

Dossiê v.11, n. 01

DE(S)COLONIALIDADES

Ancestralidade, Educação e Resistência



Jan./Jun. 2020

Revista **PINDORAMA**

**Dossiê - De(s)colonialidades:
Ancestralidade, Educação e Resistência**

v. 11, n. 1, Jan. /Jun. 2020

ISSN 2179-2984

Reitora • President

Prof^ª. Dra. Luzia Matos Mota

Pró-Reitor de Ensino • Provost for Undergraduate Studies

Prof. Dr. Philippe Murillo Santana de Carvalho

Pró-Reitora de Extensão • Provost for Extension

Prof^ª. Ma. Nivea de Santana Cerqueira

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação •

Provost for Research, Graduate Studies and Innovation

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

Diretor Geral do IFBA/Eunápolis • General Director for IFBA/Eunápolis

Prof. Dr. Fabíolo Moraes Amaral

Diretora Acadêmica do IFBA/Eunápolis • Academic

Director for IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Mariana Fernandes dos Santos



A *Revista Pindorama* é uma publicação que objetiva publicar artigos científicos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, estudos de casos, ou textos, isto é, textos inéditos redigidos em português, espanhol e inglês, que contribuam para a expansão do conhecimento multidisciplinar educacional, tecnológico, científico e cultural. Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

Editor-Chefe • Editor in chief

Prof^º. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior

Conselho Editorial • Editorial Board

Prof^º. Dr. Guillermo Van Erven Cabala, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Haroldo José dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Ivanildo Antônio dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Ma. Laís Santana Santos Pereira Lira, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Me. Lincoln Nascimento Cunha Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Ma. Maria Emília dos Santos Gonçalves, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Ma. Maria Emília dos Santos Gonçalves, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Ma. Maria Emília dos Santos Gonçalves, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Vânia Lima Souza, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Vitória de Souza Oliveira, IFBA/Eunápolis

Conselho Consultivo • Consultive Board

Prof^º. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes, IFBA/Porto Seguro

Prof^ª. Dra. Ana Carla Percontini, UEFS

Prof^ª. Dra. Bruna Carmo Rehem, IFBA/Ilhéus

Prof^ª. Ma. Celina Rosa dos Santos, IFBA/Ilhéus

Prof. Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, UNEB/Campus XXII

Prof. Me. Hervickton Israel de Oliveira Nascimento, UNEB/Campus XVIII

Prof^ª. Dra. Maraci Gonçalves Aubel, University of Kansas

Prof. Dra. Poliane Sá Argolo, University of Florida

Prof. Dr. Rodrigo Galloti Lima, IFS

Prof^ª. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

Organizadores(as) do Dossiê • Dossier Organizers

Prof^ª. Ma. Flaviane Ribeiro Nascimento, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Keyla Silva Rabêlo, IFBA/Eunápolis

Prof. Me. Lincoln Nascimento Cunha Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof. Me. Joelson Alves Onofre, UESC

Ilustração da capa • Cover illustration

Menote Cordeiro

Capa • Cover

Ualace Lima Nascimento

Tradução de Textos • Translation of Texts

Prof^ª. Ana Lúcia Pimenta Lopes (inglês)

Prof^ª. Dra. Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso (inglês)

Editora • Publishing company

Editora do IFBA – EDIFBA

Suporte Técnico • Technical support

Diretoria Geral de Tecnologia da Informação – Instituto Federal da Bahia

Indexada em • Indexed in Portal de Periódicos

Base de Dados:



Diretórios/Repositórios:



Portais:





2020 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama / Diretoria
Acadêmica IFBA-Eunápolis. - v. 11, n. 1 (2020). - Eunápolis :
IFBA - Eunápolis. 2010-

Semestral, 2010

Título da capa: De(s)colonialidade: Ancestralidade, Educação e
Resistência: dossiê

Publicação da Diretoria Acadêmica IFBA - Eunápolis

Modo de acesso [http://www.publicacoes.ifba.edu.br/
index.php/Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

ISSN 2179-2984

1. Educação. 2. Saberes. 3. Sociedade. I. Gouveia Júnior,
Josaphat R. R., ed. II. Instituto Federal da Bahia Campus Eunápolis.
CDD 370

Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos
CRB 5/1378

Endereço para correspondência • mailing address

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia – IFBA
Av. David Jonas Fadini, s/n, Bairro Juca Rosa
Eunápolis, Bahia, Brasil
CEP: 45823-431
Telefone: +55 (73)3281-2266 • +55 (73)3281-2267

Site:

[http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/
Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

E-mail:

revistapindorama@ifba.edu.br ou
pindoramarevista@gmail.com

Regras de submissão podem ser acessadas em <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama>



Dossiê **De(s)colonialidades:**

Ancestralidade, Educação e Resistência

v. 11, n. 1, Jan. /Jun. 2020

ISSN 2179-2984

Dossiê - De(s)colonialidades: Ancestralidade, Educação e Resistência

v. 11, n. 1, Jan./Jun. 2020

Sumário

Table of Contents

7 APRESENTAÇÃO

Flaviane Ribeiro Nascimento; Keyla Silva Rabêlo; Joelson Alves Onofre; Lincoln Nascimento Cunha Júnior.

ARTIGOS • ARTICLES

9 “A IGREJA CATÓLICA TE CONDENA. A IGREJA EVANGÉLICA TE CONDENA”: O discurso religioso judaico-cristão afetando a construção da identidade lésbica

“THE CATHOLIC CHURCH CONDEMNS YOU. THE EVANGELICAL CHURCH CONDEMNS YOU”:

Jewish-christian religious speech affecting the construction of the lesbian identity

Maria Cristina Nascimento de Souza; Marcos Lopes de Souza.

24 BLUESMAN: Retomada da identidade negra em Baco Exu do Blues

BLUESMAN: Resumption of black identity in Baco Exu do Blues

Sidimar Costa dos Santos; Quêzia Figueiredo de Sá; Dalila da Silva Rosário.

40 CONTRIBUIÇÕES DE JANE ELLIOTT PARA SE PENSAR A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: Discriminação racial, lugar de fala e empatia

JANE ELLIOTT'S CONTRIBUTIONS TO THINKING RACIAL ISSUE IN BRAZIL: Racial discrimination, place of speech and empathy

Rosângela Oliveira Gomes Braga; Alexandre de Oliveira Fernandes.

54 CORES E CASTA NA BALANÇA: A judicialização da política afirmativa étnicorracial no Recôncavo Baiano

COLORS AND CASTA ON THE BALANCE: The judicialization of ethnic and racial affirmative policies in Recôncavo Bahia

Lucas Correia de Lima; Rita de Cássia Dias Pereira Alves.

72 EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: A história da África e diáspora longe do olhar europeu

EDUCATION AND DECOLONIALITY: The history of Africa and diaspora away from the european look

Serinaldo Oliveira Araújo; Maria Do Carmo Rebouças dos Santos.

