas relações familiares, contudo, mostraram-se fundamentais na construção da narrativa de Caio, que concedeu a elas uma relevância especial pelo entendimento de que sua dinâmica familiar repercutiu em diversos processos de construção de sua identidade e de seus padrões afetivos.

Para ele, o fato de seu pai não tê-lo apoiado nas questões raciais vivenciadas dentro da família o fez sentir-se sem uma base de apoio. Ao falar da mãe, Caio afirma ter mais dificuldade para lidar com os episódios de racismo produzidos por ela. Ele chegou a compartilhar que houve momento de sua vida que questionou se ela de fato o amava enquanto filho, afirmando que teve de aprender a manejar a contradição de amar quem o machuca.

Por mais que, assim, aconteça tudo isso, por mais que ela tenha me gerado muitos traumas, muitos traumas, muita coisa que assim... Eu trabalho até hoje na terapia.... ela é minha mãe... não tem como eu simplesmente, sabe? É difícil, não tem como eu simplesmente pegar e falar: “não, não vou te amar”. Não tem como, é uma coisa que vai além, eu não consigo não amar minha mãe, por mais que ela me faça sofrer, sabe? Eu não consigo, é um sentimento. Então, a minha vida é isso.

A questão central que ressoa nesse relato de Caio é sobre como lidar com a ambivalência de amar quem lhe causa sofrimento, e principalmente pelo fato de ser a sua mãe quem lhe machuca. Para Bell Hooks (2000), a prática de amar foi um direito negado à população negra desde a escravidão, o que fez do amor um sentimento de vulnerabilidade, dado o sofrimento de ver quem se ama agredido pela violência escravista. Diante disso, formulou-se a repressão de sentimento como estratégia de sobrevivência. Na vivência de Caio, diante do sofrimento provocado pelo racismo, ele não só aciona a repressão de seus afetos, mas também a de suas memórias.

Do que eu vivi no passado, tudo isso é um reflexo [do racismo]. Então, assim, é muito complicado, porque, gente, até hoje tenho medo de sofrer, sofrer o que já sofri, eu não quero sofrer de novo, sabe? (...) Então, assim, hoje eu crio mecanismos de defesa nos meus tratos sociais, nas minhas relações, para não sofrer o que eu sofri... uma vivência, assim, que a gente pensa às vezes de querer apagar. Como começar uma nova história, virar a página, de não querer lembrar mais.

O que o entrevistado estabelece nesse excerto é o desejo pela autopreservação a partir do esquecimento dos episódios de racismo e de outras violências sofridas. Tal mecanismo de defesa é comumente encontrado em narrativas de outras pessoas negras, que por vezes deixam de se lembrar de longos períodos da sua vida. Para Grada Kilomba (2019), a relação entre o racismo e o esquecimento como defesa psíquica é entendida como a comprovação de que o racismo cotidiano é a rememoração dolorosa de um trauma colonial.

De acordo com Sigmund Freud (1923), o trauma é um evento violento e intenso frente ao qual o sujeito não tem capacidade de responder adequadamente, sendo o esquecimento um dos mecanismos de defesa possíveis para que se possa lidar com o impacto desse evento e seus excessos não metabolizados psiquicamente. Desse modo, fica evidente que os efeitos emocionais causados pelo racismo podem levar ao uso do esquecimento como recurso de fuga e proteção de tais lembranças dolorosas.

Racismo e sofrimento psíquico: o que a Psicologia tem a ver com isso?

Essa destituição parcial da própria narrativa da pessoa negra como forma de sobrevivência psíquica demonstra a dimensão dos efeitos emocionais que a estrutura racista alcança na subjetividade do sujeito negro. Diante disso, Caio menciona que buscou ajuda em um atendimento psicoterapêutico para melhor entender tais questões. Deparou-se, no entanto, com o olhar racista da profissional sobre seus relatos e emoções.

A minha terapeuta era uma mulher branca, com quem eu ia tratar essas questões familiares e, de verdade, ela não compreendia o que eu falava para ela, ela não conseguia conceber, e para mim foi uma questão muito complicada porque, por exemplo, ela chegou a dizer que, talvez, eu estava projetando um racismo que eu vivi na minha infância na atualidade, como se o racismo que eu vivo hoje não existisse. Para mim, foi uma questão muito complicada, porque eu cheguei a pensar que eu estava ficando louco.

O que o entrevistado descreve nessa fala ilustra a reprodução e manutenção do racismo construído em sociedade dentro do *setting* terapêutico. Quando uma profissional da Psicologia ignora as questões étnico-raciais e nega a experiência de racismo de uma pessoa negra, ou aponta processos internos como a causa de suavivência dolorosa, ela está usando de sua autoridade para reproduzir e mesmo criar novas formas de racismo em sua prática psicológica.

É preciso, portanto, estar alerta para o perigo das interpretações de queixas de racismo como distorção cognitiva, paranoia, autopiedade ou falta de motivação por parte de profissionais que não têm uma formação sobre questões étnico-raciais, o que leva à culpabilização de pessoas negras pelo racismo do qual elas são alvo Jeane Saskya Campos Tavares & Sayuri Miranda de Andrade Kuratani (2019). No mesmo sentido, Veiga (2019) pontua que um dos efeitos do fato das subjetividades negras serem ignoradas nas graduações em Psicologia é justamente o racismo cometido por profissionais da área.

A afirmação de Caio de que esse episódio o levou a se questionar sobre seu próprio funcionamento e saúde mental demonstra a gravidade de se negligenciar o racismo e outros sistemas de desigualdade no exercício da escuta psicológica. Reitera-se, aqui, o que Lucas Veiga (2019) afirma como um urgente desafio para a Psicologia: a compreensão de que o sofrimento psíquico não se configura na ordem da intimidade, mas sim do político. Desse modo, conclui-se frisando a urgência de uma de escuta psicológica qualificada, que reconheça a indissociabilidade entre o sujeito e o mundo que o produz.

CONSIDERAÇÕES

Finalizo este estudo, em primeiro lugar, saudando todos/as aqueles/as que trazem em si a negritude e a homossexualidade, ou quaisquer outros modos de sentir e existir que não correspondem ao normativo imposto. A afirmação da identidade negra e não heterossexual carrega a potência de conter o que há de mais genuíno: amar o seu povo e o outro que se deseja. A sociedade em que vivemos não ensina nem permite brechas para se cultivar o orgulho de ser quem se é e, portanto, conquistar essa identidade, isto é, alcançar esse “tornar-se”, é uma manifestação grandiosa de viver o que há de mais íntimo e sagrado: a si mesmo.

Este estudo possibilitou compreender as repercussões das diferentes interações entre sistemas de subordinação distintos Crenshaw (2002), partindo do entendimento de

que não há como pensar sobre as interfaces entre gênero, sexualidade ou classe sem incluir o conceito de raça. Em uma sociedade multirracial e profundamente racista como a brasileira, a noção de raça construída exerce funções simbólicas e estratificadoras (Souza, 1983), implicando diretamente na subjetividade de seus sujeitos. Como alerta Pinho (2004), a formação nacional brasileira fundamentou-se na miscigenação iniciada a partir de relações abusivas do colono português sobre povos africanos e indígenas, sendo assim inaceitável e eticamente irresponsável a ausência de análise racial de toda qualquer relação construída no país.

Dado o caráter de atravessamento dos sistemas de subordinação de uma sociedade racista e cis-heteronormativa, o que em um primeiro momento aparentou ser da ordem da intimidade da família aqui apresentada, na realidade, mostrou-se como um microcosmo das diferentes intersecções de violência e discriminação criadas e mantidas socialmente. A vivência em uma família inter-racial com propagação de ideário racista demonstrou repercutir negativamente na auto-imagem, no senso de amor próprio e na corporeidade de seu filho negro.

O sentimento de repulsa e negação de seu corpo, de sua pele e de seus traços interseccionam-se com a condenação de sua sexualidade e de seus afetos. O peso da violência sobre a sexualidade e a identidade racial negra imbricam-se em repercussões graves as sobre a construção de amor próprio e de relacionamentos afetivos. A objetificação e hiperssexualização de homens negros por parte de homens brancos demonstra o lugar de fetiche e serventia que o homem negro ocupa na subjetividade branca.

Os relatos aqui apresentados apontaram para a dimensão emocional que recorrentes episódios de discriminação racistas e homofóbicas podem alcançar em um sujeito. Aos homens negros e não heterossexuais são destinadas tanto as marcas da não-humanidade quanto à marginalização pela não correspondência ao padrão masculino heterossexual, negando-lhes o direito de amor, segurança e aceitação Veiga (2018).

Essas reflexões produzem, assim, um imperativo ético-político às ações da psicologia na sociedade. Não se pode haver mais espaço para profissionais, especialmente da área da psicologia, que desconheçam tais mecanismos de opressão e violência subjetiva, sob pena de se tornarem mais um dos agentes perpetradores de opressão e do ciclo de violência.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a ampliação de novos horizontes de pesquisa e questionamentos naqueles/as que desfrutarem de sua leitura.

Trabalhos acadêmicos têm sentido quando facilitam a produção de novas significações que favoreçam aberturas para que se estabeleçam também linhas de fuga. Essas janelas de inovação permitem reinventar subjetividades, em busca de existências e modos de sentir cada vez mais genuínos e em consonância com os direitos de produzir resistência e contra-hegemonias de raça e gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia social do racismo.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002. p. 171-189.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FAUSTINO, D. M. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In E. A. Blay (Org.), *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher.* São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2014. p. 75-104.

FRABUTT, James., WALKER, Angela., & MACKKINNON-LEWIS, Carol. (2002). Racial socialization messages and the quality of mother-child interactions in African American families. *Journal of Early Adolescence*, v. 22, n. 2, p. 200-217, mai. 2002.

FREUD, S. **O eu e o ID, "autobiografia e outros textos": 1923-1925.** São Paulo: Companhia das Letras, 1923.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

HOOKS, B. **All about love: new visions.** New York: William Morrow, 2000.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Censo demográfico 2010.* Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

- Meihy, J. C. S. B. **Manual de história oral** (4a. ed.). São Paulo: Loyola, (2002).
- MOURA, C. **A sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1968.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF. 2004.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- NOGUEIRA, I. B. **Significações do Corpo Negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PINHO, O. A guerra dos mundos homossexuais: resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In Luis Felipe Rios, Vagner de Almeida, Richard Parker, Cristina Pimenta, & Veriano Terno Jr. (Orgs.). **Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde**. Rio de Janeiro: ABIA, 2004. p. 127-135.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In Olga de Moraes Von Simson (Org.), **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo, S P: Vértice, 1988.
- RIBEIRO, A; FAUSTINO, D. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Revista Transversos**, v. 10, 2017. p 163-182.
- SCHUCMAN, L. V; FACHIM, F. L. A cor de Amanda: identificações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras. **Interfaces Brasil/canadá.**, Florianópolis/pelotas/são Paulo, v. 16, n. 3, p.182-205, dez. 2016.
- SCHUCMAN, L. V; GONÇALVES, M. M. Racismo na Família e a Construção da Negritude: Embates e Limites entre a Degradação e a Positivização na Constituição do Sujeito. **ODEERE - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 61-83, dez. 2017.
- SCHUCMAN, L. V; MANDELBAUM, B; FACHIM, F. L. Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias interracialis. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 439-455, dez. 2017.
- SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA. 2018.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- TAVARES, J; KURATANI, S. Manejo clínico das repercussões do racismo entre mulheres que se “tornaram negras”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019. p. 1-13.
- VEIGA, L. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 1, p.77-88, jun. 2018.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], p. 244-248, sep. 2019.

DISPOSITIVOS E GATILHOS DO RACISMO NO BRASIL: uma reflexão sobre a “arte pela arte”³

Jeane Medeiros Silva

jeane.medeiros@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Tomando como centro da reflexão o evento “Oficina Irritada (poetas falam)”, que seria realizado no Instituto Moreira Salles (IMS), no Rio de Janeiro, em maio de 2019, e pensando-o como materialidade do racismo estrutural brasileiro, tive por objetivo, nesse trabalho, pensar os dispositivos que dinamizam o racismo estrutural no Brasil, dentre os quais a criminalização, o apagamento, o silenciamento e, em específico, o argumento da arte pela arte. A arte pela arte, ou quando despolitizamos nossas práticas, revela-se como dispositivo aparentemente desinteressado. Pode não ser intencional, pode não ser consciente (efeito de sentido surpresa), mas nos revela um Brasil que fecha portas, que impede o desenvolvimento de mulheres, de negros, de periféricos, da diversidade regional, de LGBTQI+s.

Palavras Chaves: Dispositivos do racismo estrutural, opressão, arte pela arte, relações de gênero e étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Michel Foucault afirmou, certa vez, que o grande dilema do século XIX teria sido a justiça e que o grande dilema do século XXI seria o excesso de governança. Os utópicos, os socialistas, os comunistas seriam reações expoentes do debate sobre a justiça e, por governança, não se entenda o sentido de governo, mas de prática disciplinar. É nesse espaço temporal que se consolidam as principais matrizes, tecnologias e disciplinamento da cultura contemporânea.

Possivelmente, e este é meu ponto de vista, no presente milênio se inicia um debate que articula justiça e governança, em que, de maneira muito crítica e com amplo público, se questiona os esquecimentos e silêncios que articulam as permissões e as proibições discursivas que são caracterizadoras do racismo estrutural brasileiro.

Os excessos de justiça e governança, tal como visto por Foucault (2004b), talvez estejam criando um novo sentido, um novo comportamento social e, neste, uma justiça histórica para com a população negra do Brasil, no caso em análise, nesse trabalho.

³ Pesquisa em desenvolvimento: apresenta-se, aqui, resultados parciais e em andamento.

Para pensar esse justicamento em processo, procuro refletir um acontecimento, o evento “Oficina Irritada (poetas falam)”, que seria realizado no Instituto Moreira Salles (IMS), no Rio de Janeiro, em maio de 2019, como materialidade do racismo estrutural brasileiro, e operador de um dos gatilhos racistas da cultura: a arte pela arte.

RACISMO ESTRUTURAL: DISPOSITIVOS E GATILHOS OPERADORES

Consensualmente, o racismo é um dos fundamentos que estruturam as relações sociais brasileiras. Essa prática é operacionalizada por meio do preconceito e da discriminação, sendo preconceito compreendido como a construção e a definição de conceito em nível do senso comum, transmitido largamente por meio da cultura, e por isso organizando-se por fatores históricos e sociais; a discriminação é o ato de dar tratamento diferenciado ao Outro em razão do preconceito. Com esse pressuposto, Almeida (2019, p. 25) afirma que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”. O racismo se incorpora na sociedade individualmente por meio do preconceito, institucionalmente por meio da concessão de privilégios e vantagens para o grupo social opressor e também estruturalmente: a forma mais implícita e eficaz do racismo é a sua forma estrutural, uma vez que faz um efeito de normalidade nas relações sociais, políticas, jurídicas, culturais e econômicas, de modo que a responsabilização individual e institucional por ações e processos racistas não extinguem a reprodução da desigualdade racial, tornando-a permanente.

O racismo estrutural, portanto, relaciona-se à formação e ao funcionamento do Estado e de suas instituições sociais, sendo partícipe das decisões do grupo dominante que, por diversos gatilhos e dispositivos, nem sempre tem explícitas sua motivação e suas intencionalidades: o racismo passa a ser normal, naturalizado, aceito, mesmo que sua prática construa comportamentos e atitudes discriminatórias. A forma direta da violência racista passa a reproduzir-se indiretamente na forma institucional e cultural (GALTUNG, 1990).

Sobras culturais históricas, como o passado escravagistas e seus argumentos de justificação, bem como a idealidade anacrônica de uma supremacia branca, hetero, ocidental e masculina performam o pensamento e as ações do racismo estrutural, de

forma tão eficaz que frequentemente surpreende mesmo os sujeitos que, não sendo vítimas, estão dispostos na luta contra a injustiça racial. Para fins de análise, pontuo esta ação como “**efeito de sentido surpreso**” para que possa retomá-lo adiante.

Pode-se dizer, portanto, de uma racionalidade que, apesar de ter dispositivos silenciosos para reproduzir o racismo, de igual modo o reconhece e responde na tentativa de destruir os oprimidos por meio da marginalização social em sentido amplo (política, econômica, cultural), do extermínio físico (preicídio, encarceramento em massa), dos ideais de miscigenação. Ainda nesse reconhecimento, estimula a meritocracia como meio para efetivar a igualdade formal e abstrata assegurada nos consensos normativos e legislativos da presente civilização, ou estende sobre o corpo social o mito da democracia racial para que permaneçam as divisões as quais não pretende elidir.

Portanto, quais seriam os gatilhos e dispositivos que dinamizam o racismo estrutural brasileiro?

Os exemplos que materializam essa racionalidade são inúmeros. Apresento alguns deles.

Uma aparente “democracia racial”, cuja escalada de aceitação se compõe no paralelo entre quanto mais clara melhor a pele, e evidencia-se, de igual modo pelo poder aquisitivo como forma de aceitação social, embora sempre muito problemática. Tem tradição secular no Brasil a mestiçagem como política de Estado ancorada em teorias iluministas que prescreviam o embranquecimento como uma estratégia de melhoria social, engendrando uma gradação de pele não-negra, no contexto da segregação sociopolítica dos negros.

Outro dispositivo que fortalece o racismo brasileiro é a criminalização e o desprezo cultural. A desvalorização do violão, do pandeiro, do samba, do sambar como expressões artísticas foram recorrentes na composição da cena cultural brasileira.

Mais grave, tem-se a criminalização como expressão racista, ou como mecanismo de exercício do racismo.

Até a abolição da escravatura legal, a prática da capoeira era punida com calabouço e pena de até 300 açoites (OLIVEIRA, 2009); após a abolição, o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, atendendo ao Decreto n. 847/1890, no Capítulo XIII, Dos vadios e capoeiras, Art. 402, normatizava:

Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em correrias, com armas

ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordem, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena: de prisão celular por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Vadios, vagabundos e capoeira associam a tragédia histórica que entrelaça desemprego, bandidagem e perseguição identitária ao patrimônio cultural do oprimido. A proibição encerrou apenas quando, em 1937, o presidente Getúlio Vargas, tendo assistido a uma apresentação cênica da capoeira, gostou e desfez legalmente a proibição. Como respaldo tardio e fruto de luta, a capoeira foi registrada como bem cultural do IPHAN em 2008 e, em 2014, foi titularizada como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

A perseguição e criminalização das religiões africanas acompanhou de perto o processo histórico de escravização, quando as normas jurídicas do império português obrigavam a conversão dos escravizados ao cristianismo católico, a adoção de um nome cristão e, por conseguinte, a proibição de manifestações individuais ou coletivas religiosas que não contemplasse os rituais católicos. Na vigência do Império, religião que não fosse a católica era permitida apenas em âmbito doméstico. Com a Proclamação da República, que se arma tendo por fundo um novo controle sobre a negritude, posto que a escravidão já havia sido legalmente abolida, o mesmo Código Penal (1890), mencionado acima, nos Artigos 156, 157 e 158 criminaliza a falsa prática ou prática ilegal da medicina, do espiritismo e da magia, bem como o curandeirismo, respectivamente. Culturalmente, a hegemonia social do Brasil distinguia, de acordo com Maggie (1992), as práticas do alto espiritismo, de influência kardecistas (com aceitação e adoção de um grande número populacional não negro), e o baixo espiritismo, associado à macumba e ao candomblé, uma hierarquia conceitual que constroem, em face da lei e da cultura, tolerância e perseguição, respectivamente. Sob a aparência de uma política repressiva em virtude de zelo sanitário ou higienista, formulava-se, em verdade, os pressupostos racistas de coerção e opressão. Os rituais das religiões africanas continuaram a ser perseguidos no Código Penal de 1940 (Artigo 283 e 284⁴), em que a falsidade ideológica do charlatanismo e do curandeirismo não encontra margens claras entre estes crimes e as práticas religiosas. Apesar das garantias

⁴ Charlatanismo: Art. 283. Inculcar ou anunciar cura por meio secreto ou infalível: Pena – detenção, de três meses a um ano, e multa. Curandeirismo: Art. 284. Exercer o curandeirismo: I – prescrevendo, ministrando ou aplicando, habitualmente, qualquer substância; II – usando gestos, palavras ou qualquer outro meio; III – fazendo diagnósticos: Pena – detenção, de seis meses a dois anos. Parágrafo único. Se o crime é praticado mediante remuneração, o agente fica também sujeito à multa (BRASIL, 2019, p. 81).

constitucionais e de outras leis de proteção à liberdade religiosa, o Código Penal de 1940 ainda é atual e tem esses dispositivos para passível uso na atualidade. Apesar de inserir o que denomina uma política repressiva para uma política higienista, proposta a partir da preocupação com a saúde da população, escapa a sua argumentação o ideário racista da mesma.

De forma mais ampla e profunda, sem espaço para discussão nesse momento, tem-se a criminalização das revoltas e dos movimentos populares.

Mas também o encarceramento em massa, cujo meta se revela como controle social sobre a população negra, o alvo mais certamente atingido por suas práticas. Neste caso em específico, os dispositivos culturais complementam os dispositivos legais: é comum a conexão da negritude com a maldade e a propensão ao crime, construindo-se um imaginário popular sobre o bandido popular, e também a construção do ideário em que a punição deve seguir para além da lei e do estado de direito: tortura, flagelo e morte. No argumento “bandido bom é bandido morto”, entenda-se: negro malé um bom morto, pois o “bandido” referencia-se na seletividade racial, que determina seu protótipo. A Lei de Drogas de 2006 incentivou o aumento de 707% da população encarcerada.

De cima para baixo no estrato social, o código de normas e os bens e tradições culturais que permitem a reprodução estrutural do racismo é escrito por representantes dos beneficiários dessa sociedade articulada na sutileza.

Um dos aspectos centrais dos discursos da opressão diz respeito ao silêncio, à ausência, ao apagamento, ao esquecimento, como qualquer manifestação discursiva, produz sentidos.

Quando se fala de silêncio não se está exatamente falando da inexistência de barulho ou ruído, mas como elemento constitutivo da linguagem e das práticas sociais. Para Villarta-Neder (2004, p. 169-170), o ser humano “[...] é um ser simbólico e que, por causa desta característica constitutiva de sua natureza, busca sentido em qualquer coisa que se apresente em seu horizonte existencial”, de modo que

Cada enunciação da palavra reconfigura [...] a enunciação do silêncio, redistribuindo os silêncios significados anteriormente. O movimento seguinte consiste no silenciamento da palavra, em vista das condições de funcionamento do discurso. É importante perceber que a sobreposição significativa aqui se inverte: agora, é o significante do silêncio que recobre o da palavra. E essa palavra, por sua vez, corresponde a uma virtualidade do silêncio. Disto decorre a constitutividade do silêncio, na medida em que não se concebe a existência quer deste, quer da palavra sem uma relação de reciprocidade. Há, portanto, um encadeamento que alterna formas e efeitos

de dizer e de silenciar, ou, mais ainda, que alterna gradações entre o dizer e o silenciar.

Michel Foucault, em *A ordem do discurso* (2014), já evidenciava que a enunciação se dá em certo funcionamento de permissão: há o que pode e o que não pode ser dito em determinada inscrição discursiva. Em outras palavras, dizer (e ser ouvido) depende de certa autorização que é das relações políticas e sociais.

De acordo com Silva (2006, p. 183),

O silêncio, no discurso, funciona de dois modos: por meio do não-enunciado, do não-dito, em que o sujeito poderia dizer, mas não disse, e por meio do excesso do dizer, em que as circunlocações em torno do dito produzem efeitos de sentidos que calam outras: reafirma-se um sentido posto parasilenciar a polissemia.

E por conseguinte, um dos efeitos do silêncio é o apagamento:

[...] as palavras não só apagam silêncios porque se sobrepõem a eles – e estabelecem, assim um silêncio por excesso –, mas também silenciam outras palavras pelo mesmo processo de sobreposição. Igualmente o silêncio não somente apaga as palavras porque as sobrepõe (excesso), mas porque cria uma virtualidade em que outras palavras possíveis sobrepõem (excesso ainda) as que não foram ditas (ausência). Portanto, o apagamento, mesmo provocado pela palavra, implica sempre a instauração de um tipo de silêncio, o leva a considerá-lo como uma decorrência do silêncio (VILLARTA- NEDER, 2004, p. 173).

Desse modo, analisar o silêncio é um trabalho que analisa as relações de poder no que se diz e no que se faz. Portanto: o silenciamento e o apagamento são importantes dispositivos para perpetuação do racismo, sobretudo porque geram, eficientemente, exclusão.

A relação entre etnicidade/racionalidade (se concebidas como forma de produzir o outro e sua identidade) e a arte, no Brasil, perpassa por ritualísticas estruturais, tais como embranquecer, excluir do cânone, excluir das academias de letras, excluir dos catálogos editoriais, dos livros didáticos. A arte literatura é um dos corpos culturais de um povo: que imagem o racismo constrói de suas partes? Dos inumeráveis indicativos, temos a não construção de votos para eleger Conceição Evaristo como candidata a uma das cadeiras da Academia Brasileira de Letras, o apagamento da negritude de Machado de Assis e Henrique Dias, o silêncio sobre a etnicidade de Gonçalves Dias ou Mário de Andrade, o desconhecimento da ascendência negra do padre Antônio Vieira. A aceitação desses artistas, aqui representando a produção literária brasileira, se dá pelo apagamento e sobre o silenciamento dos seus vínculos étnicos.

Outro dispositivo que engatilha as práticas de racismo é o lugar de fala. Achille Mbembe (2018) afirma que o Estado organiza as relações sociais e em sua estrutura se anexa a violência, cujo objetivo central, aparentemente em defesa da soberania é a “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (2018, p. 10-11). Das heranças coloniais vem o primeiro experimento biopolítico da modernidade: a cesura social, em que o “[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, ‘este velho direito soberano de matar’. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e torna possíveis as funções assassinas do Estado (2018, p. 18). Os efeitos da escravidão e o colonialismo, de acordo com Mbembe, continuam sendo vistos, em que o racismo é a grande máquina de controle e dominação nas relações de poder; em outras palavras, os impactos do colonialismo e do sistema escravocrata para a emergência de desigualdades e violências diversas contra a população negra constitui o racismo como um catalisador, um regulador eficiente, não só uma questão moral, de modo a manter populações no limbo, nem muito vivas, nem muito mortas, mas certamente úteis ao sistema de produção vigente.

A esse propósito, a desconstrução crítica do colonialismo, e a propósito do feminismo negro, Djamila Ribeiro enfatiza o conceito “lugar de fala”, cujo debate pode ser estendido para qualquer esfera social de opressão: religião, política, sexualidade, economia, etnicidade, territorialidade. Ribeiro problematiza o silenciamento e a invisibilidade histórica da mulher negra, bem como a produção histórica ocidental que desumaniza a população negra, em que a população negra se resume ao corpo, o corpo negro a especificidades funcionais e utilitárias, dentre as quais a sexualidade. Jamais a produção de conhecimento. Ribeiro pensa o lugar de fala como supremacia de saberes construídos a partir de posições e grupos privilegiados, sendo a linguagem um dos dispositivos que criam e mantêm a exclusão. O Estado e suas instituições fortalecem discursos hegemônicos, sexistas, racistas:

[...] quem possui privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2017, p. 24).

Quando da discussão de temas importantes que afetam a sociedade, a repressão linguística cria invisibilidade. Por isso, a necessidade de nomear realidades específicas,

nomear os grupos sociais marginalizados, unidos pela problematização que os afeta. Lugar de fala centraliza a questão da construção dos saberes e da emancipação social. Considerar e dar visibilidade a falas historicamente excluídas permite dar voz a quem nunca pode falar ou nunca ocupou espaços privilegiados: lugar de fala é um fundamento estrutural e não individual: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Todos têm lugar de fala, mas nem todos tem acesso aos espaços privilegiados. A linguagem nunca é neutra e rescende o lugar de onde se fala.

Consideradas estes dispositivos de manutenção do racismo brasileiro, passo a pensar, em seguida, neste: a arte pela arte.

A ARTE PELA ARTE COMO DISPOSITIVO DO RACISMO ESTRUTURAL BRASILEIRO

Nesse trabalho, argumento que um outro dispositivo pode ser reconhecido como algo subvertido para a manutenção do racismo: a arte pela arte.

No meio artístico, a arte pela arte é um sistema de crenças que argumenta que a arte teria uma autonomia que a desconectaria de razões funcionais, pedagógicas ou morais, regendo-se unicamente pela Estética. O conceito foi desenvolvido no século XVIII, embora reporte ao pensamento aristotélico. A ideia teve ampliação com Alexander Baumgarten, que a definiu como uma prática artística alheia à moral e até mesmo ao prazer. Kant, anos depois, contribuiu para o debate ao afirmar que o prazer estético é desinteressado e não visa nada além de si mesmo, o que encontrou apoio nas ideias de Schelling e Hegel. Em 1804, Benjamin Constant sintetizou esse debate cunhando a expressão "arte pela arte". O grande divulgador da arte pela arte foi Théophile Gautier, que a empregou como reação ao moralismo e ao utilitarismo que, a seu ver, eram opostos à “verdadeira arte”. A influência desse conceito abarcou Edgar Allan Poe, Baudelaire e Mallarmé. A Estética assumia nas artes um primeiro plano, de forma que "arte pela arte" passou a ser um sinônimo de esteticismo. A escola parnasiana, opositora e reativa do Romantismo, com vastas influências científicas, determinista e positivista fez da “arte pela arte” a sua essência. No Parnasianismo, a produção artística não deve ser útil, antes deve ser uma prática pura, alheia e erudita, um culto ao belo, à perfeição, desinteressando-se dos problemas da realidade.

Artisticamente, a seu tempo, como liberdade de criação e laboratório cultural, nada desmerece a arte pela arte, a não ser as armadilhas, essas contemporâneas também, que esta abordagem cultural engendra.

Em que pese, com toda a legitimidade, da arte pela arte ser um argumento de peso artístico, ele reverbera ainda nos meios artísticos como certa escolha social que, em última instância, termina por refletir, de igual modo, o racismo estrutural brasileiro. A passagem do conceito estético para um uso social demanda um aprofundamento investigativo, que será meu próximo movimento nessa investigação.

O evento que opto revisitar para observar essa argumentação, “Oficina Irritada (poetas falam)”, talvez seja ilustrativo dessa abordagem. O evento seria um fórum de poesia brasileira contemporânea a ser realizado no Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro, entre os dias 07 e 09 de maio de 2019. O objetivo do evento era reunir 18 importantes nomes da poesia contemporânea brasileira, de gerações e percursos diversos, com modos singulares de ver e escrever poesia. Seria um evento de pequeno formato, para favorecer a discussão e a abordagem crítica da poesia contemporânea. Para tanto, foram convidados os/as poetas Alberto Martins, Alice Sant'Anna, Ana Martins Marques, André Vallias, Angélica de Freitas, Antonio Cicero, Bruna Beber, Fabrício Corsaletti, Francisco Alvim, Laura Liuzzi, Leonardo Gandolfi, Marcos Siscar, Marília Garcia, Nicolas Behr, Paulo Henriques Britto, Rafael Zacca, Sylvio Fraga Netoe Yasmin Nigri, com mediação de Celia Pedrosa e Eduardo Coelho, e curadoria de Eucanaã Ferraz e Bruno Cosentino. Em se tratando de um painel tão extenso e com a pretensão de ser uma representação da melhor poética em realização no Brasil contemporâneo, rapidamente uma questão chamou a atenção do público: onde estavam os poetas negros e as poetas negras?

As críticas via rede sociais foram imediatas.

Diante da repercussão crescente, o curador Eucanaã Ferraz Eucanaã afirmou ao jornal O Globo que o evento não deveria responder por “demandas sociais” em razão de suas “dimensões” e “características” (por ele consideradas pequenas e pontuais). Para o curador, a cobrança por representatividade e visibilidade de segmentos importantes da sociedade brasileira deveria se dar em torno de direitos (os mesmos negados) e não em termos estéticos, uma defesa sutil que nos parece um **efeito de sentido surpreso**, com fundamentos na defesa da arte pela arte. No efeito de sentido surpreso, o sujeito vê-se surpreendido por prática contrária à sua percepção, e invisibilizada à sua consciência.

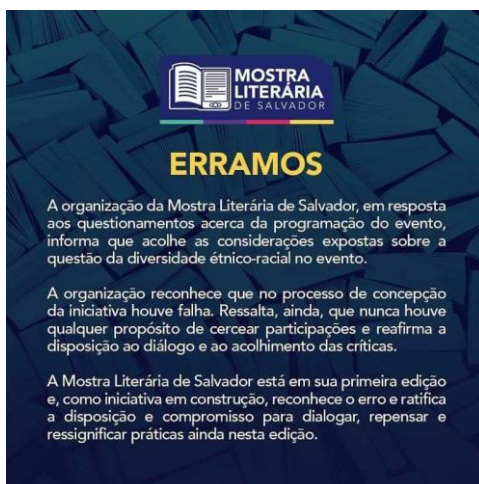
No calor dos debates que se seguiram, o Instituto Moreira Salles se pronunciou em suas redes da seguinte forma:

O Instituto Moreira Salles tem um compromisso inequívoco com a diversidade, da constituição de seu acervo às atividades que promove. São exemplos recentes desta orientação as exposições ‘Claudia Andujar: A luta Yanomami’, ‘Seydou Keita, fotógrafo do Mali’, ‘Conflitos: fotografia e violência política no Brasil (1889-1964)’, ‘Corpo a corpo: a disputa das imagens, da fotografia à transmissão ao vivo’ e ‘Naquele tempo, hoje e sempre’, que acaba de ser inaugurada e homenageia Pixinguinha. É, portanto, com atenção que nos inteiramos das críticas ao evento ‘Oficina Irritada (poetas falam)’. Ainda que a veemência das redes nem sempre favoreça conversas produtivas, reconhecemos a importância desta discussão, razão pela qual decidimos cancelar a realização do evento.

E o evento foi cancelado.

Um segundo caso merece, igualmente, um breve relato. A cidade de Salvador (Bahia) tem uma população composta em sua maioria, 80%, por negros e pardos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2017). Talvez, por essa composição, repercutiu na mídia e nas redes sociais brasileiras o fato de a Mostra Literária de Salvador, realizada em abril de 2019, não ter contado com representantes negros dentre os escritores e influenciadores digitais que animaram os debates e oficinas do evento. Artistas e coletivos negros, como Projeto Lendo Mulheres Negras e o Sarau da Onça, questionaram se, dentre uma população amplamente majoritária, realmente existiria expoentes da literatura, protestos esses que reverberaram dentre usuários das redes sociais. A repercussão levou à manifestação, reposicionamento e ações ainda por ocasião da realização do evento (Figura 01).

FIGURA 1 – Nota de posicionamento da Mostra Literária de Salvador sobre sua organização excludente da população literária negra.



Fonte: Oliveira (2019).

O caso da Mostra Literária de Salvador nos parece ser parte de um fenômeno recente na luta contra o racismo estrutural, que talvez tenha um marcador importante no “Oficina Irritada (poetas falam)”, que seria realizado no Instituto Moreira Salles (IMS), no Rio de Janeiro, em maio de 2019.

CONSIDERAÇÕES

Arte pela arte, ou quando despolitizamos nossas práticas, revela-se como dispositivo aparentemente desinteressado. Pode não ser intencional, pode não ser consciente, mas nos revela um Brasil que fecha portas, que impede o desenvolvimento de mulheres, de negros, de LGBTQI+s. Sendo o Brasil um país racista sem racistas, de um “racismo à brasileira”, lei sem letra, não é impeditivo para que sua dinâmica social seja orientada por determinações, silenciamentos e sutilezas estratégicas e culturais para manter a exclusão e a subalternização, em permanente negação a direitos básicos como educação, saúde e moradia, lazer, cultura, expressão artística, voz e argumento. A sutileza do “racismo à brasileira”, das leis sem letra, em processo recentemente nomeado como racismo estrutural (nomeando o fenômeno, como reivindica Ribeiro, 2017), cujo projeto é a manutenção dos pobres, uma estrutura necessária à manutenção dos simulacros de privilégios por meio dos simulacros aristocráticos residuais na burguesia e aqui firmemente assimilado.

O mundo ocidental tem sido organizado, construído e expressado para um sujeito masculino, branco, heterossexual, cisgênero, proprietário e cristão, ou um espaço estrutural monofônico. O objetivo não é a destruição da masculinidade, da branquitude, da heterossexualidade, da cisgeneralidade, dos proprietários ou da cristandade: esses são apenas um dos lugares de fala que devem coabitar com outras possibilidades, reivindicações. Os espaços de fala, para serem representativos, devem ser dialéticos, dialógicos, plurais, múltiplos.

Uma sociedade plural deve expressar essa pluralidade. Os excessos de governança e os excessos de justiça, característicos dos séculos anteriores, como nos dizia Foucault, talvez convirjam, nesse novo século, para renovar as práticas disciplinares e os ideais de justiça, pelo menos a social. Talvez convirja para um

pensamento interseccional e estrutural que incluía vozes e faça-as coabitar sem injustiças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. 264 p.

BORGES, J. **O Que é Encarceramento em Massa?** Belo Horizonte: Editora Letramento/Selo Justificando, 2018. 143 p. (Col. Feminismos Plurais).

BRASIL. **Coletânea básica penal.** 9. ed. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 243 p.

_____. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Diário Coleção de Leis do Brasil - 1890, p. 2664, v. X. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014. 74 p.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. 262 p.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b. 295 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 255 p.

GALTUNG, J. Cultural Violence. **Journal of Peace Research.** v. 27, n. 3, 1990, p. 291-305. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/wpcontent/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>. Acesso em: 07 out 2020.

MAGGIE, Y. **Medo de feitiço: relações entre magia e poder no Brasil.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

OLIVEIRA, D. **Mostra literária em Salvador exclui artistas negros.** 07 mar. 2019. Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/mostra-literaria-em-salvador-exclui-artistas-negros/>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

OLIVEIRA, J. P. de. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2009.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Coleção Feminismos Plurais).

SILVA, J. M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do Discurso.** 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VILLARTA-NEDER, M. A. Silêncio, livro didático e concepções de linguagem. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso:** unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 169-182.

“ENTRE O INDIFERENTISMO GLACIAL DE UNS E O RISO MOFADOR DE OUTROS”: A SOCIEDADE PATRIARCAL A PARTIR DO ROMANCE *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Amanda Helena Martins de Oliveira⁵, Dalva Maria de Oliveira Silva⁶

amanda.de@ufu.br, dalva.oliveira@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Visto as possibilidades de análise em que a literatura como fonte pode contribuir às compreensões do passado, expressando as experiências do indivíduo no tempo, logo este trabalho visa perceber os modos como a sociedade patriarcal brasileira é constituída e reafirmada constantemente durante o Oitocentos brasileiro. Assim sendo, a abordagem parte da análise da personagem Fernando P., tio de *Úrsula*, no romance *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis. Este, agressivo, controlador e incontestável expressa os modos como a sociedade brasileira do século XIX se portava perante à organização social. Para além da personagem encontramos sua própria vontade imperando sobre os outros indivíduos. A partir da percepção da forma como Fernando P. compreende o mundo à sua volta é que este trabalho irá relacionar os desafios encontrados pela sociedade da época à soberania do sistema patriarcal. A fim disto, é necessário que se entenda os contextos histórico e literário do período em que *Úrsula* (1859) foi construído. Considerando como a escritora utilizou seu romance para enfrentar os obstáculos da sociedade patriarcal e escravocrata, é importante se pensar como eram estabelecidas as relações e de que maneira as interações entre homens, mulheres e o meio social se davam, para que assim se compreenda de maneira mais ampla as hierarquias sociais nas quais as mulheres se encontravam submetidas.

Palavras-chave: Sociedade patriarcal; Mulheres; Maria Firmina dos Reis; *Úrsula*; Literatura.

INTRODUÇÃO

A fim de compreender as relações patriarcais construídas no Brasil Oitocentista por meio da obra *Úrsula* (1859) de Maria Firmina dos Reis, é importante que se perceba os contextos histórico e literário nos quais a obra encontra-se inserida. Assim sendo, as historiadoras Camilotti e Naxara pensam os processos em que a história e a literatura

⁵Amanda Helena Martins de Oliveira é graduanda do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal-ICHPO. Bolsista do Programa de Educação Tutorial, PET História, e membra do Laboratório de Pesquisa em Patrimônio, Memória e Identidade, LAPAMI, História (ICHPO - UFU).