85 ELAS EM MIM: Ausências, emergências e ancestralidade do corpo negro em cena

THEY IN ME: Absence, emergency and ancestry black body scene

Edna Conceição Pereira Santos.

- 94 EPISTEMOLOGIA DO SER: O que pode o corpo feminino?**
EPISTEMOLOGY OF BEING: What can the female body do?
Gheisa Santos Lisboa; Márcia Thayane Gomes Costa.
- 111 MULHERES AFRICANAS E INDÍGENAS, LIDERANÇAS NA SOBERANIA ALIMENTAR E LITERATURA: Ensinos e aprendizagens de possíveis intersecções contra hegemônicas**
African and Indigenous Women, Leaderships in Food Sovereignty and Literature: teachings and learning of possible intersections against hegemonic
Qelia Dias de Carvalho; Lucicleia Santos Batista Higino; Shirley Ribeiro de Souza Amaro; Milton Ferreira da Silva Junior.
- 128 MULHERES NEGRAS: Uma desconstrução ideológica**
BLACK WOMEN: An ideological deconstruction
Ananda Isis; Alessandra Moreno; Eliana Santos; Lorraine Brito; Norma Paula; Gildete Paulo Rocha.
- 147 NECROPEDAGOGIA DA CRUELDADE: As masculinidades tóxicas e seus reflexos em corpos vulneráveis**
NECROPEDAGOGY OF CRUELTY: toxic male and its reflexes in vulnerable bodies
Rozemberg Guimarães Silva; Alexandre Osaniyi.
- 160 O TRABALHO INFINITO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E SUAS ENCRUZILHADAS**
THE ENDLESS WORK OF ETHNIC RELATIONS AND THEIR CROSSROADS
Vanessa Caroline Silva Santos; Danilo César Souza Pinto.
- 173 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia**
FOR AN ANTIRACIST EDUCATION: Decolonizing curriculum as a challenge for construction of democracy
Maria Virginia Freire dos Santos Carmo.
- 187 POR UMA ESCRITA INDÍGENA: Meu ser, minha voz, minha autoria**
FOR AN INDIGENOUS WRITING: My being, my voice, my authorship
Adriana Barbosa Pesca; Alexandre de Oliveira Fernandes; Edson Kayapó.
- 202 PRÁTICA EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA**
EDUCATIONAL PRACTICE AS A STRATEGY OF COPING WITH OBSTETRIC VIOLENCE
Jean Cristina Carneiro Rios; Milton Ferreira da Silva Júnior.
- 216 PRETOS VELHOS E GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS E PRETAS VELHAS: Ressignificando o ensino de língua estrangeira – espanhol**
PRETOS VELHOS AND GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS AND PRETAS VELHAS: Reframing foreign language teaching in spanish
Ana Caroline da Silva Santos; Alexandre Osaniyi; Lidyane Maria Ferreira.

APRESENTAÇÃO

PRESENTATION

Na perspectiva dos estudos decoloniais, reflexões críticas sobre ancestralidade e resistência objetivam ampliar, por meio da realização de estudos acerca do racismo epistêmico, discriminação étnico-racial, reconhecimento e validação dos saberes não-ocidentais (negro-africanos, afro-brasileiros e indígenas), o debate sobre a descentralização epistemológica nos mais diversos campos do saber. A expectativa, neste Dossiê, é partilhar com os leitores o resultado de trabalhos científicos e de discussões geradas no III Seminário de De(s)colonialidades promovido pelo Grupo de Pesquisa Baobá do IFBA campus Eunápolis.

Organizadores

Prof^a. Ma. Flaviane Ribeiro Nascimento, IFBA/*campus* Eunápolis¹

Prof^a. Dra. Keyla Silva Rabêlo, IFBA/*campus* Eunápolis²

<https://orcid.org/0000-0002-1970-1697>

Prof. Me. Lincoln Nascimento Cunha Júnior, IFBA/*campus* Eunápolis³

Prof. Me. Joelson Alves Onofre, UESC⁴

<https://orcid.org/0000-0002-3021-1234>

¹ Doutoranda em História (UFBA), vinculada à Linha de Pesquisa Escravidão e Invenção da Liberdade. Professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Atua nos seguintes temas educação para as relações étnico-raciais, de gênero e de enfrentamento ao racismo no âmbito do BAOBÁ: Grupo de Estudos em Ancestralidade e Pensamento De(s)colonial (IFBA). E-mail: flavianeribeiro@ifba.edu.br.

² Doutora em Língua Portuguesa (UERJ). Professora de Língua Portuguesa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Baobá: grupo de estudos em ancestralidade e pensamento de(s)colonial (IFBA) e no Grupo de Pesquisa Linguagens e Descolonialidades (GPLeD- UFMT). E-mail: keyla.rabelo@ifba.edu.br.

³ Mestre em Letras: Linguagens e Representações (UESC). Professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis, Bahia. Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia contemporânea, cinema africano, afrocentricidade e é pesquisador no Grupo de Pesquisa Baobá: grupo de estudos em ancestralidade e pensamento de(s)colonial (IFBA). Email: lincoln.cunha@ifba.edu.br.

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) lotado no Departamento de Ciências da Educação (DCIE). E-mail: jaonofrecp@yahoo.com.br.



Artigos

“A IGREJA CATÓLICA TE CONDENA. A IGREJA EVANGÉLICA TE CONDENA”: O discurso religioso judaico-cristão afetando a construção da identidade lésbica

“THE CATHOLIC CHURCH CONDEMNS YOU. THE EVANGELICAL CHURCH CONDEMNS YOU”: Jewish-christian religious speech affecting the construction of the lesbian identity

Maria Cristina Nascimento de Souza¹
<https://orcid.org/0000-0003-1968-6746>

Marcos Lopes de Souza²
<https://orcid.org/0000-0002-7174-1346>

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que se orienta pela seguinte questão norteadora: quais os efeitos do discurso religioso judaico-cristão na construção da identidade lésbica? A pesquisa amparou-se na vertente pós-estruturalista, preocupando-se em questionar, borrar e problematizar as verdades tidas como absolutas e universalistas. Como caminho metodológico foi realizado um grupo focal constituído de três encontros com oito lésbicas contactadas por meio das redes sociais e de ativistas de uma organização LGBT de Jequié – BA. Dessas lésbicas, seis nasceram em Jequié, uma em Ubatã e uma em Itagi, cidades do interior baiano. Quanto às questões étnicas e raciais, duas se declararam brancas, três pretas e três pardas. A idade delas varia entre 21 a 30 anos. Sobre a religião, três se declararam católicas, uma espírita, uma evangélica, uma agnóstica e duas não têm religião. Dentre os apontamentos, destacamos neste texto o quanto o discurso religioso judaico-cristão, entendido como um marcador étnico da branquitude, afeta a construção identitária das lésbicas partícipes da pesquisa, inclusive algumas delas evidenciam a lesbofobia intrafamiliar advinda desse discurso e se autculpabilizam por conta de sua sexualidade, embora questionem alguns dos discursos dessas religiões sobre a lesbianidade. Outras são menos afetadas e resistem ao discurso de ódio proferido por essas religiões judaico-cristãs.

Palavras-chave: Lesbianidade. Marcador Étnico. Religiosidade.

ABSTRACT

¹ Bacharela em Psicologia (FTC-BA). Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidades, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Campus de Jequié-BA. Email: crismamentopsi22@gmail.com.

² Doutor em Educação (UFSCAR). Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas, (UESB), campus de Jequié-BA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da UESB. Email: markuslopessouza@gmail.com.

This paper is a cutout of a master's research is guided by the following guiding question: what are the effects of Judeo-Christian religious discourse in the construction of lesbian identity? The research was based on the poststructuralist aspect, focusing on questioning, blurring and problematizing the truths considered as absolute and universalist. As a methodological approach was carried out a focus group consisting of three meetings with eight lesbians contacted through social networks and activists of a LGBT organization from Jequié - BA. Out of these lesbians, six were born in Jequié, one in Ubatã and one in Itagi, cities in the interior of Bahia. Regarding ethnic and racial issues, two declared themselves white, three black and three brown. Their age ranges from 21 to 30 years old. About religion, three declared themselves Catholic, one spiritualist, one evangelical, one agnostic and two have no religion. Among the notes, we highlight in this text how the Judeo-Christian religious discourse, understood as an ethnic marker of whiteness, affects the identity construction of lesbian research participants, including some of them show the intrafamilial lesbophobia resulting from this discourse and self-blame because of their sexuality, although they question some of the discourses of these religions about lesbianity. Others are less affected and resist the hate speech of these Judeo-Christian religions.

Keywords: Lesbianity. Ethnic Marker. Religiosity.

1. INTRODUÇÃO

Às vezes eu penso: se amar é pecado será que Deus vai me abominar por amar uma pessoa do mesmo sexo que o meu? Eu não pedi pra ser assim e todas às vezes eu pergunto a Deus por que Ele me fez desse jeito e por que eu nasci assim? Eu não pedi pra ser lésbica e não escolhi de uma hora pra outra (*DANIELA, 21 anos, lésbica, negra, possui o Ensino Médio, professora de capoeira*).

Não (re)conhecer a trajetória política das lésbicas é um ato de violência com a própria historicidade da mulher, visto que, foram as lesbianidades que questionaram a heterossexualidade enquanto destino para todas as mulheres, tencionaram a compreensão do que seja a mulher. Para Tania Navarro-Swain, as lésbicas contestaram a “sujeição das mulheres à violência e à utilização de seus corpos, em nome da ordem, do ‘natural’, do divino, talvez” (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 81).

Neste trabalho busquei viajar rumo a um mundo de fronteiras silenciadas e (in)visibilizadas de muitas mulheres. Neste percurso ocupei o lugar de viajante e para tanto, esse é um passeio que carece de muitas(os) viajoras(es): teóricas(os), filósofas(os), sociólogas(os), psicólogas(os) e professoras(es) que defendem as relações de poder menos assimétrica e o direito à liberdade na vivência de suas sexualidades e de suas subjetividades, garantia constitucional.

Tendo como parâmetro o pensamento de Adrienne Rich (2010) de um *continuum lésbico*, mesmo enquanto mulher heterossexual, tenho o propósito em dialogar com as mulheres lésbicas sobre suas vivências, pois somos atravessadas pelos discursos heteronormativos que reforçam a heterossexualidade compulsória e legitima várias formas de violência, como o estupro.

A respeito dos diferentes discursos sobre sexo, gênero e sexualidades notamos que o pensamento heteronormativo tem a intenção de dominar para controlar as diferenças. Conforme Richard Miskolci, “a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 156).

Para Monique Wittig, numa sociedade heterossexual é necessária a existência da(o) outra/outro, ou seja, daquelas(es) que não são heterossexuais a fim de que o modelo normal seja reiterado constantemente e visto como o desejável. Nas palavras dela: “En efecto, la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni politicamente” (WITTIG, 2010, p. 53).

Deste modo, a compreensão da mulher na sociedade heteronormativa se baseia numa cultura ocidental branca de classe média e heterossexual. Neste cenário, a mulher assumiria uma identidade fixa e universal e, na maioria das vezes, subjugada aos desejos do homem. Assim sendo, as mulheres que escapam a esse modelo heterossexual são vistas como desviantes passíveis inclusive de correção ou reversão sexual.

Dessa maneira, as lésbicas são vistas como:

[...] abjeto que se produz, tendo o discurso da diferença como designação negativa para não seguir o padrão, traduzida, muitas vezes, em substantivos como “imoralidade”, “anormalidade”, “desvio”, “doença”, “aberração”, “pecado”, ou em várias formas de invisibilização”. (SOARES; COSTA, 2002, p. 3)

Conforme Butler (2000, p. 153) “abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social”, em outras palavras, são

aquelas e aqueles que não são vistas(os) como sujeitas(os). Cabe pontuar que a posição abjeta não está ligada apenas às sexualidades e aos gêneros, ela diz de todas as posições de sujeitas(os) que são consideradas socialmente inúteis, indevidas e indignas de serem vividas. Assim, ser abjeto é ocupar os interstícios sociais na posição de um não-sujeito.

Na contemporaneidade as sociedades trazem marcadores que dão sinais das mudanças para as mulheres que conseguiram romper, aos poucos, os diversos estigmas criados por uma sociedade machista que as consideram como seres secundários e submissos. Temos lidado com conquistas como a participação das mulheres nos cenários políticos, os novos arranjos de famílias, casais de lésbicas, o empoderamento das/os negras/os entre outros.

Nesse sentido, a busca pela satisfação e prazer sexual também é uma conquista e, nessa perspectiva, as mulheres, no decorrer da história, têm assumido suas sexualidades, desejos e orientações sexuais. Contudo, esse processo emancipatório é perpassado por conflitos socioculturais, familiares e religiosos que atravessam as suas experiências.

Acerca da trama de violências contra as mulheres, Daniella Tebar Avena ressalta que “as mulheres heterossexuais dispõem de delegacias das mulheres e da proteção da hetero-normalidade para se amparar. Já no caso das lésbicas, a situação se complica ainda: a violência do preconceito contra a homossexualidade” (AVENA, 2010, p. 99).

Não obstante a lésbica seja uma categoria vilipendiada de mulher, essas sujeitas são cotidianamente humilhadas, menosprezadas e ofendidas, por meio de palavras, gestos ou ações advindas de diferentes grupos e instituições sociais, incluindo a igreja e própria família.