⁶ Dalva Maria de Oliveira Silva é professora do curso de História pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal -ICHPO. Atualmente é tutora do Programa de Educação Tutorial -PET História.

passaram na modernidade - entre o fim do século XIX e XXI- compreendendo em que medida as fronteiras se aproximam, visaram que ao passo em que há temáticas em comum, estas são observadas por vieses distintos. Ao historicisar a literatura, é possível observar que entre os fins do século XIX e início do XX as discussões em torno do que se considerar *história* se intensificaram, isto é, a desqualificação da literatura como produção histórica se mostrou enfática.

Os historiadores de ofício acreditavam na ilegitimidade da história quando esta se ocupava do significado de expressões literárias, obras e autores num determinado tempo. Desse modo, para os historiadores que defendiam a história política e oficial, era necessário que se afirmasse um *apartamento* entre a história e a literatura. Por outro lado, há os que acreditavam nas aproximações, visto que a “história e literatura modernas que, desde seu início compartilham o interesse pelo humano – o homem alçado à condição de objeto de conhecimento”⁷.

Dentre os pesquisadores que foram sensíveis à outras perspectivas na história, Michelet em *O Povo* (1846), percebeu a necessidade de considerar o cotidiano humano. Assim sendo, para ele os testemunhos passaram a ter parte fundamental ao reconhecimento das experiências dos seres humanos no tempo, capaz de compreender as especificidades da história, uma vez que os testemunhos são representações das ações humanas num determinado período da história. Ademais, Michelet considerou a literatura como importante fator na descrição da realidade do povo, esta degradante e defeituosa, aspecto não considerado na história positivista do século XIX. Isto é, enquanto os historiadores de ofício consideravam a história dos grandes acontecimentos, Michelet, a compreendeu na literatura romântica (século XIX), capaz de expressar os desejos, anseios, expectativas, tristezas e dores da sociedade de maneira intensificada, a possibilidade de análise sobre a evasão da vida moderna uma vez que os testemunhos representavam as percepções da vida cotidiana. *O Michelet romântico*

reivindica para a história o papel de literatura de formação a partir da noção de testemunho. Coloca-se na posição de quem é capaz de, pelo testemunho e pela experiência, revelar ao próprio povo a constituição dos valores que lhe são particulares⁸.

⁷ CAMILOTTI, Virgínia. NAXARA, Márcia R. *História e literatura: Fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p.20.

⁸CAMILOTTI, Virgínia. NAXARA, Márcia R. *História e literatura: Fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p.22.

Para François Hartog, depois de Heródoto a história aguardou um bom tempo até que chegasse “Michelet para reencontrar uma concepção épica da história”, para ele o historiador romântico poderia ser considerado um *vidente*, na medida em que transmite às gerações futuras o reconhecimento de sua própria realidade⁹. Nesta percepção a figura do povo caracteriza a história em si por meio dos valores, tradições, costumes e sentimentos, entre outros aspectos que por meio da literatura a história consegue captar.

Dessa maneira, ao se pensar as relações reconhecidas pelos historiadores entre história e literatura, Camilotti e Naxara (2009) compreendem mais as aproximações que os apartamentos. Isto é, à medida em que se reconhece o objeto de estudo como o próprio indivíduo, logo as bases se assemelham de modo a relacionar o campo social ao individual e temporal. Assim sendo, quando Alfredo Bosi (1993) percebe a aproximação da história no sentido da literatura, este reconhece a importância dos testemunhos, a fim disto “ele vai à literatura e tira dela os testemunhos que lhe interessam, para compor uma história complexa, rica, que abrace o externo, mas também o interno”¹⁰. Portanto, o uso da literatura como fonte histórica abarca uma ampla gama de possibilidades, nas quais novas percepções culturais, sociais e temporais podem ser apreendidas resultando no reconhecimento das representações da realidade de diversos outros grupos sociais.

Para além da historicização da literatura como fonte, bem como a relação desta com a história, é de extrema importância que o historiador pense os contextos histórico e literário da obra. Assim sendo, ao buscar compreender o feminino na obra *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, é imprescindível que se conheça os aspectos contextuais do romance. Visto isso, a obra foi construída 9 anos após a criação de duas leis que modificariam os modos como a sociedade escravista brasileira se organizaria. O governo Imperial brasileiro, sob pressões britânicas, elaborou um projeto de lei que foi apresentado pelo ministro da justiça Eusébio de Queiroz, o qual visava a extinção do

⁹ CAMILOTTI, Virgínia. NAXARA, Márcia R. *História e literatura: Fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p.22 APUD. HARTOG, François. *O espelho de Heródoto* (1980). 1999. *Op. cit.*, p. 28.

¹⁰CAMILOTTI, Virgínia. NAXARA, Márcia R. *História e literatura: Fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p.26. APUD. BOSI, Alfredo. Debatedores: Alfredo Bosi e José Carlos Sebe Bom Meihy. In: CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf de (Orgs.). *Literatura e história na América Latina – seminário internacional*, 9 a 13 de setembro de 1991. São Paulo: Edusp, 1993, p. 135-141; citação p. 138-139.

tráfico negreiro no país. A lei de número 581, de 4 de setembro de 1950 conhecida como lei Eusébio de Queiróz, entrou em vigor em todo território.

Com a extinção do tráfico negreiro, que futuramente levaria à abolição da escravidão, o país se viu obrigado a se organizar de maneira distinta. Desta forma, os grandes fazendeiros e políticos da época passaram a incentivar a vinda de imigrantes europeus ao Brasil para trabalhar, foi durante este processo que ocorreu a criação de uma lei que proibia os negros de serem proprietários de terras. A chamada Lei de Terras ou lei número 601 de 18 de setembro de 1850, estabeleceu a compra como única forma para obtenção de terras públicas. Impossibilitando o sistema de doação ou posse de terras, sendo transformada em propriedades privadas, dificultando a população de ex-escravos a adquirir terras futuramente, uma vez que não tinham condições financeiras, levando à marginalização destes sujeitos.

Outro aspecto foi a conformação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Até 1850 seus membros eram compostos por portugueses, o que modificaria na década de 50 do Oitocentos, quando brasileiros passam a ocupar a organização do Instituto. Considerando que a modificação ocorreu após a independência do Brasil, a busca pelas origens nacionais se tornaram mais enfáticas dentro da instituição. Assim sendo, o Brasil buscou desprender o cordão umbilical da metrópole, isto é, iniciou um processo de descoberta da nacionalidade brasileira, no qual era necessário organizar um perfil capaz de representar a sociedade brasileira¹¹. A partir desta perspectiva, aspectos internos se modificaram. A exemplo disto, a literatura foi um dos instrumentos utilizados a fim de construir esta nacionalidade, e se antes os escritos literários que circulavam no Brasil visavam a exaltação de Portugal, por conseguinte, o período é marcado por uma literatura nacional, na qual o índio é personificado como um herói, puro, indivíduo capaz de representar as origens do país¹². A exaltação da natureza também contempla esta literatura nacional bem como o apego exagerado a tais aspectos naturais do país.

Após compreender a historicidade da literatura bem como conhecer o período histórico brasileiro, recortado, situemos sobre a vida da escritora maranhense Maria

¹¹VER GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. *Nação Civilização nos Trópicos*: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1988. Neste é discorrido sobre as figuras necessárias à construção da identidade nacional brasileira.

¹²A exemplo desta percepção do índio as obras *O guarani* (1857) ou *Iracema* (1865), ambas de José de Alencar, apresentam a perspectiva observada.

Firmina dos Reis, posto a necessidade do historiador de aplicar a crítica interna e externa a fim de analisar os aspectos gerais e profundos da história. Desse modo, seguimos. Maria Firmina dos Reis é maranhense, nascida em São Luiz (MA) em outubro de 1825 – entre a primeira e segunda fase da literatura romântica no Brasil. Mulher e negra num contexto histórico preconceituoso e refém de uma *ideologia senhorial*¹³ acabou sendo oprimida pela sociedade, no entanto, esta foi considerada ao mesmo tempo discreta e audaciosa.

Filha natural de Leonor Felipe dos Reis e registrada por João Pedro Esteves, Maria Firmina foi morar com a tia “considerada bem situada economicamente”¹⁴ na cidade de Guimarães (MA) onde prestou concurso para ensino primário oficial. A autora do romance considerado um marco na literatura abolicionista foi pioneira não apenas na escrita romântica feminina, mas também, criou em sua cidade natal uma escola para crianças pobres de ensino misto, pois compreendia a necessidade da interação escolar entre ambos os sexos. É importante observar que Maria Firmina dos Reis, assim como outras escritoras da época, utilizaram de pseudônimos. O livro *Úrsula*, por exemplo, não foi publicado com a autoria de Maria Firmina dos Reis e sim como *Uma Maranhense*.

Sociedade patriarcal em Fernando P.

Dentre as diversas possibilidades de análises que podem ser observadas no romance, os modos como a sociedade patriarcal é representada expressa as maneiras como Maria Firmina compreendia tais relações no Brasil Oitocentista. Úrsula, uma jovem órfã de pai e sendo mãe, Luiza B., aleijada e doente, gostava muito de passear pela mata perto de sua casa. Numa de suas caminhadas, logo após a partida de Tancredo, a moça foi abordada no local por um homem, este querendo falar-lhe sobre suas intenções se apresentou como aquele à quem a jovem deveria dar seu coração.

¹³ O historiador Sidney Chalhoub no livro *Machado de Assis Historiador* (2003), aborda o conceito da ideologia senhorial (p.19). O intuito deste subtítulo é descrever as façanhas da ideologia senhorial expressada já nos primeiros capítulos da obra machadiana, Helena. Chalhoub discorre o fato de Machado procurar não abrir mão de enfatizar tal ideologia por meio das relações e as interações dentro dos acontecimentos cotidianos dos dominadores e, assim refletindo, é claro, os resultados dessas relações e interações na vida dos subordinados, e no caso do sexo feminino acaba por ser a representação de certa forma da subordinação aos senhores, mesmo que esta mulher não fosse escrava.

¹⁴O termo encontra-se na tese de mestrado de Rafael Balseiro Zin, *Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista* (2016).

Contudo, Úrsula assustada declara que seu coração já é prometido à Tancredo, o que o homem hesita em comentar, mas acaba por se expressar. Expressões estas que causaram arrepios e inquietações em Úrsula. A sociedade patriarcal é apresentada na personagem de Fernando P., quando este a todo momento tem anseios que necessitam ser satisfeitos por todos à sua volta. Sem saber quem era o indivíduo inconveniente, Úrsula quer desesperadamente ir embora, porém o homem insiste que ela lhe dê uma palavra de esperança, o que a jovem recusa prontamente. O homem nervoso dá sequência ao monólogo

Rogae ao ceo, -(acrescentou)—meiga, e innocente donzella, rogae ao ceo para que o possa esquecer; porque se o meo amor proseguir assim, extremo, indomavel, apaixonado, haveis de ser minha; porque ninguem me desdenha impunemente. Ouvis? -(disse em tom de ameaça, e depois em meia a supplica ajuntou)- Oh! Por Deos, não troqueis a ventura pela dor, e quem sabe? Pelo!.....

Esta ameaça horrível, dicta com voz alterada, e em taes horas, irriçaram os cabellos da moça, que ficou pallida e queda de horror. Hide- (concluiu elle.)¹⁵.

Fernando P., é um comendador e irmão de Luiza B., mãe de Úrsula. A união é trazida na obra como íntima na medida em que quando crianças os irmãos eram unidos, entretanto, a autora expressa esta relação como perigosa desde o início, quando Fernando P., manda castigar uma escrava da casa porque Luiza B. havia visto nesta uma amiga. Neste momento, a autora já apresenta como a personagem do comendador é aterrorizante, doentia e problemática. Não obstante, a sociedade patriarcal demonstra suas complexidades desde cedo também, quando as relações buscavam ser enfatizadas ainda na infância. Ao crescerem, Luiza B. se apaixona e quer se casar, porém seu irmão a proíbe. Esta se casa mesmo que contrária a vontade de seu irmão, o que o deixa furioso, devido a isso Fernando P. manda matar e levar à irmã o corpo de seu cunhado. Não bastando, quando seus pais morrem Fernando P. tira quase todos os bens de sua irmã, deixando apenas a casa que habitava. Devido à todos os sofrimentos que passa com o cujo, sangue de seu sangue, a mulher fica inválida e doente acamada.

O trecho anterior se encontra no capítulo “A Matta”, quando depois de todos os feitos, o comendador vai atrás de Úrsula a fim de que esta seja dele. Na obra esta é a primeira vez que a personagem aparece e, já transpassa a ideia de superioridade, no qual

¹⁵REIS, Maria Firmina. *Úrsula: romance original brasileiro*. São Luís: Typographia do Progresso, 1859. p.107.

o sexo masculino representa o ápice da humanidade. Assim sendo, este ser não pode e não deve ser confrontado ou questionado, mas quando isso acontece a masculinidade afetada se transforma de maneira violenta contra todos ao redor. Quando Fernando P. é recusado por Úrsula, seus instintos são feridos, desse modo o indivíduo precisa afirmar seu lugar na sociedade, tal autoafirmação se encontra quando o homem ameaça a jovem que custe o que custar ela seria dele caso ele permanecesse à amá-la. É importante se notar a “condição” que ele impõe sobre a vítima: *porque se o meo amor proseguir assim*. Esta expõe a vontade da sociedade patriarcal, à qual a vontade e o desejo masculino ultrapassa qualquer possibilidade de autonomia que uma mulher poderia ter no Brasil Oitocentista, uma vez que sua vivência não está para além da submissão à outrem.

Não obstante, Firmina ao reconstruir o patriarcalismo em Fernando P., possibilita que pensemos as crueldades vivenciadas por mulheres, sejam elas brancas, negras ou pardas, homens brancos de baixa renda, negros escravizados ou livres. A imposição que se estabelece por cima dos demais indivíduos é tamanha que, não há quem viva sem ser oprimido pelo poder da sociedade senhorial. No trecho a seguir, Fernando P., à procura de Úrsula e Tancredo, questiona a preta Susana, a qual mesmo não sabendo onde o casal se encontrava acabou por sofrer nas mãos do comendador. A narradora estremecida anuncia a revolta de Fernando P.:

Então um sorriso infernal lhe arregaçou o labio superior, e seu rosto ficou hediondo.
Levem-na! (tornou accenando para Susana) – Miseravel! Pretendeste illudirme...saberei vingar-me. Encerrem-na em a mais humida prisão desta casa, ponha-se-lhe corrente aos pés, e a comida seja-lhe permittida o quanto baste para que eu a encontre viva.¹⁶

A crueldade é tanta que, ao impor que dessem comida e bebida o suficiente para que a encontrasse viva o senhor expressa sua vontade de presenciar sua morte, a fim de que este “saboreie” o sangue da escrava. E a perseguição não termina por aí. Fernando ao encurralar Túlio, exige que este diga onde está Tancredo, contudo quando o jovem se recusa a dizer-lhe o comendador se transforma, ou melhor, permanece transparente quanto à odiosa manifestação de sua vontade. Este se apresenta inconformado por Túlio não responder e, a fim de conseguir o que quer questiona o moço como quem está fazendo um favor em pedir algo quando na verdade poderia simplesmente mandar. Estás louco, imbecil?! Não vês que peço, quando podia mandar?.

¹⁶ Trecho de “Fernando P.”, p.158 em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis: nesta parte do capítulo mostra um pouco do início da perseguição de Úrsula e Tancredo.

Interessante notar que, sempre que não consegue algo o personagem se vê na necessidade de agredir física ou psicologicamente.

Ao passo que Susana é torturada, Túlio sofre agressão física, a qual é expressada pela autora como característica de uma sociedade animalésca e silvestre. Istoé, Fernando P., é o único personagem a ter seus feitos comparados à animais ferozes. A exemplo disto, a personagem tremendo de ira diz: Calla-te! - (interrompeo o commendador roxo de ira) – Esqueces-te acaso quem sou? - feixou os punhos, e dos lábios gotejou-lhe sangue; rugio como uma onça, e arremeçou-se sobre o negro¹⁷. Tal impulsividade irracional perpassa em outras situações, como quando a narradora ao descrever a chegada do comendador junto aos seus ajudantes, caracteriza-os como *feras humanas* sedentas por alimento, este que no caso cumpriria após o “acerto de contas”. Assim narra

E um tropel como de lobos, que devorados pela fome uivam medonhamente, aproximou-se do coche; e o grito do postilhão denunciou-lhes que estavam cercados por essas feras humanas mil vezes mais temíveis que os chacaes e as hyenas¹⁸.

O ápice da monstruosidade encontra-se quando Fernando P. assassina Tancredo na frente de Úrsula. E esta desesperada para que o ocorrido não se findasse se humilha desesperadamente aos pés do tio, o qual feliz e satisfeito a observa com tranquilidade. Os modos como a sociedade patriarcal é expressa compõe a agressividade desta imposição social, uma vez que a plenitude de Fernando só é alcançada quando o indivíduo feminino é percebido frágil, triste e desesperado aos seus pés. É como se a sociedade se curvasse ante ao autoritarismo alfa. Não obstante, a narradora descreve “E cahio prostada aos pés de Fernando, que semelhante á hyena, que meneia a cauda, e lambe os beiços, porque a presa não lhe escapará, olhava-a sorrindo de ferocidade”¹⁹.

¹⁷ Trecho ainda do capítulo “Fernando P.” agora pois, o indivíduo que é confrontado é Túlio, o recém-liberto.

¹⁸ Trecho do capítulo “O despertar”, p.177 em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

¹⁹ Trecho de “O despertar”, p.177 em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis: cena final do capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a literatura pode ser utilizada pelo historiador como uma importantíssima fonte histórica, a obra *Úrsula* (1859) de Maria Firmina dos Reis, aqui analisada, apresenta questões sobre a memória das mulheres no Brasil Oitocentista. Assim sendo, é necessário que se considere as amplas possibilidades de análises contidas no romance, tais como o contexto histórico das personagens construídas pela autora a fim de compreender as mentalidades do período. Consideremos a possibilidade a partir desta pesquisa a abertura para novos horizontes onde compreendemos a necessidade de dar continuidade às pesquisas de forma a entender as relações históricas que se deram entre a inserção da mulher literária, os impactos sociais e as representações que deram por meio dos pseudônimos. E, por fim, resgatar nas produções literárias de Maria Firmina sua percepção sobre o ser feminino no campo social, percebendo assim, segundo Zin, a “importância de se propagar e se estabelecer naquela decadente sociedade brasileira oitocentista os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, contribuindo, assim, para a construção de um país mais justo e sem opressão”.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, A. C. **A fonte fecunda.** In.: PINSKY, Carla B; LUCA, Tania R. de. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2011. p. 61-91.
- CAMILOTTI, V; NAXARA, M. R. **História e Literatura:** fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil. *História: Questões & Debates*, UFPR, n. 50, p. 15- 49, jan./jun. 2009.
- CHALHOUB, S. **Machado de Assis, historiador.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GUIMARÃES, M. L. S. **Nação Civilização nos Trópicos:** O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1988. 27 p.
- REIS, M. F. **Úrsula:** romance original brasileiro. São Luís: Typographia do Progresso, 1859.
- ZIN, R. B. **Maria Firmina dos Reis:** a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ENTRE NARRATIVAS: a formação étnico-racial no Ensino Superior, nos limiares do currículo

Rafaela Rodrigues Nogueira

rafaelarnogueira@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Este artigo realiza uma discussão sobre o lugar destinado a educação para as relações étnico-raciais no ensino superior no que se refere ao espaço curricular, trata-se de uma análise do currículo do Curso de Pedagogia, realizada por dois educadores formadores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais, evidencia por meio das narrativas dos docentes os múltiplos olhares sobre a inserção da temática em disciplinas do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, por isso utiliza como pano de fundo o currículo. As narrativas dos docentes nos mostram como problematizam a temática, realizando uma apreciação crítica sobre sua inserção no currículo do curso e as implicações de uma formação para as relações étnico-raciais, os desafios, entraves, possibilidades e contribuições para a tessitura de pesquisas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em consonância com o contexto da Educação Básica, trazendo à tona a importância de uma formação acadêmica, pessoal e profissional de discentes futuros professores que irão atuar nas escolas de educação básica. As narrativas contribuem para compreendermos os avanços e retrocessos da abordagem da temática em âmbito acadêmico em conformidade com o que está referendado na legislação e se essa apropriação do conhecimento está contribuindo para a formação de espaços formativos mais equânimes.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia; Docentes.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação para as relações étnico-raciais envolve um dos temas e dilemas mais debatidos também em outras áreas do conhecimento, se estamos pensando na formação de alunos críticos, antes deveremos questionar a formação dos educadores e se esses estão aptos a trabalharem com tais temáticas. Este artigo tem como foco uma análise sobre o currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), sua discussão centra-se na problematização do lugar ocupado pela educação para as relações étnico-raciais no campo curricular e suas implicações para a formação de futuros educadores.

Na perspectiva de contribuir com algumas reflexões e problematizações sobre a formação da educação para as relações étnico-raciais em âmbito superior, não

esquecendo do impacto ou mesmo consequências que esta representa para a educação básica, optamos pela realização de entrevistas com docentes do curso, orientadores de inúmeros trabalhos sobre a temática, visando compreender como os professores trabalhavam com a temática e avaliavam a contribuição dos estudos étnico-raciais para a construção identitária, acadêmica e profissional dos docentes em formação, entender como se dava a articulação entre a educação para as relações étnico-raciais em relação à história e cultura afro-brasileira e da África nas disciplinas ministradas.

Alicerçando-se nas narrativas dos docentes orientadores, tendo como pano de fundo o currículo evidenciamos a educação étnico-racial em seu curso, em quais disciplinas está discussão está inserida, quais são os docentes que trabalham com o tema e quais as principais contribuições para a formação discente. A relação entre discência e docência é formada por uma linha tênue, é assim, que nos relacionamos com nossos sujeitos colaboradores, como profissionais em processo de reflexão sobre sua prática pedagógica e as contribuições para o contexto escolar, como atores em momento de transição e como educandos se fazendo educadores, mas também, como educadores experientes na área da educação para as relações étnico-raciais, pesquisadores de diversas temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana, porém ambos atores do processo educacional, as narrativas evidenciadas nos são caras, pois nos ajudam a analisar o currículo por múltiplos olhares, dando enfoque a história e cultura afro-brasileira e africana.

DESENVOLVIMENTO

Sob essa contextura, o artigo em questão utiliza as narrativas de discentes e docentes orientadores da FACIP/UFU, um Campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia que se localiza no município de Ituiutaba-MG. Suas narrativas evidenciam o lugar destinado a educação para as relações étnico-raciais em seu Curso, em especial no currículo, fazendo um contraponto com a legislação, bem como sua relação com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Nossos interlocutores são dois professores que terão suas identidades preservadas e serão mencionados nesse trabalho como Docente A e Docente B, o que nos permitirá explorar com acuidade suas narrativas, evidenciando seu processo de formação e seu lugar enquanto professores formadores.

A formação docente se configura como um dos grandes desafios para garantir a aplicabilidade e legitimidade da educação para as relações étnico-raciais. Um ensino de história e cultura da África de qualidade depende de profissionais capacitados, com consciência crítica e política da relevância da temática e sua abordagem na educação. Para conquistar mudanças significativas, faz-se necessário que os educadores se preparem para o trabalho com a temática étnico-racial, se relacionem com o tema, desobstruindo mentalidades racistas e discriminatórias

Como podemos ver, entender como esses processos estão sendo elaborados e legitimados com base nas narrativas de discentes e docentes nos permite construir uma análise sobre o currículo enquanto proposição curricular e também como currículo em ação.

Ao analisarmos as narrativas dos docentes, observamos como a educação para as relações étnico-raciais está inserida no currículo e qual a contribuição para a formação discente. Uma questão de suma importância é se a forma como a temática étnico-racial está sendo inserida no currículo das Licenciaturas está favorecendo que os discentes dela se apropriem de forma sólida. Sobre essa questão o Docente A apresenta sua percepção em relação à inserção da abordagem étnico-racial nas Licenciaturas:

Acho que o trabalho com educação étnico-racial nas Licenciaturas é muito relativo, porque depende muito da filosofia do curso, do professor que está à frente das disciplinas que estão sendo ministradas, da sensibilidade desse docente, porque o aluno pode passar por uma formação durante quatro ou cinco anos e não ter contato algum com essa temática. E por outra perspectiva, se o professor é sensível a discussão, ele acaba levando-a para a formação do estudante, que contribuirá com a sua formação profissional, ética, humana e cidadã; mas, isso varia e depende muito da condução do curso pelos próprios docentes. (DOCENTE A. Entrevista, 2015)

O docente faz uma crítica principalmente ao aspecto formativo, uma vez que aponta para uma postura do professor e a filosofia do curso, esse fato nos instiga a repensar a formação docente e sua relevância frente aos aparatos pedagógicos. Sobre essa questão a Docente B relata:

[...] felizmente dentro das ementas, dentro das disciplinas têm várias formas de inserir componentes curriculares que iriam contribuir e caminhar para a discussão, mas depende muito do próprio professor. Se for atento e se preocupar com essa questão, ele irá realizar as discussões, independente de o componente curricular estar posto ou não, mostrando ter compromisso militante e transformador com isso. (DOCENTE B. Entrevista, 2015)

Como podemos ver os docentes destacam a importância de profissionais que se relacionem com a temática étnico-racial e principalmente compreendam a relevância de

sua abordagem e problematização. Como defende Moreira (2007), a elaboração de um currículo multiculturalmente orientado dependerá da superação de nosso daltonismo cultural, vivenciado pelo educador que não compreende o “arco-íris de culturas”. Nessa perspectiva, o autor nos coloca a necessidade de desafiarmos a ótica do dominante e promover o atrito entre as diferentes abordagens, para que o aluno compreenda como o conhecimento socialmente valorizado foi escrito e como ele poderá ser reescrito. Como nos diz Moreira (2007, p.32):

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. [...] que os interesses ocultados, sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos.

Enfim, como exemplificam os docentes, a postura e o comprometimento do professor com a temática étnico-racial, possibilitam sua maior ou menor inserção no desenvolvimento das disciplinas. Muito embora exista uma ementa e o docente tenha que atender aos objetivos formativos do curso, o mesmo poderá relacionar temáticas, suscitar discussões e problematizar questões que se vinculem às disciplinas. Analisando as narrativas fica evidenciado que se não pudermos inserir novas disciplinas nos currículos, ainda sim, poderemos abordar a temática, pois como citam os professores, existem temas que podem ser incluídos no plano de curso das disciplinas já existentes, sem descaracterizá-las, mas agregando mais conhecimento ao processo educativo. Neste sentido, a Docente B relata:

Nas minhas disciplinas, eu sempre irei colocar a discussão. Por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos eu não concebo falar da mesma sem discorrer acerca do Movimento Negro e do Teatro Experimental Negro, de como os negros fizeram para alfabetizar uma população que era majoritariamente analfabeta e negra. Na EJA, há que se falar desse passado e é o que tenho tentado fazer nas disciplinas que ministro. (DOCENTE B. Entrevista, 2015)

De forma semelhante, o Docente A diz:

Nas disciplinas nas quais eu trabalho, eu sempre procuro inserir uma unidade ou conteúdo, mesmo que a ementa seja rígida e não possibilite a mudança ou inserção de fato da temática étnico-racial. Mas, em todas as minhas disciplinas e nas abordagens dos conteúdos e dos conceitos que irei trabalhar com meus alunos, eu procuro mostrar a eles esses dois pontos de vistas: a perspectiva europeia que é uma visão eurocêntrica; e uma perspectiva múltipla, plural da possibilidade de releitura desses conteúdos ou desses conceitos a partir da temática racial. E isso tem dado certo. (DOCENTE A. Entrevista, 2015)

Para pensarmos o papel do currículo também havemos de indagar como os profissionais da educação o interpretam ou mesmo se relacionam com o mesmo, em que medida o currículo propicia ou limita o diálogo com temáticas em ascensão na academia, como a história e cultura afro-brasileira e africana. Se temos realmente um currículo flexível capaz de agregar conhecimentos, ou mesmo, um currículo que serve aos interesses de um grupo hegemônico ou status quo. Como afirma Gomes (2012) não é qualquer tipo de fala que nos propiciará alcançar mudanças curriculares efetivas. Como se tem observado, o currículo, muitas vezes, é utilizado, conforme Goodson (1995, p.17) “como o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Para romper com esse quadro, necessitamos de profissionais formados em outra postura, que compreendam o conflito e os artifícios do campo curricular. Moreira (2007, p.43) afirma que,

Como professores (as) /intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores (as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e /ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta para melhorá-lo

Os docentes em atuação devem assumir sua responsabilidade quanto a essas temáticas que emergiram e que fazem parte do contexto atual e da constituição da Identidade Nacional e que a tanto estão sendo silenciadas, deturpadas e pouco reconhecidas. Sabemos e não desconsideramos o movimento formativo e a expansão da área de pesquisa e produção, no entanto, fazem-se necessários mais sujeitos envolvidos nesse processo. Santomé (1995, p. 161) afirma que quando se analisa, de maneira atenta, os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e “aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas”. A afirmação de Santomé (1995) evidencia que a permanência da supremacia das culturas dominantes nos currículos inviabilizará a formação de discentes críticos e conscientes que se relacionem com o tema da diversidade étnico-racial, ou mesmo, tenham a possibilidade de conhecê-lo. Nesse sentido, o Docente A nos coloca que,

é uma temática cara para a academia se livrar de toda uma perspectiva acadêmica em que a própria Universidade está inserida, em que a base conceitual da maioria dos professores pesquisadores centra na questão da

Europa, nos conhecimentos produzidos na mesma. E partir para uma discussão que possibilita uma visibilidade positiva de uma temática que é a questão étnico-racial acaba não sendo atrativa para os professores. Por isso, são sempre os mesmos docentes que trabalham com essa temática, e eles acabam muitas vezes sendo criticados por trabalharem com o tema. Os pesquisadores mais tradicionais afirmam que isso é perfunctória, que não é tema para se pesquisar, para se construir projetos de pesquisa, nem se trabalhar na sala de aula. (DOCENTE A. Entrevista, 2015)

Conforme mencionado pelo Docente A a abordagem da temática étnico-racial, é alvo de questionamentos no universo acadêmico, diante desses entraves, podemos inferir que há uma necessidade de descolonizar os currículos. Para Gomes (2012), a mudança na dinâmica cultural e social exige uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento construído a partir da necessidade do questionamento dos lugares de poder. Grosfoguel (2009) também enfatiza a descolonização do conhecimento ao propor uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais que são subordinados, fazendo ruptura com o paradigma instaurado que coloca o conhecimento ocidental como hegemônico.

O silenciamento de alguns grupos étnico-raciais representa uma forma de criar uma hierarquia do conhecimento, que, de acordo com Grosfoguel (2009), fortalece uma única tradição epistêmica a partir da qual se tenta alcançar a Verdade e a Universalidade, que só poderá ser rescindida quando atingirmos um cânone de pensamento mais amplo.

A maioria dos educadores que se encontram nas Universidades e escolas advêm de outro contexto formativo, onde não existia no currículo de seus cursos de graduação a presença desta temática, o que muitas vezes dificulta a compreensão, por parte de alguns profissionais, da necessidade de abordá-la. Por isso, concordamos com Canen e Xavier (2005) ao ressaltar a importância de uma formação docente assentada em uma perspectiva multicultural, isto é,

[...] na medida em que a pesquisa e diversidade cultural são temas apontados como relevantes na formação docente, podendo, portanto, representar pontos de partida para futuros desenvolvimentos curriculares na área, apontamos para a necessidade de discussões e trabalhos intensos na formação inicial e continuada de modo a evitar que binômios e contradições apontadas a nível discursivo possam se refletir em práticas de formação docente também elas ambíguas e pouco transformadoras. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 342)

Como apontado anteriormente, um currículo multicultural poderá, como nas palavras de Moreira (2007 p.31), contribuir para que

[...] reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o

currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisa.

Percebermos um grande empenho dos docentes em questão na problematização e trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, os mesmos além de profissionais do Curso de Pedagogia são orientadores dos TCCs das discentes escolhidas para a pesquisa, muito embora, ocorra um incentivo para a abordagem da temática os docentes apontam a autonomia como fator importante na escolha de trabalho com a temática. O Docente A nos diz que,

[...] não adianta o professor impor, um fio condutor é claro que existe, depende da formação, das leituras, da abordagem, das pesquisas que o docente faz; mas, ele deve permitir ao aluno contato com as várias possibilidades de interpretação e metodologias que lhe dê a condição de entender vários pontos de vista ou posturas que o mesmo tema ou temática pode ser abordada. (DOCENTE A. Entrevista, 2015)

O docente deixa nítido em sua fala a preocupação em construir um contato autônomo e crítico do discente com a temática, aproximando-a de sua realidade e optando pelo caminho que deseja seguir academicamente. Desse modo, lembramos de Zabalza (2004, p.190) que defende que “devemos ter conhecimento de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente”. Sabemos que, como nos diz Zabalza (2004, p. 134), além das necessidades dos alunos, outros aspectos também configuram o processo de ensino e aprendizagem: as exigências da legislação dos cursos, das faculdades e dos departamentos, as ambições profissionais, a ambiguidade e o conflito de papéis, os quais se modificam conforme o olhar dispensado a eles pelos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos docentes entrevistados evidenciaram que o momento é de repensar o lugar da temática, percebemos, que o currículo permitiu a abertura de um campo para o debate e a problematização da educação para as relações étnico-raciais.

Por outro lado, podemos perceber que estas disciplinas só conseguiram promover essa conscientização devido ao trabalho realizado pelo Docente A e Docente B, que relataram a possibilidade de trabalho com a educação para as relações étnico-raciais em disciplinas já existentes na grade curricular. Questões como essa são de suma importância para que possamos avançar no debate sobre uma formação sólida para os

futuros educadores, que reflita também nas salas de aula e em todo o trabalho docente, em uma relação entre ensino superior e educação básica.

O reconhecimento dos educadores frente à importância de desenvolvermos nos nossos alunos uma consciência identitária e formação em torno da educação étnico-racial implica unir esforços teóricos, vivências, histórias e memórias que nos ajudem a oportunizar, aos discentes e seus coletivos raciais e sociais, uma consciência crítica em torno dos conceitos e preconceitos produzidos e reproduzidos.

Por fim, temos profissionais aptos a realizarem e construírem ou mesmo trabalharem dentro dos Currículos existentes, a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, em diversas áreas do conhecimento no âmbito da graduação, porém necessitamos de formação docente para que esse movimento não cesse, precisamos ampliar dentro dos Cursos de formação de professores e demais espaços educacionais a oportunidade para que outros profissionais reconheçam a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da construção de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 19 de maio de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Brasília, 2004.** Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12988:pareceres-e-resolucoes-sobreeducacao-das-relacoes-etnico-raciais>>>. Acesso em: 12.mar.2014.

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CANEN, A; XAVIER, G. P. de. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Revista Ensaio.** Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553>>. Acesso em: 14.set.2015.

GOODSON, I, F. Currículo: a invenção de uma tradição. **Currículo Teoria e História.** Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1995,

GOMES, N, L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras,** v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-umabreve-discuss%C3%A3o.pdf>>>. Acesso em: 1.jan./2016.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. edição Coimbra: Edição Almedina S/A, 2009, p. 41-91.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. edição Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Edição, Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÁ VEM O CONGO: a interdisciplinaridade na perspectiva do afroletramento

Jaqueline Martins de Lima¹, Thaís Martins Padovane², Mical de Melo Marcelino³

jaquelinesr3465@gmail.com, tpadovane22live@gmail.com, mical.marcelino@ufu.com

Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Este *relato de experiência* tem como objetivo geral descrever parte das atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciadas no 1º semestre de 2019, descrevendo as experiências realizadas durante as intervenções e seus resultados. As ações foram realizadas com estudantes do Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano) na “Escola Municipal Machado de Assis”. As intervenções foram realizadas no ano de 2019, por meio do projeto (PIBID) sobre a interdisciplinaridade na perspectiva do afroletramento com o tema congada. Inicialmente trazemos uma discussão geral sobre a questão étnico-racial e como efetivar o processo de ensino e aprendizagem nesta perspectiva. Nesse sentido, trazemos como base a manifestação cultural congada e a lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino étnico-racial na escola. É de suma importância desenvolver o conhecimento dos alunos e professores, sobre esta manifestação cultural que está presente no contexto histórico de Ituiutaba. Diante do assunto abordado o propósito é problematizar a realidade em que essa manifestação cultural afro-brasileira acontece e apresentá-la, florescendo um trabalho sobre a congada de forma que conheçam e valorizem essa manifestação presente em nossa região de forma interdisciplinar. A partir das intervenções foi possível assim oportunizar o conhecimento a fim de contribuir com um melhor aprendizado sobre essa temática valorizando a diversidade cultural existente no Brasil. Concluímos que ficou perceptível a importância de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Afroletramento; Étnico-racial; Congada; Interdisciplinaridade; Cultura;

INTRODUÇÃO

Este trabalho dá conta de parte das atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante o 1º semestre de 2019. Traz a vivência das discentes em formação no curso de graduação em Pedagogia, descrevendo, em especial, as experiências realizadas durante as intervenções do projeto “Lá vem o congo”, realizado com crianças

do Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano) das escolas participantes do programa. A ação aqui relatada foi realizada na “Escola Municipal Machado de Assis”, vinculada ao Subprojeto Pedagogia (Pontal) – Alfabetização e Educação para as Relações Étnico-Raciais, do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UFU), na cidade de Ituiutaba- MG.

O projeto "Lá vem o Congo" tratou a Congada (manifestação cultural de matriz africana, que se perpetua até hoje entre os afrodescendentes no Brasil) como um objeto de estudo sistematizado nas escolas da cidade. Isso porque entende-se que a Congada se constitui não só como um espaço de resistência do povo negro, mas também como espaço de circulação de conhecimento construído pelo povo negro, oferece-se como possibilidade pedagógica se torna um objeto sistemático de estudo para aprendizagem dos conteúdos escolares.

Sobre a Congada e os saberes por ela carregados, Rocha (2011), sintetiza:

Enfim, nessa festa popular, as comunidades congadeiras expressam sua religiosidade e conservam os valores africanos. Além disso, mantém um espaço de socialização e de estabelecimento de relações de ensino/aprendizagem que têm a oralidade, a tradição e o prazer como suportes para a transmissão e a preservação dos saberes ancestrais. (ROCHA, 2011, p.39)

Assim, procurou-se tomar a Congada não só para estudar os conteúdos subjacentes a essa manifestação popular, mas também experimentar o que Rocha denomina como uma “Pedagogia da Tradição” notadamente eficaz, entre os grupos congadeiros, nas relações de socialização, bem como de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a importância de abordar essa temática nas escolas de Educação Básica, especialmente em Ituiutaba - MG, reside em compreender a festa como importante elemento da cultura afro-brasileira em nossa região e em promover, entre educandos e educadores das escolas, o conhecimento e a valorização de uma cultura que está presente no contexto sócio histórico da cidade. Entendemos, ainda que além de enriquecer o currículo escolar, é possível servir-se dessa festa para abordar diversos conteúdos de forma interdisciplinar, cumprindo ainda com a Lei 10.639/03.

Vale sempre lembrar que com a promulgação da Lei 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Esta

lei veio para que haja práticas antirracistas no âmbito escolar, visto que há um embranquecimento na cultura brasileira, cujo reflexo se verifica nos currículos escolares, ainda que as escolas recebam, em sua maioria, alunos negros e pardos (haja vista representarem, hoje, 57% da população brasileira).

Assim, Silva (2007), resume:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (SILVA, 2007, p. 498)

O ensino e o aprendizado na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais é de suma importância para o reconhecimento e valorização da trajetória histórica negra e sua participação na história do Brasil e para a construção de um currículo mais igualitário, onde todos estejam devidamente representados, em suas diferenças e não na perspectiva de apenas um dos grupos.