Diante dessas inquietações, neste trabalho discutiu-se os efeitos dos discursos religiosos judaico-cristãos na construção identitária de um grupo de lésbicas que aceitaram participar deste estudo por meio de três encontros de grupo focal.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa está pautada na perspectiva pós-estruturalista, que, dentre outras coisas, possibilita trabalhar com os regimes de verdade que nos constituem. Uma dessas verdades que são construídas em nossa sociedade é o discurso religioso que produz a lesbianidade em um determinado lugar, geralmente o do pecado e da abjeção.

Com o intuito de conhecer as histórias de um grupo de lésbicas, percorri espaços periféricos e marginalizados, recorrendo a Dagmar E. Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares para construir minha posição investigativa na busca de conhecer mundos e realidades que me aproximam e me distanciam das lésbicas como autoras da própria história. Nesse processo investigativo intenciono compreender e apreender com as lésbicas, seus interesses e dificuldades, os pontos de encontros e desencontros a partir de uma perspectiva que entende o campo investigativo como algo não finalizado e, assim, inacabado. Meyer e Soares afirmam que:

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidade que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver. (MEYER; SOARES, 2005, p. 31)

Tomando Guacira Lopes Louro (2007) em *Conhecer, pesquisar, escrever*, identifiquei como pontos metodológicos que estou adotando para pensar a minha pesquisa: assumir uma postura política e teórica de (des)construção de conceitos; contestar os rótulos; questionar o aprisionamento e a fixidez das normas de gênero e sexualidade e desenvolver uma linguagem que não exclui e tão pouco engessa o pensamento, capaz de provocar indagações sobre as verdades absolutas e universalistas.

Diante do explícito, o pós-estruturalismo nos convida a pensar e operar com o local e o particular, ou seja, pensar no provisório e contraditório, no indeterminado e complexo, capaz de problematizar o naturalizado e o aceito socialmente.

Para a construção do material empírico foi feito um grupo focal com aquelas que aceitaram participar do trabalho. Conforme Adriane Roso (1997), o

Grupo Focal surgiu na década de 1950, quando Robert Merton foi convidado por Paul Lazarsfeld para ajudá-lo a avaliar respostas da audiência de um programa de rádio. Merton observou que era difícil para as pessoas expressarem sua opinião sobre filmes e programas em entrevistas individuais. Posteriormente, Merton utilizou a técnica de Grupos Focais (originalmente chamada de entrevista focalizada em grupo) no Exército, com o intuito de avaliar o treinamento e filmes morais. Esse trabalho resultou na publicação de um livro sobre a técnica – Focus Group – que acabou tendo seus procedimentos modificados pela incorporação de backgrounds (origens) teóricos sobre grupos (ROSO, 1997).

Rosaline Barbour descreve o Grupo Focal como “um intrigante termo híbrido” e sendo “um exercício que visa entrevistar um grupo, que é visto como detendo uma visão consensual” (BARBOUR, 2009, p. 21), com participação interativa das participantes. Em minha pesquisa, não arrisco a dizer que as lésbicas apresentam uma visão consensual, pois o dissenso também está presente entre as lésbicas, até porque elas não são um grupo homogêneo, embora todas se reconheçam enquanto lésbicas.

Dessa maneira, apostamos na potencialidade do grupo focal como espaço de troca de experiências das participantes por meio da identificação entre si e também das diferenças de suas vivências. O grupo focal teve três encontros.

Para entrar em contato com as lésbicas buscamos vários caminhos. Um deles foi a parceria da ONG LGBTSOL, entidade que tem como objetivo a luta pelos direitos dessa comunidade, sensibilizando a população jequieense para a necessidade de respeito à diversidade de gênero e sexual, buscando reduzir os casos de agressões às pessoas LGBT. Assim, a ONG LGBTSOL nos indicou algumas pessoas.

O meu orientador também me indicou algumas lésbicas e, especialmente, uma aluna que teria sido sua orientanda na universidade e por meio desta, conheci mais duas ativistas que nos passaram alguns contatos telefônicos. Adentrando mais as redes sociais e com esses primeiros contatos, encontrei muitas sujeitas que perceberam a importância desse estudo, principalmente por terem a oportunidade de debaterem temas que as aproximam e as diferenciam. Ao tempo que ia dialogando com algumas lésbicas, elas foram me informando outras que, talvez, poderiam participar da investigação.

A escolha das participantes foi feita considerando alguns critérios: mulher que se autoatribuíssem lésbicas, idade mínima de 18 anos e interesse em participar da pesquisa. Ao todo fiz contato com quatorze pessoas, porém, dois se identificaram como 'homens trans'³, uma 'pansexual'⁴ e outra 'bissexual'⁵.

Ao final dos convites, tínhamos formado um grupo de dez lésbicas com o perfil desejado. Das dez, duas lésbicas nunca compareceram ao Grupo Focal, embora confirmassem presença a cada encontro. Interpeladas sobre os motivos de não participarem das discussões, ambas não justificaram suas ausências. Assim, finalizamos a pesquisa com a participação de oito lésbicas no Grupo Focal.

A análise se pautou na perspectiva foucaultiana, buscando entender e compreender os discursos religiosos judaico-cristãos que produziam efeitos nas lésbicas partícipes do trabalho. Sobre a identificação das participantes, cinco lésbicas pediram para que o nome permanecesse no texto e as outras três preferiram substituir por um pseudônimo que acharam mais pertinente.

3. “MEU DEUS, O QUE QUE EU FIZ? PORQUE ISSO TÁ ACONTECENDO? DISCURSOS RELIGIOSOS JUDAICO-CRISTÃOS E SEUS EFEITOS NA PRODUÇÃO DO SER LÉSBICA

Das oito lésbicas que participaram do trabalho, seis nasceram em Jequié, uma em Ubatã e uma em Itagi, cidades do interior baiano. Quanto às questões étnicas e raciais, duas se declararam brancas, três pretas e três pardas. A idade delas varia entre 21 a 30 anos. Sobre a religião, três se declararam católicas, uma espírita, uma evangélica, uma agnóstica e duas não têm religião. Existem no grupo dois casais: Maslouva e Marcela; Sandra e Daniela. As demais se declararam estarem solteiras no momento da pesquisa.

Ao analisar os grupos focais realizados, uma instância de regulação que apareceu foi a religião, assim, entendemos que o discurso religioso afeta a construção identitária das lésbicas pesquisadas e, portanto, de suas

³ Homem transexual, homem 'trans' ou ainda transexual é a pessoa 'trans' que foi designada como mulher ao nascer, mas que se identifica como homem.

⁴ Os pansexuais não limitam o seu desejo apenas ao gênero masculino ou feminino, mas são interessados em todos os diferentes tipos de sexualidades.

⁵ Os bissexuais são pessoas que sentem atração por homens e mulheres.

subjetividades. No primeiro encontro do Grupo Focal com o tema Identidade Lésbica percebemos que as interlocutoras problematizaram suas percepções identitárias por meio de elementos construtores étnicos religiosos, que compõem a cultura a que pertencem.

Neste caso, o discurso religioso judaico-cristão foi preponderante em alguns dos enunciados ensinando as lésbicas em como viver suas vidas. É sabido que a religião ocidental judaico-cristão produziu a homossexualidade como algo não divino, portanto, antinatural para aquelas(es) que tinham relações sexuais com o mesmo sexo.

Trarei agora um trecho⁶ do grupo focal no qual o discurso religioso opera na produção das lésbicas e em seus modos de viver a sua sexualidade. Esse trecho é longo porque nossa intenção é apresentar também como as interlocutoras vão construindo os enunciados sobre a regulação da instituição religiosa em suas vidas.

MASLOUVA: Marcela tem base religiosa, porque Marcela é crente (Cristã), não segue nenhuma igreja, mas quando quer frequentar, frequenta a evangélica, vai comigo, de vez em quando, na católica, porque a gente reveza um domingo na católica, um domingo na evangélica. A gente faz esse mistozinho dentro de casa. Mas ela tem o apego. Ela dá o dízimo dela todo mês. Ela tem totalmente fé, e tudo o que acontece na vida dela, ela agradece. Quando acontece alguma coisa ruim, ela volta, ora, pede, e sabe que tudo tem seu tempo certo pra acontecer. **E Marcela hoje é muito mais apegada a esse sentimento do que eu que nasci, vivi, morei a vida inteira ali. E ela acha que isso é coisa do demônio. Mainha acha que isso é coisa do demônio “Na bíblia fala que o homem é pra mulher, e a mulher foi feita do homem”. Eu fico tentando entender o porquê, direto eu pergunto isso pra Marcela, quando eu tô muito chateada eu pergunto pra Marcela “Porque que a religião, o protestantismo, catolicismo, porque elas têm esse poder, essa coisa tão forte, tão enraizada nas pessoas, que conseguem cegar as pessoas?”**, e eu não tô falando de Deus não. Porque Deus, ele é único, absoluto, ele é amor acima de qualquer coisa. Eu tou falando da religião, daquela bíblia, daquilo que prega. **As pessoas leem uma coisa na Bíblia e interpretam de forma totalmente diferente. Não tem nada a ver isso, velho, que você tá lendo aqui. Não é assim que as coisas funcionam, mas tem aquele poder enraizado, aquela coisa encruada que fazem cegar, faz machucar, gente. É muito doloroso, eu já cansei de chorar. Nossa! Perdi as contas de quantas vezes...**

⁶ 1º Grupo Focal realizado no dia 06 de outubro de 2018, grifos nossos.

MARCELA: A gente já tá tão acostumada com isso que quando a gente se identifica que a gente é lésbica, a gente pensa: “O que eu tenho de errado? O que eu fiz de errado?”. Mas no período que eu comecei a ler e começar a entender, muitas vezes... o que tá na bíblia não é o que o povo fala dela. **A gente vê que todo mundo tem os seus erros, ou todo mundo tem os seus apegos.** Davi era apegado às mulheres dele, por exemplo. **Então se a gente souber interpretar, a gente vai perceber que cada um tem seus apegos, então não adianta o católico ou protestante virar pra mim e falar “Você tá errada”.** Nossa, eu tô errada, beleza. Mas se a gente for seguir os mandamentos, lá também tá “Não adulterarás”, e tu adultera. “Não fornicarás”, e tu fornicar. Entendeu? “Não roubarás”, “Não desejarás a mulher do outro”, tá tudo lá. **Então a gente só lê o que é conveniente pra gente.** E é isso que às vezes, quando o religioso, ele vem debater comigo, eu falo “olha, eu não sou leigo, mas eu não vou discutir com você, que é leigo. Volta lá, lê de novo e depois a gente conversa”, porque você acaba perdendo tempo com essas pessoas. **Eu costumo dizer, sempre, “As pessoas perdem o foco de Jesus, pra hoje trazer de volta o egocentrismo”. Hoje ninguém tem mais... é... o cristianismo, hoje, é o egocentrismo – “É assim, tem que ser do meu jeito. Se não for do meu jeito tu não tá aceito. A igreja católica te condena. A igreja evangélica te condena, Tu não segue os padrões, é dessa forma, se tu não é assim, problema é seu, agora, a gente vai te julgar, a gente vai te apontar”, é assim que funciona.**

SAKURA: Não. Tipo assim. Desde que eu tinha 7 anos de idade, meu pai e meus irmãos iam pra igreja evangélica. Aí ele ficou indo até uns 10 anos, quando ele se separou de minha mãe, só que minha irmã continuou indo, só que pra outra igreja. **Aí durante minha adolescência, às vezes eu ia, mas nunca fui, nunca me considere evangélica. Só depois de... em 2012 que eu fui e, de fato, até me batizei, e aí foi depois de uma decepção terrível na minha vida. Passei 2 anos, de 2012 a 2014. Aí eu vi que não era pra mim, porque eu não conseguia seguir aquilo.** Então eu falei “Não é pra mim, não vou mais”, mas é como vocês disseram, tenho esse lado espiritualizado, sabe, embora eu não seja religiosa. **Mas quanto a isso, nunca me condenei por achar que é certo e não é certo, nada disso, e minha mãe até hoje fica falando né, que eu não vou pra igreja.** Ela tem isso. Ela também não é evangélica, mas ela vai de vez em quando...

RAFA: ...Bom, eu também cresci no meio católico, minha família participa de vários grupos da igreja católica, no JUEC⁷, então também vim de lá, também, daquela base. E quando eu comecei a ter os primeiros, que a gente sente diferente, vamos dizer assim, a gente vai se questionando. **Aí o padre vai falando**

⁷ Sigla de um grupo da Igreja Católica, intitulado Juventude Unida em Cristo.

certas coisas, e a gente vai se questionando “O que que tá acontecendo comigo? Por que isso tá acontecendo?” E a gente vai tendo aqueles questionamentos. E é isso. Eu vim dessa base, meus pais, minha mãe, meu avô também é muito católico, e aí tem esses questionamentos...

MASLOUVA: (Inaudível) diferente de Marcela, eu sou muito emoção. Eu me deixo abater demais, às vezes, por coisas assim, que exteriormente podem ser pequenas, mas naquele momento pra mim foi algo que me deixei me abater muito, eu fico muito pra baixo. Eu sou muito emoção. Já Marcela não. Ela consegue, tipo assim, ela sente, claro que sente, too mundo sente, é do ser humano, mas ela consegue, de forma objetiva, se sair daquilo. Eu não. Eu fico... Nossa, mãe do céu! **Aí eu volto e falo “meu Deus, o que que eu fiz? Porque isso tá acontecendo? Será que isso é um erro de verdade? Será que é tão errado, é tão ruim, é tão feio ser dessa forma?** (Voz ao fundo – Meu Deus, tira isso da minha cabeça... essas coisas que a gente fica tentando seguir aquelas palavras que eles falam, aquela leitura do catolicismo, e a gente fica se questionando).