É importante que as questões étnico-raciais sejam discutidas e levadas à escola não apenas em datas comemorativas, colocando até mesmo um caráter “folclórico” sob este aspecto. É preciso estudo, e menos achismos.

Assim, Nascimento (2009), sintetiza:

Ofereço a afrocentricidade como uma localização moral e intelectual que postula os africanos como sujeitos, e não objetos da história humana, afirma Asante (1998, p.xii-xiii). De acordo com essa localização africana, articula-se a abordagem afrocentrada. O conceito de lugar revela como a afrocentricidade não se baseia em categorias biológicas ou genéticas de raça. Quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico a articulação e aplicação criteriosa dos métodos, conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada.” (NASCIMENTO, E. L.2009, p. 191).

Tendo em vistas essas relações, o projeto “Lá vem o congo” teve como objetivo geral tomar a Festa da Congada como possibilidade pedagógica, na abordagem interdisciplinar do conhecimento e no cumprimento da Lei 10.639/2003, contribuindo na formação inicial dos licenciandos bolsistas do PIBID e também contribuir na formação continuada dos docentes em exercício na escola parceira do

projeto.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares, a educação para as relações étnico-raciais deve viabilizar “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento das identidades e de direitos, ações de combate ao racismo e a discriminação” (BRASIL, 2004, p. 17). Dessa maneira, sendo a escola um espaço primordial para a formação integral do ser humano, faz-se necessário construir práticas educativas antirracistas.

Projeto Lá vem o Congo

Diante disso, o projeto “Lá vem o congo” buscou articular a construção do conhecimento de forma interdisciplinar com atividades acerca da referida manifestação cultural afro-brasileira possibilitando assim a valorização da identidade da criança negra e sua representatividade na instituição escolar. O projeto foi desenvolvido durante 3 aulas (50 minutos cada) em uma sequência didática, abordando o tema, inicialmente por meio de literaturas e das artes.

Na primeira aula da sequência didática foi levada a história da festa do congado, por meio de vídeo apresentado e mediado pelos pibidianos. Também foi realizada uma leitura do *mapa mundi*, localizando o continente africano, esclarecendo que África é composta por diversos países e pontuando aqueles de onde veio a cultura do congado para o Brasil. Objetivando levar conhecimento, a discussão e a construção de uma leitura interpretativa da festa da congada a licenciados em formação, docentes e alunos da educação básica.

Como atividade de registro, os alunos fizeram um desenho e uma frase-síntese do conhecimento abarcado até aquele momento. O registro também nos serviu como parâmetro do quanto os conteúdos propostos foram apreendidos pela turma, permitindo-nos uma auto avaliação. Nessa primeira abordagem, mobilizamos os componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Geografia.

Na segunda aula, foi problematizada a importância do dicionário e glossário

para a utilização nos estudos, sendo apresentado e trabalhado o significado de palavras desconhecidas da aula anterior, abordando assim o componente curricular da Língua Portuguesa. Depois de apresentarmos tais instrumentos de estudo, assim como os modos de utilizá-los e estratégias para localização de uma palavra desconhecidas, construímos coletivamente o glossário africano. Neles, os alunos fizeram constar palavras como congado, calunga, zambi, rei congo e rainha do congo, acompanhados dos seus significados. O objetivo foi aprimorar o aprendizado das palavras do campo cultural da Congada, expostas durante a apresentação, auxiliando na memorização e agilidade de raciocínio e exercitando habilidades de escrita.

Como finalização da sequência didática, na terceira aula, foi feita uma dinâmica revisando o que foi aprendido e como atividade de registro os alunos construíram um gráfico que visava a expressar a quantidade de alunos congadeiros que participam da festa em Ituiutaba e observar como eles estão distribuídos nas salas da escola. Foram consideradas as turmas envolvidas no projeto, a saber, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os dados dos alunos participantes do congado foram obtidos por meio de uma pesquisa feita pelos PIBIDIANOS em cada sala de aula participante do projeto. Com esses dados recolhidos, foi possível a construção do gráfico, sendo visível o grande número de alunos que fazem parte dessa manifestação cultural, abarcando assim o componente curricular de Matemática, mas também as habilidades de leitura pertinentes ao gráfico.

Entendemos que o projeto permitiu-nos experimentar a possibilidade de cumprir o currículo escolar de maneira interdisciplinar e que contemple em uma perspectiva afrocentrada, aproximando-nos do conceito de afroletramento. Gonçalves (2018) salienta que:

A recuperação da contribuição histórica negra invisibilizada pelas relações raciais harmônicas deve ser feita diariamente, principalmente resgatando, em fatos históricos, a resistências e lutas negras, mostrando que esse povo, além de não ser subserviente e passivo, foi revolucionário e reivindicador de seus direitos. (GONÇALVES, 2018, p. 132).

Desse modo dando visibilidade a essa cultura de matriz africana que é historicamente subalternizada, buscando com o afroletramento dos educandos uma forma de empoderamento, visando assim o combate ao racismo, possibilitando o

repensar da identidade que o povo negro ocupa no mundo. Sendo assim este conceito de afroletramento é muito mais amplo, uma vez que vai muito além de apenas alfabetizar (ler e escrever) os educandos, mas sim para que os mesmos tenham a leitura de mundo no contexto social e político em que vivem em uma perspectiva afrocentrada.

Consoante a isto, Souza denomina o conceito de “letramento de reexistências”, cuja cultura de matriz africana resiste até hoje, sendo o reposicionamento dos lugares de atuação do povo negro, abarcando assim no currículo essa cultura dentro e fora da escola. Souza sintetiza sobre letramento de reexistências como: “desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções” (SOUZA, 2011, p. 14).

Dessa maneira as práticas educativas desenvolvidas durante a sequência didática e até o presente momento pelos pibidianos, está abarcando como uma forma de empoderamento afrocentrado (afroletramento), visto que o currículo que está posto nas escolas públicas brasileiras não viabiliza a história dos afro-descendentes e africanos como sua cultura, crenças, seus valores, religiosidade, a resistência desse povo e a sua luta, pois é mascarada por uma visão eurocentrada que abarca esse currículo, onde o povo negro tem a imagem apenas de um povo escravizado, não levando em consideração as contribuições dessa cultura para a construção da identidade cultural do povo brasileiro.

É notória a importância de se esclarecer que esse empoderamento significa a partilha de saberes, o diálogo entre essas culturas e não substituir uma visão eurocêntrica por uma afrocentrada, mas sim trazer essa educação para as relações étnico raciais como um diálogo que se deve ter nas escolas, visando práticas antirracistas, Segundo Souza; Javino e Muniz (2018):

É desse âmbito que os artigos que estão neste Caderno falam de corpos, de culturas e de identidades que constantemente se vêem sendo envolvidas em tentativas de total apagamento e exclusão do que se considera referência de “normal” em uma sociedade racista, classista, homofóbica e sexista como a brasileira. Mesmo assim, aqui estão eles e elas se reinventando porque não resta alternativa a não ser reexistir. (SOUZA; JAVINO; MUNIZ, 2018, p.2-3)

Assim sendo, o protagonismo e a valorização do povo negro, que não tem o seu lugar reconhecido socialmente, dialogando essa cultura que está presente no Brasil, como parte da construção da identidade e história de cada brasileiro. Dessa

forma a representação do povo negro, assim como o seu protagonismo, ressignificando o seu lugar no mundo.

Portanto, tendo essa reexistência como a assunção dos papéis e cultura em lugares que antes não eram aceitos, tendo seu pertencimento social- histórico- cultural e étnico racial na sociedade, assumindo seus lugares de atuação, tornando-os protagonistas de sua história, em vista disso o trabalho desenvolvido pelos pibidianos abarcou a perspectiva desse letramento de reexistência na construção dos novos saberes e da identidade dos educandos e educadores participantes do projeto, ressaltando e dando visibilidade a cultura de matriz africana que está presente na sociedades brasileira e também como um forma de combater o racismo vigente existente nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa atividade também foi possível fazer comparações, em que os alunos observaram qual sala tinha o maior e o menor número de alunos participantes da congada, averiguar o nível de conhecimento sobre o tema e mostrar a quantidade de alunos que participam da cultura do congado.

Conclui-se que com esta ação conseguimos dar visibilidade e valorização à cultura da congada e dos alunos que vivenciam isso no seu dia-a-dia, cuja cultura e saberes nem sempre têm espaço na escola. Além disso, conseguimos vincular os conhecimentos curriculares previstos para o bimestre com a temática, aproximando- nos de uma perspectiva interdisciplinar e diversa, considerando o viés afrocentrado no ensino da leitura e da escrita.

Durante a ação percebemos que havia algumas visões preconceituosas, que apesar de a congada fazer parte da cultura local e ser presente, muitos não possuíam real entendimento da sua natureza.

Destacamos a importância de levarmos outras manifestações culturais para a escola para além daquelas eurocentradas, majoritárias nos currículos escolares. Ao lançarmos luz sobre a Congada, foi possível questionarmos alguns paradigmas existentes pelo desconhecimento e experimentar uma prática mais próxima de um pensamento decolonial.

A abordagem da congada permitiu-nos ainda experimentar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, servindo-nos das diversas áreas de conhecimento que compõe o currículo escolar para compreender, interpretar e ressignificar um fenômeno da cultura local, caminhando para um pensamento autônomo, crítico e de respeito e reconhecimento da diversidade.

Ao desenvolver este projeto foi visto que os alunos se sentiram mais motivados e curiosos. É notório que o aprendizado dos educandos, a partir dos conteúdos trabalhados teve uma resposta positiva, sendo que se trata de atividades que foram significativas para os mesmos, articulando com a realidade vivenciada - tanto por quem faz parte desta cultura e se sentiu pertencente, quanto por aqueles que a desconheciam, desse modo construindo novos saberes.

Portanto, compreendemos que a partir deste projeto foi perceptível observar a relevância do mesmo para o enriquecimento da nossa prática educativa na formação docente inicial, assim como para a formação continuada dos professores participantes, proporcionando assim um conhecimento epistemológico a partir dessa vivência para a nossa práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP.1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicas raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <[https:// www.mec.gov.br/cne/](https://www.mec.gov.br/cne/)> Acesso em: 9 out.2019.

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 11 de Outubro de 2019.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Educação para as relações étnicas raciais: elementos de uma prática exitosa.** Educação e relações étnicas- raciais: diálogo, silêncios e ações / Organizadores Cristiane Maria Ribeiro, Maria Cunha Pereira.- 2.ed.- Goiânia: EditoraUFG, 2018.

NASCIMENTO, Elisa (Org). **Afrocentricidade.** Sankofa4. São Paulo: Selo Negro, 2009(398pp).

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras.** Paidéia r. do cur. de ped. da Fac.de Ci. Hum, Soc. e da Saú, Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 8 n.11, p. 31-52. jul.dez.2011.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Revista Educação, vol. XXX, n. 63, setembro-dezembro, 2007, pp. 489-506. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>> Acesso em: 09 out..2019

SOUZA, A.L.S. **Letramento de reexistência- poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Cassandra da Silva.
LETRAMIENTOS DE REEXISTÊNCIA: UN CONCEPTO EN MOVIMIENTOS NEGROS. Revista da ABPN .v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência . janeiro de 2018, p.01-11.

MULHERES NEGRAS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: olhares sobre as pesquisas acadêmicas

Ishangly Juana da Silva, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

ishanglypetg@gmail.com, cidasatto@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO: Este texto é parte do trabalho de conclusão de curso da autora proponente, realizado no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas, Campus Pontal, desenvolvido em um grupo de congada da região do Triângulo Mineiro, em que buscamos compreender os saberes e os fazeres das mulheres negras congadeiras e como eles medeiam a cultura e as relações de ensino e aprendizagem. No presente trabalho, propomo-nos refletir sobre as pesquisas desenvolvidas acerca das mulheres negras brasileiras, entendendo-as como sujeitas históricas, políticas e socioculturais, que produzem conhecimento e cultura. Por meio do levantamento das teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008a 2019, que versam sobre a temática ora proposta, buscamos compreender sob quais perspectivas analíticas estão sendo pensadas as mulheres negras, suas práticas e formas de produzir existência. Para isso, dialogamos com autoras(es) como Ribeiro (2017), Gomes (2010), Santos (2010) e Silva (2017), dentre outras (os). Consideramos que é preciso falar da presença das mulheres negras nas pesquisas enquanto produtoras de conhecimento e não como objetos de pesquisa, uma vez que tal reivindicação legítima outros lugares de existência no âmbito da produção do saber, e coloca, na pauta de discussão, os processos de epistemicídio acadêmico ao qual, historicamente, seus saberes foram submetidos.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Produção do Conhecimento. Epistemicídio.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é derivado do trabalho de conclusão de curso da autora proponente¹, realizado no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas, Campus Pontal. O TCC buscou compreender as mulheres negras como sujeitas históricas, políticas e socioculturais, por meio da análise de seus papéis na construção e manutenção da cultura em um grupo de congada da região do Triângulo Mineiro, relacionando-os às práticas de manutenção cultural e de ensino e aprendizagem no interior do grupo. Percebemos que as ações efetivadas pelas mulheres negras

congadeiras imprimiam formas próprias de produção e mediação cultural dos saberes e fazeres ancestrais, atribuindo a eles um caráter geracional, político esingular.

A festa de congada no município onde se realizou a pesquisa de TCC ocorre há mais de sessenta anos, e o terno pesquisado se configura como o primeiro criado na cidade, fundado na segunda metade do século XX. Nesse contexto, a prática festiva foi se reafirmando ano após ano, enquanto movimento de resistência e produção de cultura do povo negro brasileiro, configurando-se assim como manifestação de viés imaterial. Segundo Katrib (2010, p. 16), ela “[...] é uma manifestação festivo-devocional da cultura brasileira, que acontece, em sua maioria, associada às celebrações em homenagem aos santos de devoção negra, como Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia, São Benedito, Santo Eslebão, dentre outros.”

O *lócus* de pesquisa possibilitou refletir sobre o contexto da cultura congadeira, a contribuição da população africana e afro-brasileira para o fortalecimento da cultura nacional, a identidade da mulher negra brasileira, as opressões que perpassam as questões de gênero, raça e classe social, dentre outras que transversalizam o pertencimento étnico da população negra brasileira. Problematicamos também, as relações de epistemicídio imbricadas nas interlocuções sociais e educativas que tendem a não considerar os saberes oriundos de grupos historicamente subalternizados como conhecimento válido. Segundo Gomes (2010), ao reivindicar seu espaço enquanto produtores de conhecimentos legítimos, as populações negra e indígena colocam em pauta lutas históricas contra o epistemicídio de seus saberes e propõem o deslocamento do olhar de análise imposto pela ciência moderna, compreendendo esses grupos não mais como “objetos de estudo” e sim como produtores de conhecimento.

Assim, durante a pesquisa empreendida para conclusão do curso de Pedagogia, identificamos teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2019, que versam sobre a temática ora proposta. Desse modo, buscamos compreender sob quais perspectivas analíticas estão sendo pensadas as mulheres negras, suas práticas e formas de produzir existência. Ressaltamos que não desejamos encerrar ou abarcar a completude das produções desenvolvidas até o período analisado. O que se procura é contribuir para o diálogo sobre a produção do conhecimento numa perspectiva descolonizada, que compreende a diversidade de saberes das (os) sujeitas (os) e propõe que as formas de produzir ciência se pautem

na riqueza da diversidade epistemológica (SANTOS, 2010).

Sendo assim, reitera-se a importância educacional e social da presente proposição, uma vez que é preciso problematizar os lugares que historicamente foram destinados às mulheres negras brasileiras na produção do conhecimento, dentre outros âmbitos sociais e educacionais.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, MULHERES NEGRAS E EPISTEMICÍDIO: ALGUNS APONTAMENTOS

Partimos da compreensão de que os modos de invisibilização dos conhecimentos dos povos marcados pelo processo diaspórico, por meio das práticas de epistemicídio de seus saberes, coadjuvam um projeto colonizador que durante séculos tolheu o domínio dos modos de saber, poder e ser das populações colonizadas, atribuindo a elas um “não-lugar” na história, reforçado pelos estereótipos excludentes da ciência moderna. Compreendemos epistemicídio acadêmico como formas de produzir “ausências”, pautando-se na negação de uma diversidade de conhecimentos existentes, que produz e interfere no contexto social, ou seja, a morte, supressão ou submissão dos saberes de outrem, geralmente de grupos e sujeitos sociais marcados pela colonialidade e seus subprodutos, que agem sob a égide de manutenção de um pensamento único e hegemônico (SANTOS, 2010).

Fundamentando-se por essa compreensão, é preciso problematizar a quem foi permitido ter voz nesse modelo colonizador. Essa condição de subalternidade impingida à população negra desconsiderou sua existência, conhecimento, cultura e humanidade, ocasionando profundas marcas em sua construção identitária, especificamente, nas mulheres. De acordo com Souza (1990, p.17), “a descoberta de ser negra é mais que uma constatação do óbvio”. A referida autora ressalta o dispêndio emocional da negação da identidade negra (negação do corpo e da cultura) tendo em vista a exaltação de um modelo branco de ser humano. Por isso, é também necessário combater formas de exclusão, valorizando a ancestralidade e a história das mulheres negras. Assim,

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também a

experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1990, p. 17-18).

Nesse sentido, se historicamente as mulheres foram/são silenciadas e destituídas da propriedade de falar, no sentido político e existencial do termo, o rompimento desse silêncio precisa ser construído diariamente, no âmbito da cultura, da educação, das relações sociais, nos saberes e fazeres cotidianos (RIBEIRO, 2017).

Compreendendo este falar enquanto ato político, ressaltamos que é preciso instigar a reflexão no contexto universitário, pois essa questão também precisa ser tratada, principalmente no que tange aos lugares estabelecidos dentro do cenário acadêmico (NATÁLIA, 2018). A construção de uma universidade plural e diversa, parte, dentre outros pontos, de um olhar crítico às epistemologias que são lidas e produzidas diariamente nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, muitas vezes embasado apenas pelas visões de mundo eurocêntricas, que não representam as vivências e as questões da população afro-brasileira.

Sobre essa questão, Silva (2017) analisa como a universidade brasileira, desde sua criação, serviu como (re) produtora de conhecimento científico baseado em concepções de poder, estruturadas em relações antagônicas entre colonizador e colonizado, influenciadas, muitas vezes, por teorias raciais importadas da Europa. Ainda, apresenta e problematiza, a partir do percurso histórico, como o ensino superior foi implantado no Brasil, questionando o modo de apagamento e silenciamento de alguns grupos do cenário acadêmico. Segundo a autora, é necessário entender porque e para quem a academia foi pensada, uma vez que, partindo disso, questiona-se a epistemologia produzida, defendida e propagada nas instituições de ensino superior. Assim, refuta porque tais espaços ainda se configuram como legitimadores de um contínuo projeto de colonização e hierarquização de saberes, com o objetivo de manter estruturas culturais, sociais e de poder (SILVA, 2017).

Sendo assim, o que se quer neste trabalho é construir epistemologias que ofereçam outros posicionamentos, que não se pautem pela perspectiva colonizadora, pautando-se por reflexões sobre o lugar destinado às mulheres negras nas produções científicas, sob o viés da edificação do conhecimento. Por isso, é necessário

dialogar sobre o deslocamento do eixo de análise das mulheres, não mais como “objetos de pesquisa”, como destacado na Introdução, e sim como sujeitas, analisando sobre/com a realidade delas, produzindo saberes e refutando o histórico processo de epistemicídio ao qual seus saberes foram submetidos.

Desta feita, identifica-se o crescimento de pesquisas na área das Ciências Humanas sobre as mulheres negras e suas diversas formas de ser e estar na sociedade. A partir de tal afirmação, infere-se que o crescimento no âmbito acadêmico destas pesquisas é proveniente, dentre outros fatores, do aumento de estudantes negras/os na universidade; da resistência a partir da apropriação e produção do conhecimento como forma de legitimação de identidade, assim como da possibilidade de produzir saberes sob visões de mundo diferentes das que são apresentadas cotidianamente; e da atuação de grupos de estudos e coletivos que problematizam as questões étnicas no âmbito tanto da educação básica quanto do ensino superior e pós-graduação, dentre outros.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE MULHERES: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS E PRÁTICAS

A partir de um levantamento realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível encontrar pesquisas relacionadas às mulheres negras com distintas perspectivas e análises. Questões de identidade, representatividade, políticas públicas, educação, produção cultural e artística, saúde, movimentos sociais, território, tempos, espaços, sexualidade e literatura, são algumas das temáticas que perpassam as pesquisas produzidas.

Tendo em vista a multiplicidade de enfoques, selecionamos 11 pesquisas que problematizam a posição de mulheres negras na produção do conhecimento, conforme Quadro 1, legitimando-as enquanto seres políticos e com lugar de fala definido, questionando a lógica colonizadora que suprimiu ao longo dos séculos seus conhecimentos e visões de mundo. No âmbito da congada, manifestação artística, cultural e religiosa, identificamos textos que se propõem dialogar sobre esse lugar de fala. Para tais levantamentos, analisamos os resumos dos trabalhos no intuito de compreender do que as pesquisas tratavam.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas sobre mulheres negras

Autora	Título do trabalho	Ano	Programa	Instituição	Tipo de trabalho
Marjorie Nogueira Chaves	As lutas das mulheres negras: identidade e militância na construção do sujeito político	2008	Pós-graduação em História	Universidade de Brasília	Dissertação
Dalva Maria Soares	Salve Maria (s): mulheres na tradição do congado em Belo Horizonte, MG	2009	Pós-graduação em Economia Doméstica	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
Marise Vicente de Paula	Sob o manto azul de Nossa Senhora do Rosário: mulheres e identidade de gênero na congada de Catalão	2010	Pós-graduação em Geografia	Universidade Federal de Goiás	Tese
Cláudia Pons Cardoso	Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras	2012	Pós-graduação em Estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo	Universidade Federal da Bahia	Tese
Antonia Lana de Alencastre Ceva	Intelectuais negras: escrevivências de mulheres negras brasileiras e angolanas como instrumento de resistência sociocultural	2013	Pós-graduação em serviço social	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Tese
Tayane Rogéria Lino	O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Anzaldúa	2014	Pós-graduação em Psicologia	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
Mariana Jafet Cestari	Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às yabás	2015	Instituto de Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Campinas	Tese
Marli José Tavares Netto	Trabalho, fé e patriarcado: as mulheres na produção socioespacial das congadas de Catalão	2015	Pós-graduação em Geografia	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Regina Nobre Vargas	Sobre produção de mulheres negras nas ciências: uma proposta para a implementação da lei 10.639/03 no ensino de química	2018	Pós-graduação em Química	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Odete de Araújo Costa	Entre a cozinha e a mesa, entre altares e rosários: alimentação e relações de gênero nas festas de reinado e congadas de Goiânia	2016	Pós-graduação em Antropologia Social	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Isabel Cristina da Costa Silva	Mulheres negras no congado: as capitãs da memória congadeira	2018	-	-	Capítulo de livro

Fonte: Autoras do trabalho (2019).

Com base no Quadro 1, síntese das informações gerais, identifica-se que, das 11 produções selecionadas, quatro são oriundas da UFG, sendo duas delas do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Ainda, destaca-se que a maioria concentra-se na região centro-oeste (4), com predominância das dissertações (6) como o formato de texto mais recorrente. Em relação aos programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas, verifica-se uma dispersão em áreas diversas, como história, letras, química, serviço social e outras, o que pode significar que ampliação das pesquisas em diferentes áreas, mas também interesse específico de algumas/alguns pesquisadoras(es) e orientandas(os).

Esse panorama geral das pesquisas, por meio do quadro, contribui para ter noção de características gerais sobre elas. Contudo, para ter compreensão de algumas de suas especificidades é importante analisar quais suas finalidades e enfoques a partir de seus resumos.

Chaves (2008), em “As lutas das mulheres negras: identidade e militância na construção do sujeito político”, atribuiu às mulheres negras e suas lutas sociais um papel de relevância na busca pela construção de uma sociedade sem racismo e sexismo, e de redefinições das perspectivas do que é ser mulher negra. Segundo a autora, a pesquisa não procurou encontrar respostas universais que abarquem as vivências desse grupo, mas sim contribuir na “construção de uma outra história de mulheres, uma história escrita no feminino, uma história de possíveis.” (CHAVES, 2008, p.6)

Em “Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras”, Cardoso (2012) envidou compreender como as opressões de gênero, raça, sexualidade e classe podem servir como mecanismos de organização para reivindicar lugares de evidência no processo de luta frente a estas. Dessa forma, analisou a reconstrução das vozes e pautas feministas a partir da incorporação das demandas das mulheres negras, afirmando que as ativistas negras brasileiras criaram um feminismo singular de tal modo que pode ser considerado “um pensamento feminista crítico [...] que defende a pluralidade epistemológica para revelar a contribuição das mulheres negras em diversas áreas do conhecimento.” (CARDOSO, 2012, p. 7). Questões como “descolonização do conhecimento”, “interseccionalidade” e posicionamento frente às “estruturas de poder” também foram problematizadas na pesquisa. (CARDOSO, 2012)

Na tese intitulada “Intelectuais negras: escrituras de mulheres negras brasileiras e angolanas como instrumento de resistência sociocultural”, Ceva (2013) buscou identificar, a partir da literatura produzida por mulheres afro-brasileiras e angolanas, como tais produções escritas se configuram como ferramentas de militância e enfrentamento. Utilizou categorias como “intelectuais negras”, “racismo”, “gênero” e “sexismo”, que contribuíram para a hipótese de que estas auxiliam para a “construção de uma identidade racial positiva baseada em valores civilizatórios de matriz africana, tais como: memória, oralidade e ancestralidade (Doma, Griot e Sankofa).” (CEVA, 2013, p. 8, grifos da autora)

Cestari (2015), em “Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às yabás”, discutiu as formas de luta que as mulheres negras empreendem na busca por enunciação. Em uma perspectiva antirracista e sexista, utilizou-se da análise do discurso e do feminismo negro para compreender como as lutas por esse direito de enunciar-se, efetivaram-se a partir da metade da década de 1970. Em sua pesquisa, a autora posicionou as “[...] mulheres negras como sujeitas de um dizer próprio em um corpus heterogêneo que perpassa a produção teórica, literária e intervenções políticas de intelectuais/ativistas negras.” (CESTARI, 2015, p. 10, grifos da autora)

Na dissertação “Mulheres negras, produção e interseccionalidade”, Silva (2019) colocou em pauta a forma como a estrutura colonial se constrói a partir de instrumentos de exclusão da produção do conhecimento, da identidade e da história. Para a autora, o colonialismo, por intermédio do Estado, regula os acessos e as permanências de determinados sujeitos às possibilidades de produção de saber. Partindo dessas perspectivas, a autora se propôs analisar, por meio de um levantamento das produções de intelectuais negras, quais os mecanismos de silenciamento lançados pela estrutura colonial para invisibilizar tais sujeitas. A partir disso, sinalizou possibilidades para pensar em pesquisas que se orientem a partir das margens, dando um outro significado às produções intelectuais negras.

Na dissertação de Vargas (2018), intitulada “Sobre produção de mulheres negras nas ciências: uma proposta para a implementação da lei 10.639/03 no ensino de química”, a discussão perpassou a invisibilização das mulheres negras no campo das Ciências, refletindo as questões que atribuem à ciência um caráter universal e neutro, o que contribui para que as questões de gênero e raça não se insiram nas discussões. Dessa forma, a pesquisa apresentou possibilidades de se pensar na

construção de uma ciência que não se caracterize como unicamente branca e masculina, atribuindo à mulher negra um lugar diferente do que foi historicamente estabelecido, no campo da produção científica. (VARGAS, 2018)

Sob esse viés, em “O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Anzaldúa”, Lino (2014) discutiu sobre a fala e o silêncio das produções de mulheres negras, mestiças, lésbicas, latino-americanas e de origem popular, incorporando a questão da subalternidade à reflexão. Em diálogo com Gayatri Spivak, questionou “quais parâmetros atribuem à certas pessoas o lugar de subalternidade, e qual a relação entre subalternidade e produção científica”. O trabalho destacou que novas abordagens epistemológicas estão sendo pensadas por autoras feministas negras, legitimando outros espaços de enunciação epistêmica. (LINO, 2014, p. 8)

Algumas pesquisas analisaram as mulheres negras no âmbito da cultura congadeira, apresentando-se como significativas contribuições para este campo da produção científica. Dessa forma, Soares (2009), na dissertação “Salve Maria (s): mulheres na tradição do congado em Belo Horizonte, MG”, ressaltou que a festa de congado é uma das mais relevantes manifestações culturais e religiosas do estado mineiro, evidenciando que a presença feminina sempre existiu nesse contexto, só que em espaços diferentes dos que eram reservados aos homens. A autora relatou que é mais recorrente a participação das mulheres em lugares que antes eram, no âmbito da festa, puramente dos homens. Sob tais perspectivas, concluiu que “o congado é um espaço marcado por especificidades de gênero e que a ocupação pelas mulheres de lugares mais valorados demonstra uma reordenação nos espaços de poder na manifestação.” (SOARES, 2009, p. 9)

Corroborando com essa discussão, no trabalho “Sob o manto azul de Nossa Senhora do Rosário: mulheres e identidade de gênero na congada de Catalão (GO)”, Paula (2010) discutiu o universo congadeiro a partir da perspectiva da invisibilidade histórica da mulher negra, respaldando-se nas categorias de espaço e gênero para compreender as relações que perpassam a construção da festa. Principalmente, como se configuram as especificidades do espaço público e privado, para o homem para a mulher, considerando-se as atribuições históricas desses papéis. Sob esse viés, segundo a autora, problematizar esta temática, abrangendo a questão “[...] das mulheres e identidade de gênero na Congada, tendo a (in) visibilidade espacial da mulher como tese, ultrapassa os limites da congada e atinge a realidade

sociocultural da mulher negra e brasileira.” (PAULA, 2010, p. 8)

No texto intitulado “Entre a cozinha e a mesa, entre altares e rosários: alimentação e relações de gênero nas festas de reinado e congadas de Goiânia”, Costa (2016) apresentou a abordagem do universo congadeiro nas festas em Goiânia (GO). A autora observou esses festejos a partir do ambiente onde se preparavam as comidas, ou seja, a cozinha, objetivando investigar se a prática de cozinhar era, ou não, algo eminentemente de responsabilidade das mulheres, compreendendo as relações que se estabeleciam a partir desse contexto.

Por sua vez, Tavares Netto (2015) buscou compreender no estudo “Trabalho, fé e patriarcado: as mulheres na produção socioespacial das congadas de Catalão (GO)”, qual é o papel exercido pelas mulheres que participavam da construção e organização da festa, trabalhando para que esta acontecesse. A partir das análises teóricas e das vivências empíricas, a autora apresentou algumas considerações, destacando que a “[...]invisibilidade faz parte da construção histórica da divisão de papéis para homens e mulheres, que ao longo do tempo associou as mulheres ao espaço privado, e os homens ao espaço público [...]” (TAVARES NETTO, 2015, p. 6).

Coadjuvando a discussão, Silva (2018) procurou entender que papel é realizado pelas mulheres congadeiras, no interior de Minas Gerais, partindo da compreensão delas enquanto sujeitas que vivenciam diariamente esse contexto festivo. Em seu texto, “Mulheres negras no congado: as capitãs da memória congadeira”, ressaltou que “a atuação das mulheres vai muito além da mera execução de tarefas. São elas as mantenedoras dos vínculos identitários, familiares, religiosos que estão presentes nessa prática cultural [...]” (SILVA, 2018 p.227). Assim, a partir das relações que se estabelecem ao longo das gerações e das vivências festivas e devocionais da congada, a autora afirma que são as mulheres as “guardiãs da memória congadeira” (p.228). Desse modo, mesmo compreendendo a relevância destas no processo de manutenção cultural, Silva (2018) instiga à reflexão ao afirmar que os cargos de comando ainda são pouco ocupados pelas mulheres nos municípios do interior de Minas Gerais (seja no interior dos grupos ou na presidência das Irmandades).

A partir dos estudos apresentados, verifica-se que as contribuições das produções desenvolvidas sobre as formas de ser, existir e produzir de mulheres negras são significativas. Tais trabalhos contribuem para a compreensão desse

grupo social brasileiro, assim como promovem o diálogo e ampliam o entendimento sobre a temática, propondo outras roupagens à produção do conhecimento em oposição aos de epistemicídio que, durante anos, negligenciou lugares no mundo às pessoas marcadas pelas relações coloniais de dominação.

Saber que pesquisas acadêmicas a respeito da mulher negra estão sendo construídas, sob diversas perspectivas de análise e espaços sociais, evidencia um cenário de demandas emergentes e propositivas, que contribuem na legitimação desse local de fala enquanto ato político. É preciso colocar em evidência determinadas lacunas sociais e demandas históricas, vislumbrando-se perspectivas de mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs refletir sobre as pesquisas desenvolvidas acerca das mulheres negras brasileiras, entendendo-as como sujeitas históricas, políticas e socioculturais, que produzem conhecimento e cultura. O levantamento dessas produções foi feito durante a pesquisa de TCC desenvolvida em um grupo de congada da região do Triângulo Mineiro, na qual procurou-se compreender os saberes e os fazeres das mulheres negras congadeiras e como elas fazem a mediação da cultura e das relações de ensino e aprendizagem.

Sob esse viés, analisar a produção acadêmica sobre os modos de existência das mulheres negras contribuiu para construir um panorama (mesmo que inconcluso e provisório) sobre outros lugares de enunciação quanto à construção de um processo histórico menos epistemicida e colonizador. Dessa forma, é necessário efetivar, no âmbito da produção acadêmica, uma ecologia de saberes, que dialogue com as diversas experiências sociais, produzindo presenças e superando análises alicerçadas no mito da democracia racial (GOMES, 2010).

É fundamental desconstruir paradigmas e estereótipos do imaginário social que tendem a invisibilizar as produções da população afro-brasileira, em específico das mulheres negras. Nesse sentido, salienta-se que essas e outras questões que, por ora enviesam este trabalho, precisam estar no centro, para que se possa, minimamente, vislumbrar a construção de outras formas de ver o mundo e de produzir ciência.

Nesse sentido, a edificação de uma sociedade mais equânime, alicerçada a partir de outras visões de mundo que refutam estruturas racistas, machistas, misóginas, dentre outras, perpassa a forma como se produz conhecimento. Parafraseando hooks (2015), a própria história de vida das mulheres negras se contrapõe a essa organização social excludente, colocando-as em uma perspectiva diferenciada de outros grupos, o que pode subsidiá-las no combate a esse modelo. Por esse e outros motivos, é preciso que outras pesquisas voltem seus olhares a esse contexto, tanto no sentido de questioná-lo, quanto para exigir outras perspectivas de existência, pessoais, coletivas e epistemológicas.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, C. P. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

CESTARI, M. J. **Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às Yabás**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271056/1/Cestari_MarianaJafet_D.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

CHAVES, M. N. **As lutas das mulheres negras: identidade e militância na construção do sujeito político**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5601>. Acesso em: 23 out. 2019.

COSTA, O. A. de. **Entre a cozinha e a mesa, entre altares e rosários: alimentação e relações de gênero nas festas de reinado e congadas de Goiânia**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6840>. Acesso em: 23 out. 2019.

CEVA, A. L. A. de. **Intelectuais negras: escrituras de mulheres negras brasileiras e angolanas como instrumento de resistência sociocultural**. Rio de Janeiro, 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0912208_2013_completo.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 441-463.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193. Acesso em: 17 jan. 2021.

KATRIB, C. M. I. A congada no contexto da cultura popular. In: KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins (Orgs.). **História e cultura afro-brasileira**: módulo 4. Uberlândia: Lops, 2010. p.15-25. (Curso de Educação para as relações étnico-raciais)

LINO, T. R. **O lócus enunciativo do sujeito subalterno**: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Anzaldúa. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AAXFWU/1/tayanelino.disserta_o.ppgp.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021

NATÁLIA, L. Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 748-764, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/563>. Acesso em: 15 out. 2019.

PAULA, Marise Vicente de. **Sob o manto azul de Nossa Senhora do Rosário**: mulheres e identidade de gênero na congada de Catalão (GO). 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2734>. Acesso em: 17 maio 2018.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. Feminismos Plurais.

SANTOS, B. S. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Souza. MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SILVA, I. C. C. da. Mulheres negras no congado: as capitãs da memória congadeira. In.: KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; MACHADO, Maria Clara Tomaz; PUGA, Vera Lúcia (Org.). **Mulheres de fé**: urdiduras no Candomblé e na Umbanda. Uberlândia: Composer, 2018. p. 225-236.

SILVA, N. M. C. Universidade no Brasil: Colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de**

Educar. “Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas.” Rio de Janeiro, v 3 n. 3, p. 233-257, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>. Acesso em: 23 out. 2019.

SOARES, D. M. **Salve Maria (s):** mulheres na tradição do congado em Belo Horizonte, MG. 2009. 114 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009. Disponível em: [http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3322/texto%20completo.pdf?sequence=](http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3322/texto%20completo.pdf?sequence=1)
1. Acesso em: 23 out. 2019.

em:

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TAVARES NETTO, M. J. **Trabalho, fé e patriarcado:** as mulheres na produção socioespacial das congadas de Catalão (GO). 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5114/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Marli%20Jos%c3%a9%20Tavares%20Netto%20-%202015.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

VARGAS, R. N. **Sobre produção de mulheres negras nas ciências:** uma proposta para a implementação da lei 10.639/03 no ensino de química. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8879/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Regina%20Nobre%20Vargas%20-%202018.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

NA REMANDIOLA DA HISTÓRIA: “O IMPÉRIO DAS TIAS BAIANAS” E O SAMBA MODERNO

Jéssica Cristina Alvaro de Oliveira, Fernanda Huguenin, Giovane do Nascimento

Jeholiveira332@gmail.com, fernandahuguenin@outlook.com
giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo problematizar a agência de mulheres negras no Samba Urbano. Para cumprir com este objetivo retornaremos a Pequena África com o intuito de apresentar o “Império das Tias” e as relações ali constituídas a partir do protagonismo dessas mulheres. O protagonismo aqui suscitado articula postos hierárquicos no Candomblé do Rio de Janeiro e acesso ao mercado de trabalho, que as oportunizaram salvar o Samba em um período de forte repressão policial. Num segundo momento destacaremos a criação do Bloco Escola de Samba Deixa Falar e sua importância para a organização das escolas de samba do Rio de Janeiro. A sistematização formal do carnaval que se dará após a criação do Bloco proporcionará um novo momento à expressão cultural que deixará de ser perseguida, mas que tem suas “imperatrizes” sistematicamente afastadas dos postos de decisão. Sendo assim, a partir de revisão bibliográfica analisaremos alguns acontecimentos como a criação da primeira associação das escolas de Samba, bem como a proibição do improviso nas escolas de samba, questões importantes que vão fazer do carnaval, por exemplo, um espaço com uma predominância de decisões masculinas, atualmente. Contudo, não acreditamos que mulheres negras sejam passivas frente aos acontecimentos históricos, bem pelo contrário, acreditamos sim que seus poderes ainda, são decisivos no cotidiano das escolas de Samba.

Palavras-chave: Mulheres Negras, Samba, Protagonismo.

UMA FAMÍLIA DE TANTAS TIAS

Quando falamos de mulheres negras, abarcamos um grupo heterogêneo. Ainda que este tópico aborde mulheres que ocupavam um espaço territorial específico, de um dado período histórico, suas trajetórias não são as mesmas, essas trajetórias são resultado das relações de gênero e de raças que somadas resultaram, por exemplo, na escassez de material sobre elas em relação à construção do Samba.

Tia Sadata; Tia Bebianá; Tia Amélia do Aragoão; Tia Perciliana Maria Costança; Tia Amélia Quindunde; Tia Cecília; Tia Gracinda; Tia Veridiana; Tia Josefa Rica; Tia Rosa Ole; Tia Mônica; Tia Jurema; Tia Maria do Adamastor; Tia Davina; Tia Tomásia; Tia Fé; Tia Dada; Tia Perpétua; Dona

Esses são alguns dos nomes das tias que se tornaram grandes referências para a consolidação do Samba Urbano. Foram organizadoras das “grandes festas do samba” nas primeiras décadas do século XX, além de mães e avós dos mais importantes sambistas do meio do século, suas famas são relatadas por diversos autores como (Viana, 1995; Lopes, 2008; Gomes, 2015), entretanto nos faltam nomes corretos, imagens, falas e o devido crédito nas outras contribuições que deram ao samba, como a criação do prato e faca, pela Tia Prisciliana, ou o defensor do pavilhão da escola “mestre sala”, criado pela Tia Maria do Adamastor (NOGUEIRA; THEODORO, n.p.2007).