Maslouva é quem, inicialmente, traz o quanto a religião interfere na construção identitária delas, apontando que para a sua religião católica e também para a evangélica, religião de sua namorada Marcela, a lesbianidade é tida como prática demoníaca e não divina. A lesbianidade é entendida dessa forma, pois, a bíblia desaprova a relação entre duas mulheres ou dois homens. Como dito por Maslouva: “Na bíblia fala que o homem é pra mulher, e a mulher foi feita do homem”, sendo assim, não pode haver um relacionamento entre mulheres ou entre homens. Apesar de trazer essa citação da bíblia, Maslouva não concorda com a forma como as igrejas utilizam dos escritos bíblicos, interpretando segundo os seus interesses e, mais do que isso, segundo ela, essa forma de olhar para os ensinamentos religiosos restringe o pensamento das pessoas, impossibilitando-as enxergar para além disso. Ela reforça que não está questionando Deus em si, mas as pessoas que disseminam essas religiosidades.

Marcela reitera o que Maslouva disse e acrescenta que as(os) adeptas(os) dessas religiões judaico-cristãs leem a bíblia conforme a conveniência para elas(es) tirando o foco de Jesus, julgando as outras pessoas e, de alguma forma, condenando-as. Além disso, ela relata que todas as pessoas têm seus erros ou apegos, como o adultério, o roubo, a fornicção, e que, por

isso, não deveriam julgar as outras pessoas, como ela que é lésbica. De alguma forma, ao fazer isso, Marcela configura a lesbianidade como um apego ou um erro.

De outro modo, Marcela diz que ela e Maslouva se autoquestionam sobre o que apresentariam de negativo ou o que fizeram erroneamente, perguntas essas também feitas por Rafa para si mesma. Questões como: “o que está acontecendo ou por que isso está acontecendo” ainda as perseguem.

Há um discurso religioso de autoculpabilização gerado pelo sentimento de autopunição como se a identidade lésbica fosse um castigo ou mau por terem cometido algum erro. Nesse enunciado a lesbianidade seria entendida como uma imperfeição, algo indesejável, sem beleza e que atinge aquelas que não praticaram o que as igrejas entendem como correto, assim ser lésbica passa a ser visto como um castigo.

Entendemos que o discurso religioso é operante e potente, logo, captura algumas participantes e, de alguma forma, regula a vivência da lesbianidade causando várias inquietações. Uma delas é que na família se questionam a identidade das pesquisadas com base nesses argumentos, ou seja, nos discursos religiosos que entendem a lesbianidade como pecado, passível de ser corrigido.

Para sustentar analiticamente nossas percepções discursivas, recorreremos ao antropólogo Marcelo Tavares Natividade, um dos estudiosos do assunto, ao afirmar que “o tema da exclusão da diversidade sexual pelas religiões despontou, por meio de uma crítica à homofobia supostamente presente na tradição cristã e à consequente vinculação de tal prática sexual ao tema do pecado, da “abominação”, da antinatureza” (NATIVIDADE, 2010, p. 92).

De alguma maneira, Marcela, Maslouva e Rafa ainda não se desvencilharam desse discurso, já que, muitas vezes, o constroem para elas mesmas. Talvez, a ideia de transgressoras da lei divina ainda persista em seus pensamentos. Esse discurso religioso que torna a lesbianidade como demoníaca ou como erro causa dor e sofrimento emocional e psicológico conforme apresenta Maslouva que, ademais, não tem ideia de quanto já chorou por conta disso.

Preconizando o discurso eclesiástico, o professor em Ciências Religiosas, o argentino professor Dr. Lucas Edgardo Leal (2017), em um trabalho científico intitulado *Identidad sexual y pertenencia eclesial. Derroteros de visibilidad en trayectorias de gays católicos*, retrata que os avanços conquistados pela Argentina como reconhecimento de vanguarda legislativa da Lei de Educação Sexual Integral em 2006, a Lei de Matrimônio Igualitário em 2010 e a Lei de Identidade de Gênero em 2012 não foram suficientes para que a Igreja Católica valorizasse e reconhecesse a comunidade LGBTTI+, utilizando-se ainda de discursos que persistem em estigmatizar a diversidade de gênero e sexual.

Para o autor, a religião judaico-cristã ainda tem favorecido e sustentado o patriarcalismo e a ordem regulatória heteronormativa. Em suas palavras:

El más habitual supone una relación antagónica entre la religión y la diversidad sexual. La religión, desde esta perspectiva, tiende a ser considerada como un factor principal en el sostenimiento y legitimación del patriarcado y la heteronormatividad como sistemas de dominación (LEAL, 2017, p. 264).

Tal assertiva nos leva a ponderar de que o discurso religioso construído na Argentina é semelhante ao produzido no Brasil. Inclusive, há um paradoxo, uma contradição quando a comunidade LGBTTI+ vivencia uma crença (assumindo-se cristãs/cristãos) que nega a sua existência. Para superar esse conflito, muitas(os) sujeitas(os) fazem uma (re)interpretação destes discursos com o pensamento de que ‘Deus é amor’, ainda que as(os) mantenha em espaços discriminados das igrejas sem uma rede de apoio eclesial.

No caso de nossa pesquisa, o discurso religioso judaico-cristão afeta a construção identitária de algumas lésbicas participantes no sentido de gerar uma inconformidade em torno da sua identidade, visto que não foi algo escolhido, se configurando como um espaço de muitos desconfortos.

Ao tempo que gera tensões de autorejeição e conflitos por não recusarem a própria religiosidade. Todavia, questionam alguns dogmas dessa religiosidade, como exemplo aquele que entende a lesbianidade como abominação demoníaca e, portanto, prática do pecado.

Conforme o discurso religioso judaico-cristão, a norma é a forma de proibir as vivências amorosas e sexuais dessas sujeitas. Mesmo quando há certa

aceitação dessas lesbianidades, elas são pensadas a partir de um modelo heteronormativo “moldado por uma complexa malha de regulações que abarcam distintos saberes e poderes, incluindo o religioso” (NATIVIDADE, 2010, p. 91).

Contudo, na contramão do discurso religioso trazido por Maslouva, Marcela e Rafa, Sakura rompe com o controle desse discurso e escapa da regulação das práticas religiosas judaico-cristãs em favor de sua autoatribuição lésbica. Embora ela tenha experienciado a igreja evangélica, ela já não se vê como tal e reitera que nunca se condenou por acreditar que ser lésbica poderia ou não ser correto.

Neste contexto, recorreremos ao filósofo francês Jacques Derrida em sua obra *Salvo o Nome*, como uma proposta de desconstrução do impossível ao humano, numa linguagem teológica negativa. Trata-se de uma crítica a uma religião institucional, pois é uma representação política.