O espaço territorial conhecido como “reduto dos negros”, e posteriormente como “A Pequena África”, termo criado por Heitor dos Prazeres, compreendia a região que se estendia da Praça Onze, passando pela estação ferroviária de Dom Pedro II e chegando até a Prainha, atual Praça Mauá (LOPES, 2008). Esse espaço profícuo para o fomento das mais distintas expressões culturais tinha sua organização a partir da lógica das práticas religiosas de matriz africana, o “Candomblé”. As hierarquias existentes na religião concediam às Yalorixás da casa de João Alabáde Omolu o papel de protagonistas, sendo elas mães espirituais e carnavais de sambistas, jongueiros, capoeiristas, dentre outros. Tal espaço é resultado da migração e fixação de pessoas negras na capital do Brasil, que neste momento é o Rio de Janeiro.

Nesta perspectiva, Monica Velloso (1990), relata que a vinda de pessoas negras para o Rio de Janeiro a partir do século XVIII está relacionada a fuga do status adquirido na Revolta dos *Malês*, ou motivadas pelas oportunidades de trabalho na capital, ou ainda pelo que o espaço do Centro do Rio significava para estas pessoas, ou seja, o reencontro com as suas origens, com a África, ainda que no Brasil. A autora nos chama atenção para a rede de comunicação construída por essas mulheres, pois, à medida que os homens negros não foram absorvidos pelo mercado de trabalho, no pós- abolição, elas se articulavam para que suas pares chegassem no Rio de Janeiro com possibilidade de emprego.

Cabe salientar que a chegada de baianas e baianos está relacionada diretamente a duas mulheres: Davina e Sadata. A primeira é avó de Meninazinha de Oxum. A Yalorixá relata que a chegada de sua família no Santo Cristo transforma a casa de sua avó em reduto dos baianos. A casa da Tia Davina passa a ser procurada na medida em

que se torna espaço de integração para os recém-chegados. Já a segunda, nas décadas de 1920, moradora da Pedra do Sal e uma das fundadoras do Bloco das Sereias, colocava sua casa à disposição dos recém-chegados. Sua residência localizada no alto do morro servia para observação do tráfego marítimo da Bahia de Guanabara. Ao avistarem a bandeira de Oxalá nos navios que aportavam na Bahia, obtinham a confirmação da chegada de novos pares ao Rio de Janeiro, e a casa de Sadata tornou-se assim um espaço de acolhida e proteção destes, o que propiciou segundo Velloso (1990) a construção de vínculos e, posteriormente, foi se tornando um espaço de constituição de expressões culturais próprias.

Sadata e Davina são grandes exemplos da particularidade das relações na Pequena África: O protagonismo fundamental das mulheres negras para manutenção desse espaço que se dá na mesma proporção do apagamento dessas mulheres na história. Ao passo que se é inquestionável suas lideranças “no espaço”, pouco ou quase nada sabemos destas, para além do termo Tia que precede seus primeiros nomes, muitos destes nomes se quer são seus nomes de origem. São nomes pelos quais são reconhecidas pelo Centro do Rio.

Contudo, o termo “Tia” colocado nos livros como uma espécie de título conquistado por essas mulheres, assim como o de doutor - concedidos a médicos e advogados muito utilizados no século passado - não serviu apenas para situar a importância delas no período histórico, ou na formação das mais importantes expressões negras brasileiras, mas acabou homogeneizá-las e reduzi-las ao título, não importando, suas contribuições individuais, o que faziam, o que pensavam ou, mais importante, quem eram para além da denominação “tias”, restringindo essa pesquisa por falta de material.

A “HILARIA” FALTA DE INFORMAÇÕES

Rodrigo Gomes (2009) em seu trabalho intitulado: “Samba no Feminino: Transformações nas relações de gênero no Samba Carioca nas três primeiras décadas do século XX”, chama atenção para o conjunto de informação existentes sobre Hilária Batista, a Tia Ciata, em detrimento das informações acerca das demais Tias. Entretanto, apesar da notoriedade que Tia Ciata obteve na construção do Samba Urbano, a historiografia se quer consegue concluir seu nome de registro ou apresentar fotografias

oficiais, daquela que foi evidenciada pela mídia e pela história como a mais importante das Tias.

As relações fraternais construídas por mulheres negras na Pequena África são perpassadas por diversas contradições, como por exemplo, o fato de muitas tias baianas – como ficaram conhecidas – se quer tenham vindo da Bahia, Tia Maria da Conceição Cesar, ou Maria do Adamastor, por exemplo, era carioca de origem. Fundadora de todos os ranchos que se tornaram tradicionais na história do carnaval, consagrada nas rodas e na imprensa como “a rainha das diretoras dos ranchos”. Posteriormente se torna pastora do Reino de Silva em 1921. Outra tia que possui uma provável origem que não a baiana, é Tia Fé de possível origem mineira, a segunda, *Yalorixá* é uma das fundadoras do rancho carnavalesco Pérolas do Egito de 1910, um dos ranchos fundidos na criação da G.R.E.S Mangureira fundada no dia 28 de abril de 1928 (NOGUEIRA; THEODORO, n.p.2007).

Mais do que doces deliciosos, manjares, bolos, cocadas que eram vendidos no tabuleiro da Tia Ciata, ou artigos Afro-brasileiros, vendidos na quitanda da Tia Percília, algo de muito mais precioso era negociado nos seus tabuleiros, a saber, a manutenção das grandes festas que elas realizaram onde o Samba não tinha hora para acabar. Essa negociação era importante, pois as casas e os terreiros de Candomblé no início do século XX era alvo corriqueiro da repressão policial. Ciata (*Seata*; outros, *Asseata* ou também *Assiata*) a mais reconhecida das Tias, fez talvez uma das maiores negociações ao que tange a não perseguição do Samba e das religiões de matrizes africanas: *Yalorixá* famosa, descrita por autores como filha da *Yabá Oxum*, curou o então presidente Venceslau Brás na década de 1910 de uma ferida crônica, tal cura propiciou a nomeação do marido da Tia ao posto do gabinete do chefe de polícia. Essa nomeação ao que possa parecer individualista promoveu para a comunidade da pequena África a diminuição efetiva das perseguições policiais (NOGUEIRA; THEODORO, n.p.2007).

Os vínculos aqui apresentados, tem por objetivo descrever como as pessoas negras conviviam no início do século, sobretudo pois é possível analisar esta convivência a partir de uma cultura de consolação (GILROY, 2012) onde pessoas negras que passaram pelo trauma do período de escravidão e foram o destituídas de sua humanidade se organizaram de modo a consolidar o mínimo de harmonia e possibilidades. Nesse sentido, no que se refere à organização familiar destas pessoas, ultrapassa o limite da organização nuclear instituída pelos europeus e reproduzida pelos

patriarcas brancos brasileiros. Sobre as mulheres negras, no pós-abolição, o peso de “chefe de família” na medida em que não possuem companheiros, ou que estes não são absorvidos pelo mercado de trabalho, faz com que essas expandam os laços familiares, construindo assim a “grande família”. Para Velloso (1990):

Acontece que esse estreito convívio entre as pessoas acabou ampliando a família nuclear, dando surgimento à “grande família”. A autoridade deixou de ser exclusivamente centrada na figura dos pais, entrando em ação outros elementos que, na maioria das vezes, não faziam parte da família consanguínea. Era comum que essas figuras normalmente femininas - acabassem tendo certa ascendência sobre a criança às vezes maior do que a dos próprios pais. O papel marcante das avós, tias e madrinhas na história de vida dessas crianças é fato conhecido. Suprindo carências e afetos, abrindo novos canais de socialidade e comunicação, elas eram alvo do respeito, admiração, carinho e prestígio. As “tias” certamente são o exemplo mais concreto desse tipo de socialidade, típico das camadas populares. O parentesco adquire diferentes significados e possibilidades em função do contexto social. Assim, não se pode pensar a família como fato universal e natural (Velho, 1981), mas como sistema organizador de idéias e valores (VELLOSO, p. 34, 1990).

Essa grande família mais do que composta por avós, mães, tias e madrinhas, foram compostas de muitos filhos e filhas que seguiram a tradição das religiões de matrizes africanas e do Samba. As Tias tiveram muitos filhos, dizem que tia Ciata, por exemplo teve 15 filhos, “dentre os quais Glicéria, Sinhá Velha que se casou com mestre sala e líder rancheiro Germano; Noêmia; Mariquita, muito animada e tocadora de pandeiro; Pequena; Macário; Caboclo que também estudou medicina, a exemplo do pai. Fatumã era porta-bandeira do Rosa Branca, e Caletu, pastorado Reide Ouro.” (NOGUEIRA; THEODORO,

n.p. 2007) Tia Bebiania teve 21 filhos e criou mais 8. Como revela Tia Carmem da Ximbica. Vale ainda ressaltar duas Tias responsáveis para a formação do Samba, Amélia Silvana de Araújo, ou, Tia Amélia, moradora da Cidade Nova, responsável por grandes festas e reuniões de Samba, ainda que não se soubessem quantos filhos teve, seu filho Donga foi um dos compositores do primeiro Samba gravado ainda em LP¹⁰ pelo Telefone em 1917.

Perciliana de Santo Amaro, ou Tia Perciliana, neta de escravizados beneficiados pela lei do ventre livre, foi mãe de 12 filhos, dentre eles João da Baiana, sambista reconhecido pela batida característica do pandeiro que o diferenciava de outros músicos. Porém, foi nas mãos de Tia Perciliana, sua mãe que o instrumento foi inserido no samba em 1889. A Tia também introduziu o prato e faca no samba, o ato de raspar a

faca no prato foi visto por muitos como um instrumento de ritmo inusitado (NOGUEIRA; THEODORO, n.p, 2007).

Contudo, neste primeiro momento podemos perceber que o espaço onde o Samba Urbano fora criado era centrado em elos que se distanciavam dos estabelecidos hegemonicamente. O Império das Tias Sodré (1998) é narrado como profícuo para o desenvolvimento de expressões culturais num momento de perseguição de sujeitos negros e negras pelo Estado. A lei de criminalização da vadiagem e dos capoeiras ou ainda do curanderismo, se mostram insuficientes para coibir a generosidade presente naquele lugar em que cada expressão cultural, ocupava um cômodo da casa de alguma Tia. Como relembra Gleyce, bisneta de Tia Ciata:

O foco central era a casa da Tia Ciata, onde era a capital da pequena África, ela foi considerada assim pela reunião de pessoas era muita gente que às vezes nem cabia na casa dela, né, tanto que a capoeira ficava do lado de fora, a parte do batuque também ficava atrás, e dentro mesmo ficava o pessoal do choro, e ficava cantando também o samba maxixado, o sambo do partido alto e quando a polícia chegava porque tinha repressão, né, o que acontecia, eles tinham que mudar o ritmo, eles mudavam o ritmo e eles falavam bem assim: não aqui a gente tá tocando é choro, então o chorinho não era proibido, então juntava junto com o Pichinginha o Donga (MEMÓRIAS, 2015).

Como podemos perceber: Yalorixás, sambistas, mães, trabalhadoras, “chefes de família”, madrinhas, Tias e tantos outros adjetivos que essas mulheres carregaram no início do século, foram insuficientes para a preservação digna da memória coletiva sobre suas existências. Este trabalho além de buscar resgatar um pouco de informação das tão famosas Tias baianas, quer a seguir tentar apontar possíveis motivos pelas quais tenhamos tão poucas informações sobre elas. Pois, desde o início do século XX até os dias atuais sabemos que os sambistas deixaram de ser perseguidos e que o Samba ganha projeção nacional então narraremos alguns desses processos iniciando a partir da criação do Bloco Escola de Samba Deixa Falar.

SOBRE A PERSEGUIÇÃO? SÓ OUVIMOS FALAR.

Nas primeiras décadas do século XX a perseguição aos adeptos das religiões de matrizes africanas e aos moradores de favelas era intensa. As políticas de urbanização deste período e as ameaças de desapropriação de terras como as da Mangueira e Salgueiro, ocupadas por imigrantes de origem africana e afro-

brasileira, recém-chegados do Vale do Paraíba e de Minas Gerais e Bahia, amedrontava essas pessoas que tinham o Samba e a religião, enquanto modo de vida Fernandes (2001).

O início do século XX é marcado também pela criação da primeira escola de samba: o Bloco Escola de Samba Deixa Falar, de autoria de Ismael Silva e seus amigos, um espaço de acolhimento contra a repressão policial, que neste momento era brutal ao enquadrar sambistas no crime de Vadiagem do Código Penal vigente desde 1880.

O B.E.S Deixa Falar é criado em 1928, e entender sua formação é muito importante, pois, sua modificação no samba se torna posteriormente o verdadeiro samba (VIANA, 1995). Esse acontecimento muito tem a ver com um debate central para as relações raciais brasileiras, visto que parte da tentativa de construir o orgulho de uma sociedade cuja miscigenação inicialmente demonizada nos debates científicos, se torna o diferencial para um país bem sucedido, posteriormente. A busca dos elementos nacionais encontra neste novo sotaque do samba a tradição perfeita, visto que, a brasilidade era sua marca principal. Além de não ser considerado propriedade de algum grupo étnico ou classe social, se torna o denominador musical entre vários grupos, facilitando sua ascensão (VIANA, 1995). No final do século XIX, diversos intelectuais viam a mestiçagem como o grande problema da sociedade brasileira, responsabilizada pelo atraso do país quando comparado à Europa. A desvantagem diante do mundo se dava justamente pela contaminação da identidade brasileira pela doença, que só seria curada pela descoberta identitária para que pudesse ser curada, ou seja, descobrindo a verdadeira identidade nacional, seria possível sanar os problemas decorrentes do atraso brasileiro. E foi Gilberto Freyre (1933) que sana teoricamente tais questões, trazendo caráter positivo à figura do mestiço e da mestiça, tão condenada pelos intelectuais da virada do século XIX Viana (1995).

A miscigenação, questão apresentada aqui, encontra na figura do mestiço e da mestiça a autêntica brasilidade, tão suscitada por Gilberto Freyre em seu famoso livro *Casa Grande & Senzala* (1933). Desse modo, o brasileiro e a brasileira passaram a ser definidos como a combinação, mais ou menos harmoniosa, mais ou menos conflituosa, de traços africanos, indígenas e portugueses, de casa-grande e senzala, de sobrados e mucambos Freyre (1981).

A vida nos trópicos percebida como uma desvantagem, até então, passa a ser valorizada assim como a mistura étnica e cultural, a partir do luso-tropicalismo de Gilberto Freyre. Essa valorização do que advém da “mistura” étnica, está relacionada à “unidade da pátria”. A partir dessa nova identidade mestiça que o Brasil passa a assumir no período da ditadura do Estado Novo - mascarando o racismo estrutural, institucional e religioso, bem como o estupro colonial, decorrente das violentas relações raciais – manifesta-se nas expressões culturais objetivando encontrar o que não é de uma etnia e sim comum a todas, no mesmo período que o Samba alça o fim de sua marginalidade.

A criação do Bloco Escola de Samba Deixa Falar se torna referência ao criar uma orquestra que privilegia instrumentos percussivos, proporcionando inovação rítmica e coreográfica aos blocos e ranchos carnavalescos Fernandes (2001). Em 1932 a adesão ao mais recente modelo de cortejo que possibilitava mobilidade aos membros, já era tanta que houve o primeiro concurso de Escolas de Samba em parceria de lideranças dos blocos carnavalescos com o jornal Mundo Esportivo. Nesse ano dezenove escolas competiram, além de ser um marco para sambistas, é também neste ano que mulheres por meio de um decreto, adquirem o direito ao voto.

Gradativamente algumas questões se tornam decisivas na vida das mulheres negras sambistas. O advento da primeira escola de samba e as competições carnavalescas são fundamentais para um processo gradativo de substituição do protagonismo daquele que não depende mais do quintal das Tias para acontecer, pois além das ruas, conquista o gosto nacional. Passa a ter acordos com patrocinadores e um deles, é o próprio Estado, a partir das subvenções concedidas às grandes sociedades, aos ranchos, blocos e as escolas de Samba, no ano de 1932 (Viana, 1995).

Em 1934 Organiza-se a primeira União das Escolas de Samba (UES) e a composição da direção tem a seguinte composição:

Flávio de Paula Costa, presidente (da União da Floresta e, logo depois, da Deixa Malhar); vice-presidente, Saturnino Gonçalves (da Estação Primeira); primeiro-secretário, Getúlio Marinho da Silva, o Getúlio “Amor” (da Fale Quem Quiser); segundo-secretário, Jorge de Oliveira (da Depois Eu Te Explico); primeiro procurador, Reinaldo Barbosa (da Deixa Falar); segundo-procurador, Pedro Barcelos (da Príncipe da Floresta); primeiro-tesoureiro, Paulo da Portela; segundo-tesoureiro, José Belisário (da Prazer da Serrinha) (FERNANDES, p.86, 2001).

A partir da direção da UES é possível observar, que a alteração do protagonismo no samba acontece paralelamente com a sua consolidação. A partir deste quadro podemos perceber que o protagonismo das mulheres negras não acompanha a

formalização do Samba o que as mantém na informalidade tais quais os ofícios que elas exercem.

Nos anos que sucedem a criação da associação é possível observar a confirmação deste fato. A apresentação de Carmem Miranda em Nova York (1939), Tinhorão (2015), a proibição dos versos improvisados 1946, a ascensão do Samba Canção (déc de 1950), IPHAN (2007), e tantos outros fatos que representam tanto o confinamento das Tias e suas sucessoras a determinados ofícios, como possibilidades de prestígio e status dentro das escolas, como a criação da ala das passistas (déc de 1950), Corrêa (1996).

Mariza Correia (1996) na tentativa de refletir acerca das relações possíveis no universo das classificações entre raça e gênero, relaciona a invenção da mulata à construção do sujeito “enquanto objeto de discursos médicos literários e carnavalescos”. Nesse sentido, essas mulheres após as novas narrativas sobre miscigenação, passam a ocupar o papel do desejo, uma figura mítica, puro corpo, ou sexo.

Assim como o samba, estas mulheres tornam-se símbolos nacionais, principalmente a partir de seus corpos dotados de sexo não engendrado socialmente. A partir da Globeleza e a tecnologia utilizada para representá-la que funciona como uma espécie de corporificação dos atributos mais antigos atribuídos às mulheres negras. A representação moderna dessas mulheres, como uma espécie de mulata estilizada, abstrata, ou imaginada, resume ou sintetiza todas as suas antepassadas (CORREIA, p.40, 1990).

CONCLUSÃO

Como se trata de uma pesquisa em andamento todas as conclusões são preliminares. Algumas questões que aqui foram evidenciadas como a organização dos sambistas a partir da criação da primeira escola de Samba, a projeção internacional do Samba a partir da figura da Carmem Miranda, a invenção da Passista possuem relação direta com o afastamento das mulheres negras das decisões do Samba. A criação do Samba Canção é também um ponto que não passa despercebida da história do Samba, pois data a inserção de mulheres no meio da expressão cultural. Mas de quais mulheres estamos falando?

O que mais chama atenção é a substituição das figuras que decidem o Samba, e esta substituição não pode ser desvinculada da aceitação e formalização da expressão cultural. Visto que as Tias baianas “imperaram” brilhantemente no Samba enquanto produção coletiva longe dos holofotes. Algumas direções apontam também para a invenção do sambista enquanto músico pela indústria fonográfica como fundamental para a individualização das relações que outrora se davam no ceio familiar.

Sendo assim, não pretendemos evidenciar a figura da mulher negra numa relação de passividade no mundo, não queremos de nenhuma maneira evidenciar que estas não possuem algum tipo de poder na expressão cultural que ajudaram a consolidar. Entretanto o que pretendemos mostrar é que de alguma maneira o poder das mulheres negras não acompanhou a formalização do Samba. O papel de Tia, por exemplo, hoje vemos folclorizados a partir das fantasias das baianas. A agência delas se tornou aparentemente cada vez mais limitadas com os processos que fizeram a expressão se tornar cada vez mais reconhecida e nesse sentido, este trabalho se faz importante, pois apresentamos um momento em que mulheres negras apresentavam em suas ações a contra-hegemonia, visto que numa sociedade patriarcal, uma expressão cultural era decidida por mulheres, e, sobretudo: mulheres negras.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, M. **Sobre a invenção da mulata**. Cadernos Pagu, 1996 (35-50).
- FERNANDES, Nelson. *Escolas de Samba: Sujeitos celebrantes objetos celebrados, Rio de Janeiro: Memória Carioca*, vol. 3, 2001.
- GOMES, R. **Samba no Feminino: Transformações nas relações de gênero no Samba Carioca nas três primeiras décadas do século XX**. UDESC, 2015.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. São Paulo: Ed. 34 Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes - CEAA, 2001.
- LOPES, N. **Partido-alto Samba de Bamba**. Rio de Janeiro: Pallas, 2008. MUNIZ, Sodrê. *Samba Dono do Corpo*. Rio de Janeiro: MAUAD, 1998.
- TINHORÃO, J. R. **O samba agora vai... A farsa da musica popular no Exterior**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.
- VELLOSO, M. **As Tias Baianas Tomam Conta Do Pedaco Espaço e Identidade Cultural No Rio De Janeiro**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990,p.207-228.
- VIANNA, Hermano. *O Mistério do SAMBA*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

DOCUMENTOS

A Força Feminina do Samba, Rio de Janeiro: Central Cultural Cartola, 2007. Idealização: Nilcemar Nogueira e Helena Theodoro. Coordenação e Edição: Nilcemar Nogueira, José de La Penã Neto e Gisele Macedo. Realização: Centro Cultural Cartola, 2007.

VÍDEO

A Memória da Pequena África. Rio de Janeiro: Ceap, 2015. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e3opnjse0Tk&t=413s>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

NO CHÃO DA DISPUTA: população negra, mulheres e crianças em registros fotográficos da luta pela terra

Jaqueline Aparecida Souza Franco, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

ja.quesouza@hotmail.com, luciane.dias@ufu.br

Universidade Federal deUberlândia, Universidade Federal deUberlândia

RESUMO: Esta comunicação pretende resgatar, por meio de imagens, alguns dos conflitos pela terra acontecidos ao longo da história do Brasil. Lançamos mão de fotografias por acreditarmos que os sujeitos que protagonizaram essas lutas constantemente têm seu protagonismo e sua capacidade de organização, articulação e ação negados. São sujeitos tratados pela historiografia oficial como sem rostos, vozes e cores. Isto devido ao racismo que estrutura a sociedade brasileira e nega o problema da desigualdade social como sendo também racial. Ao projetar o sujeito branco como universal, a sociedade nega a cor da classe social e perpetua a supremacia branca inclusive sobre lugares periféricos, nos quais se encontram massivamente organizados sujeitos negros e seus descendentes. Partimos da hipótese de que indígenas e negros historicamente foram desgarrados da terra por meio da colonização – o primeiro, afanado; o segundo, arrancado, gerando os “Sem Terra” que conhecemos hoje. Nosso trabalho pretende contribuir para a desconstrução das hierarquizações e subordinações que orientam as relações entre negros e brancos, principalmente com relação à posse da terra. Construímos a análise de imagens que relacionam conflitos por conta de posse de terras, mas que subjazem também conflitos raciais. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica e análise documental. Detivemo-nos em autores que abordaram a questão agrária e, epistemologicamente, orientaram-nos os estudos decoloniais.

Palavras-chave: Terra, desigualdade social, conflitos.

INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre a propriedade da terra no Brasil, logo somos remetidos a trabalhos que nos apresentam os conceitos de conflito, concentração e desigualdade. Isto porque a conformação da estrutura fundiária brasileira, nos moldes

que se encontra até a atualidade, exclui e aliena uma pluralidade de sujeitos do acesso à terra, ocasionando graves problemas sociais que atingem tanto o campo quanto a cidade.

Para Paula (2016), não há como cogitar uma análise da formação social brasileira sem esbarrar na questão agrária. Existe uma pertinência e um lastro interdisciplinar no processo civilizatório mais amplo. Para o autor, a falta de solução para a extrema desigualdade social que marca o país reside na concentração de terras como propriedade privada.

O Brasil fez-se marcado pela estrutura agrária latifundiária, oligárquica, cujo domínio estende-se para além das cercas das propriedades, chegando a instituições e órgãos estatais. A força dessa estrutura pode ser verificada até mesmo em momentos de transformações sociais em âmbito mundial que, em alguma medida, impuseram a necessidade de readaptação dos senhores da terra. O latifúndio nascido com a colonização chega incólume à atualidade, protegido politicamente e tutelado pela ordenação estatal (PAULA, 2016).

Magrini (2015) argumenta que a concentração de terras foi o sustentáculo da concentração de poder no país, seja no Brasil “descoberto”, no Brasil Colônia, no Brasil Império, no Brasil República, no Brasil ditatorial ou no Brasil redemocratizado. Ao longo de sua história, no Brasil, não houve mudanças capazes de destruir esse pilar cravado na estrutura social brasileira, possuidor de todo um aparato ideológico, midiático, jurídico, empresarial posto em sua defesa.

A apropriação da terra, com a colonização, apresenta distorções e realismo indefensável, haja vista a ofensiva sobre os territórios e a vida de indígenas, e mais tarde a implantação de um regime escravocrata Paula (2016). Tudo isto sustentado pelos pilares ideológicos da supremacia cultural, da imposição religiosa e pelo discurso proprietário, cujas marcas resistem nos corpos e mentes mesmo após a supressão das instituições administrativas nos territórios invadidos.

Diante do exposto, neste trabalho, buscamos abordar, por meio de imagens, alguns conflitos históricos que marcaram (e marcam) a luta pela terra no Brasil. Pretendemos abordar a questão agrária questionando a relação do negro com a terra. Nossa intenção ao privilegiar o uso de imagens é alcançar, a partir desse recurso, uma reflexão que contemple os sujeitos envolvidos nesse processo para além da condição de

números ou massas. Se não nos é possível, a partir da pesquisa etnográfica, conhecer nomes e origens desses sujeitos, devido à distância, ao tempo e ao envolvimento que este trabalho demandaria, por meio das imagens é possível percebermos os rostos e as cores desses sujeitos, e daí tecermos conjecturas sobre suas origens e condições sociais.

A fotografia nasce da busca incessante de registrar um fragmento do mundo visível. Sua condição de artefato e fonte primária é, muitas vezes, o que nos resta do acontecido, devido ao seu potencial de representar uma interrupção do tempo, para sempre isolado e interrompido, selecionado em um momento histórico específico. É um importante objeto- imagem para o estudo da história, pois traz em si indicações de sua elaboração material (tecnologia empregada) e mostra um fragmento do real (o assunto registrado), sob o qual o fotógrafo atuou como um “filtro” cultural.

Não pretendemos contribuir com visões que colocam atores sociais em situação de vulnerabilidade, à espera dos salvadores, quase sempre o homem branco. Acreditamos que tais visões servem para a manutenção de hierarquias étnico- racial/sexual/de gênero, ou seja, das estruturas de poder/conhecimento colonial. Nosso empenho é evidenciar os rostos daqueles que compõem a faceta esquecida de uma história desumanizada, ou seja, a multidão de indivíduos que anonimamente fazem história, vivendo, em seus cotidianos social e culturalmente diferenciados. Nesse sentido, interessa-nos problematizar leituras de mundo responsáveis por cavar um fosso entre o europeu e o não europeu e reconfigurar, assimetricamente, o restante das estruturas globais de poder, especificamente sob a ótica dos conflitos pela posse da terra.

A TERRA EM DISPUTA NO BRASIL

Segundo Paula (2016), a questão agrária no continente latino-americano comporta terras indígenas, terras quilombolas e de outras comunidades à margem, com pluralidades de culturas e de línguas, que resistem, desde os primórdios da colonização, à imanência e à persistência de coisificação da terra em “terra-exploração”, “terra-trabalho”, “terra- mercadoria”, “terra-vazia”.

Existe, portanto, uma história inacabada que se refaz, se apresenta nos processos contra hegemônicos da América Latina, que se atualizam nas resistências indígenas, nas rebeldias dos negros e dos quilombos, nas revoltas camponesas, nos movimentos sociais, nas reivindicações de gênero e em todas as formas que se contrapõem ao projeto de colonialidade.

Segundo Rocha e Cabral (2016), o monopólio da terra no Brasil tem suas origens no século XVI, com as Capitâneas Hereditárias, que foram doadas pelo Rei Dom João III a nobres de sua confiança. Tais capitâneas dividiram o território em 15 (quinze) faixas de terra que se tornaram propriedades de fidalgos portugueses. Para os autores, a estrutura fundiária brasileira firmou-se a partir daí. Os grandes latifúndios escravistas foram resultado desta distribuição desigual de terra iniciada na colonização. É importante destacar que esses latifúndios permanecem até os dias atuais com configurações diferentes. O campo brasileiro é resultado desse processo histórico que culminou em desigualdades sociais que atingem tanto o campo quanto a cidade.

Magrini (2015) argumenta que as lutas dos povos originários e das pessoas escravizadas foram as primeiras formas de mobilizações contra o status quo colonial e monopolista da terra e, ao contrário do que narra a história oficial, várias vezes esses sujeitos insurgiram-se contra o poder colonial, criando, inclusive, heróis dessa resistência como Sepé Tiaraju e Zumbi dos Palmares.

Sepé Tiaraju foi um guerreiro indígena, reverenciado no imaginário popular coletivo, devido sua participação na Guerra Guaranítica, ocorrida no século XVIII, quando os indígenas da etnia guarani se recusaram a deixar suas terras no território localizado no atual estado do Rio Grande do Sul. Já, Zumbi dos Palmares, foi o último líder do Quilombo dos Palmares, um território de resistência à escravidão, que existiu entre 1580 e 1695, na Serra da Barriga, no atual estado de Pernambuco, distante de áreas urbanas, a região de mais difícil acesso naquela Província.

O Quilombo dos Palmares reuniu cerca de 40 mil pessoas, numa sociedade em que os negros podiam viver livres do domínio branco, chefiados por si mesmos, com suas próprias regras e leis. Resistiu, por quase um século, a investidas do Estado contra sua existência. A morte do Zumbi aconteceu, como indicam documentos do período, em 20 de novembro de 1695, data celebrada nacionalmente pela comunidade negra

brasileira como o “Dia da Consciência Negra”, momento em que relembram Zumbi e sua trajetória de lutas.

Azevedo (1987) acentua que os quilombos, os assaltos a fazendas, as pequenas revoltas individuais ou coletivas e as tentativas de grandes insurreições se sucederam no Brasil desde o desembarque dos primeiros negros em meados de 1500. As três primeiras décadas do século XIX vieram apresentando o desenrolar de diversas insurreições, entre elas, as insurreições baianas, meticulosamente organizadas pelos haussás e nagôs, cuja, “persistência um dia poderia ter sucesso (AZEVEDO, 1987, p. 35). A autora, em sua obra “Onda negra, medo branco”, ao recuperar o medo como dimensão histórica, nos diz que essas expectativas foram ouvidas e registradas durante as décadas de 1870 e 1880 – “em muitos ouvidos educados ressoava, ameaçadora, a cantiga entoada em 1823 nas ruas de Pernambuco:

Marinheiros e caiados / Todos devem se acabar / Por que só pardos e pretos / O país não de habitar “(AZEVEDO, 1987, p. 35)” – evidenciando todo um imaginário do qual se sobressai a percepção de um país marcado por uma profunda heterogeneidade sociorracial, dividido entre uma minoria branca, rica e proprietária e uma maioria não branca, pobre e não proprietária

MARCAS DO TEMPO PÓS-COLONIAL

De acordo com a historiografia oficial, em 1888 o Brasil promulga a Lei Áurea, uma disposição jurídica que extingue e proíbe, oficialmente, a escravidão no Brasil. Antes, porém, em 1822, o país havia se tornado independente da administração colonial portuguesa e, em 1850, disposto sobre a questão das terras devolutas no Brasil Império a partir da promulgação da Lei nº 601. Todavia, essas mudanças não trouxeram benefícios que efetivamente transformassem a realidade de uma extensa população pobre formada por negros já algum tempo libertos, indígenas e seus descendentes e uma população que veio a ser livre do cativeiro após a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Essa população, alijada da terra, teve assegurada, por meio da manipulação destes dispositivos, a permanência em situação de violências tratáveis como a fome, o desemprego, a falta de moradia e o genocídio. Isto porque os homens europeus que

invadiram estas terras – e se fizeram elite política pela cruz e pela espada – perpetuaram-se no poder, garantindo a imposição e a efetivação do direito do colonizador, fundado numa falsa ideia de superioridade racial, cultural e política que, um vez não desconstruída, os tornou donos de práticas racistas.

Para Paula (2016), os episódios da “Guerra de Canudos” e do “Cangaço”, acontecidos no final do século XIX, sobretudo na região nordeste Brasil, expressam-se como significativas expressões da organização dos povos ligados a terra após a abolição. O primeiro episódio refere-se à investida armada do Exército Brasileiro, sob as ordens do governo, para destruir pessoas, que, assoladas pela seca e a miséria que marcavam a região nordeste entre 1877 e 1897, reuniram-se às margens do rio Vaza-Barris, ou Belo Monte, no Estado da Bahia, formando um povoado liderado pelo religioso Antônio Conselheiro. Essa comunidade acreditava que o fim do sofrimento nos sertões estava na fé e na luta por autonomia. Por isto, o movimento é chamado também de “messiânico”, por ter sido liderado por um religioso, cuja principal promessa era a de um tempo novo, livre da seca e da miséria, conquistado somente a partir de lutas.

Canudos foi um lugar para o qual ocorreu uma grande massa de pessoas expropriadas da terra e de trabalho (PAULA, 2016). Estima-se que a “cidade livre dos camponeses” reunia uma população de mais de 30 mil pessoas. Foi destruída em 1897, depois de três investidas das Forças Armadas Brasileiras, por meio de um devastador ataque do exército com 12 mil soldados, portando o que havia de mais moderno em equipamento bélico na época.

Imagem 1 – Flávio de Barros (fotógrafo). 400 jagunços prisioneiros, 2 de outubro de 1897. Canudos, Bahia.



Fonte: Acervo Museu da República (imagem recuperada digitalmente pelo Instituto Moreira Salles).

A imagem acima²⁰, feita pelo fotógrafo Flávio de Barros²¹, em 1897, registra a rendição de parte dos moradores de Canudos ao Exército brasileiro. Nela, avistamos em primeiro plano, mulheres e crianças, uma mulher negra que se destaca das demais por estar com a cabeça descoberta. Todas envoltas em panos, sentadas no chão e cercadas por soldados armados que posam para o fotógrafo, como que em guarda a troféus de guerra. Atualmente a imagem compõe o acervo do Museu da República.

O “Cangaço”, no final do século XIX, é apresentado por Paula (2016), como sendo o principal movimento social que desafiou o establishment nas décadas de 1920 e 1930. Para o autor, a miséria causada pela seca e a concentração de renda geraram os grupos de cangaceiros que marcaram o nordeste brasileiro, em sua busca por justiça ou

²⁰ Flávio de Barros. 400 jagunços prisioneiros, 2 de outubro de 1897. Canudos, Bahia. Acervo Museu da República (imagem recuperada digitalmente pelo Instituto Moreira Salles). Acesso em: <http://brasilianafotografica.bn.br/?p=3002>.

²¹ Augusto Flávio de Barros notabilizou-se pelos registros que fez da Guerra de Canudos, únicos até hoje conhecidos. Criou um álbum com setenta fotografias do confronto, do qual registrou: a paisagem árida do sertão baiano, a destruição do Arraial de Canudos, a imagem do corpo exumado de Antônio Conselheiro e dos grupos de oficiais, o dia a dia das tropas, o momento da rendição e destruição do arraial.

vingança. Dentre esses grupos, o de maior expressão foi o Bando de Lampião, cujas ações permeiam o imaginário popular de maneira dúbia – ora vilão, ora herói – até os dias atuais. O Bando findou da mesma maneira que os demais movimentos de resistência popular contra os mandos do Estado: massacrado pelo aparato policial do Estado, o bando foi morto em Angico-SE, em uma emboscada; seus membros tiveram as cabeças cortadas e expostas como troféus pelas forças de segurança da República (PAULA, 2016).

A imagem abaixo³, de autoria desconhecida, atualmente está sob a tutela do Instituto Moreira Salles. Registra a exposição das cabeças decapitadas do Bando de Lampião, sobre as escadarias da prefeitura da cidade de Piranhas-AL. Em primeiro plano, no centro da imagem, vemos onze cabeças. Ao lado de cada uma, um papel indicando seus nomes; em torno delas, objetos do grupo, dos quais se destacam chapéus, bolsas, rifles e duas máquinas de costura.

Imagem 2 – Anônimo. Os trágicos troféus de Angico, 1936. Piranhas, Alagoas.



Fonte: Acervo do Instituto Moreira Salles.

No século XX, dentre as produções bibliográficas sobre os diversos movimentos de resistência ligados a terra, destacamos as “Ligas Camponesas” e o “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. Segundo Magrini (2015), as “Ligas Camponesas” são as expressões mais emblemáticas da segunda metade do século XX.

As Ligas foram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco e que se estenderam a outras regiões do país. Na década de 1960, elas foram impulsionadas, sobretudo, pela proposta de “reforma agrária” do governo João Goulart, porém desestruturadas pelo “Golpe Militar” de 1964. Ressurgem no final da década de 1970, por ocasião da expulsão, por parte dos índios, de posseiros que viviam na reserva indígena de Nanoai, do norte do estado do Rio Grande do Sul. Expulsos da reserva indígena, em setembro de 1979, os posseiros ocuparam uma área historicamente conflituosa, a Granja Macali, na Fazenda Sarandi, em Ronda Alta-RS (MAGRINI, 2015).

Em comum, os episódios apresentados acima expõem trajetórias de lutas de trabalhadores no Brasil, sobretudo daqueles que continuaram a resistir no campo.

A década de 1970 marca o Brasil também pela Ditadura Militar, período histórico de acirramento da repressão e perseguição a alguns setores da sociedade, sobretudo, àqueles que estivessem ligados aos movimentos de reivindicação popular. Porém, a violência experimentada naquele tempo não impediu a reorganização dos povos, que, no campo, viviam na condição de sem terras. Neste cenário, emergiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, um complexo sujeito coletivo que, em cena, protagonizou – e protagoniza ainda hoje – movimentações que trouxeram de volta algumas utopias libertárias que a elite agrária brasileira, concentradora de terras, e na tentativa de assegurar seus privilégios, pretendeu fazer trabalhadores e trabalhadoras acreditarem estar mortas.

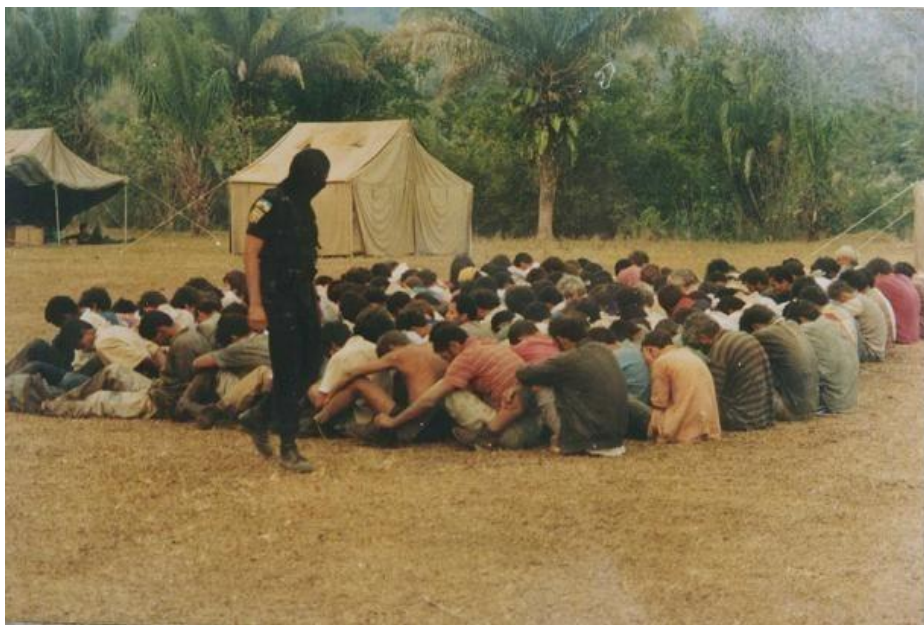
Os Sem Terra²² conseguiram reunir em grandes acampamentos de lona preta, no espaço rural, diversas e diferentes pessoas descendentes daquelas que, no processo

²² Um desses eventos ocorreu em julho de 1995. A fazenda Santa Elina, em Rondônia, uma entre as várias terras de alta fertilidade doadas pelo governo a empresários durante a Ditadura Militar, é ocupada por Famílias Sem Terra. Em agosto de 1995, a Polícia Militar do Estado, o Comando de Operações Especiais (COE) e pistoleiros a serviço dos fazendeiros se organizaram para cumprir a ordem de reintegração expedida pelo governo e cercam o acampamento, que contava com aproximadamente 600 famílias. A ação resultou na morte confirmada de nove trabalhadores, uma menina de nove anos, uma pessoa não identificada, e dois policiais. O episódio ficou conhecido como o “Massacre de Corumbiara”⁵. O documentário “Massacre de Corumbiara”⁶, com direção de Georges Bourdoukan e TVT (Televisão dos Trabalhadores), de setembro de 1995, disponível na videoteca digital Videoteca Virtual Gregório Bezerra⁷, é um material importante porque traz os relatos dos camponeses, pouco depois do fato ter acontecido. Nele, acompanhamos diversas narrativas de episódios cruéis, como é o caso de uma pessoa obrigada a comer o cérebro de outra.

de conformação da estrutura fundiária brasileira, foram alijadas da terra e, conseqüentemente, amargaram e amargam nas periferias do Brasil, vivendo o desemprego ou subemprego e a falta de alimentação e moradia. Todas essas pessoas se unem pelo objetivo de lutar pela terra e pela imediata concretização da Reforma Agrária.

Alguns episódios envolvendo atores sociais organizados neste movimento constituem marcos históricos para a sociedade, como é o caso dos massacres de trabalhadores ocorridos em Eldorado de Carajás-PA, Corumbiara-RO, Colniza-MT e Pau D'Arco, no sudeste do Pará. Estes são apenas alguns dos conflitos conhecidos envolvendo os Sem Terras no Brasil. Todos recentes, apontam para a necessidade de enfrentarmos a desigualdade social no país, por meio de políticas públicas que promovam inclusão e bem-estar social.

Imagem 3 – Eliseu Rafael de Sousa (Fotógrafo). Massacre de Corumbiara, agosto de 1995. Rondônia, Brasil



Fonte: Eliseu Rafael de Sousa (1995).

A fotografia abaixo foi produzida por Eliseu Rafael de Sousa⁸. No centro, são mostrados homens sentados no chão, todos de cabeça baixa, como em posição de rendidos, dominados. A imagem destaca, ainda, um homem de pé, usando roupas pretas e capuz, indicando vigilância. Ao fundo, dois barracos de plástico e a mata. Encontramos poucos dados referentes ao fotógrafo, o que não diminui a importância de sua produção e de seu testemunho de um dos momentos do conflito. É possível encontrar outras imagens sobre este episódio na obra “Corumbiara: o massacre dos camponeses. Rondônia 1995”, de Helena Angélica de Mesquita (2001).

Eldorado dos Carajás é um município brasileiro localizado no estado do Pará, no qual, em 17 de abril de 1996, dezenove trabalhadores rurais Sem Terra foram mortos pela polícia militar enquanto marchavam em direção a capital do estado, em ação que exigia a Reforma Agrária. Os agricultores que ocupavam a Fazenda Macaxeira, em Curionópolis, no Pará, foram acusados de impedir a circulação de trânsito na rodovia pela qual caminhavam. Para desobstruí-la, o então governador do estado, Almir Gabriel (PSDB), o secretário de Segurança, Paulo Sette Câmara, e o presidente do Instituto de Terras do Pará, Ronaldo Barata, articularam uma operação militar que deixou 19 mortos, mais de 50 pessoas feridas e agricultores presos.²³

A foto em preto e branco, é de João Roberto Ripper, um fotógrafo brasileiro dedicado a registrar fatos ligados aos direitos humanos, à terra e à moradia, no combate ao trabalho escravo. Foi para Eldorado dos Carajás, em 1996, com o objetivo de fotografar o velório dos 19 trabalhadores Sem Terra assassinados pela polícia 10.

Esta fotografia contém homens, mulheres, crianças, dispostos em forma de círculo ao redor de caixões. No primeiro plano, no canto esquerdo, vemos alguns homens voltados para os caixões; no canto esquerdo, algumas crianças e uma mulher com atenção voltada provavelmente para a câmera que os fotografa. Ao centro, os caixões com coroas de flores em cima e, no fundo, uma multidão de pessoas paradas, em posturas que expressam tristeza.

²³ Encontramos mais informações sobre este caso no filme documentário “O Massacre de Eldorado dos Carajás”, disponível para acesso na Videoteca Gregório Bezerra: https://www.youtube.com/watch?v=n59th4opL_E

Imagem 4 – João Roberto Ripper (Fotógrafo). Velório dos Sem Terra mortos no Massacre Eldorado dos Carajás, Pará, 1998.



Fonte: Acervo da exposição “Eldorado dos Carajás: 20 anos de impunidade”.

Todos os conflitos explicitados até aqui, e seus resultados, demonstram que, desde a escravidão, o Estado brasileiro não mudou suas técnicas repressivas, ao contrário, aprimorou-as, quando se trata da resolução dos conflitos resultantes da desigualdade social. Em comum,²⁴ “A memória fica gravada”, diz sobrevivente do Massacre de Eldorado dos Carajás.

²⁴ In: Revista Virtual Brasil de Fato, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/a-memoria-fica-gravada-diz-sobrevivente-do-massacre-de-eldorado-dos-carajas/>.

Imagem 5 – Caio Mota (Fotógrafo). Familiares de uma das vítimas do massacre de trabalhadores rurais de Colíniza, Mato Grosso, 2017.



Fonte: Caio Mota (2017).

É uma imagem que nos transmite tristeza, sentimento expressado também pelos olhares das pessoas fotografadas. As imagens das crianças nos impactam muito, seus rostos mostram cansaço. De acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em vigência, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, e estes devem ser assegurados “por lei ou por outros meios”. A eles devem ser garantidas, pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público, todas as oportunidades e facilidades, a fim de assegurar-lhes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Questionamos: como isto será possível, se continuarmos a seguir os mesmos modelos de posse de terra praticados desde Brasil Colônia? A família em situação de pobreza procura meios de romper com este lugar de miserabilidade, porém, para quem é ligado ao campo, sair da condição de pobreza passa diretamente pelo confronto com o latifúndio, que, historicamente, é tutelado pelo Estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos, em nosso trabalho, que a opção política do Estado brasileiro para o campo se dá pela lógica da grande propriedade agrícola. Os territórios que escapam dessa lógica são compreendidos como atrasados, antigos e residuais, como é o caso dos povos das florestas, dos quilombos, dos acampamentos e assentamentos de Sem Terras, dos pequenos agricultores e territórios de extrativistas.

Esta pesquisa compõe uma tradição de estudos que acredita que existam outras diferentes histórias sobre a sociedade brasileira a serem contadas, sobretudo aquelas ligadas a pessoas que tiveram seus direitos – à terra, ao trabalho, à dignidade e à humanidade – extirpados pela violência da lógica colonizadora.

Conforme Ribeiro (2017), a história do Brasil não pode ser a de uma voz única. Pluralidade de vozes é também resgate de dignidades, e foi nesta perspectiva que fizemos um breve resgate das lutas de resistências que se fazem presentes ao longodessa história. “Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “vozde ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela lógica colonizadora” (RIBEIRO, 2017, p.90).

Nesta reflexão, que acreditamos ser uma entre as muitas necessárias sobre a história da sociedade brasileira, não poderíamos deixar de evidenciar que, em 14 de março de 2018, assistimos bestializados ao assassinato da jovem liderança política negra defensora dos direitos humanos nas favelas do Rio de Janeiro, Marielle Franco. E, também, em 7 de abril de 2019, acompanhamos o Exército brasileiro desferir 80 tiros contra uma família negra, vitimando o músico Evaldo dos Santos Rosa e um catador de recicláveis, Luciano Macedo. Esta ação faz parte do que, em nosso país, chamam de “operações de pacificação e combate ao tráfico de drogas”, rotineiramente realizadas nas periferias das grandes cidades brasileiras, e quase sempre com os mesmos resultados: mortes de adultos negros e seus descendentes, sejam adolescentes ou crianças.

Na virada do III milênio, são cinco séculos do “descobrimento” da América, do Brasil. O tempo passou, mas não passaram os massacres contra os trabalhadores, contra os meninos de rua e meninos do campo. Não bastara o sofrimento impingido a eles pelo salário mínimo, más condições de vida e desemprego puro e simples, ainda são protagonistas de episódios como

Candelária, Carandiru, Eldorado do Carajás, Corumbiara, Favela Naval e tantos outros locais que serviram de palco para massacres e execuções. [...]. Mas até quando vai se sustentar tal situação? Qual a perspectiva de mudança? (MESQUITA, 2001, p.230).

Não temos respostas aos questionamentos de Mesquita (2001). Por ora, a partir dos registros fotográficos aqui apresentados, percebemos que negros, mulheres e crianças são os mais vitimados nesse processo de luta pela terra. Assim, encerramos este trabalho com as palavras corajosas de um dos sobreviventes do Massacre de Corumbiara-RO: “é só isso que eu tinha prá contar”¹⁴. E pontuamos que, a fala deste trabalhador brasileiro ecoou, e continuará ecoando até que se reconheça, no Brasil, o direito à terra, ao trabalho e à moradia – o direito à dignidade humana – que só será possível com a reestruturação fundiária, política e ética deste país.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CANUDOS. Direção: Ipojuca Pontes, 1978. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=38EMSHT0gHQ>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CORUMBIARA, caso enterrado. Roteiro e edição: Pedro Watanabe. Vídeo 4 min20s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cv12f3GfZ8Q>. Acesso em: 23 jun. de 2019.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 115- 147, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INNOCENTINI, T. C. Capitânias hereditárias: herança colonial sobre desigualdade e instituições. 2009. 57 f. **Dissertação** (Mestrado em Economia de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

MAGRINI, P. R. Produção acadêmica sobre o MST: perspectivas, tendências e ausências nos estudos sobre gênero, sexualidade, raça e suas interseccionalidades. 2015. 378f. **Tese** (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MASSACRE de Corumbiara. Direção Georges Bourdoukan; TVT; Comitê Chico Mendes, 1995. Vídeo 15min22s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heKdYrMDpG8>. Acesso em: 23 jun. de 2019.

MESQUITA, H. A. de. *Corumbiara: o massacre dos camponeses*, Rondônia, 1995. 2001. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MONTEIRO, V. S. V. **Canudos: as crianças do sertão como butim de guerra**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O MASSACRE de Eldorado dos Carajás. Realização: FASE, CEPEPO. Vídeo 32min42s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n59th4opL_E. Acessado em: 23 jun.2019.

PAULA, R. de. **A questão agrária e insurgências na América Latina**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, R. J. S. de; CABRAL, J. P. C. **Aspectos da questão agrária no Brasil. Produção Acadêmica, Porto Nacional, v. 2, n. 1, p. 75-86, jun.** 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/29>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TERRA para Rose. Direção: Tetê Moraes, 1987. Vídeo: 83min25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=422xCGIJZR4>. Acesso em: 23 jun

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DE CENAS FÍLMICAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Patrícia Paes Leme

prof.patriciapaesleme@gmail.com

IFTM –CampusItuiutaba

RESUMO: O presente artigo traz um recorte da dissertação ‘O uso de filmes nas aulas de história e cultura afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho’ e tem por objetivo analisar o uso de cenas fílmicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir de uma perspectiva interdisciplinar observando a Lei nº 10.639/03, a Resolução nº 1, de 2004, e o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais. Para tanto, nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e em seu conceito de aprendizagem histórica. O objetivo dessa pesquisa é elucidar se: o uso de filmes, enquanto linguagem da cultura contemporânea de reconhecido valor pedagógico, para problematização de temas relativos ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode provocar mudanças na consciência histórica de jovens estudantes do ensino médio e influenciar seu processo de aprendizagem histórica. Para tanto, a partir de uma pesquisa participante e de um tratamento qualitativo dos dados, propomos: a) proceder à análise das narrativas elaboradas pelos sujeitos pesquisados; b) investigar o nível das competências desses educandos para atribuir significados e se localizar no tempo. Dentre os resultados alcançados pode-se apontar que: a utilização de cenas fílmicas apresenta possibilidades promissoras no que tange a complexibilização do pensamento histórico, a aprendizagem histórica e, por conseguinte, ao incremento da consciência histórica desses sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica; filmes; História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

INTRODUÇÃO

Perceber os sujeitos como agentes históricos é um dos pressupostos para que tenhamos uma História que inclua, reconheça e respeite, mesmo as experiências que foram esquecidas e renegadas. Então, a análise e compreensão das lutas e resistências da população negra no Brasil para ver concretizados seus direitos de equidade no acesso à escola, na valorização da história e cultura de seu povo, na ampliação do “foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”

(BRASIL, 2004a, p. 08), é fundamental para entendê-las como parte de um longo processo de busca por incluir e ressignificar a história de sujeitos que sempre foram vistos como “de baixo”, e concebê-los, então, como agentes da sua e de outras histórias.

A escola, muitas vezes, tem se configurado como área de tensão, de manifestação de preconceitos e atitudes racistas; todavia, é também ali, que nascem questionamentos; onde surgem os primeiros e fortes indícios da percepção do eu e do outro; confrontam-se ideias e fomenta-se o conhecimento crítico. E segundo um conceito ioruba, com o qual concordamos, “com o conhecimento crítico, vem o poder transformador”. A escola, com seus mecanismos que lhe permitem exercer certo controle ideológico, político e social, é lócus, por excelência, do “desabrochamento” de identificações, pertencimentos, reconhecimentos. É o lugar onde os desafios das diferenças culturais, enquanto problema da formação das identidades, primeiro se apresenta na vida dos indivíduos.

A escola é, portanto, um importante lugar de construção da memória, lugar de produção de sentido que lhe confere o poder de agir em direção a uma mudançahistórica no tocante ao reconhecimento e valorização da história e da cultura da África edos afro-brasileiros (e aqui reside a importância da aprovação da Lei nº 10.639/03 e da efetivação das diretrizes previstas no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004). Assim, pode contribuir para a construção e a consolidação de uma sociedade antirracista; ou, manter a postura etnocentrada e excludente, que tem marcadoessa instituição ao longo dos últimos séculos, acirrado conflitos e dificultado um processo de empoderamento da cultura e da identidade negras que tem se mostrado longo e doloroso, mas não estéril.

Partindo do reconhecimento da importância da implementação do ensino da história e cultura da África, seus povos e descendentes no Brasil e das dificuldades imiscuídas em tal objetivo, surge a necessidade de investigar caminhos pedagógicos que tornem essa tarefa factível, mas, que acima de tudo, atinjam os principais objetivos, quais sejam: ao resgatar a história do povo negro no Brasil e na África, produzam e enalteçam conhecimentos, saberes e culturas desses e de seus descendentes; contribuam para construção de uma sociedade formada por cidadãos que adotem posturas, valores e atitudes pautadas pelo respeito à pluralidade étnicoracial e valorizem sua própria identidade e de outrem.

Portanto, interessou-nos saber se, a partir da perspectiva da Educação Histórica e ancorada pela teoria da “consciência histórica”, com base na análise da tipologia

criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2010, 2010a, 2010b, 2011, 2014), a utilização de cenas dos filmes ‘Vista minha pele’ e ‘Branco sai, preto fica, como linguagem facilitadora do aprendizado, é possível estabelecer o processo de aprendizagem histórica e/ou redimensionamento da consciência histórica de jovens estudantes do segundo ano de Ensino Médio.

As narrativas produzidas pelos sujeitos pesquisados, segundo concepção rüseniana (RÜSEN, 2010a), são, enquanto processo mental que se utiliza de capacidade de organização, memoração e arquivamento, o espaço de manifestação da consciência, lugar de onde emergem as relações estabelecidas entre o passado e suas possibilidades de orientação na vida prática.

Assim, ao lidar com a elaboração de um texto discursivo, que reflete sobre acontecimentos ao longo do tempo, o narrador acessa sua consciência histórica e deixa explicitado, no próprio texto, fragmentos dessa consciência que servirá à análise que ora se apresenta.

O cinema, percebido como produtor de uma forma particular de conhecimento histórico, tem exercido cada vez mais influência sobre a percepção do público não especializado a respeito da História:

[...] o filme histórico, como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a História no que concerne à sua condição discursiva. Portanto, não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um —filme histórico, assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico. [...] O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996, p.06).

Esse potencial dos filmes em lidar com a História a partir de uma linguagem menos rígida, mais acessível, tem estabelecido uma íntima relação entre as produções cinematográficas e o ensino de História.

Acreditamos que ao utilizar imagens e símbolos arquetípicos e ao lidar com o fascínio da emoção, a linguagem fílmica pode instigar a atividade memorativa e proporcionar a elaboração de novos sentidos, a construção de outras maneiras de se perceber a experiência humana no tempo, pois, concatenados a Rüsen (2010) defendemos que o saber histórico, para se enraizar, depende, também, do tratamento comunicativo dado pelo professor em sala de aula.

Por isso a importância:

de elementos linguísticos que se referem a dimensões pré e extracognitivas do discurso histórico. Com esses elementos a subjetividade dos destinatários é interpelada no plano em que lida com a força sensorial, simbólica, representativa da relação com o mundo, da auto-expressão e da autocompreensão. (RÜSEN, 2010, p. 30/31).

Analisamos duas turmas de Ensino Médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba: uma do curso de Informática e outra de Agroindústria, ambas cursando o segundo ano.

Na identificação dos participantes, optamos por usar pseudônimos, por considera-los menos impessoais que códigos numéricos e para evitar o reconhecimento dos mesmos.

Cada turma assistiu aos trechos dos filmes propostos, atividade que demandou entre 20 e 35 minutos; em seguida organizou-se uma roda de conversa mediada pela professora/pesquisadora onde foram abordadas tanto questões relativas ao filme, quanto outras que, embora aparentassem estar desvinculadas da temática proposta, os jovens consideraram relevantes. Essa empreitada teve uma duração média de 30 a 40 minutos e ao final cada aluno e aluna recebeu uma folha pautada, em branco, onde deveriam anotar suas impressões, reflexões, posicionamentos sobre o tema abordado pelo filme assistido e sobre os debates que o sucederam. Esse momento levou entre 25 e 30 minutos.

Terminada a fase em que assistiram às cenas fílmicas e produziram suas narrativas, os sujeitos responderam um questionário semiestruturado onde foram perguntados como se declaravam quanto à própria cor. As respostas obtidas compõem o conjunto destas análises.

Assim, o corpus deste trabalho é constituído por 87 produções textuais de 58 estudantes, quais sejam: 29 da turma de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante de Informática e 29 da turma de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante de Agroindústria.

A análise das respostas foi processada a partir de uma abordagem qualitativa, pois tal como Chizzotti, acreditamos que a pesquisa qualitativa permite “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Isso porque “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito

observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” Chizzotti (2006, p. 83).

Buscamos a identificação de conceitos indicativos dos níveis de interpretação histórica, ancorados na teoria rüseniana, apresentada pelos sujeitos pesquisados ao longo de suas narrativas.

Os conceitos que direcionaram as análises foram, especialmente:

- Temporalidade – como esses jovens desenvolvem narrativas a partir de marcadores temporais e reconhecem a diferença qualitativa entre passado e presente?
- Processo histórico – é possível reconhecer nessas narrativas a noção de relação entre o passado retratado e o presente vivido? Há a percepção de continuidades e rupturas e, quando houver, como se organizam na estruturação do pensamento?
- Evidências histórica – ao lançar mão de informações, evidências, dados, que julgam historicamente embasados, no afã de construir uma argumentação, os aprendizes revelam uma multifacetada capacidade mental de atribuir sentido ao conhecimento do passado. A busca por essa capacidade também nos guiou.
- Perspectiva – importante investigar se o jovem aprendiz consegue romper com o discurso oficial, ou baseado no senso comum, e elaborar uma narrativa que privilegie diferentes perspectivas, pois, quando assim se processa:

Eles passam da concepção de História como um conjunto fechado de acontecimentos revelados pela narrativa, para uma noção de passado aberto e perspectivado, que cumpre importantes funções orientadoras no presente. Isso faz com que os sujeitos sejam capazes de desenvolver atitudes mais críticas, em relação aos pontos de vista sedimentados na cultura histórica, e mais tolerantes, no reconhecimento da diversidade de valores, culturas e posições sociais no mundo em que vivem. (SOUZA, 2014, p.311).

Dessa forma, esse estudo não se preocupou com a aprendizagem enquanto concentração e organização de informações, mas em como essas se relacionavam à elaboração e complexibilização desse conhecimento, a partir do qual os jovens mobilizam suas ideias históricas.

Os debates coletivos e os textos escritos serviram de subsídios à elaboração da argumentação e conclusões que seguem

DESENVOLVIMENTO

Ao adotarmos o filme ‘Vista minha Pele’, pretendíamos abordar temas como racismo e discriminação racial no Brasil e fazer refletir sobre a constituição estrutural

dessas atitudes como resultado de processos históricos que forjaram uma sociedade eurocentrada, etnocentrada e elitista.

O filme, uma paródia em que os negros colonizaram o Brasil e tornaram-se a classe dominante, escravizaram os brancos e lhes impuseram padrões culturais, comportamentais e estéticos; é um curta metragem (24 minutos), classificado como ficcional educativo e foi realizado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, com o intuito de servir à discussão em sala de aula.

Graças à sua duração, que se adaptava ao tempo disponível para a atividade, esse filme foi projetado em sua íntegra.

O enredo gira em torno de Maria, uma menina branca, pobre, que estuda em uma escola particular graças a uma bolsa de estudos. A maioria dos colegas, negros, a hostilizam por sua condição social e corporeidade, com exceção de Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países mais pobres (França, Estados Unidos), possuiu uma percepção mais humana e assistencialista.

O fato do filme ter uma linguagem narrativa contemporânea, fácil e acessível, além do desenvolvimento de uma temática análoga à dos pesquisados (enfrentamentos e relações afetivas construídas em ambiente escolar, busca pela definição de identidades individuais e coletivas tão próprias dessa fase da vida) gerou uma importante dose de empatia que aflorou durante a roda de conversa e nas narrativas individuais: “mesmo falando que não somos racistas, fica nossa dúvida, nunca fomos racistas? Nunca fizemos piadas ou comentários ofensivos?” (Ananda, 18 anos, branca), ou “no filme mostra uma sociedade racista, e que está presente no nosso cotidiano, todos nós já fomos ou já vimos alguém sofrendo preconceito, pela sua cor ou classe social.” (Vivian, 16 anos, parda).

A atividade com o filme ‘Vista minha pele’, ao estimular reflexão sobre sua própria identidade, a compreensão de si e do outro no presente a partir de interpretação do passado, possibilitou que as habilidades requeridas para que houvesse aprendizagem histórica, pudessem ser acionadas.

Conceitos como plausibilidade e objetividade deixaram de ser meras informações genéricas e abstratas; possibilitaram, pois, que os sujeitos construíssem interpretações que ao integrar diferentes temporalidades, evidências, processos históricos e explicações, tornaram mais complexo seu conhecimento. Dessa forma, tornaram possível haver melhor orientação de identidade e práxis, pois há uma importante

distinção a ser realizada no processo de aprendizagem histórica, entre a mera confirmação de informações e a possibilidade de se validar hipóteses, elaborando interpretações do passado a partir de critérios de plausibilidade, que sustentam a noção de objetividade no conhecimento histórico. Nesse movimento, interpretar a História vai além de se tentar restaurar o acontecido, pois a objetividade se situa na esfera do acontecível. (SOUZA, 2014, p. 271, grifo do autor).

Reconhecer o absurdo da discriminação enfrentada pela personagem Maria despertou em uma importante parcela daqueles jovens uma percepção da naturalização dessa mesma discriminação direcionada aos negros. A inversão de papéis, proposta pelo filme, provocou a elaboração de argumentações que conseguiram situar, na esfera do acontecível, o problema do racismo no Brasil, o qual ganha contornos plausíveis e pode ser analisado a partir de sua temporalidade, processo histórico e evidências.

Tal movimento é perceptível na narrativa de Helena, exemplo de um exercício mental complexo, que ao lançar mão de uma perspectiva crítica, a qual interpreta a totalidade temporal como algo negativo, marca uma ruptura com a continuidade histórica que perde seu poder de orientação para o presente; rompe com a “definição de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão” (RÜSEN, 2011, p. 67); abre caminho, a partir da potência catalisadora da consciência crítica, para a obtenção de uma orientação da vida através do tempo, alicerçada na ideia de mudança que crie perspectivas de um novo mundo, na qual a permanência torna-se dinâmica e diferentes pontos de vista podem ser aceitos, ou seja, para consciência do tipo genética:

➤ Helena (17 anos, branca) – “esse filme nós traz assuntos atuais e situações que vivemos todos os dias, e que por muitas vezes consideramos ‘normal’, sem de fato entender o quão problemático e muitas vezes preconceituosas são as situações do cotidiano. [...] o racismo hoje em dia é camuflado, ninguém se considera racista, apesar de perceber nitidamente que ele existe, ao pensar nisso entendemos que para que um dia tenhamos uma sociedade verdadeiramente justa, na qual não haja discriminação racial [...] temos um longo caminho pela frente, uma desconstrução de padrões que tem que partir primeiramente de nós mesmos.”.

Rüsen (2011) afirma que dentre os fatores constituintes do pensamento histórico como processo cognitivo e os quais contribuem para o conhecimento e o ensino de História, temos a função prática que orienta a vida prática no curso do tempo e é formada por uma dupla dimensão: externa – a História subsidia o educador e o aprendiz de um arcabouço de significação e significados, permite que se entenda o mundo marcado pela diversidade temporal; e interna – possibilita a “identidade

histórica”, ou seja, a capacidade de compreender-se para além da mudança temporal, perceber-se a si e aos outros como “parte de um todo temporal mais extenso que em sua vida temporal” (p. 58).

A análise das narrativas nos acenou também para o progresso dessa função prática desempenhada pelo pensamento histórico. Observem o fragmento de texto do jovem Renato e em como a dimensão interna fica bem explicitada, além de, como no exemplo acima, termos uma estruturação de consciência histórica com níveis de complexibilidade sofisticadas:

➤ Renato (17 anos, branco) – “A diferença racial em minha geração é muito debatida e por isso tenho a consciência e o dever de dizer que SOMOS TODOS IGUAIS. A pergunta: “Até quando a questão racial será diferente para negros e brancos?”, será respondida a partir do século 21. Essa mudança irá vir dessa geração, pois a anos atrás não se tinha esta situação com toda a história que os negros passaram, então, assim, os meus pais e avós não tiveram essa experiência de que a discriminação racial fere não só os sentimentos mas também os códigos eleis que vão contra o ser humano. Entende-se e está claro que só agora o nosso país está abrindo a mente, e que agora a luta incansável está ganhando força, graças a essa conscientização. Acredita-se que o racismo é coisa do passado. E a pergunta final será: ‘Será que a solução estará no fim do passado?’”.

Racismo reverso e meritocracia foram conceitos que puderam ser abordados a partir das reflexões suscitadas pelo filme. Os jovens foram provocados a refletir sobre a aplicabilidade desses conceitos na presente sociedade brasileira, tendo em vista o contexto histórico de formação dessa sociedade.

Após explicações e fomento ao debate, a roda de conversa polarizou-se, como não poderia deixar de ser visto o contexto político social brasileiro atual, marcado pelo acirramento inflamado entre posições denominadas de esquerda e direita. Esse acirramento, que a princípio poderia assustar um professor de História apegado a ideais mais sociais e humanistas, mostrou-se muito rico quando analisado à luz da teoria da consciência histórica.

As narrativas, verbais e escritas, ganharam em aprendizado histórico quando as carências de orientação no presente foram transformadas em perspectivas questionadoras com respeito ao passado, utilizando-se de evidências histórica para elaborar argumentos por meio do raciocínio histórico e propor novas interpretações sobre uma história determinada (RÜSEN, 2011). É o que percebemos nos três

fragmentos da narrativa escrita desses alunos:

➤ Leandro (16 anos, branco) – “Atualmente no Brasil ocorre racismo e preconceito diariamente, derivado da formação da sociedade. Negros são vistos diferentes de brancos, por conta, de fatores econômicos e sociais [...] O sistema político capitalista é um leque de oportunidades ele nos concede a meritocracia, e temos como exemplo grandes homens que fizeram e chegaram onde estão por mérito, como por exemplo, Joaquim Barbosa e Barack Obama, não foi por sorte nem paternalismo, fizeram por merecer. Mesmo com grandes dificuldades é possível quebrar as barreiras do preconceito e racismo, aos poucos se vem o progresso.”

➤ Samuel (18 anos, negro) – “Eu acredito que existe racismo, mas não naquela proporção passada no filme do branco no lugar do negro, eu como uma pessoa de pele preta não sou menosprezado pelos colegas nem tratado de maneira diferente, também eu não vejo líderes de movimentos que defende minorias, defendendo asiáticos ou judeus, diferente disso eu vejo eles promovendo a luta de classes, cobrando uma dívida histórica que a descendência dos brancos que escravizaram no passado não tem nada a ver com o que aconteceu, eu sei que existe racismo sim, mas não acredito que dividindo as pessoas isso irá mudar, precisamos unir todos num só conceito de raça e não inferiorizar outras com medidas como a cota.”

De forma geral, pudemos perceber três (3) diferentes maneiras usadas pelos sujeitos desta pesquisa para acionar as estruturas mentais básicas de construção de sentido histórico:

1. Dezenove (19) textos adotaram uma perspectiva baseada no senso comum e no discurso fácil de “o racismo é ruim, não devemos ser racistas”.

- “o ser humano são iguais perante a lei e não deve ser julgado pela aparência, jeito de se vestir, possuir o cabelo liso ou afro, cada um tem seu jeito e deve ser respeitado independente da raça. (Cássia, 17 anos, parda);

- “as pessoas não se dão conta de que racismo é uma coisa muito séria, fazem sem se importar com que a pessoa vai sentir, quem ela é, o que ela tem a oferecer, tantas pessoas inteligentíssimas, com experiência procurando trabalho e se for negro? As qualidades profissionais não contam, o que conta é a cor da pele.” (Joana, 17 anos, parda).

2. Dezessete (17) autores de textos demonstraram percepção do processo histórico que forjou a extrema desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade, associando-a ao desenvolvimento e manutenção do racismo. Foi possível perceber nesses textos uma promissora concepção de entendimento do processo marcado por rupturas e permanências e pautadas por expectativa de futuro.

- “O racismo, que hoje é realidade não foi inventado agora, nosso passado onde negros eram usados como escravos criou um sentimento de que os brancos eram superiores e melhores [...] essa luta dos negros são lutas constantes, que muitas das vezes não são ouvidas, quando são, geralmente não se leva na prática. Creio que muita coisa mudou, deixou de se ver com frequência, por outro lado vejo como a sociedade ainda olham as pessoas de forma diferente, não levando em conta a capacidade das pessoas no trabalho, na escola.” (Suzana, 17 anos, branca).

3. Oito (8) textos apresentaram organização mental complexa que confere sentido ao passado ao buscar respostas para o presente e perspectivas de futuro, marcadas por um olhar de rompimento e negação com as análises pré-concebidas e encaminhando-se para alcançar uma consciência histórica genética.

- “O racismo não se deve ao fato de diminuir uma pessoa devido a sua raça [...] seria a forma de demonstrar superioridade sobre determinado povo, essa ação de demonstrar superioridade leva a uma sensação de conforto e segurança pois quando você se coloca sendo melhor do que outro a sensação adquirida é maravilhosa e onde poderíamos expressar se não houvesse essa desigualdade hereditária. Então o racismo seria a forma de se elevar diante de um ‘diferente’ para encontrar falsos sentimentos de superioridade.” (Eduardo, 16 anos, negro).

Portanto, percebemos que pensamento histórico complexo e aprendizagem histórica relevante puderam ser notadas a partir do trabalho de interpretação das narrativas suscitadas pelo processo de assistir e refletir sobre o filme ‘Vista minha pele’. Há um salto qualitativo na forma como alunas e alunos mobilizaram novos e/ou diferentes significados para as experiências contidas em sua memória histórica. Segundo Souza (2014, p. 281), há aprendizagem histórica quando os sujeitos “mobilizam novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação daquela experiência e sobre a orientação dela derivada.”

Democracia racial brasileira é um conceito muito arraigado em nossa sociedade. Essa ideia está presente e perpassa diferentes âmbitos de nosso cotidiano:

escola, lazer, publicidade, entretenimento. Desmistificá-la e racionalizar seu surgimento e manutenção era uma das questões fulcrais da proposta do trabalho com o filme ‘Branco sai, preto fica’; além de buscarmos também problematizar a privação e aviolação de direitos pelos quais passa a população negra no Brasil e fomentar a luta pelo combate a tais práticas.

O filme, uma mistura de documentário e ficção científica, retrata uma ação policial real que aconteceu durante um baile black na Cinelândia, periferia de Brasília, em 1986. Esse acontecimento marcou a história de muitos jovens que viviam no entorno, graças à desproporcional brutalidade empregada pelos policiais naquele momento. A frase proferida pelos agentes da lei, ao escolher e nomear os que deveriam ser dispensados e os que deveriam ficar para apanhar, tornou-se emblemática e dá nome ao filme: branco sai, preto fica!

A parte documental do longa fica a cargo das narrativas de dois personagens que estiveram presentes naquele fatídico baile e tiveram suas vidas irreversivelmente marcadas: um ficou paraplégico e outro teve uma das pernas amputada.

O mote ficcional é dado por uma personagem que vem do futuro para juntar provas da responsabilidade do Estado pelo acontecido em 05 de março de 1986 e estruturar uma ação judicial que exigirá retratação e indenização, do Estado brasileiro, por suas práticas racistas e discriminatórias no passado.

Para essa atividade foram escolhidos três (3) fragmentos desse filme: 1) do início do filme até o minuto 00:06:44 – nesse trecho a personagem Marquim narra, a partir de sua memória do fato, a ação policial de repressão ao baile do “Quarentão” que trouxe como desfecho sua paralisia. A narrativa é ilustrada por fotos reais daquele baile; 2) o trecho que vai de 01:11:00 até 01:12:00 – é a parte mais documental, quando Marquim e Sartana, sentados, como em uma entrevista, dão suas versões daquele momento; 3) o desfecho do filme, de 01:29:00 até o final, quando, ao som do funk “Bomba explode na cabeça” de MC Dodô, os planos de vingança elaborados e executados por Marquim e Sartana, que ancoram a parte ficcional da trama, chegam a seu ápice.

Questões como identidade, territorialidade e preconceito e em como essas se relacionam com a produção cultural foram abordadas. A black music, o funk, enquanto expressões culturais que nascem na periferia, resultado de vários processos de experimentação, apropriação e incorporação, que direcionavam a temática do filme, estiveram presentes também nos debates suscitados na roda de conversa e nas reflexões

desenvolvidas nos textos escritos. Cultura boa ou ruim, de branco e de preto, erudita ou popular, para se aplaudir ou reprimir, assim como suas multifacetadas formas de manifestações foram questões fomentadas e debatidas. Nesse contexto, o conceito de apropriação cultural encontrou espaço para gerar questionamentos e boas considerações por parte dos jovens. Quanto às estruturas acessadas pelos sujeitos desta pesquisa na construção de uma narrativa que, ao mobilizar sua memória histórica, busque se orientar no decurso do tempo, detectamos cinco (5) diferentes manifestações:

1. Quinze (15) textos apresentaram percepção do processo histórico que marca a discriminação no Brasil, com suas permanências e rupturas. Contudo, apesar de ser possível antever nesses textos a presença de estruturas mentais que se apropriam de certo teor de criticidade e rompem com o discurso fácil, os raciocínios ainda são simplistas:

- “nós ‘brancos’ aprendemos a ser preconceituosos com o tempo, nós fomos ensinados a isso [...] conceito que surge desde a colonização e se vê presente até os dias de hoje. O próprio estado age de forma preconceituosa, não colocando em prática os direitos humanos [...] somos hipócritas, batemos no peito dizendo que não somos preconceituosos, mas aceitamos calados a dor do negro, ou pior, ajudamos a essa dor, porque fazer alguma coisa não é mesmo? Estamos na nossa zona de conforto, sendo aceitos pela sociedade.” (Iasmim, 15 anos, parda);

- “Na sociedade atual, ainda vivemos em uma realidade onde o negro, o tatuado, o que aparenta ser malandro é tratado de forma diferente e repressiva. Isso vem de um contexto que foi construído historicamente, desde a época do Brasil colônia.” (Nicolas, 16 anos, pardo);

2. Quatorze (14) textos primaram pela adoção de um discurso marcado pelo senso comum, no qual “devemos respeitar a todos e sermos tolerantes com as diferenças”, não expuseram reflexões historicamente embasadas, nem apresentam ganho em competência narrativa:

- “Hoje em dia, o racismo no Brasil é muito grande. Um exemplo do racismo é o filme ‘Branco sai, preto fica’ que demonstra claramente racismo que os pretos sofrem diante dos policiais [...] Temos que nos conscientizar sobre esse racismo para podermos viver em uma sociedade igualitária, pois vivemos em uma sociedade multicultural.” (Renata, 16 anos, negra);

- “Outra questão que também foi abordada foi o ‘rancor’ das pessoas negras, ligados com seus ancestrais que foram escravizados, podemos relacionar isso com o filme

‘Branco sai, preto fica’ em que um dos protagonistas cria um plano de vingança em que se consiste em jogar uma bomba em Brasília, para se vingar do momento em que ele foi aleijado enquanto estava em um baile.” (Lia, 16 anos, branca);

3. Dez (10) textos exibiram pensamento histórico complexo, que nos oportunizaram perceber a competência para efetuar uma ideia de organização cronológica cuja coerência interna entre passado, presente e futuro os permite refletir sobre os acontecimentos históricos com clareza, além de proporcionar-lhes possibilidade de construir suas próprias identidades, onde, a partir da superação dos limites “do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 113):

- “Grande parte dos problemas presentes no Brasil podem ser explicados e dados como consequência de diversos fatores históricos. O poder e as consequências desses fatores podem atingir dimensões muito grandes e complexas. Problemas relacionados ao preconceito, seja ele racial, religioso ou de qualquer outro escalão são indeletavelmente ao menos influenciados por anos de história. É possível, por partes e com muito estudo, fracionar fatores passados acusadores ou influenciadores de determinado preconceito existente hoje. [...]. Não existe pessoa desprovida de todo e qualquer preconceito, existem aqueles que tentam melhorar suas ações e evitar essas más influências históricas.” (Breno, 16 anos, branco);

- “Infelizmente cenas como essas ainda são realidade e são causadas não somente por determinados marginais fardados (que não podem ser chamados de policiais) mas também por várias outras pessoas. Essa repressão vem desde nossos antepassados e se mantem devido a nossa sociedade ser ‘doutrinada’ para agir de forma desagradável com aquilo que não lhe convém.” (Bernardo, 17 anos, pardo);

4. Três (3) textos pautaram-se por noções estereotipadas e preconceituosas, sem tampouco buscar embasá-las em argumentos históricos ou pretensamente históricos:

- “Concordo totalmente com a abordagem do polícia o funkeiro por se tratar de um estilo musical de baixo nível e fazer apologia a vários temas não saudáveis para sociedade e muitas vezes demonstrar comportamento tóxico e falta de respeito ao próximo e a imagem da mulher na sociedade. Para mim esse tipo de manifestação cultural deve sim ser repreendida por também atrapalhar a formação das ideias das crianças e jovens” (Bruno, 17 anos, pardo);

5. Um (1) texto estabeleceu ideia de linearidade e continuidade, em que o passado determina e molda o presente:

- “Vemos que ainda hoje existe repressão, que ela não acabou, vemos que o preconceito contra preto, pobre, pessoas da favela. Ainda hoje a polícia é treinada para tratar pessoas de modo diferente, são treinados para serem preconceituosos e racistas. Os negros ainda carregam o fardo da época da escravidão, são vistos com olhares tortos por causa do passado. Não precisamos voltar no passado para vermos isso, não precisamos voltar no quarentão em 86 para vermos cenas de racismo, para vermos policiais maltratando os negros, basta você ir naquele bairro mais pobre da cidade” (Francisco, 16 anos, branco).