Para Derrida, a desconstrução da religião se apresenta numa atitude não teísta⁸, com um pensamento que procede de uma teologia radical ao querer afirmar o desejo de Deus, “simulando saber que é um discurso de teologia negativa, com seus traços determinados e sua inclinação própria” (DERRIDA, 1995, p. 11), com efeito de uma visão sociopolítica, institucional ou até mesmo eclesial.

Desta forma, podemos dizer que Sakura rompeu com as religiões judaico-cristãs por estas vincularem-se aos conceitos e práticas heteronormativas. Assim, como a heteronormatividade, nesses termos, os dogmas religiosos ferem a integridade humana de liberdade para vivenciar sua lesbianidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os apontamentos, destacamos neste texto o quanto o discurso religioso judaico-cristão, entendido como um marcador étnico da branquitude e heteronormativo, afeta a construção identitária das lésbicas partícipes da pesquisa, inclusive algumas delas evidenciam a lesbofobia intrafamiliar advinda desse discurso e se autoculpabilizam por conta de sua sexualidade, embora

⁸ O teísmo compreende a crença em um Deus criador considerado onipotente e onisciente (LUCA-NORONHA; SANT'ANNA, 2018, p. 504).

questionem alguns dos discursos dessas religiões sobre a lesbianidade. Outras são menos afetadas e resistem ao discurso de ódio proferido por essas religiões judaico-cristãs.

REFERÊNCIAS

AVENA, Daniella Tebar. A violência doméstica nas relações lésbicas: realidades e mitos. Aurora. **Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, n. 7, p. 99-107. DOI 10.23925/1982-6672, 2010.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L.(org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-165.

DERRIDA, Jacques. **Salvo o nome**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da C. Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LEAL, Lucas Edgar. Identidad sexual y pertenencia eclesial. Derroteros de visibilidad en trayectorias de gays católicos. **Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana**, n. 26, p. 262-278, ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, sociedade & Cultura**, nº 25, p. 235-245, 2007.

LUCA-NORONHA; Daniel; SANT'ANNA, José Carlos. Crença teísta: reflexividade e aderência. **Interações**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 503-525, ago./dez. 2018.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. DP&A editora. Rio de Janeiro, p. 23-44, 2005.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autentica/UFOP, 2009.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares. Uma homossexualidade santificada? Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 90-121, 2010.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Valle, a partir do original: RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. **Bagoas**, n. 5, p. 17-44, 2010.

ROSO, Adriane. Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. **Psico**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 155-169, 1997.

SOARES, Gilberta Santos; COSTA, Jussara Carneiro. Feminismo e lesbianismo: quais os desafios? **Labrys: Estudos Feministas**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona: Egales, 2010.

BLUESMAN: Retomada da identidade negra em Baco Exu do Blues

BLUESMAN: Resumption of black identity in Baco Exu do Blues

Sidimar Costa dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0003-2206-5019>

Quézia Figueiredo de Sá²

<https://orcid.org/0000-0001-5069-0546>

Dalila da Silva Rosário³

<https://orcid.org/0000-0003-0762-3596>

RESUMO

Esse trabalho objetiva apresentar a importância do Hip Hop na formação identitária negra, uma vez que desde seu surgimento, nos anos de 1970, se faz importante no processo de afirmação cultural do povo negro quando questões como resistência e identidade são temas recorrentes nas manifestações artísticas desse movimento. O Rap, elemento musical do Hip Hop, reflete mesmo que indiretamente, a situação social do negro em suas letras. Na música Bluesman, que dá título ao seu segundo trabalho, o rapper Baco Exu do Blues, traça um paralelo do rap com o blues, abordando questões identitárias e de subalternidade, onde o negro se constitui como agente ativo de sua trajetória. Para tanto, nossa pesquisa se ocupa, metodologicamente, de uma abordagem bibliográfica e documental, através de uma análise que se ocupará em buscar no texto indícios desta retomada cultural e os seus tensionamentos com a cultura “padrão”. Nosso aporte teórico se baseia nas categorias sobre identidades e mediações culturais, cuja ancoragem está em Hall (2009); já as definições de hip hop e rap em Buzo (2010) e do Blues em Mugiatti (1995). Nesse sentido, consideramos que o processo de afirmação identitária está intimamente ligado a estas expressões artísticas, de modo que a produção decorrente desta cultura é parte constitutiva desta identidade, sendo o gênero musical um influenciador para reconhecimento da identidade negra. O hip hop, além de um manifesto artístico é um movimento que evidencia uma maneira de expressão, que viabiliza a visibilidade dos negros que buscavam pela afirmação racial e existência social.

Palavras-chave: *Blues. Hip Hop. Identidade Negra. Manifestações de Resistência.*

¹ Graduando em Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: sidimar.cs@gmail.com.

² Graduando em Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: queziaasa@gmail.com.

³ Graduando em Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: dalila.srosario@gmail.com.

ABSTRACT

This work aims to present the importance of Hip Hop in black identity formation, Hip Hop culture has played an important role in the process of cultural affirmation of black people since its emergence, in the 1970s, through discussions related to resistance and identity of their people. Rap is an example of musical element of Hip Hop that generally reflects the social situation of black people. The rapper Baco Exu do Blues addresses identity and subalternity issues, in the song Bluesman, which gives title to his latest work, because in the song the black one is the active agent of his trajectory. Our research is methodologically concerned with a bibliographic and documentary approach, which seeks in the text indications of this cultural resumption and its tension with the “standard” culture. The theory is based on the categories on cultural identities and mediations, whose main author is Hall (2009), but we use hip hop and rap definitions of Buzo (2010), Silva (2011) and about the Blues we mention Mugiatti (1995). In this sense, we consider that the process of identity affirmation is closely linked to these artistic expressions, so that the production resulting from that culture is a constitutive part of such identity. Hip hop, in addition to being an artistic musical genre, it is also a movement that brings the black ones to the center by debating racism and manifestations of resistance.

Keywords: Blues. Hip Hop. Black Identity. Manifestations of Resistance.

1. INTRODUÇÃO

Vindo do tensionamento entre as culturas africana e europeia, o *blues* é um dos pilares da cultura musical estadunidense. Esse ritmo vem ditando os rumos de parte significativa da música ocidental a partir da segunda metade do século XX, e por ter surgido de uma relação conflituosa é que ele pode ser entendido como forma de resistência do negro. Isto posto, neste ensaio analisaremos a música *Bluesman* do rapper Baco Exú do Blues, com foco nas questões identitárias do negro, sujeito historicamente marcado como subalterno e inferior e paralelamente traremos a relação do *blues* com o processo da diáspora por meio da subversão paradigmática que o este ritmo trouxe. Para tanto, buscaremos analisar brevemente a trajetória dessa manifestação cultural, que não será e nem pretende ser esgotada, antes, traremos informações que sejam suficientes para a compreensão do *blues*, seu contexto de origem, estabelecimento de suas bases e sua ramificação como cultura de massa, gerando desdobramentos como o *rhythm and blues*, *soul* e *rock*, ritmos que dominam a indústria musical desde o século XX.