Isso posto, inferimos que o número de textos dotados de complexibilização do pensamento histórico, que fizeram uso das competências de experienciação, interpretação e orientação na produção de sentido da consciência histórica, ao final da atividade com o filme ‘Branco sai, preto fica’ é maior do que aqueles cujo ganho foi nulo.

Uma parcela expressiva desses jovens demonstraram capacidade de perspectivar historicamente seu conhecimento de mundo a partir da utilização de argumentos válidos, elaborados mediante quadros utilizáveis do passado, indício da superação de análises simplistas, baseadas unicamente no senso comum, o que, segundo Lee (2011-2), citado por Souza (2014, p. 239), seria responsável por formar “pessoas mais preparadas para enfrentar situações controversas com sobriedade e capacidade de tomar decisões a partir de critérios racionais.”

Todavia a aplicação da metodologia não produziu apenas reflexões emancipadoras que apontassem para o rompimento de raciocínios discriminatórios.

Ela também promoveu, em menor grau, mas nem por isso insignificante, a elaboração de argumentações estereotipadas e preconceituosas, o que só fortalece nossa convicção de que, para além da busca da aprendizagem histórica amparada pela teoria da consciência histórica e no bojo da Educação Histórica, é imprescindível haver, quando da elaboração de estratégias de ensino/aprendizagem das aulas de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, formação, construção e crescimento de uma consciência histórica fortalecedora de uma percepção histórica direcionadora de ação para desconstrução do racismo e da discriminação racial

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos levou a pensar e a desenvolver esta pesquisa foi a necessidade de compreender como os jovens alunos lidam com os temas propostos pela lei 10.639/03

(BRASIL, 2003), a Resolução nº 1, de 2004 (BRASIL, 2004), por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições da Educação Básica. Fomos também movidos pelo desejo de entender se, e em que medida, esses temas promovem formação de sentido e são utilizados na vida prática; se colaboram com a construção de uma educação multirracial que fomente o fortalecimento de uma sociedade menos etnocentrada, racista e discriminatória.

Buscamos desenvolver e aplicar um método de pesquisa para investigar ideias históricas mobilizadas por uma condição de ensino/aprendizagem ancorado na sensibilização provocada pelo ato de assistir a cenas fílmicas com temas relativos à história e cultura afro-brasileira e africana em um ambiente de escolarização formal.

Nessa perspectiva, o principal olhar não esteve sobre o ensino, mas sim em como se processa a aprendizagem. Tratou-se de submeter esses discentes ao objeto delimitado, e neste caso, cenas fílmicas; provocar discussão e reflexão e investigar as ideias e atribuição de significados evidentes nas narrativas, com intenção de compreender como aquelas cenas podem ou não agir favoravelmente na elaboração de ideias históricas mais complexas, no construto de discursos pautados em evidências históricas pertinentes e na assunção de posturas mais emancipadoras e racialmente respeitadas.

Foi possível notar que a linguagem lúdica e sensível que envolve uma obra artística, como é o caso de um filme, desperta emoções e faz aflorar sentimentos perceptíveis nas narrativas dos jovens sujeitos pesquisados. Algumas noções históricas, fundamentais para a construção de ideias históricas mais complexas, tais como: temporalidade, evidências, permanência e ruptura, foram mais bem elaboradas ao longo do processo marcado pela atividade de assistir e refletir sobre as cenas fílmicas escolhidas.

Pudemos perceber, a partir das narrativas, que informações presentes nas cenas fílmicas projetadas transmutaram-se em conhecimento histórico ao enriquecer o repertório cognitivo e alargar as possibilidades de interpretação e atribuição de sentido ao passado.

Outra importante questão com a qual nos deparamos e que merece reflexão, e que talvez fomente futuras investigações com vistas a propor maneiras de melhor entendê-la e superá-la, foi a adoção por parte de alguns discentes (número reduzido, é verdade, mas

nem por isso irrelevante) de pensamento histórico complexo, em algumas vezes com demonstrações de consciência histórica do tipo genética, construído a partir de relativismo histórico na elaboração de narrativas preconceituosas e, alguns casos, racistas.

O processo de ensino/aprendizagem não pode prescindir da adoção de práticas assertivas quanto à superação de supostas evidências históricas que de alguma forma legitimem ideias discriminatórias e racistas. O pretense relativismo histórico não pode ser aceito para justificar tais posturas. Uma consciência histórica mais complexa que aja em favor de um discurso racista, mesmo remotamente, não pode ser considerada aceitável por nenhum tipo de intervenção pedagógica no que tange às aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou qualquer outra disciplina escolar.

Em um de seus textos, Rüsen (2011a) afirma que o ontem pode ser melhorado; contudo, ao fazer tal afirmação não se refere aos fatos desagradáveis em si, pois não se trata de retirá-los da memória ou diminuir o peso dos absurdos temporais, mas sim lançar sobre eles um olhar crítico, avançar para além da factualidade e enchê-los de significado e sentido. Assim, ao usar o termo “melhor” Rüsen (2011a) refere-se ao novostatus que o passado ganha ao se apresentar recheado de fatos aptos a serem revisitados e interpretados. “O passado ‘melhorado’ é destarte aquele que deixou de ser um mero condicionante fático do presente, pois foi conhecido e teve seus efeitos incorporados por representações narrativas portadoras de sentido” (RÜSEN, 2011a, p. 280).

Então, ao terminar esta pesquisa, ainda que cientes dos obstáculos a serem superados, e concordando com Rüsen quando pontua: “reconhecer limites abre possibilidades de lidar, criativamente, com eles” (2015 p. 287), constatamos ter ocorrido por grande parte dos jovens sujeitos desta pesquisa, a ressignificação do passado, de modo a torná-lo o portador de novos sentidos compatíveis com novas metas do agir e fazê-lo influenciador da sua formação identitária, ou, conforme apregoado por Rüsen (2001a), transformaram o passado em história e melhoraram o ontem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOVA, Cristiane. **O cinema e o conhecimento da História**. O Olho da História. UFBA, nº.

3. 1996. Disponível em: <http://www.oolahistoria.ufba.br>. Acesso em 27 de março de 2016.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos; TEIXEIRA, Paulo Eduardo. **O uso de imagens para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil**. Educere et Educare, v. 5, n. 9, p. 209-230, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115165>>. Acesso em 25/10/17

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **História viva - Teoria da história III**: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 1ª reimpressão, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado - Teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, UnB, 1ª reimpressão, 2010b.

RÜSEN, Jörn. Org. de SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon. (org). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó: Argos, 2011a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. Curitiba: UFPR, 2014. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PRAÇA 13 DE MAIO EM ITUIUTABA-MG: espaço do Sagrado e do Profano

Carlos Antônio dos Santos,

carloasantos@iftm.edu.br

Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

A religiosidade de um povo é parte de sua cultura incorporada e manifesta em seus rituais de enunciação de algo que lhes é sagrado. Ao mesmo tempo, demonstra o sentido de acreditar naquilo que está acima da compreensão humana, que não é palpável nem visível, mesmo assim, capaz de conferir significado que só é compreendido mediante a fé.

Desde os tempos das aldeias o sobrenatural permeia o imaginário humano naquilo que se convencionou chamar de sagrado. A demonstração de fé explica a esperança, da mesma forma que a esperança não se afasta da fé nem da crença na proteção e no amparo. Talvez isso seja reflexo, ainda naquele tempo, da segregação que distanciava os grupos sociais.

A formação das cidades nos tempos vindouros herda da religiosidade sua cultura e mantém um direcionamento ao sagrado que resiste ao tempo. Ituiutaba é uma, dentre tantos exemplos, de cidades interioranas onde a chama da religiosidade ancestral continua acesa. E a Praça 13 de Maio, talvez a expressão máxima de manifestação do sagrado em relação à religiosidade de matrizes africanas, cujo sincretismo cuidou de incorporá-la à religião católica.

Sob uma perspectiva apropriada ao momento histórico e em respeito à religiosidade africana, fundou-se neste espaço a Igreja de São Benedito instituindo, em definitivo, o sincretismo religioso. A homenagem a um dos poucos santos negros do catolicismo aproximou a igreja católica daquela comunidade negra. A condição de negro e analfabeto, de Benedito, era aspecto por meio do qual os negros daquela Ituiutaba se identificavam.

Atualmente, tanto a Praça 13 de Maio quanto a Igreja de São Benedito são referências à comunidade negra, espaço de manifestação de sua fé, sua religiosidade e sua crença. Assim, o interesse em investigar este espaço emerge de reflexões, questionamentos e recortes na busca por compreender o impacto dos rituais ali realizados, sobre a sociedade tijuicana, sobretudo, quando da realização da tradicional Festa da Irmandade de São Benedito.

Muitas são as histórias e mistérios que envolvem as religiões de matrizes africanas. Não haveria melhor espaço para mergulhar no sincretismo religioso, senão a Praça 13 de Maio e a Igreja de São Benedito. Aqui também, poder-se-á conhecer as tradições das famílias de congadeiros da Irmandade de São Benedito. Campo fértil para abordar o sagrado e o profano, este último numa conotação negativa desta paragem religiosa.

Portanto, o estudo pretende estabelecer um diálogo entre os rituais sagrados dos Ternos de Congada e o território profano da Praça 13 de Maio, buscando explicar sua ocupação e apropriação de território com ressignificação, passando de profano a sagrado.

Para tanto, a investigação partirá da idealização e construção da Praça 13 de Maio, passando por sua historicidade e representatividade para a comunidade tijuicana e chegando aos rituais realizados pelos congadeiros durante a festa em louvor a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, coordenada pela Irmandade de São Benedito.

Dentre os rituais há dois que desde a mais tenra idade comove o coração: o hasteamento e descerramento das bandeiras de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário. São momentos tão especiais que é inadmissível a qualquer congadeiro perder estes rituais. Tamanha é a manifestação de fé que é visível a qualquer um o encantamento, a magia, a seriedade e a disputa por espaço pelos presentes, nestes momentos da festa. É daí, do olhar compenetrado de um homem iletrado, que surgiu o anseio de uma criança em tentar compreender a ancestralidade da qual faz parte.

Sob outra vertente, tem-se que a Praça 13 de Maio, tal como as demais, cumpre sua função social de ser um local de lazer à disposição da comunidade tijuicana, conforme Decreto n. 449, de 29 de dezembro de 1967, que declara este espaço como de utilidade pública. Contudo, o grande diferencial está em sediar, uma vez por ano, a festa religiosa em louvor aos santos de devoção da comunidade negra local. A bem da verdade, o território geográfico em que foi erigida a Praça já era, historicamente, um espaço pertencente à comunidade negra, haja visto que, antes de existir, no local havia

um campo de futebol pertencente ao Palmeiras Clube, fundado e frequentado por negros como forma de resistência sociocultural e econômica.

Nos dias atuais, a Praça congrega em seu entorno as principais instituições sociais e representativas da comunidade negra: Irmandade de São Benedito, Terno Camisa Rosa, Terno Camisa Verde, Terno Lua Branca, Igreja de São Benedito, Palmeiras Clube, Bairro Junqueira (resistência cultural do samba), Escola Municipal Machado de Assis, Grupo de Estudo e Consciência Negra, Fundação Zumbi dos Palmares, PREVESTI (curso pré-vestibular para alunos negros e carentes de Ituiutaba), dentre outros. Ainda, em seu entorno e nas proximidades residem os principais nomes que representam estas instituições. Cada uma destas instituições tem um papel relevante na luta pela ocupação e apropriação de territórios e na conquista e manutenção do poder pela Comunidade Negra Tijucana.

Assim, no decorrer dessa pesquisa, propõe-se produzir dados e informações suficientes para compreender a tradição religiosa de matrizes africanas enquanto fenômeno sociocultural e econômico, explicando também a ocupação e apropriação de território que se configurou no espaço de realização da festa da Irmandade de São Benedito, na cidade de Ituiutaba-MG.

Vale ressaltar a questão central do estudo, que é desvendar os rituais que tornam esse lugar sagrado, reconhecendo a relação da gênese e a dinâmica deste espaço de manifestação da fé sua recriação pela pulsação rítmica e sistemática que ocorre acada ínterim religioso.

Para atingir os objetivos da pesquisa, o estudo será constituído essencialmente de pesquisas bibliográficas e documentais, buscando retratar desde o surgimento do município de Ituiutaba e a ocupação, pelos negros, do espaço que hoje é a Praça 13 de Maio.

As informações e dados históricos serão pesquisados no acervo municipal e, de forma específica e direcionada, no acervo histórico das instituições sociais e representativas da comunidade negra tijucana. Tudo isso voltado a traçar um perfil historiográfico da tradicional Festa da Irmandade de São Benedito, contrapondo ao uso público da praça, necessário à concepção de “espaço do sagrado e do profano”.

FESTA DA IRMANDADE DE SÃO BENEDITO E NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO – ITUIUTABA

As Irmandades surgiram como “sociedades fechadas com cunho religioso que, além de servirem como elemento ordenador da estratificação social e contendor de possíveis conflitos sociais eram ainda um atestado de pertencimento à sociedade”. (TOMAZ, 2000, p.33).

Sua história evidencia a resistência dos negros às imposições e proibições da Igreja Católica, sob a alegação de que os congadeiros não seguiam à religião, mas sim a outras de origem africana.

Naves e Katrib (2012, p.6), em recente estudo sobre a cultura, identidade e religiosidade em Ituiutaba-MG, começam assim a contar a história do surgimento da Irmandade de São Benedito:

Segundo relatos orais dos congadeiros locais, os festejos em louvor a São Benedito aconteciam em fazendas nos arredores da cidade. Com o devir do tempo, a festa tornou-se conhecida e, após, trazida para a cidade de Ituiutaba. Contudo, o pároco da época não aceitou que os congadeiros adentrassem e permanecessem dentro da Igreja, proibindo a realização da festa no local. Esta proibição se deu sob a alegação de que os congadeiros não seguiam a religião católica, mas sim outras de origem africana.

Neste mesmo ínterim, nos arredores da cidade, o Sr. Demétrio Silva da Costa, conhecido por (Cizico), querendo homenagear sua esposa, a Sra. Geralda Ramos da Silva, em razão do seu aniversário em 2 de abril de 1951, convida seu pai e seu irmão para brincarem de Moçambique. Da brincadeira, fez-se a tradição de Moçambique. (NAVES; KATRIB, 2012).

Ao saber do gesto do Sr. Cizico, sua prima Anna Carolina Ribeiro, conhecida por Dona Rosa, convida o grupo recém-formado para levarem o Terno de Moçambique a Ituiutaba e reascender a devoção a São Benedito. Convite aceito, um grupo se dirigiu ao pároco da época, o Padre João Ave, para comunicá-lo e pedir licença para, juntamente com a igreja, realizarem a festa de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. Mais uma vez o pároco não autorizou. (NAVES; KATRIB, 2012).

Em 1952, como sinal de protesto contra a atitude do padre, o recém-criado terno resolve ensaiar na rua, como explicam Naves e Katrib (2012, p.6).

O grupo desceu a Avenida 22 às 5hs. Fizeram alvorada com fogos, música e dança na frente do Fórum local conseguindo o consentimento da justiça para realizarem os festejos na cidade. Se precavendo anteriormente tendo em mãos a autorização por escrito da Delegacia de Polícia para realizar o evento.

Após, o grupo se dirigiu para a Igreja Matriz São José, onde adentraram ao recinto e assistiram à missa, porém os instrumentos foram deixados do lado de fora da Igreja por ainda não ser permitido adentrar na mesma tocando-os. Após, os congadeiros saíram em visita a várias residências cantando e louvando aos santos protetores pelas ruas da cidade.

A grandiosa festa que acontece nos dias atuais deve muito à coraçoão e resistênciã dos congadeiros em meados do século XX. E a festa acontecia sem que existisse, oficialmente, uma irmandade, tampouco tinham o apoio da igreja. Mas por se tratar de uma festa religiosa, faziam questão do reconhecimento da Igreja Católica, o que só aconteceu em 1956, depois de um processo de reestruturação do Congado na cidade. (NAVES; KATRIB, 2012).

Ainda de acordo com Naves e Katrib (2012, p.7):

O grupo agora, organizado, trava uma queda de braços com o pároco da Igreja, o qual passa a fazer uma série de exigências aos congadeiros para que ele conceda-os espaço no local. Uma dessas exigências foi a de que oscongadeiros abraçassem realmente a fé católica. Acatando ao pedido do padreos devotos receberam todos os sacramentos (batismo, primeira eucaristia, casamento, etc.). Outra exigência era a de que os congadeiros tivessem participação ativa nas cerimônias religiosas, assim a festa passaria a ter algum vínculo com a Igreja.

Cumpridas as exigências, funda-se a Irmandade de São Benedito, que recebeu no ano de 1957, do Padre João Ave, autorização oficial para seu funcionamento. O primeiro presidente da Irmandade foi o Sr. Geraldo Clarimundo da Costa, que exerceu este caro, ininterruptamente, até 1988, quando veio a falecer. (NAVES; KATRIB,2012).

Com a criação da Irmandade de São Benedito, em 13 de maio de 1957, os congadeiros passam a ter seu próprio grupo religioso dentro da Igreja, não somente com função religiosa, mas também cultural organizando e coordenando os ternos de Congado de Ituiutaba.

De acordo com os dados históricos levantados por Naves e Katrib (2012, p.7):

Foi através da criação da Irmandade de São Benedito que os congadeiros ganharam permissão para festejar na Igreja. Foi através dela também que eles levantaram capital para, mais tarde, comprar o terreno e erguer a Paróquia de São Benedito. Foi através dos membros participantes da Irmandade que se criaram também a Fundação Zumbi dos Palmares, o Grupo de Estudos e Consciência Negra e o Movimento Negro de Ituiutaba.

Há mais de 60 anos que em Ituiutaba duas famílias se reúnem para entoar cânticos e ressoar tambores em louvores às tradições africanas e aos santos católicos. E em especial, a festa segue uma programação religiosa que se inicia com uma

peregrinação pelas residências em que são realizados leilões e a reza do terço, com o intuito de angariar recursos financeiros para o custeio do dia da festa da Congada.

Nos dias que antecedem a festa faz-se a novena, a reza do terço e a celebração de missas na Igreja de São Benedito, preparadas pelos ternos e congadeiros que compõem a Irmandade. Contudo, o cume da programação passa-se no dia e na véspera.

Dada a grandiosidade da festa e a importância histórica e cultural da resistência dos negros tijucanos, em meados do século passado, vale aqui replicar a Apresentação do livro *Da senzala à capela*, escrita por João Marcos Alem (2000, s/n):

Acontece todos os anos, em milhares de cidades, nos milhares de interiores dessa terra brasilis. São as Congadas, os Moçambiques, os Catupés e Marujadas. Em palcos públicos apresentam Beneditos e Antônios, Joões e Josés, mostram Marias, Ifigêneas e Rosárias como nunca são vistos, belos e alegres, misteriosos e ativos, densos de história extraordinária. Em cenas de primeiro plano, dramatizam sua memória de fé em uma liturgia fantástica e festiva, cheia de tradição e novidades a cada ano. Seus batuques, danças e cantos invadem portas e janelas, tomam as casas, as ruas e as igrejas, subvertem a paisagem cotidiana, tediosa, quando não violenta, das cidades, ganham olhares e corações, oferecem a vida conquistada desde senzalas de ontem e as periferias pobres de hoje.

A véspera da festa os ternos enfeitam e afinam seus tambores e finalizam suas vestes e adereços. Há aqueles que guardam seus congadeiros à noite. Nos quartéis a movimentação é intensa. Há a preparação dos alimentos, garrafadas, pedidos de bênçãos e proteção aos congadeiros e à realização da festa. Eis que no dia, antes mesmo do raiar do sol, os tambores já anunciam a alvorada, desfilam pelas ruas da cidade, com suas fardas e ressoando seus tambores, diversos congadeiros e ternos. E a cidade é acordada entre fogos, cânticos, tambores, caixas, patangomas e as cores das fardas que identificam e dão identidade aos ternos de congada.

Ao saírem em alvorada todos os ternos se direcionam à Praça 13 de Maio, local em que também se encontra a Igreja de São Benedito. É na Praça que eles entoam seus cânticos e pontos saudando os santos de devoção, os ancestrais e o público que se faz presente. Dada à hora, adentram a Igreja para celebrar a primeira missa do dia em louvor a São Benedito, a Nossa Senhora do Rosário e a Irmandade de São Benedito.

Findada a missa é hora de marcar o território, de instaurar o período de sacralidade da praça, de instituir o elo entre o céu, a terra e os mundos inferiores. É hora de erguer no mastro as bandeiras de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, conforme aparece na foto 1.

Foto 1: Hasteamento da Bandeira de São Benedito, pelo prefeito Fued Dib na Festa da Irmandade de São Benedito em 2007. Fonte: Arquivo pessoal de Luciane Dias Gonçalves (2007).



Fonte: Acervo Pessoal

Estabelecida à sacralidade da Praça 13 de Maio, segundo a crença e fé religiosa dos congadeiros e da comunidade negra tijucana, os ternos se apresentam, no centro da Praça, para o público para autoridades presentes. E é esse ritual de sacralização do território geográfico e estabelecimento de um elo com as energias cósmicas que regem o universo, que se prenderá esse estudo.

Uma vez tendo se apresentado, os ternos seguem em rumos desconhecidos do público, com destino ao café da manhã oferecido por famílias devotas, em diferentes lugares. As horas já adentram o período da tarde e, apressados os ternos tentam em vão cumprir os horários das visitas sem atrasar o almoço, que acontece tanto no pátio da Igreja como nos quartéis dos ternos de congada.

Refeitas as energias pela refeição, há um breve período de descanso em que os Capitães se reúnem para um momento formativo das tradições africanas. São discutidas as condições do Reinado e também é traçado o percurso da procissão com os Reis, Rainhas e as imagens de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. O Reinado se finda na Igreja com a missa e a apresentação dos ternos aos Reis e Rainhas, numa solene demonstração de submissão, reconhecimento do poder e respeito às tradições de matrizes africanas.

O anoitecer já toma conta da cidade e é hora de desfazer o elo estabelecido entre o céu, a terra e os mundos inferiores: o mastro com as bandeiras. É um momento sublime, de magia e comoção, sensação de dever cumprido. É momento de se despedir, agradecer e ter a certeza de que no ano que vem todos estarão reunidos mais uma vez.

A essência de todos esses rituais é a espiritualidade advinda das religiões africanas, como o Candomblé e a Umbanda, em consonância com as permissões da Igreja Católica Apostólica Romana. A Congada é uma manifestação da resistênciacultural afro-brasileira, que encontra dentro sincretismo religioso um meio de resistir ao domínio e a imposição etnocêntrica dos valores culturais e religiosos do homem branco; uma forma de sustentar sua fé, sua história e ancestralidade com a manutenção de seus rituais religiosos.

O SAGRADO E O PROFANO

A ciência geográfica incumbiu os geógrafos da religião de explorar o universo das representações mentais e de compreender como essas representações se inserem na paisagem e na organização do espaço.

Na opinião de Rosendahl (1996, p.23):

De acordo com esse novo paradigma de conhecer o homem, não somente em sua percepção do mundo, mas também pelo imaginário que elabora acerca do meio em que vive, torna-se possível uma reflexão do fenômeno religioso na geografia.

Assim, com a geografia da religião, pretende-se compreender o sentido que a religião dá à razão humana, bem como a vivência e a prática religiosa como caracterizadoras dos territórios geográficos, situando a Praça 13 de Maio como um espaço em que sagrado e profano se entrelaçam. A realização da Festa da Irmandade de São Benedito quebra com a realidade cotidiana ao instaurar símbolos, sentidos e valores que transcendem o real vivido, da função social que a Praça exerce: local de lazer, desportos, passeio, arborização, e que ao receber os Ternos de Congada com seus estandartes, cânticos, tambor, bandeiras, se instaura uma reorganização do cosmos.

Eliade (1992, p.17) descreve o seguinte: “Encontramo-nos diante do mesmo ato misterioso: a manifestação de algo ‘de ordem diferente’ – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo ‘natural’, ‘profano’”.

Aqui, busca-se compreender esses rituais de reorganização do cosmos, pois, são eles que unem os indivíduos e a sociedade; são eles que dão sentido às práticas religiosas, fazendo com que os indivíduos compreendam a sociedade da qual são membros e as relações que mantêm com ela. As religiões antigas não só definiam os objetos de culto, como também demarcavam o espaço sagrado em que deferiam ocorrer as práticas religiosas. Assim, a ideia de religião está associada à ideia de sagrado, e ambas se manifestam no território geográfico.

Compreende-se por sagrado algo que “manifesta-se sempre como uma realidade de ordem inteiramente diferente da realidade do cotidiano” (ROSENDAHL, 1996, p.27), sendo perceptível ao homem por ser inteiramente diferente do profano, é uma hierofania, ou seja, algo de sagrado que se nos revela. Instaure-se aqui o paradoxo de toda hierofania, que é: ao manifestar-se o sagrado em um objeto isto o torna sacro e ao mesmo tempo ele mesmo. O objeto passa a fazer parte de duas dimensões distintas e ao mesmo tempo unidas: o sagrado e o profano. Sacro por manifestar nele o sagrado e profano por não se distinguir dos demais objetos de mesma espécie.

Segundo Saraceni (2008, p.95):

O ritual identificador de uma religião tem como função envolver, estimular e congruar em um mesmo nível vibratório mental e religioso todos os seus fiéis. É quando todos os seres reunidos em um mesmo espaço desarmam seus emocionais, anulam suas intolerâncias, animosidades, receios, medos e angústias e passam a vibrar em um mesmo sentido a fé em Deus.

Há no homem uma necessidade de buscar o sagrado, uma disponibilidade ao divino, uma procura por um poder transcendente que possam, por intermédio desse, orientar e ordenar suas vidas.

Por intermédio dos cânticos e do ressoar dos tambores os congadeiros dão início ao ritual de sacralização do território geográfico da praça, ao estabelecimento da ordem e da organização do caos.

De acordo com Rosendahl (1996, p.29): “O momento religioso da consagração do mundo [...] é o momento em que o território desconhecido, desocupado e na escuridão do caos, é transformado simbolicamente pelo homem em Cosmos, mediante a repetição ritual da Cosmogonia”.

É nesse instante, quase que imperceptível aos olhos desatentos, que a praça deixa de ser um território comum de práticas esportivas, de lazer, desporto e cultura para efetivar a sacralidade dos gestos, cânticos, danças e clamores dos congadeiros. Isso se

torna mais claro, quando se analisa alguns dos momentos, rituais e cânticos que conseguem congregam a população numa energia cósmica, emocional e religiosa que emana e toma conta da praça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar um pouco das singularidades que caracterizam a tradição da Festa da Irmandade de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Ituiutaba-MG, além de satisfazer um desejo pessoal oportunizou uma maior aproximação com parte dos costumes religiosos de matrizes africanas enquanto manifestação também cultural.

Dada a riqueza de conteúdo cultural pertinente ao assunto pesquisado, este estudo foi uma breve viagem sem a intenção de esgotar o tema. Contudo, suficiente para reconhecer a importância religiosa e cultural, especialmente para a comunidade negra tijucana, da Festa da Irmandade de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, que insere a Praça 13 de Maio como espaço de manifestação da fé no sagrado.

Outra vertente estudada foi a linha tênue que separa o sagrado do profano, num mesmo espaço eleito para a manifestação da fé religiosa, que quando não em momentos hieráticos está sujeito à profanação, mesmo que isso não diminua a importância solene da Praça 13 de Maio.

Deste modo, os objetivos levantados para este estudo foram alcançados mediante pesquisas bibliográficas, que explicam a relação entre sagrado e profano, e documentais, que contam a história por trás do tradicionalismo que mantém ardente a chama da religiosidade inerente à comunidade negra tijucana, que em face de sua riqueza cultural e estética encanta até mesmo os céticos.

Acredita-se que este artigo possa contribuir para o tema estudado, senão por destacar sua importância na história religiosa de Ituiutaba-MG, ao menos por despertar o interesse de acadêmicos e pesquisadores por esta aventura cultural de riqueza imensurável, que reflete a identidade religiosa e cultural do povo tijucano, sobretudo, da comunidade negra.

Mas ao que compete a esta pesquisa concluir, verifica-se na Praça 13 de Maio sua função social enquanto espaço de lazer, e característica função religiosa enquanto espaço do sagrado fundado sob os pilares da fé e da resistência de um povo que não se acovardou diante da segregação racial de outros tempos. Assim, os limites entre o

sagrado e o profano parecem se confundir no decurso da história, mantendo a lembrança da Praça como espaço do sagrado.

REFERÊNCIAS

PREFEITURA DE ITUIUTABA. **Decreto n. 449, de 29 de dezembro de 1997:** Declaração de utilidade pública dos terrenos da Praça 13 de Maio.

ELIADE, M. **O Sagrado e o Profano:** A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LUNDQUIST, J. M. **O templo:** mitos, deuses e mistérios. Madrid: Del Prado, 1997.

MIRANDA, E. E. de. **Corpo:** território do sagrado. São Paulo: Loyola, 2000.

PORTUGUEZ, A. P. **Espaço e Cultura na Religiosidade Afro-Brasileira.** Ituiutaba-MG: Barlavento, 2015.

ROSENDAHL, Z. **Espaço e Religião:** Uma abordagem geográfica. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

SARACENI, R. **Código de Umbanda.** São Paulo: Madras, 2008.

TOMAZ, L. **Da senzala à capela.** Brasília-DF: Editora da UnB, 2000.

VERGER, P. F. **Orixás:** deuses iorubas na África e no Novo Mundo. São Paulo: Corrupio Comércio Ltda., 1981.

PROJETO BAOBÁ: Formação Docente e relações étnico-raciais no espaço escolar

Renata Costa Silva Oliveira, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Renatacosta.educacao@gmail.com, marcelofacip@gmail.com

Instituto Federal Goiano, Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente trabalho é fruto da análise da utilização de materiais didáticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira no espaço escolar. O objetivo consiste na investigação das contribuições presentes e futuras da formação continuada dos professores (as) da educação básica vinculadas a implementação das questões étnico-raciais no espaço escolar, por meio das contribuições do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico Raciais (FORMAÇÃO ERER), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A metodologia utilizada apoiava-se sobre os pressupostos de Szymanski (2004), com a aplicação de um questionário, classificando-os por gênero, nível sócio econômico, auto declarados negros e não negros, e o posicionamento frente a utilização de materiais pedagógicos em sala de aula para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Considera-se que para além de analisar o desempenho do curso a investigação servirá para a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, que seja gratuito para os profissionais docentes de educação básica, para o desenvolvimento da Lei Federal 10.639/03.

Palavras-chave: Racismo, Lei Federal 10.639/03, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que exclui e suprime as oportunidades que as pessoas negras deveriam ter, Silva (2005). O impacto significativo que o racismo provoca na sociedade é fruto de todo um aparelho político e ideológico que se prolifera em todos os espaços, intensamente no espaço escolar, que impacta diretamente na construção das múltiplas identidades em especial da identidade negra e do orgulho de nossas histórias, que são fruto estruturante das bases políticas e sociais de nosso país.

Almeida (2018) ressalta que:

uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53).

São estes sentidos que carregam um emaranhado de signos que compõem as tantas identidades que nos formam seres pensantes.

O presente artigo tem como intuito constituir um debate, com foco na Lei Federal 10.639/03, constituindo um referencial positivo para a educação para as relações étnico-raciais, propiciando a possibilidade de repensar práticas educativas nos ambientes escolares para a construção de um ensino de qualidade, que seja contextualizado e valorize a pertença identitária, que realize um resgate da história e cultura do povo negro, alertando para as desigualdades presentes em nossa sociedade, por meio da utilização de materiais pedagógicos, Meinerz (2017).

Nosso objetivo consiste na investigação das contribuições presentes e futuras da formação continuada dos professores (as) da educação básica vinculadas à implementação das questões étnico-raciais no espaço escolar, por meio das contribuições do Curso da Formação Docente em Educação para as Relações Étnico Raciais (FORMAÇÃO ERER), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sob este viés buscamos responder a seguinte questão: O curso de Formação ERER contribuiu diretamente para a utilização e/ou construção de materiais didático pedagógicos para o ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais no espaço escolar?

Para a realização desta pesquisa nos basearemos sobre os pressupostos de Minayo (2010), que considera a relevância do ambiente natural como fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas no campo das ciências sociais, buscando evidenciar um universo que preza os motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Utilizaremos os pressupostos de Szymanski (2004), com a aplicação de um questionário, visando de modo sensível caracterizar a diversidade dos interlocutores pesquisados, classificando-os por gênero, nível sócio econômico, auto declarados negros e não negros, e o posicionamento frente a utilização de materiais pedagógicos em sala de aula para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Buscando a circulação dos conhecimentos, práticas e atividades pedagógicas, realizaremos a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como modelo de Portfólio Digital do Baobá, que, de modo interativo e totalmente gratuito, realizará a junção dos dados coletados em nossa pesquisa veiculados pelos cursistas da Formação ERER, possibilitando espaços de interatividade contendo os materiais didáticos pedagógicos utilizados com os cursistas, veiculando diálogos entre os indivíduos de qualquer lugar do mundo que se interessem pela temática.

Desenvolver esta modalidade de ensino torna-se uma via de mão dupla, que busca na aquisição da conclusão desenvolver um material prático e didático, e um material escrito, onde ambos dialogam-se sendo complementares em sua essência pedagógica e epistemológica de abordagem. Campos e Guérios (2017), destacam a qualificação do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Básica, tendem a reforçar ou provocar o compromisso da Pós-Graduação com a formação de professores.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (FORMAÇÃO ERER)

O Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais (Formação ERER) acontece mensalmente, atualmente na modalidade online em virtude da Covid-19, possuindo carga horária de 250h, distribuídas entre aulas e atividades complementares. Possui como público alvo professores, gestores, supervisores e agentes culturais ligados ao movimento negro, social e cultural. A formação atende, atualmente e em todas as cidades abrangidas pelo curso, 303 cursistas, dos quais 37 são do Pólo da cidade de Ituiutaba.

O desenvolvimento desta formação busca compreender o processo da implementação das práticas antirracista no ambiente escolar nos limitamos ao recorte espacial e temporal do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais (Formação ERER), que iniciou suas atividades no de 2016, atuando com Pólos nas cidades de Ituiutaba, Uberlândia, Uberaba, e atendendo as cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

O desenvolvimento desta ação constitui um processo de implementação da utilização de materiais que desmistifique ações e pensamento racista no ambiente escolar, nos limitamos ao recorte espacial e temporal do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais (Formação ERER), com os cursistas de (2016-2019), atuando nas cidades de Ituiutaba e Alto Paranaíba.

A CONSTRUÇÃO DO AVA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Buscando a circulação dos conhecimentos, práticas e atividades pedagógicas realizarei a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, que de modo

interativo e totalmente gratuito realizará as contribuições formativas acerca dos conhecimentos veiculados pela formação continuada, possibilitando espaços de interatividade contendo: videoaulas, planos de estudo, atividades de sistematização, reforço, avaliação, leituras direcionadas e espaços para diálogo entre os indivíduos de qualquer lugar do mundo que se interessem pela temática.

Cabe ressaltar que este espaço não é um substituto as aulas físicas, mas um complemento para os estudos, que busca melhorar a aprendizagem que melhora não só comunicação entre alunos e professores, mas também pode contribuir para a construção de novos conhecimentos. O AVA irá constituir um espaço de sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatadas de Intolerância, sendo um contribuinte para veicular informações que disseminem o combate ao racismo, advém das discussões esta tentativa de descortinar a história e cultura afro-brasileira e africana, buscando apresentar de forma positiva os fatos e acontecimentos históricos do povo negro, até então invisibilizados por uma educação com bases e costumes eurocêntricos.

O portal visa implementar novas práticas em um sistema educacional cujas bases são racistas e excludentes, necessitamos de uma sólida formação que de fato tenham bases educacionais voltadas à diversidade e as questões raciais, contribuir com as intervenções em processo discriminatórios, históricos, impostos pela sociedade, que incutem a ideia de inferiorização da população negra. Colocando-nos a frente de publicizar as atividades implementadas no espaço escolar, materiais didático- pedagógicos, contextualização de práticas e atividades que possam ser contribuintes para a reafirmação de contextos positivos da história e cultura afro-brasileira. Possibilitando agentes históricos para o combate a invisibilização e a desmistificação da pseudo-inferioridade impostas as pessoas negras, ressignificando o caminho político e crítico.

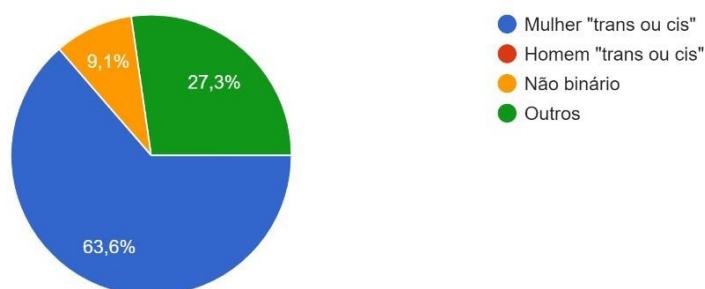
A ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: refletindo sobre a atuação docente dos cursistas nas práticas docentes em Educação para as Relações Étnico-raciais

Para a construção da pesquisa realizamos um reconto temporal aplicando um questionário com os 37 cursistas matriculados no ano de 2020, analisando sua atuação docente no espaço escolar e utilizaremos as respostas para construir o perfil dos pesquisados e compreender seu envolvimento com a formação em educação para as étnico-raciais.

Do total de cursistas tivemos o retorno voluntário de 11, todos brasileiros, residindo nas cidades de Ituiutaba, Capinópolis e Uberlândia, visto que a Formação ERER na cidade de Ituiutaba atende principalmente a micro regiões de Capinópolis, Canápolis, Santa Vitória, Gurinhatã, Cachoeira Dourada, Ipiaçu. Todos são educadores, atuantes principalmente nas áreas de pedagogia anos iniciais, 23,3% (três) são docentes em história e 9,1% (um) atua na área de matemática. Cabe ressaltar que em virtude de nossa atual conjuntura política e dos cuidados com a saúde, em virtude da Covid-19, que se instaurou a nível mundial estamos em isolamento como orientado pela universidade para o combate ao COVID-19, o curso que antes era presencial está ocorrendo de modo remoto, o que causou uma grande desistência do público, e dificultou o contato com os cursistas. Os pesquisados são de múltiplos gêneros, como identificado na imagem 1.

IMAGEM 1 – Identidade de gênero

IDENTIDADE DE GÊNERO
11 respostas



Fonte: Acervo Pessoal.

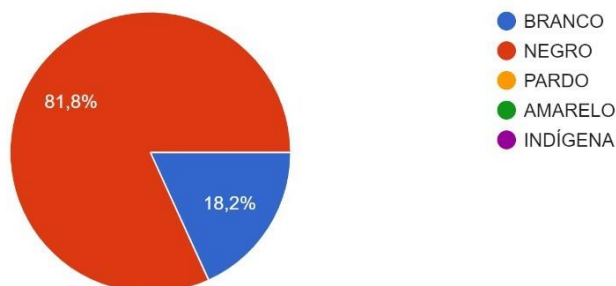
Podemos perceber que a maioria dos entrevistados são mulheres, que se encontram entre os 35 e 60 anos, e todos são educadores. 27,3% (três) dos pesquisados não se identificam com os gêneros de homem, mulher ou não binário.

Define-se nesta pesquisa a destinação entre raça e cor, nos apoiamos sobre os pressupostos de Gomes (2005), que aponta cor como atenuantes de traços dos fenótipos, e raça como características hereditárias e culturais que compõe a identidade de um indivíduo.

Imagem 2 – Auto declaração étnica

AUTO DECLARAÇÃO ÉTNICA

11 respostas



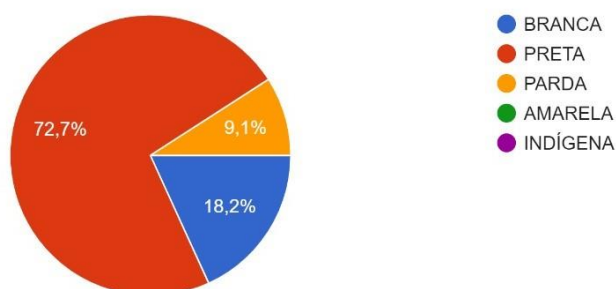
Fonte: Acervo Pessoal.

Os cursistas compreendem-se em sua maioria negros. O desenvolvimento das ações formativas que circundam o curso, tem como proposto à construção das múltiplas identidades e a discussão sobre a conscientização do tornar-se negro, do compreender-se neste processo enquanto ser pertence da história e orgulhoso de seu povo, Almeida (2018).

Imagem 3 – Identificação de Cor de Pele

COR DA PELE

11 respostas



Fonte: Acervo Pessoal.

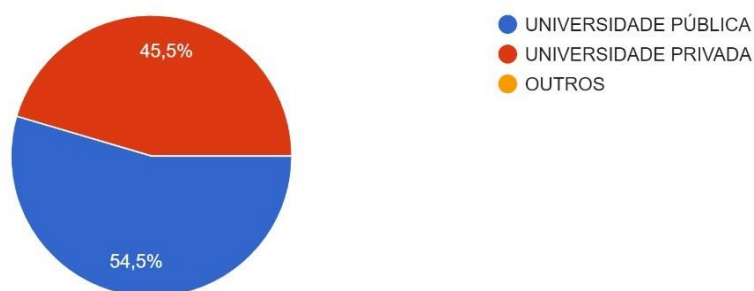
O desenvolvimento dos debates que circundam os conhecimentos sobre o racismo, são cunhados pela questão da cor, os cursistas compreendem-se

afrodescendentes pela hereditariedade e enquanto pessoas que passaram pelo processo de miscigenação. A distinção por cor aponta a criticidade em perceber-se enquanto negro de pele clara, o que minimiza as questões raciais visto que o racismo está intimamente ligado a questão da cor da pele. Jaccoud (2008) nos apresenta como nasce o racismo e como a estrutura social política doutrina uma ideia de indiferença de pessoas por cor, inicialmente advindas da escravidão, e posteriormente proliferam-se criando uma pirâmide social onde o negro se torna a base, simplesmente pela cor de sua pele. Tais fatores necessitam de uma formação sólida que propicie ao educador lançar mão de estratégias pedagógicas capazes de contribuir para um trabalho que desperte um olhar mais crítico sobre o campo da educação para as relações étnico-raciais.

Imagem 4 – Instituições de Formação Inicial

TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE REALIZOU SUA FORMAÇÃO

11 respostas



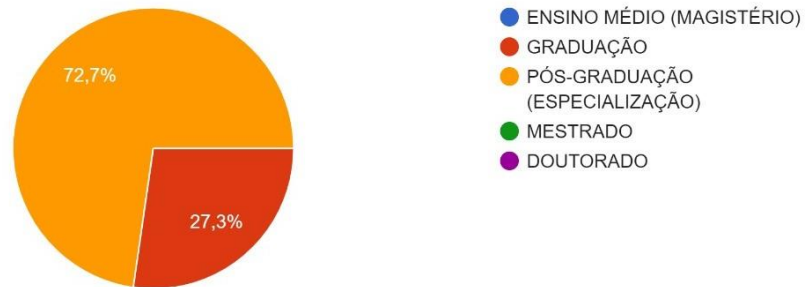
Fonte: Acervo Pessoal.

A educação encontra-se como uma mola propulsora para a inserção dos debates raciais, destaca a responsabilidade das instituições públicas de ensino e do governo como componente para a fomentação de formações que versem sobre os acontecimentos que institucionalizam a formação de cidadãos conscientes dos debates raciais que assolam a sociedade (BRASIL, 1996). Percebemos um movimento igualitário de pessoas que realizaram sua formação em universidades públicas e privadas, e ambas anseiam por dar continuidade em suas formações.

Imagem 5 – Nível de Formação Acadêmica

NÍVEL DE INSTRUÇÃO TITULAÇÃO

11 respostas



Fonte: Acervo Pessoal.

Podemos perceber que os anseios por formação são características dos cursistas, pois 72,7% (oito) deram continuidade a sua formação buscando o aperfeiçoamento dos conhecimentos aprendidos em seu processo de formação inicial (graduação).

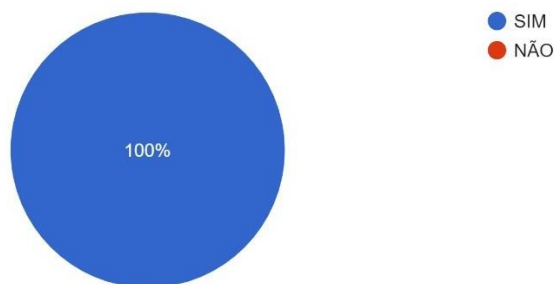
As cursistas tem entre 3 e 32 anos de atuação em espaços escolares de educação, na instituição atual circunda-se entre 3 e 20 anos de atuação, sendo efetivas e o que caracteriza um tempo considerável de familiarização com o espaço escolar para a atuação com a equipe escolar e com o desenvolvimento de ações formativas.

A primeira questão perguntada após a definição do perfil dos pesquisados, define-se em compreender se os professores utilizam materiais pedagógicos no espaço escolar para além do padrão já utilizado, material impresso, papel e lápis.

Imagem 6 – Utilização de materiais pedagógicos em espaço escolar

1 - VOCÊ UTILIZA MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM SUAS PRÁTICAS ESCOLARES EM SALA DE AULA?

11 respostas



Fonte: Acervo Pessoal.

Todos os professores utilizam materiais pedagógicos no espaço escolar, Bruner (1969, 73, 76, *apud* Moreira 2019, p 81), afirma que qualquer criança possa aprender, desde que sejam respeitadas as etapas de desenvolvimento de seu pensamento, levando em consideração as etapas que ela se encontra, afirmando que as representações ocorrem de modo cronológico junto as etapas do desenvolvimento do pensamento humano podendo ser acrescidas de signos construídos pela utilização de materiais didáticos.

As etapas de desenvolvimento caminham junto ao processo de ensino e aprendizagem, convergindo seus pressupostos de acordo com as metodologias de resolução de problemas, lacunas e fatores que despertem a ideia de curiosidade participativa. Isto corrobora com o aprendiz, levando-o a construir métodos e caminhos, que são constituídos para chegar à formulação das respostas, denominado como processo. Para além de pensar os caminhos metodológicos de resolução o autor nos indaga sobre a necessidade de um currículo espiral, que consiste em um instrumento que diversifique os modos de abordagem, mas privilegiem o mesmo conteúdo, aplicados mais de uma vez, buscando a construção e abstração do conceito.

Ao perguntar se o desenvolvimento do curso facilitou a construção e/ou utilização de materiais em suas práticas docentes que fossem voltados a educação para as relações étnico-raciais, 90,9% (10) responderam que sim e apenas 9,1% (um) disse não ter agregado nenhum conhecimento quanto a construção e/ou utilização destes materiais. Gostaria de ressaltar duas frases que são marcantes sendo estas:

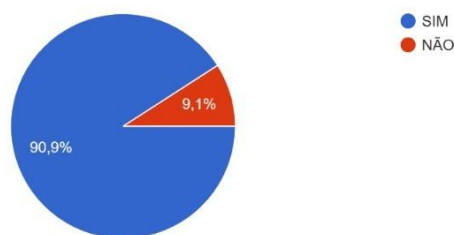
“Sim...possibilitou o acesso a matérias de literatura afro e produção de materiais a partir de práticas realizados através do curso”.

“O curso agregou conhecimento científico ao trabalho já realizado na escola, colaborando na criação de novas ideias e estratégias para se trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil”.

Os professores ressaltam as contribuições do curso para o conhecimento dos conteúdos afro-brasileiros, construir um ambiente que abarque estes conteúdos pode ser uma fonte rica para revisitá-los sempre que necessário e poder servir de fonte de pesquisa para outros professores que não tem acesso ao curso.

Imagem 8 – Utilização de materiais pedagógicos em espaço escolar para ensinar conteúdos relacionados a Educação para as Relações Étnico Raciais.

3 - VOCÊ UTILIZA MATERIAIS PEDAGÓGICOS ENSINANDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA?
11 respostas



Fonte: Acervo Pessoal.

O mesmo profissional que afirma que o curso não contribuiu para esta formação, ressalta que utiliza materiais em sala de aula, mas não quando está ensinando educação para as relações étnico-raciais. Os demais profissionais afirmam utilizar os materiais para a construção de ações formativas no espaço escolar. O pensamento empregado na Teoria de Aprendizagem segundo Bruner (*apud* Moreira 2019) estabelece uma relação entre professor e aluno, que consiste em relacionar os conhecimentos e técnicas que o professor irá utilizar para ensinar o aluno, baseadas na planificação e motivação.

A última questão indagava os cursistas sobre a indicação de leitura ou atividade que você construiu e/ou trabalhou no curso de Formação EREER, que fossem voltadas a aplicação em espaços escolares. Todos os cursistas indicaram textos, fotos, livros, e alguns materiais, já utilizados na formação, o que resulta na construção do Projeto

Baobá²⁵. Entre os indicados destacam-se, Menina Bonita do Laço de Fita Kiriku Que cor é minha cor? O menino Negro; Menina Bonita do Laço de Fita e a cultura congadeira como método de abordagem.

CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que o desenvolvimentodesta pesquisa, para a construção de um ambiente gratuito para os profissionais docentes de educação básica, para o desenvolvimento da Lei 10.639/03, criando-se uma linha tênue entre os saberes disseminados na Formação EREER e junto aos materiais utilizados no espaço escolar, unidos em um único ambiente, que seja interativo, tecnológico e de fácil acesso para os professores da rede pública de ensino, podendo ser utilizado por qualquer docente do país. Em virtude de nossa atual conjuntura política e dos cuidados com a saúde, em virtude da Covid-19, que se instaurou a nível mundial, espera-se que este portal seja um instrumento de pesquisa, diálogo e divulgação de ações e práticas em educação para as relações étnico-raciais.

Entendemos que analisar a formação docente é um instrumento de auto-avaliação dos passos seguidos até aqui, é reflexão sobre a própria ação nos colocando a frente de publicizar as atividades implementadas no espaço escolar, materiais didático-pedagógicos, contextualização de práticas e atividades que possam ser contribuintes para a reafirmação de contextos positivos de uma formação de qualidade pública, igualitária e antirracista a todos os alunos.

REFEREÊNCIA

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

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm, acessado em 22/08/2020.

²⁵ Link do Projeto Baobá: <https://projetoabaerer.wixsite.com/mestrado-profissional>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. A. T; GUÉRIOS, E. **Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente**. Educ. rev. no.63 Curitiba, 2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**, 2005.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

MEINERZ, C.A. **Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais**. Educ. Real. vol.42 no.1 Porto Alegre, 2017

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U. Ltda., 2011. p. 49-64.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

PROJETO RODAS DE CONVERSAMBA: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**Luciane R. Dias Gonçalves, Fabiana Martins, Maria A. da Silva, Genilson de
Souza**

luciane21dias@gmail.com, fabianasantosmb@outlook.com, m.angelicas@yahoo.com.br.
gensouz@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia, EE Fernando Alexandre, EE Fernando Alexandre, Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência do “Projeto Rodas de ConverseSamba: Não deixe o samba morrer - entrelaçando cultura e educação”, contemplado com financiamento no Programa Institucional de apoio à cultura – Piac/UFU, em parceria com o Pibid Interdisciplinar e o Grupo Samba e Velas. O samba é uma manifestação cultural que está na base da cultura brasileira e o que nos representa culturalmente diante de outros povos. Sendo assim, o samba torna-se um instrumento de transformação social. Objetivou-se promover ações culturais que impulsionassem o diálogo entre o samba, a escola básica, a comunidade acadêmica universitária e a comunidade em geral, criando espaço cultural ligada ao samba que valorize a memória social e musical do mesmo. Metodologicamente o projeto dividiu-se em três etapas. Na primeira etapa foram realizados estudos sobre a história do samba em escolas públicas atendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, subprojeto Interdisciplinar, na forma de parceria com o mesmo. Na segunda etapa as escolas parceiras receberam visita das Rodas de ConverseSamba. O grupo de sambistas Sambas e Velas visitou as escolas fazendo apresentação de sambistas e sambas tradicionais. Como encerramento será a possibilidade de diálogo da escola básica com a universidade. Realizaremos a última Roda de ConverseSamba no auditório da Facip/UFU. Este será o momento cultural de apresentação dos sambistas com um repertório diversificado com autores renomados e com letras de sambas que registrem fatos da história do Brasil na visão dos mesmos. As representações docentes sobre o projeto indicam que Aspectos relacionados à elaboração de planejamento, implementação de proposta interdisciplinar, disciplina e colaboração foram relevantes nesta proposta. Além de que a implementação da Lei 10.639/03 foi realizada com êxito.

Palavras-chave: Samba, Educação, Pibid Interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

O samba surgiu da mistura de estilos musicais de origem africana e brasileira. O samba é tocado com instrumentos de percussão (tambores, surdos, timbau) e acompanhados por violão e cavaquinho. Geralmente, as letras de sambas contam a vida e o cotidiano de quem mora nas cidades, com destaque para as populações pobres. O termo samba é de origem africana e tem seu significado ligado às danças típicas tribais do continente.

Na década de 1930, as estações de rádio, em plena difusão pelo Brasil, passam a levar os sambas para as residências. Os grandes sambistas e compositores desta época são: Noel Rosa autor de *Conversa de Botequim*; Cartola, *As Rosas Não Falam*; Dorival Caymmi de *O Que É Que a Baiana Tem?*; Ary Barroso, de *Aquarela do Brasil*; e Adoniran Barbosa, de *Trem das Onze*. Na década de 1970 e 1980, começa a surgir uma nova geração de sambistas. Podemos destacar: Paulinho da Viola, Jorge Aragão, João Nogueira, Beth Carvalho, Elza Soares, Dona Ivone Lara, Clementina de Jesus, Chico Buarque, João Bosco e Aldir Blanc.

Outros importantes sambistas de todos os tempos: Pixinguinha, Ataulfo Alves, Carmen Miranda (sucesso no Brasil e nos EUA), Elton Medeiros, Nelson Cavaquinho, Lupicínio Rodrigues, Aracy de Almeida, Demônios da Garoa, Isaura Garcia, Candeia, Elis Regina, Nelson Sargento, Clara Nunes, Wilson Moreira, Elizeth Cardoso, Jacob do Bandolim e Lamartine Babo.

Na atualidade o samba é uma manifestação cultural que está na base da cultura brasileira e o que geralmente nos representa culturalmente diante de outros povos. Sendo assim, o samba torna-se um instrumento de transformação social. Contar a história do Samba é contar a história do negro no Brasil, ou vice-versa. O samba surgiu da necessidade deste povo expressar o que vivia; seu passado, sua luta e sua resistência. Sendo assim, segundo:

Cantar e contar a história do samba é fortalecer um movimento de resistência e de afirmação do povo negro, que, a partir das batidas do tambor das rodas de candomblé e capoeira da Bahia, estendeu-se pelo Brasil. No Rio de Janeiro, por meio das casas tradicionais, das tias baianas, este povo que, após a abolição do trabalho escravo, exerceu as mais variadas atividades profissionais, trabalhando de sol a sol e morando nos cortiços do centro da cidade, tinha o samba como espaço de interação, sociabilidade e diversão (FERREIRA, SANTOS e CARDOSO, 2003, p. 28).

Com este entendimento, percebemos no samba o potencial para a implementação da Lei 10.639/03, que trata de inclusão de história da África e afro-brasileira nos currículos escolares. O samba demonstra, por meio das letras das músicas,

como a população negra vem resistindo a processos históricos de exclusão e racismo. Da mesma forma, este projeto baseado no samba, é instrumento eficaz para o desenvolvimento de atividades culturais que propiciem o diálogo entre a universidade e a comunidade em geral, consolidando a atuação da universidade pública com as transformações sociais e o fortalecimento da cidadania.

Presenciamos em Ituiutaba um esvaziamento de atividades relacionadas ao samba. Assim, O *Projeto Rodas de ConverSamba: Não deixe o samba morrer - entrelaçando cultura e educação* foi realizado em parceria com o Grupo Samba e velas de Ituiutaba. Este grupo realiza atividades com samba na cidade na forma de encontros entre amigos. São realizadas atividades mensais intitulado Circuito do Samba. No circuito, mensalmente, uma família abre sua casa para receber os demais colegas para a realização da roda de samba. O intuito deste circuito é não deixar o samba morrer do cenário cultural ituiutabano. O circuito encerra no final do ano com a festa Samba e velas. Assim, entende-se ser uma atividade recreativa, amadora e familiar. Contudo realizada com organização similar à de profissionais e cumpre seu objetivo de fomentar o samba na cidade.

Desta forma, a justificativa deste projeto está na proposição de fomentar a cultura do samba em Ituiutaba, seguindo o clamor de sambistas que pedem para não deixarmos o samba morrer. Objetivando desta forma promover ações culturais que impulsionem o diálogo entre o samba, a escola básica, a comunidade acadêmica universitária e a comunidade em geral, criando espaço cultural ligada ao samba que valorize a memória social e musical do mesmo, reconheça a contribuição negra para a história nacional e local, amplie do repertório cultural, valorize a cultura afro-brasileira, buscando a possibilidade do exercício pleno da cidadania, fortalecendo a diversidade cultural na UFU e fora dela.

Com as atividades realizadas buscou-se implementar a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", fomentando atividade cultural ligada à diversidade, especialmente focada na cultura do samba. As atividades desenvolvidas no projeto buscaram valorizar o samba como uma das manifestações culturais de resistência do povo negro na afirmação de sua cultura e identidade.

Um dos focos desenvolvidos foi reconhecer no samba um dos instrumentos culturais que facilitam entendimento que o fator étnico-racial constitui elemento importante para as relações sociais brasileiras e fundante das desigualdades raciais

presentes neste contexto. A culminância do projeto foi a realização das Rodas de converSamba, em escolas públicas atendidas pelo Subprojeto Pibid Interdisciplinar - E M Manoel Alves Vilela, CIME Tancredo de Paula Almeida e E E Fernando Alexandre. Atendemos também, no formato de convidados, a EE Risoleta Neves. Além das escolas citadas acima foi realizada também a parceria com o evento Universidade Popular de Movimentos sociais – UPMS - onde a Roda de ConverSamba compôs o quadro de atividades culturais de duas preparatórias realizadas para consecução do mesmo. Como o projeto está em andamento, a finalização do mesmo será na Universidade Federal de Uberlândia, numa roda a ser realizada inclusa na programação do II Congresso étnico-racial.

DESENVOLVIMENTO

O Projeto Rodas de ConverSamba: Não deixe o samba morrer - entrelaçando cultura e educação em três etapas metodológicas complementares. Na primeira etapa foram realizados estudos sobre a história do samba em escolas públicas atendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, subprojeto Interdisciplinar, na forma de parceria com o mesmo. O Pibid Interdisciplinar tem dedicado suas ações para a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08. As atividades deste subprojeto centralizam em práticas pedagógicas antirracistas e descolonizadoras. Assim sendo, entendemos que foi salutar tal parceria na realização deste projeto cultural. Inicialmente, professores regentes e bolsistas pibidianos, tiveram oportunidade de desenvolver um trabalho didático-pedagógico interdisciplinar a partir das letras-textos apresentadas nas rodas.

Apresentaremos então, as representações docentes sobre a aplicação do projeto. Desta forma, as discussões a seguir foram realizadas seguindo essa metodologia de pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio de questionário com perguntas abertas. Responderam às questões duas professoras de uma das escolas atendidas.

Quando questionadas com relação à possibilidade de interlocução interdisciplinar do projeto as professoras responderam que o mesmo abriu essa possibilidade:

Trabalhar com o projeto ConverSamba foi muito bom e enriquecedor para todos os envolvidos. Com essa temática pude desenvolver atividades de todos os conteúdos, Usamos o samba como um recurso pedagógico em sala de aula o que nos deu possibilidade para trabalhar : gênero textual, entender o que é autor, compositor e interprete, produção de texto, oralidade, a história africana e afro-brasileira, as influências da cultura africana na formação da nossa cultura, traçar linha do tempo desde quando surgiu o samba até os dias atuais, localização geográfica, cartografia, ritmos, bullying, preconceito, dentre diversas outras atividades (Prof 1).

A interdisciplinaridade é uma nova postura a ser assumida pelos profissionais da Educação perante a questão do conhecimento. A proposta interdisciplinar busca superar uma abordagem fragmentada do conhecimento e produzir coerência entre as diversas áreas do conhecimento. Segundo Fazenda (1979) a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da prática pedagógica que passa principalmente pela transformação pessoal da profissional envolvida neste processo. Segundo a autora “é uma transformação de vida”.

Com relação ao planejamento adotada no projeto as professoras revelaram a importância das diversas fases e etapas. Elas revelaram que nada seria possível sem um planejamento sério. O planejamento interdisciplinar foi desenvolvido por fases, após o mesmo ser apresentado à direção da escola. Na primeira fase do planejamento a equipe pedagógica atentou em sintonizar o repertório. A interlocução com o Grupo Samba e Velas nesse momento foi prioritária. A pessoa responsável do grupo levou uma lista com algumas músicas da qual foram escolhidas dez músicas. Esta fase foi marcada pelo cuidado de escolher letras que pudessem contribuir pedagogicamente com os alunos e de fácil entendimento para eles.

Posteriormente a isso foram realizadas reuniões com os bolsistas PIBIDIANOS para que fossem estudados o projeto e traçadas as intervenções a serem desenvolvidas. Estabeleceu-se um cronograma das atividades. A terceira fase foi destinada a socialização do projeto com o restante da equipe da escola. Foi realizada reunião com o corpo docente da escola para apresentar o projeto, o cronograma e convidá-los a participarem do projeto de forma colaborativa. A próxima fase teve participação efetiva dos alunos bolsistas PIBIDIANOS. Foram realizadas por eles oficinas sobre a cultura africana e afro-brasileira, com apresentação de slides, documentários, vídeos, mostra de fotografias, roda de conversa. Posteriormente as oficinas focaram no conteúdo sobre o samba. Foram realizadas oficinas com os bolsistas do PIBID sobre música, especificamente sobre as músicas brasileiras que foram criadas com influência dos ritmos africanos, como o samba. Foram apresentadas as dez músicas do repertório

selecionado (falando sobre quando foi criada quem escreveu, quem foi o interprete, fazendo uma análise oral da letra, conhecendo um pouco da história do interprete e do compositor de cada música).

Na quinta fase foi desenvolvido um trabalho conjunto com o professor de música da escola. Na sala de aula foram trabalhadas as letras das músicas e nas aulas de música ficaram dedicadas ao estudo das melodias e os ritmos. O professor de música, por influência desse projeto criou um grupo de samba com alguns alunos e os ensinou a tocar algumas músicas do repertório estudado.

A sexta fase ficou por conta da disseminação das atividades na escola como um todo. O suporte dos bolsistas do Pibid foi essencial para que as diversas atividades fossem desenvolvidas. Cada professor, além de ter trabalhado sobre o samba no geral, escolheu uma das músicas do repertório para desenvolver as atividades didáticas do cronograma de acordo com as séries:

- Primeiro ano: fazer ilustração através de desenhos, recorte e colagem da música trabalhada
- Segundo ano: sequencia didática sobre a música trabalhada e confecção de um livrinho
- Terceiro ano: criação de um acrostico com o nome da música escolhida pela professora
- Quarto ano: criar uma história em quadrinho coletiva sobre a música trabalhada
- Quinto ano: fazer uma parodia coletiva com a música escolhida.

Na segunda etapa as escolas parceiras receberam visita das Rodas de ConverSamba. O grupo de sambistas Sambas e Velas visitou as escolas fazendo apresentação de sambistas e sambas tradicionais. O intuito deste momento da atividade, além de propiciar um momento cultural na escola, é de sensibilizá-los para conhecer melhor a história de vida e resistência de autores e sambistas.

Como encerramento será a possibilidade de diálogo da escola básica com a universidade. Realizaremos a última Roda de ConverSamba no auditório da Facip/UFU. Este será o momento cultural de apresentação dos sambistas com um repertório diversificado com autores renomados e com letras de sambas que registrem fatos da história do Brasil na visão dos mesmos. O público-alvo da atividade serão pais, alunos e

professores das escolas públicas atendidas, além da comunidade universitária e comunidade em geral.

Com relação às dificuldades encontradas na consecução do projeto, as professoras apontaram os seguintes fatores. No começo quando se iniciaram as primeiras atividades alguns alunos não aceitaram bem a temática. As professoras perceberam que 80% dos alunos não conheciam o samba no formato a ser estudado. Além disso, 90% não sabiam sua origem, nem sobre as influências dos ritmos africanos, e da mesma forma que o samba tenha influenciado na criação de outros ritmos.

Esse desconhecimento sobre o ritmo provocou aversão inicial ao trabalho. Segundo as professoras tiveram momentos em que determinado aluno chegou a tapar os ouvidos e nem quis conhecer as músicas do repertório. Contudo, com a realização das atividades pedagógicas iniciais, de acordo com que o projeto foi sendo executado, esse quadro foi mudando. As atividades pedagógicas trouxeram para o contexto das salas envolvidas no projeto o conhecimento da história do samba e seus autores. Professoras revelaram que com o conhecimento os alunos passaram a se interessar mais, a questionar, a serem mais participativos. Nas intervenções era nítido o contentamento dos alunos. Tal fator influenciou na aprendizagem, na interação entre eles e no comportamento dos mesmos. Finalmente as professoras conseguiram perceber que eles tinham prazer em participar das atividades, inclusive perguntavam todo dia se não iriam ter atividades relacionadas ao samba.

Com relação aos aspectos negativos, as professoras entenderam que se necessita de uma formação para os professores antes de iniciar o projeto. Ficou um pouco vago de como eram para ser feitas as intervenções e o que teria que ser abordado. O Grupo samba e velas, parceiro do projeto, sem dúvida é muito bom, mas poderia também convidar alguns músicos aqui da cidade para participar não só cantando, mas contando também um pouco da história do samba. Outro ponto que ficou a desejar é que foi feito um repertório, o mesmo foi trabalhado com os alunos na hora da roda de samba as músicas escolhidas não foram tocadas pelos músicos. Tocou-se apenas uma porque um aluno pediu. A sugestão é que o repertório seja feito pelos músicos que irão fazer a apresentação em consonância para que professoras possam trabalhá-las nas salas de aula.

Segundo relato das professoras o projeto influenciou até em questões relacionadas à disciplina em sala de aula. O projeto contribuiu para que os alunos comportassem de forma mais calma nas diversas atividades desenvolvidas na escola. As

professoras ressaltaram ainda que esse conhecimento que tiveram durante o desenvolvimento do projeto foi riquíssimo, não só para os alunos mas para os professores e bolsistas envolvidos.

Como consequência das atividades desenvolvidas a escola formou um grupo de samba que foi formado durante a execução do projeto. Este grupo tem feito diversas apresentações na cidade (Expopec, praças, escolas) e tem tido uma receptividade muito boa, a visão dos alunos sobre o samba mudou. Acreditamos que o que faltava era o conhecimento e a informação sobre os diversos aspectos do samba e o projeto oportunizou a todos envolvidos adquirir novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto no geral foi de grande aproveitamento pedagógico. Foi possível aliar o trabalho prazeroso para o educador e para o educando. Os objetivos propostos foram cumpridos graças ao trabalho em equipe, pois todos da escola se envolveram (a direção, professores regentes, professor de música, professora de dança, professora de educação física, professor de capoeira, bolsistas, parceiros da escola, secretaria, serviço geral). A temática do samba possibilitou desenvolver a aprendizagem de forma lúdica, diferenciada e promovendo a interação entre todos.

Aspectos relacionados à elaboração de planejamento, implementação de proposta interdisciplinar, disciplina e colaboração foram relevantes nesta proposta. Além de que a implementação da Lei 10.639/03 foi realizada com êxito.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, E. L.; SANTOS, E. D. dos; CARDOSO, M. A. **Contando a História do samba.** Belo Horizonte, Mazza edições, 2003.

LISBOA, L. **Letras de músicas do grupo Batuque de Umbigada Recolhidas na Festa de São Benedito em Tietê e em entrevista cedida por Anecide de Toledo,** em 26 de Setembro de 2009.

MANZATTI, M. **Samba Paulista, do centro cafeeiro à periferia do centro: Estudo sobre o samba de bumbo ou samba rural paulista.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005

SABERES NA COMUNIDADE DA ZONA RURAL DA ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II, PRATA-MG

Nicola José Frattari Neto, Patrícia Eane Souza, Douglas Alves Martins Nunes

nicolafattari@yahoo.com.br, patricia.souzacruz@hotmail.com, ndouglas867@gmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade do Estado de Minas Gerais

Resumo: Este artigo é fruto do resultado parcial de uma pesquisa realizada na Escola Municipal Dom Pedro II, na zona rural da cidade de Prata, em Minas Gerais, em 2017. Nele encontramos dados de um trabalho desenvolvido com os alunos sobre a compostagem. Está incluído num projeto maior, que abrange algumas formas de saber popular, especificamente aqueles mais voltados às Ciências Naturais. Muitas vezes esses saberes passam de uma geração a outra, e seus artífices continuam desapercibidos de sua real importância e significado. É na criação de artefatos e confecção de produtos caseiros, pelos indivíduos ou por suas famílias, que os saberes são “guardados” e “transmitidos”, como receitas antigas de sabão de cinzas, tinturas naturais, preparo de alguns alimentos, chás e garrafadas. O objetivo da pesquisa visa à catalogação dos saberes que essa comunidade escolar traz em seu meio, sobretudo os mais ligados às Ciências Naturais. Enquanto ministramos uma oficina sobre compostagem para alunos de 8º e 9º ano, junto aos professores, e de forma interdisciplinar, foram distribuídos questionários, apoiados nos quais pudemos fazer um pequeno levantamento com relação à aula ministrada e ao desenvolvimento de algumas dessas práticas pelas famílias. Compreendemos, a título de considerações finais, que os alunos conheciam o processo mas não o utilizavam em casa, devido ao fato do esterco natural ser abundante em suas propriedades rurais.

Palavras-chave: Etnociência; Saber Popular; Ciências da Natureza.

PRIMEIROS CAMINHOS

Ao varrer a calçada, vejo que está toda suja de roxo, da amoreira carregada. Devo ter cuidado com minhas roupas, pois se cair uma amora do pé, manchará minha camisa (BERMOND, 2016, p. 04)

A citação acima, que trago mais como epígrafe, é um trecho de um trabalho maravilhoso sobre pinturas com pigmentos naturais. É um trecho curto do texto, cuja poética se encontra justamente na simplicidade das figuras e das lembranças remetidas deixadas pelas manchas de amora nas nossas roupas da infância, mãos e calçadas

E por nossas brincadeiras e momentos da infância, junto à família, muitos saberes populares imprimiram, gradativamente, sua contribuição junto à formação dos indivíduos dentro da educação básica, apoiando a concretização de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, como nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental e Médio. Não que esse conhecimento etnocientífico ou popular deva substituir o conhecimento científico. É que ele se torna importante ferramenta cognitiva e afetiva para que o aluno perceba com mais legitimidade o currículo implantado, fora da instrumentalização mecânica e daquilo que até hoje é tido erroneamente como transmissão de conhecimento pronto.

A formação do professor exige, assim, um contato mais amplo e efetivo com a prática, com as questões sócio e culturais que envolvem o processo educativo. É necessário, dessa forma, além da formação técnica, que o futuro professor desenvolva, entre outros aspectos, sua sensibilidade, seu senso de solidariedade, respeito e compromisso ético com a comunidade com a qual irá trabalhar. Entretanto, de nada adiantará mudanças na formação docente se as mesmas não forem acompanhadas por mudanças na estrutura educacional (MONTEIRO, OREY e DOMITE, 2006, p. 31).

Dessa forma essas práticas devem ser incorporadas aos currículos da educação superior, principalmente nos cursos de licenciatura, pois, concomitantemente, elas aproximam os conteúdos ministrados de um conhecimento prévio de mundo, o que muito contribui para a aprendizagem.

O campo de desenvolvimento do projeto foi a Escola Municipal Dom Pedro II, localizada na zona rural do município de Prata, Minas Gerais. Desejou-se encontrar dentre as famílias cujos filhos estão matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, indivíduos que trabalhem com saberes populares, mais especificamente, dentro das ciências naturais, com o trabalho realizado com a compostagem, muitas vezes produzindo para a família ou mesmo para o comércio.

A Sociologia se ocupa, dentre outras atividades, a preocupar-se com o estabelecimento dessa interação social, encontrando diferenças e similaridades entre os diversos grupos sociais aos quais fazemos parte.

Todos nós somos membros de grupos, dúzias e dúzias de grupos de toda espécie. Talvez não pensemos assim se limitarmos nosso conceito de pertencer a um grupo em termos evidentes como nossa família, nosso local de trabalho, nossa igreja, nosso clube de tênis ou nosso partido político (MANN, 1979, p. 9).

Essa interação social entre os grupos demonstra as influências exercidas pelas estruturas sociais existentes e suas manifestações. E, esses alunos e suas famílias,

residentes na zona rural, oportunizaram o intercambio entre academia e comunidade, permitindo descobertas, trocas e novas formas de aprendizagem.

Assim justificamos a pesquisa, para investigação, coleta e troca de saberes junto a comunidade dessa escola, uma vez que o relacional entre academia e sociedade pode dar-se por meio da extensão e da pesquisa. O que a academia pode aprender com esses artífices do saber popular? Como os cursos de licenciatura podem contribuir com essas pessoas? Essa proposta de troca e construção de novos saberes é a que instiga e permeia essa pesquisa.

Campos (1995) apresenta o conceito de constituição das culturas humanas constituídas nos diversos ecossistemas naturais, possuindo uma visão macro do saber. Encontrando aí a dinâmica existente entre o homem e a natureza, poderemos considerar as questões pertinentes do saber popular entre as populações. Por meio de sua história o homem vem modificando o local que habita, na busca crescente pelo desenvolvimento. O homem afeta construtivamente ou destrutivamente a natureza, mesmo aqueles povos que mantêm uma relação mais direta com o meio em que se vive.

Mas, da mesma forma, encontramos povos indígenas tanto nas Américas como em outros países, em comunidades tradicionais, ou ainda descendentes de quilombolas, definindo suas características culturais e possibilitando sua sobrevivência por meio de recursos naturais, utilizando corretamente as formas de manejo.

O conhecimento desenvolvido por essas populações a respeito dos recursos da biodiversidade é rico e extenso, em geral, pouco valorizado, apesar de ser de grande importância para o uso sustentável dos recursos naturais (CONSUMO SUSTENTÁVEL, 2005, p. 64).

Essas comunidades vivem em pequenos grupos e estão associadas as populações indígenas, tradicionais, grupos que vivem do extrativismo como os seringueiros, associando a conservação sustentável da biodiversidade.

Por outro lado vemos o homem tecnológico, principalmente nos grandes centros urbanos, onde há concentração de capital, consumo e energia, mesmo com todos esses saberes dispostos por meio de pesquisas, não respeitarem sequer as políticas públicas voltadas à proteção dos solos, plantas e animais. É a busca pelo bem estar humano, com sua predação ambiental possuindo efeitos devastadores sobre a natureza e a própria cultura das sociedades.

A Escola Dom Pedro II

Esta pesquisa é fruto de um projeto de extensão apoiado pela FAPEMIG e que está sendo desenvolvida no ano de 2017. O trabalho com projetos torna-se significativo, tanto para quem o desenvolve no sentido de coordenação e orientação, como para os alunos bolsistas e sobretudo, para a comunidade ao qual se relaciona, numa verdadeira troca de saberes e fortalecimentos nas relações profissionais e pessoais, dentro do âmbito que a academia proporciona o seu desenvolvimento. Dessa forma pesquisa e extensão devem caminhar de mãos dadas para que se consiga, cada vez mais resultados para que se fortaleçam os laços estabelecidos.

Graças ao projeto intitulado “Étnociência e Saberes Populares: Saberes na Comunidade Rural da Escola Municipal Dom Pedro II”, tivemos a oportunidade de conhecer um trabalho realizado na educação básica voltado a construção de uma aprendizagem mais significativa. Já no primeiro encontro, com a equipe gestora e professores na escola, firmou-se esse quadro diferenciado, pois após percorrermos mais de 50 km (cinquenta quilômetros) em estrada de terra, chegamos a um verdadeiro núcleo de saberes e conhecimentos. A escola com seu prédio simples, muito bem cuidado, estava cercada em seu entorno por experimentos realizados por professores e alunos, como hortaliças variadas, plantações de árvores para estudo, composteira e experimentos outros voltados ao meio ambiente. Dentro dela murais educativos diversos durante o lanche o alimento plantado ali mesmo foi servido aos alunos.

Para orientação, essa instituição escolar está situada na Fazenda Buriti Alto e possui como mantenedora a Prefeitura Municipal de Prata, Minas Gerais, possuindo Ato de Criação 011/80 de 25 de outubro de 1980, conseguindo a extensão de série nº 419/93 em 16 de março de 1993. Conta atualmente com a Educação Infantil de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, e com as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, num total aproximado de 112 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino.

No campo nacional, nesse momento da instalação da escola, percebemos que com a abertura política ocorrida em 1984, os movimentos populares já se organizavam visando mudanças que se tornariam expressivas após a promulgação da Constituição, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Mudanças expressivas, sobretudo na educação infantil e na educação de jovens e adultos, pois os dados da educação nacional ainda não eram consideráveis (...) *ao final da década de 1980, o país possuía 33% da sua população analfabeta, somente 14% da população havia completado o primeiro grau, 7% o ensino médio e apenas 5% o superior*

(FREITAS E BICCAS, 2009, p. 189). Tendo em vista esses dados, cabia com urgência uma nova etapa de projetos educacionais, sobretudo aqueles mais voltados para a expansão escolar.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico 2016, dentro dos caminhos da história das instituições escolares, consideramos que esse foi o resultado de uma nucleação, envolvendo sete escolas multisseriadas com extensão de séries, existentes no entorno rural da cidade de Prata. Com os objetivos de se evitar desvinculações familiares e também o êxodo rural, foi medida emergencial nuclear e acolher os alunos da comunidade local que contava com cerca de 500 (quinhentos) habitantes. As crianças e os jovens passaram a frequentar esse prédio, então, em seus tempos iniciais, em meados dos anos de 1980.

A escola foi instituída por meio do pedido da senhora Euripinha Franco Barcelos (1956-2004) encaminhado ao Prefeito Marcio Camargos Teodoro e à Secretaria de Educação e Cultura Maria das Graças Silva Camargos. Coube a 40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais, na pessoa da Delegada de Ensino Ângela Maria Gonçalves Cunha, dar ordens para visita e averiguação das condições da escola para sua instalação, por meio da Inspetora de Ensino Nadyr Cabral Miranda (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Personagem central e importante na fundação da Escola Municipal Dom Pedro II, a senhora Euripinha Franco Barcelos possuía uma relação de carinho com aquela região rural, por pertencer à família de seu esposo. Como era professora desde 1978, sabia das dificuldades das crianças e jovens da região quanto à locomoção até uma escola na cidade, pois em sua infância vivenciou esse processo. Seu pai ficava na fazenda e sua mãe se mudou para a cidade para que os filhos pudessem estudar.

Dessa forma, a professora Euripinha conseguiu as assinaturas de toda comunidade para a abertura da escola e ganhou o terreno de seu sogro, o senhor Otaviano Oliveira Mendes, não tendo como ouvir uma negativa do Prefeito. Pela necessidade e entusiasmo local a escola foi construída por meio de ‘mutirão’ e iniciou seus trabalhos com quatro salas de aula.

Já em 1993, conseguido a extensão de séries, a comunidade escolar estava composta por 270 (duzentos e setenta) alunos matriculados, filhos de pequenos proprietários da região e das famílias que viviam como trabalhadores das fazendas. Nesse período a escola já estava bem composta em seu corpo técnico, administrativo e

pedagógico, contando com transporte escolar. Entre os anos de 1993 e 1996, houve um período de readaptação do corpo docente e discente, pois a escola passou a ser seriada.

Desde sua criação a comunidade escolar esteve ativa no interior do prédio, participando efetivamente das reuniões escolares, festejos familiares e religiosos.

Na atual gestão da diretora Lelia Franco Barcelos, há ênfase no desenvolvimento cognitivo, moral e social dos alunos, buscando uma formação mais cidadã e crítica, o que já se destaca na relação com o conhecimento, verificado no Projeto da Escola:

Os conteúdos escolares deverão integrar os conhecimentos (formais e informais) do mundo e as questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade dos alunos, disponíveis no mais variado meio de comunicação da sociedade. Estes conteúdos levarão em conta os aspectos culturais considerados importantes para a formação integral do aluno/cidadão, abrangendo, desta forma, no que o aluno deve saber no que diz respeito a fatos e conceitos, e o que deve ser feito, no que diz respeito a normas e princípios (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 28)

Dessa forma é necessário aprofundar-se nos processos que envolvem o conhecimento escolar, que não podem restringir-se a uma simplificação do conhecimento científico. Esse processo de produção do conhecimento escolar ampliará o entendimento sobre as questões mais voltadas ao currículo. Faz-se necessário compreendermos quatro tópicos fundamentais neste quesito, sobre a organização curricular, conforme nos é apresentado por Veiga (2009):

I – O currículo escolar revela componentes ideológicos na construção do conhecimento escolar, muitas vezes apoiados na manutenção e continuação de privilégios das classes dominantes;

II – O currículo está intimamente engessado ao contexto social, situado historicamente e determinado culturalmente;

III – O currículo está ligado a um tipo de organização, geralmente hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar, uma vez que deveria estabelecer uma relação interrelacional em torno de uma ideia integradora;

IV – O currículo formal implica controle, ou seja, toda a visão de mundo, normas e valores dominantes estão impressas no material didático, na relação pedagógica e nas rotinas escolares (currículo oculto).

Tendo em vista todo esse processo de ligação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e sua organização curricular, ocasionadora de influências da

ordem apresentada acima nesses quatro pontos fundamentais, é que percebemos essa escola como uma zona de construção de saberes inter e multidisciplinares, com influências e participação no desenvolvimento de seu Projeto oportunizadas pelo conhecimento prévio dos alunos.

E foi com base nesse processo de aprendizagem que elegemos a Escola Municipal Dom Pedro II, para efetivação de nosso projeto, pois esse tópico relativo aos conteúdos está ligado à sua prática escolar, ocorrendo a interdisciplinaridade na construção e produção de projetos pedagógicos, visando a iniciação científica de seus alunos, como Feiras de Ciências; área destinada para plantio de plantas variadas para estudo; hortaliças de verduras e legumes, fitoterapias e temperos; pomar; composteira; entre outros projetos que são desenvolvidos e fazem parte dos conteúdos disciplinares de Geografia, Ciências, Matemática em associação com outras disciplinas.

A CIÊNCIA EM NOSSA CASA

Compreendemos a Sociologia como uma das Ciências Sociais que irá justamente ocupar-se das relações e comportamentos do ser humano, em sociedade. Diz respeito às condições e consequências das relações e interações sociais, levando em consideração a estrutura da sociedade e, conseqüentemente, o efeito que certas estruturas ocasionam na vida do ser humano. Iniciamos uma abordagem científica, embora compreendendo que o estudo das interações sociais possa apresentar um campo de estudo mais complexo.

Nesse primeiro momento realizamos uma oficina sobre compostagem, para alunos e professores, já que esse é um dos projetos desenvolvidos pela escola, com o objetivo de percebermos como esse trabalho é construído e de que forma os alunos o apreendem na escola e fora dela, em suas relações.

Para compreendermos, em parte, um pouco dessa interação, aplicamos um questionário inicial antes de ministrarmos uma aula teórica e a parte prática, e um segundo questionário ao término. O questionário tem a peculiaridade de ser preenchido pelo próprio indivíduo que irá participar da pesquisa, ao exemplo de inúmeros questionários que preenchemos no decorrer da existência, tomando como exemplo os questionários aplicados ao fazermos a matrícula escolar, ao preenchermos fichas de emprego, fichas em hospitais e hotéis ou outros. Mesmo na internet, utilizados com bastante ênfase para pesquisas publicitárias e divulgação de produtos. Os questionários

foram compostos por perguntas simples, para compreendermos a relação dos alunos e suas famílias com o tema proposto na oficina, sobre o que eles compreendiam e se utilizavam desses saberes em casa.

Já para o desenvolvimento da pesquisa, em um primeiro momento, a compreensão do tema a ser trabalhado torna-se relevante, pois será a partir dele que buscaremos um entrecruzamento dos dados e da teoria pertinente. Vejamos então sobre nosso tema central, trabalhado em uma oficina com os alunos das séries finais do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Pedro II.

A COSPOSTAGEM

A compostagem é um processo biológico de reutilização de matéria orgânica que seria descartada como lixo ou detrito de lares, propriedades rurais e indústrias. A partir da compostagem esses detritos passam a ser reutilizados e transformados em esterco, deixando de se acumular em lixões, sendo transformados em material rico e essencial para o solo e plantas.

A compostagem é um método natural que utiliza água, restos vegetais, oxigênio, carbono e nitrogênio. A partir da mistura destes compostos começam a reagir fungos e bactérias que transformam tudo isto em substrato. Pode ser considerada até mesmo orgânica, dependendo das matérias utilizadas para compô-la. A compostagem pode ser realizada em um simples balde ou até mesmo em grandes áreas, pois o princípio é o mesmo.

Com relação a educação ambiental e a um desenvolvimento mais sustentável, vejamos:

A verdadeira educação ambiental deve estar inteiramente baseada na total e integrada participação popular, sem a qual nenhum processo terá como resultado seu sucesso e conseqüente manutenção ambiental, ou seja, os programas ambientais só terão êxito quando a sociedade deixar de ver a natureza como algo distante, separado de sua realidade, como um meio de obter lucro e não como fonte de vida (SANTOS, 2007, p. 12)

Faz-se importante ressaltar que um dos princípios da cúpula das Nações Unidas Rio 92, reafirmou a Agenda 21, tratando da educação ambiental como desenvolvimento sustentável. Também, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reguladora da educação ambiental no Brasil, por meio da Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que influencia sobremaneira os princípios básicos que serão incorporados às políticas

públicas mais voltadas à educação, terminando por impactar as escolas e seus currículos. Isso para citar apenas os documentos mais recentes, levando-se em consideração que há um histórico por traz dessas políticas.

De forma simples, o trabalho com a compostagem deve se utilizar de matérias ricas em carbono e nitrogênio, pois para se obter um substrato de boa qualidade os níveis de nitrogênio e carbono têm que ser bem controlados, na concentração de 30 medidas de carbono para uma medida de nitrogênio. Se a relação carbono nitrogênio (c/n) estiver desequilibrada, baixa, pode gerar odores fortes e desagradáveis ou um produto de pouca qualidade. Para resolver esse problema deve-se acrescentar materiais castanhos, ou seja, secos; já se a relação c/n estiver alta significa que há pouco nitrogênio e excesso de carbono, resultando em uma composteira que não eleva sua temperatura e consequentemente não se obterá o resultado esperado.

Existem várias formas de composteira. Pode se fazer compostagem em caixas plásticas, utilizar minhocas para acelerar o processo e obter um material com maiores níveis de fertilidade. Pode ser realizada em forma de trincheiras, mas para se fazer na forma de trincheira a quantidade de materiais deve ser grande, as trincheiras devem ter de 1,2 a 1,5 metros na base, 3,5 metros de comprimento e 1,2 metros de altura. Para fazê-la deve se utilizar camadas de 5 centímetros de material rico em nitrogênio e 30 centímetros de material rico em carbono.

Deve ficar na forma de pirâmide para facilitar o escoamento do excesso de água, lembrando que para se ter um produto de boa qualidade a compostagem não pode receber água de chuva, caso ela seja montada fora de um local coberto deve cobrir com lona plástica caso houver chuva, para facilitar o escoamento da água aspergida sobre a composteira e para água da chuva não penetrar deve fazer um sulco ao redor da composteira.

Existem outras formas de compostagem, mas estes citados são os mais comuns e populares.

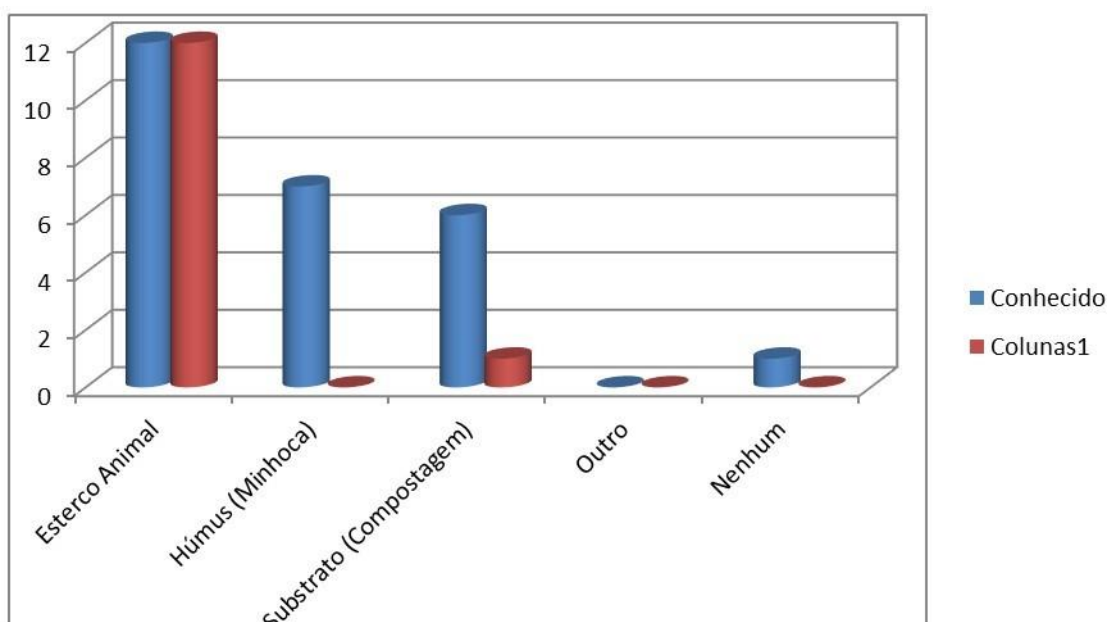
CONTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS

Trabalhamos com alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, e, embora professores e equipe gestora da Escola Municipal Dom Pedro II também participassem da oficina, somente os alunos responderam os questionários. Estavam presentes 13 (alunos) com idade variando entre 13 (treze) e 15 (quinze) anos.

Como apresentado anteriormente, antes de ministrarmos a oficina aplicamos um questionário para acompanhar o que os alunos compreendiam sobre a compostagem e se havia uma relação do tema com a prática em suas casas, já que na própria escola há uma composteira que faz parte de um projeto desenvolvido pelas professoras de ciências e geografia.

A primeira relação observada nos questionários foi sobre os tipos de compostos que os alunos já conheciam, seja por meio da escola ou fora dela, e qual deles era utilizado em casa.

Gráfico 01: Tipos de Compostos



Fonte: Próprio autor

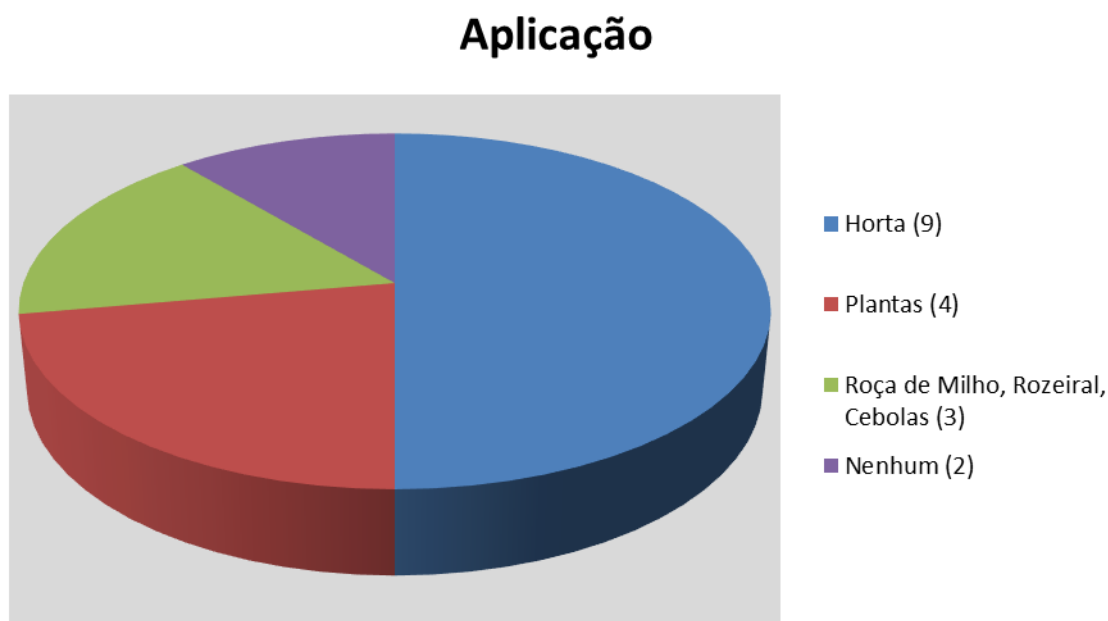
Percebemos que 11 (onze) dos 13 (treze) alunos conheciam e utilizavam o esterco animal por ser de fácil acesso e encontrado em abundância nas fazendas onde residem. Já o húmus e o substrato, apesar de conhecido por mais ou menos metade dos alunos, é pouco utilizado em casa, justamente pela facilidade de se encontrar o esterco animal e também pelo trabalho que há de ser realizado (com o húmus e o substrato) exigir tempo de espera e cuidados, caso optem pela sua produção.

Complementando a primeira questão, já em outro tópico, com relação à técnica de manejo, os alunos responderam, a princípio, que utilizam o esterco animal “de forma simples” e apenas um aluno detalhou sua aplicação: “primeiro coloco dentro

de um saco para curtir, depois coloco nas plantas”, como se realmente essa técnica já fizesse parte da prática e vivência em sua casa.

Em outro ponto do questionário analisado, destacamos sobre o local onde aplicam o esterco, vejamos:

Gráfico 02: Local de Aplicação



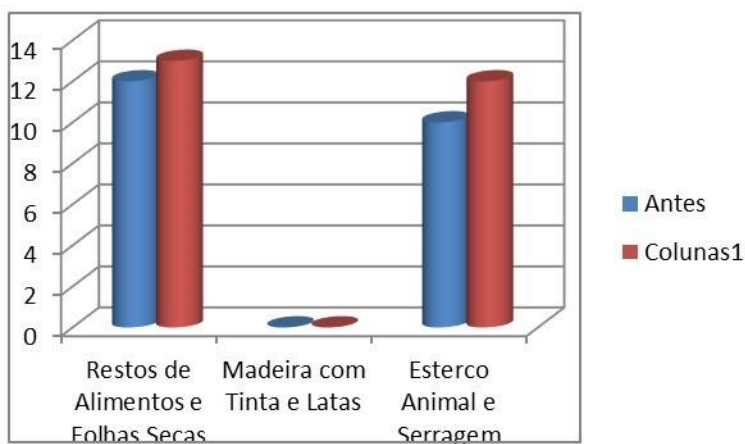
Fonte: Próprio autor

Os 13 (treze) alunos participantes marcaram mais de uma resposta para o local onde aplicam o esterco em casa. Em primeiro lugar estão 9 (nove) alunos que colocam o composto orgânico produzido em casa nas hortaliças, em segundo lugar (4 alunos) utilizaram a palavra plantas para designar todo tipo de planta que não seja parte da horta, alguns alunos (3) ainda especificaram determinadas plantações como roça de milho, roseiral e plantação de cebolas, e 2 (dois) alunos não aplicam em lugar algum.

Assim, já fazendo uma relação entre o primeiro e o segundo questionário, levando em consideração o projeto desenvolvido na escola e o nível de envolvimento dos alunos, perguntamos nesse primeiro momento sobre os materiais que poderiam ser utilizados na compostagem, e após a oficina, repetimos a mesma pergunta para ver o que eles compreendiam antes e depois.

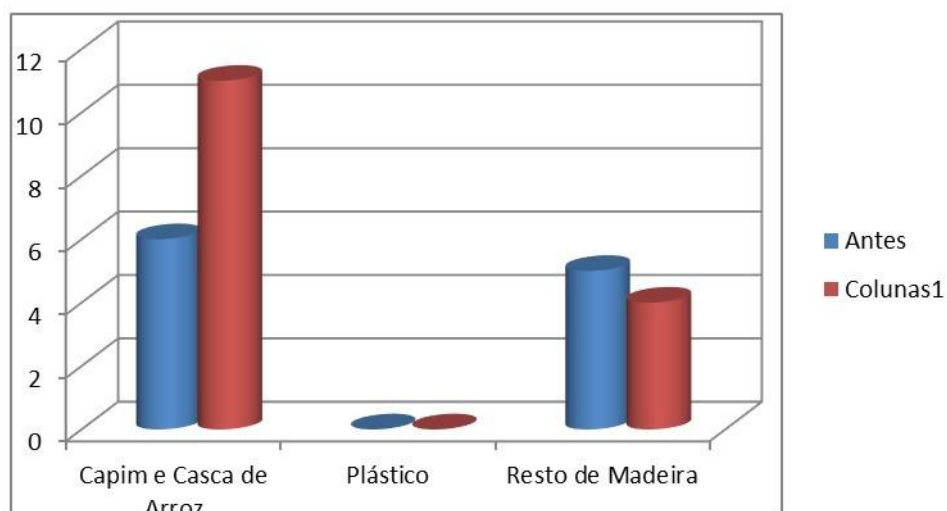
Vejamos:

Gráfico 03 (1ª Parte): Materiais Utilizados na Compostagem



Fonte: Próprio autor

Gráfico 03 (2ª Parte): Materiais Utilizados na Compostagem



Fonte: Próprio autor

Aqui conseguimos perceber um pouco do que os alunos já traziam em si sobre o conhecimento relativo à compostagem. Levantando um tópico chave sobre sua estruturação, ou seja, apresentando elementos que poderiam ou não ser utilizados, verificamos que com relação aquilo que não deve ser utilizado (madeira com tinta e latas, e plástico) os alunos estavam seguros, tanto antes quanto depois da aula. Mas ainda havia dúvidas com relação àquilo que poderia ser utilizado, principalmente com relação ao capim e a casca de arroz.

Neste quesito a palestra, tanto a parte teórica quanto a prática, trouxeram subsídios para a compreensão geral do tema, oportunizando a compreensão de tópicos que não haviam sido esclarecidos anteriormente, ou estavam esquecidos e fragmentados.

CONTRIBUIÇÕES PARCIAIS

Essas questões desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental, especificamente 8º e 9º ano, possuíam o objetivo inicial de compreender um pouco das relações estabelecidas socialmente, por meio dos vários saberes construídos em casa, e oportunamente ampliados na educação básica, por meio de um senso mais científico.

Optamos por trabalhar com a compostagem, por ser de conhecimento mais geral nessa comunidade escolar, uma vez que há um projeto desenvolvido anualmente na Escola em questão.

Dessa forma, nesses primeiros passos apresentados, uma vez que pretendemos desenvolver o projeto numa maior amplitude, tendo aqui apenas observações parciais, compreendemos que com relação ao tema abordado há interação entre a prática da escola e a vivência dos alunos junto às suas famílias. Também houve crescimento naquilo que traziam como conhecimento de mundo, pois se antes estavam acostumados apenas ao uso do esterco animal, compreenderam que há outros tipos que podem ser fabricados, utilizados em sua residência e até comercializados.

Dessa forma, por meio da efetivação de uma educação ambiental, ainda podemos trabalhar vários aspectos da temática, compreendendo que

(...) a compostagem e a reciclagem tornam os aterros obsoletos, um lugar onde no futuro poderá ter-se uma boa ideia do passado de desperdício da sociedade de consumo. Significa que as coisas estão mudando, não somente estão fazendo algo de útil com as toneladas de material que costuma ser descartado, mas também o solo está sendo melhor cuidado e nutrido, por meio do aumento da prática da compostagem de resíduos sólidos orgânicos. Cada vez mais as pessoas estão percebendo que a decomposição é tão importante para o cultivo como a semeadura é para a colheita (SANTOS, 2007, p. 110).

E é com essa visão macro da educação ambiental que encerramos, verificando a importância da compostagem na atualidade, compreendida e viabilizada como prática educativa, inserida nos Projetos Pedagógicos e Curriculares, deixando aos poucos as

residências para ganhar uma abrangência universal, juntando-se conhecimentos específicos e de âmbito das Ciências Naturais, àqueles saberes provenientes de casa e que são repassados de geração em geração.

REFERÊNCIAS

- BERMOND, J. **Apostila Intuitiva de Pigmentos Naturais**. Arte da Terra, 2016.
- CAMPOS, M. D. Sociedade e Natureza: da etnociência à etnografia de saberes etécnicas. In: **Discussão Teórico-metodológica: aspectos etnocientíficos**, vol. I, 1995, Campinas. Audebarã: Observatório a Olho Nú, Unicamp, 1995.
- CONSUMO SUSTENTÁVEL: Manual de Educação. Brasília, Consumers International MMA/MEC/IDEC, 2005.
- ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Prata, 2016, Arquivo da Escola Municipal Dom Pedro II.
- FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, Cortez (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 3), 2009.
- MONTEIRO, A; OREY D. e DOMITE, M. do C. S. Etnomatemática: papel, valor e significado. In: RIBEIRO, J. P. M; DOMITE, M. do C. S. e FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2º Ed. Porto Alegre, ZOUK, 2006.
- MANN, P. H. **Métodos de Investigação Sociológica**. 4ª Ed. Rio de Janeiro, ZAHAR Editores, 1979.
- SANTOS, H. M. N. dos. **Educação Ambiental Por Meio da Compostagem de Resíduos Sólidos Orgânicos em Escolas Públicas de Araguari-MG**. Dissertação de Mestrado em Engenharia Civil. 160 p. Uberlândia, UFU, 2007.
- VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 26ª Ed. Campinas, Papirus, 2009.

“TÁ BOM PRA VOCÊ?”: o ecoar da voz Dragqueen

Ian Gomes Martins, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luiz Gustavo de S. Araújo

neabipontal@gmail.com, marcelofacip@gmail.com, ongvanialafit@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia

Reusmo: O artigo proposto tem como objetivo colocar em questão a presença da arte dragqueen para além das performances, como habitualmente são conhecidas, realizando uma análise do conteúdo do canal “Tá bom pra você?” da Queen Bianca DellaFancy. Para indicar o papel social e político do fazer-se drag nas mídias digitais será necessário conhecer o conceito de uma política pós identitária apresentada pela historiadora Guacira Louro. Com o objetivo de ressaltar os efeitos do corpo drag na sociedade, tem como ponto central de observação os meios digitais. Buscaremos uma breve abordagem sobre a difusão de informações nesses meios, bem como seus efeitos político-sociais da importância da presença desses corpos nesses lugares de comunicação.

Palavras-chave: Dragqueen, difusão de informação, meios digitais.

INTRODUÇÃO

A comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de orientação sexual e de gênero), encontra-se inserida em diversos outros movimentos que são considerados como minorias.

O movimento negro abarca as grandes referências de surgimento de artistas negros que performam o gênero oposto, o movimento LGBTQIA+ em dias atuais anseia pela representatividade na sociedade em todos os espaços, sejam educacionais, políticos, sociais, entre outros, seus representantes configuram referências positivas pouco utilizadas como símbolo da luta por igualdade.

No presente trabalho, a figura da Drag Queen será tratada com olhar a para além da marginalização. Trata-se de um estudo no qual será descentralizada a perspectiva heteronormativa como centro de discussão, sendo o assunto pautado tratado como independente teoricamente da abordagem que polariza os pontos homossexual/heterossexual.

Guacira Louro, em sua metodologia, traz a perspectiva de uma política pós-identitária na qual a teoria queer ultrapassa barreiras das abordagens que têm como referência a heteronormatividade²⁶. A proposta é colocar em xeque:

a naturalização e a superioridade da heterossexualidade. O combate à homofobia – uma meta ainda importante – precisaria avançar. Para uma pedagogia e um currículo queer não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.²⁷ (LOURO, 2001, p. 541).

Entende-se com Drag Queen aqui como uma expressão artística, sendo essa uma performance elaborada por um sujeito independentemente do gênero ou identidade de gênero do indivíduo. Sendo assim o indivíduo que faz Drag, performa independentemente, de seu gênero, de forma artística outras possibilidades, sendo mais comum a caracterização de uma feminilidade. Trata-se não necessariamente de se tornar uma mulher, mas se caracterizar com conceitos que são atribuídos à feminilidade nas vestimentas, maquiagem, acessórios, entre outras várias possibilidades que ultrapassam os padrões que existem entre o feminino e masculino.

Tendo em vista a existência desses corpos que performam é inegável que haja um impacto social sobre o mesmo e também dentro da própria comunidade LGBT, onde essa performance é mais comum. Será tratado nesse sentido, a visibilização do corpo drag nas mídias digitais, utilizando como material principal o canal na plataforma Youtube “Tá bom pra você”.²⁸

Busca-se conhecer a dragqueen para além dos palcos, da estética e da aparência. Tendo, como citado anteriormente, como material principal desse artigo um conteúdo que se enquadra na comunicação, pretende-se entender a relação da mensagem da autora dos vídeos, o propósito e como essa mensagem colabora com pautas sociais, principalmente para o público LGBT e também o que o alcance desse conteúdo proporciona para a abertura de novos caminhos para essa minoria.

A presença Drag nos meios digitais se mostra essencial visto que, segundo a pesquisadora Raquel Recuero:

²⁶ Reprodução de padrões heterossexuais em práticas, estéticas e comportamentais.

²⁷ Guacira Lopes Louro é licenciada em História, mestre em Educação, e doutora em Educação. Possui pesquisas referências voltadas ao estudos queer.

²⁸ DELLAFANCY, Bianca. “Bianca DellaFancy”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCK94dnRtGd9dqTmT9qWnUJQ>> Acesso em: 14 nov.2020.

As redes sociais online vão atuar como extensões dos nossos sentidos. Através das ferramentas que as suportam, como os sites de rede social, essas redes estendem as capacidades dos nós. Assim, os atores, através de suas representações, são capazes de constituir uma ampla gama de conexões associativas, que implicam diretamente em diferentes formas de acesso a informações.²⁹ (RECUERO, 2012, p. 207)

Tendo isso em vista, as informações e o conteúdo que abrange as pautas LGBTQIA+ presentes nas produções feitas pelos mesmos tem um maior impacto de influência quando se tem um meio de se repercutir. Por isso, será tratado aqui como esses conteúdos auxiliam na abertura de caminhos e de debates proporcionados pela representação que é empregada pela figura da Drag Queen.

Em primeiro momento será colocada em questão o fazer Drage suas diversas possibilidades para, posteriormente, ser apresentado o canal “Tá Bom Pra Você” como um trabalho que mostra uma das diversas possibilidades da arte Drag Queen. Por fim, será evidenciado como o trabalho drag colabora com impactos sociais por meio dos meios digitais.

O QUE FAZ UMA DRAGQUEEN?

São poucos os estudos que se aprofundam na arte Drag, e, em baixos índices os que trazem os corpos negros como protagonistas das contribuições para este movimento de modo artístico e cultural, se tornando alvo de uma invisibilização enquanto ser que produz cultura, atribuindo signos que confundem a arte com a orientação sexual.

Apesar de termos uma crescente na visibilidade da arte Drag no cenário brasileiro, Miskolci e Pelúcio (2009) ressalta que é necessário se pensar a formação da identidade dos artistas que performam. As identidades atribuídas são marcadas pelas exigências femininas que atribuem características europeizadas e negam qualquer outro modo de ser considerado belo coma forma de expressão positiva.

O cenário passa pelo desenvolvimento de um pensamento que respalda no avanço das discussões dos direitos humanos e cívicos da comunidade LGBTQIA+, se

²⁹RECUERO, Raquel. A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social. **Lo que McLuhan no previó. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía**, v. 1, p. 205-223, 2012.

apoiando no crescimento das discussões que tangem a orientação sexual e de gênero, por meio da Teoria QUEER.

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis e drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2012, p.8).

A persona da Drag Queen está comumente relacionada aos palcos, aos espetáculos, ao show. Atualmente pode-se ver que a arte drag está em vários lugares, sendo uma arte plural de possibilidades infinitas. Podem ser citadas PabllóVittar, Glória Groove, Rita Von Hunty entre muitas outras, são artistas que fazem da arte drag, para além de expressão artística, um meio de trabalhar.

Faz-se necessário compreender a formação da identidade dos performistas, configura-se em processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente na sociedade brasileira Gomes (2011), as tantas identidades formadas são marcadas pelas referências que temos de representatividade em nosso meio social. O que marca é o que é deixado nos percalços que a vida nos leva.

Ainda que seja apontado que os primeiros artistas a performar a arte Drag sejam da Grécia, ou de lugares europeus a história informal mantém William Dorsey Swann, um negro escravizado, nascido em 1858 em Maryland, nos Estados Unidos, que após a abolição da escravatura, por volta de em 1863, se torna a primeira pessoa a se autodenominar “Queen of Drags”, o que origina o termo que conhecemos hoje. Urge buscar um lugar de representatividade e fala em meio aos movimentos. O desenvolvimento do pensamento da arte Drag é marcado pela referencialidade européia de beleza da arte Drag, o que nos leva a apresentar uma ótica distinta de olhares voltados a negritude e as suas contribuições para o movimento artístico cultural de performar o gênero oposto.

RuPaul é um espetacular ato de auto-reinvenção e reivindicação Drag. Ele criou uma personagem – atrevida, forte, linda e negra – mas argumenta que sua performance é de um personificador feminino, alegando que ele não se parece com uma mulher, e sim com uma Drag Queen: ‘Eu não penso que eu poderia nunca me assemelhar com uma mulher. Elas não se vestem desta forma. Somente Drag Queens se vestem assim. [...] Tudo é Drag. Só que a minha é mais glamurosa’ (BAKER, 1994, p. 258).

Sendo a arte de se fazer drag tão plural, são diversos os leques de possibilidades nesse meio. Temos Drag Queens na música, na moda, na comunicação, na educação e cada dia ainda se inova, variando de acordo com a criação do artista.

Segundo Ferreira, E. C., Dias, B., de Castro, F. F., e Corral, M. O:

A arte *Drag* vem romper com os estereótipos de gênero e reafirmar as tendências da fluidez da identidade da contemporaneidade. Como podemos identificar em Judith Butler (2003, p. 196), quando afirma que a *Drag* imitar um gênero revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero, assim como a sua contingência.³⁰

Logo, Drag Queen se trata de uma performance na qual os estereótipos socialmente construídos são quebrados, possibilitando transitar entre as diversidades sem estar se tratando com uma dada identidade de gênero.

“TÁ BOM PRA VOCÊ?”: UM PROPÓSITO

Bianca DellaFancy começou sua carreira como dragqueen sendo dj e, no ano de 2018 criou o canal que, foi intitulado de “Tá bom pra você?”, frase essa que virou o bordão nos seus vídeos. O canal, atualmente com mesmo nome da queen, conta com mais de duzentos mil inscritos e mais de onze milhões de visualizações, um grande número considerando o alcance do público e a propagação da mensagem que é proposta pela queen.

O trabalho de DellaFancy, segundo o que a própria criadora explicita em vídeo³¹, tem como intuito humanizar o seu trabalho como drag, bem como outros LGBT's, sendo eles convidados a compartilhar de suas vivências de forma que as histórias dessas pessoas sejam ouvidas, já que essas vozes muitas das vezes não encontram espaços que proporcionem um lugar de fala. Com formato intimista, os vídeos são gravados na própria casa da drag queen, não há gravações com produção em estúdio como uma própria forma de fazer com que o espectador se sinta à vontade ao assistir.

³⁰FERREIRA, Emanuele Corrêa et al. O universo Drag dos palcos às mídias sociais digitais: performances de resistência em noites sujas belenenses. p.02

³¹ DELLAFANCY, Bianca. “Especial 200k – Conheça a minha história”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Jjhm2CoAs>> Acesso em: 14 nov.2020.

São diversos o conteúdo produzido por DellaFancy e, o mais consumido do canal é o quadro “Dellamake”, no qual a queen transforma outros convidados em drag por meio da montagem³², sendo isso um plano de fundo para diálogos que abrangem a vivência desses convidados sendo eles pessoas LGBT’s e pessoas pretas. Fala-se sobre racismo, lgbtfobia, conquistas e lutas das minorias sociais, sexualidade, entre outros assuntos.

Considerando que vivemos em um país onde o racismo e a lgbtfobia matam diariamente, uma drag queen negra estar presente nessas plataformas que atingem diversas pessoas de diferentes comunidades. Em questão de representatividade, DellaFancy apresenta histórias que muitas pessoas se identificam, fazendo com que esse público de certa forma se sinta abraçado pelas causas que a comunicadora abraça abertamente.

Em um quadro recentemente criado intitulado de “Icônico”, Bianca busca reconhecer e exaltar pessoas que trilharam caminhos em outros contextos para que o movimento pudesse se encontrar na forma que está hoje. Nesse quadro, Bianca se monta de forma que fique caracterizada como a pessoa homenageada, enquanto isso compartilha a história e a trajetória dessas personas como uma inspiração.

ECO DA VOZ DRAG

Raquel Recuero³³ traz em seus estudos mecanismos e fatores que influenciam na difusão de informações, sendo as redes na internet grandes influenciadoras nesse processo. Ao lançar alguma informação na rede, o autor dessa proporciona visibilidade e ainda possibilita que essa informação seja replicada. Segundo a autora:

Enquanto constituídas em um sistema que replica e filtra mensagens, repassando aquelas consideradas relevantes pela coletividade, esses grupos também constituem em audiências. E essas audiências são relevantes porque constituem-se parte do processo, dando contexto à difusão de informações.³⁴

Nesse sentido, entende-se que nas mídias digitais as mensagens expressas nos conteúdos têm potencial de alcançar grande número de pessoas por meio da replicação.

³²Montagem é um termo usado para dizer a respeito do processo de transformação.

³³Jornalista e pesquisadora do Curso de Comunicação social da UCPel.

³⁴RECUERO, Raquel. *A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social*. Lo que McLuhan no previu. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, v. 1, p. 205-223, 2012.

Levando isso para um contexto social, uma causa quando levada até essas mídias tende a crescer englobando pessoas que se identifiquem ou que simpatizem com a ideia trabalhada dentro desse conteúdo.

Um bom exemplo disso, trazendo de volta à discussão o material central desse trabalho, no canal de DellaFancy a queen já se comunicou não só com pessoas simpatizantes aos seus ideais e ao seu conteúdo. Em material audiovisual disponibilizado em seu canal³⁵, DellaFancy abre espaço para um diálogo com Carlinhos Maia³⁶, assim como o próprio artista por trás da drag é um homem gay, mas envolvido em polêmicas advindas de comportamentos herdados da heteronormatividade e com um público que, em geral, possui perfil diferente ao público que Bianca tem costume.

A potência da difusão de informação se encontra no fato de o conteúdo de uma drag queen negra, chegar até um público de um homem de comportamento heteronormativo e possibilitar o encontro de duas perspectivas diferentes. Isso possibilitou que as informações e os debates já conhecidos dentro do canal, ultrapassassem a bolha social formada, seja por identificação seja por proteção.

Além da repercussão dentro da própria plataforma do Youtube, Bianca também passou por lugares onde pela primeira vez passou uma dragqueen negra: na revista vogue³⁷. A queen no ano de 2020 foi convidada para a edição de janeiro onde falou sobre diversidade e no mês de outubro a queen foi uma das capas da versão eletrônica da revista (figura 1). Na capa a queen se encontra montada, compondo acessórios da marca Gucci³⁸, o ponto mais focado é seu rosto, possibilitando maior contato com a transformação do rosto com a maquiagem.

³⁵ DELLAFANCY, Bianca “Frente a Frente com Carlinhos Maia”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OXwgS4x_NE4&t=125s> Acesso em: 16 nov.2020.

³⁶Humorista, ator e influenciador digital.

³⁷ Renomada revista de moda publicada pela primeira vez no ano de 1982 influente em todo o mundo

³⁸ Grife italiana mundialmente conhecida por suas bolsas e acessórios.



Figura 1- Capa da Vogue de outubro de 2020

Durante a produção DellaFancy declara que "O que significa estar na capadigital da Vogue? Poder contar a minha própria história e a de pessoas LGBT's. A gente já viu muita gente falando de nós ao longo da humanidade e agora chegou a nossa vez"³⁹, fazendo extensão à ideia da proposta de seu canal: o de permitir que histórias que não são ouvidas tenham espaço para falar, para ouvir e também para dialogar e trocar experiências com pessoas que se identifiquem.

Isso pode ser relacionado ao que Louro diz acerca da teoria queer como método de tratar o "estranho" como diferente em si mesmo, não tendo como referência padrão heteronormativo quando se vai falar de uma cultura queer. As vozes LGBT's, nesse caso a da própria Bianca, vem de forma a construir e contar uma história a partir da própria perspectiva de quem vive na pele as dores e delícias e as vivências de não fazer parte de uma estrutura de padrão maior, escapando das caixas pré-moldadas para as performatividades dos gêneros.

³⁹ Disponível em <<https://vogue.globo.com/moda/noticia/2020/10/18-perguntas-para-bianca-dellafancy-cover-queen-digital-da-vogue-de-outubro.html>> Acesso em: 16 nov.2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que fazer drag, além de uma expressão artística carrega uma carga social e política. Pois o fato de se montar, principalmente no caso de homens gays ou não, já é uma afronta às imposições sociais com as criações de padrão de gênero e identidade. Quando se trata do trabalho de Bianca Della Fancy, torna-se ainda mais forte essa influência da comunicação e nas transformações individuais e sociais como um todo, visto que a mesma utiliza sua voz de artista para contar e expor histórias que merecem e precisam ser ouvidas.

A relevância do conteúdo estar explícito nos meios digitais é de extrema relevância, a rede de alcance perpassa por diversos públicos, diferentes e pessoas com diferentes conceitos pré-estabelecidos nas questões de raça, gênero e de identidade. Os impactos vão ainda mais além, quando se nota que um homem negro que performa artisticamente o gênero oposto conseguiu chegar a determinados lugares, possibilitando que outras pessoas que se identificam com seu lugar social possam também almejar chegar em onde antes era crível que seria impossível. Trata-se de, ao longo da história, galgar caminhos que foram abertos anteriormente e, também criar-se novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BAKER, R. **Drag: a History of Female Impersonation in the Performing Arts**. Nova Iorque: New York University Press, 1994.
- FERREIRA, E. C. et al. **O universo Drag dos palcos às mídias sociais digitais: performances de resistência em noites sujas belenenses**.
- GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.
- LOURO, G. L. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.
- MISKOLCI, R; PELÚCIO, L. "A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes". In:_____. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro: CLAM-UERJ, n. 1, p. 25-157, 2009.
- RECUERO, R. A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social. **Lo que McLuhan no previó. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía**, v. 1, p. 205-223, 2012.

REALIZAÇÃO

Associação BAOBÁ

ONG VÂNIA LAFIT

APOIO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC UFU)

Diretoria de Cultura (DICULT)

Centro De Memória Da Cultura Negra Graça Do Aché

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI PONTAL)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEPERE)

REALIZAÇÃO



APOIO