Sendo assim, para refletir sobre as questões identitárias presentes na música *Bluesman* buscamos contextualizar a origem do ritmo, trazendo dados

sobre a história do *blues* e seu contexto em Muggiati (1995) e no artigo Introdução à história do *blues* (2011) disponibilizado online no site Geledés, bem como os aspectos teórico musicais em McCann (2010). Também é importante trazer alguns aspectos do *hip hop* (que encontramos em Muggiati (2010) e Souza (2009)) e, por fim, utilizamos o conceito de identidade segundo Hall (2006), autor que também explica o papel da cultura negra (HALL, 2009).

2. IDENTIDADE E DIÁSPORA

O antropólogo e teórico cultural Stuart Hall, nasceu na Jamaica e desenvolveu durante sua vida diversos estudos sobre cultura e identidade, buscamos para este ensaio no seu livro Identidade Cultural na pós-modernidade os conceitos de sujeito, deslocamento e hibridismo para lastrear nossa análise. Para Hall as identidades concebidas como rígidas e estáveis estão dando lugar a novos conceitos que fragmentam o indivíduo na modernidade, instaurando uma “crise de identidade” que na verdade é resultado de uma mudança paradigmática surgido na modernidade:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...] A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7)

Esse deslocamento acaba por produzir uma mudança na concepção de sujeito. Segundo Hall, existem, então, três tipos de sujeitos:

- a. sujeito do Iluminismo, que é um sujeito construído em um paradigma único e imutável centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” permanece o mesmo por toda sua vida (HALL, 2006, p. 10);
- b. sujeito sociológico, que é mais complexo por se constituir numa relação social, ou seja, não é auto-suficiente (HALL, 2006, p. 11);

- c. sujeito pós-moderno que se constitui de forma fluida, transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que a rodeia (HALL, 2006, p. 13).

Essas mudanças causadas pela modernidade tardia concebem uma sociedade descentralizada onde antagonismos sociais deslocam o “centro” para diversos lugares, produzindo uma multiplicidade de posições identitárias que são refletidas nos variados interesses dos grupos que constituem a sociedade, por exemplo as feministas, o movimento negro, os conservadores etc. Nesse processo identidades estáticas são substituídas por identidades híbridas: “As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia.” (HALL, 2006, p. 89)

O hibridismo a que Hall se refere é um novo estado de identidade, onde sujeito é “produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo, a várias casas (e não a uma "casa" particular).” (HALL, 2006, p. 89)

Segundo o exposto acima, podemos entender que a identidade não é mais fixada em um paradigma, mas é descentrada, deslocada pelos diversos grupos sociais, não podemos esquecer que Hall escreve a partir da perspectiva da diáspora, por isso a cultura híbrida fala em tradição e tradução, como se a identidade do sujeito devesse ser levada para esse novo contexto, onde ele naturalmente agrega vários aspectos identitários. Procuramos também em Hall como o negro se insere na cultura e a luta pela hegemonia cultural. O antropólogo destaca que o negro tem um lugar determinado e que é constantemente regulado (HALL, 2009, p. 231). E que a saída desta posição está na quebra das expectativas em relação a estes limites.

3. HIP HOP

A cultura *hip hop* é um movimento social negro com fortes conexões com a diáspora, Souza (2009) relaciona a oralidade e improviso dos *rappers* com ofício dos *griots*, identificados como: "cronistas, oralizavam publicamente memórias, histórias de costumes e feitos das sociedades" (SOUZA, 2009, p. 64). Como também faz uma conexão com a Jamaica dos anos de 1920/1930 quando

jovens negros saíam do campo para capital em busca de melhores oportunidades. Lá, esses jovens, descritos como *rude boys*, buscavam um meio de ascensão por meio da música, pois não encontravam oportunidades já que tinham baixa escolaridade.

Os *rude boys* criaram um estilo que levava em conta aspectos como música e linguagem próprios, essa linguagem refletia suas condições sociais, os temas de suas músicas, como no *Blues*, abordavam as aflições decorrentes de sua condição social, e se apoiavam no enfrentamento e superação destes problemas. Musicalmente, a base também eram as vitrolas, e nas festas, os jovens balançavam seus corpos, segundo Souza: “essas práticas são embrionárias do *hip hop*.” (SOUZA, 2009, p. 63).

Suas bases são o que Souza chama de: “quatro figuras artísticas, a saber: mestre de cerimônia - *MC*, disc jôquei - *DJ*, dançarino ou dançarina – *b.boy* ou *b.girl* e grafiteiro ou grafiteira.” (SOUZA, 2009, p. 21). Nesse contexto o Rap é a parte musical do movimento. O *MC* e o *DJ* são figuras proeminentes no Rap, o primeiro é quem através da oralidade cria rimas abordando questões como racismo, desigualdade sociais e violências, enquanto o *DJ* fornece as bases musicais com o auxílio de toca-discos e samples. Numa roda de *rap* também são encontrados os *b.boys/b.grils*, dançarinos que se expressam através do *break* (estilo de dança próprio do movimento). Quanto a sua origem, como todo movimento social, não pode ser determinada, Souza (2009), porém afirma que

ainda que não seja possível descrever precisamente o hip hop por meio de uma única versão, uma das maiores correntes afirma que o fenômeno consolida-se como cultura e obtém reconhecimento social e político a partir de seu surgimento nos bairros de Nova Iorque quando, nos anos de 1980, ganha contornos sociais e artísticos. (SOUZA, 2009, p. 61)

Posteriormente, um novo elemento foi associado ao hip hop, o conhecimento, de acordo com Buzo, na apresentação do seu livro “*Hip-hop: dentro do movimento*” “Eu, Alessandro Buzo, faço parte do quinto elemento do hip hop, o conhecimento, livros e filmes. Os outros quatro, se não sabe, são MC, DJ, break e grafite.” (BUZO, 2010, p. 9). No seu livro, Buzo procura contar a história do *hip hop* brasileiro através do ponto de vista de pessoas ligadas ao movimento, para isso ele compilou uma série de entrevistas, e quando ele

entrevistou o repórter e ilustrador Alexandre de Maio, ele perguntou se existe o quinto elemento do *hip hop*, no que Alexandre respondeu:

O quinto elemento é uma forma de agregar as artes do hip-hop a um conteúdo mais profundo, um algo a mais que a simples forma de se expressar. É no quinto elemento que o hip-hop se diferencia na música, nas artes plásticas, nos toca-discos, e na dança. Conhecimento é a chave, a história mostrou que a verdadeira revolução se faz pela educação. Não tem outro caminho. E o hip-hop traz isso – vamos nos expressar, vamos fazer arte. (BUZO, 2010, p. 35)

4. BLUES

É difícil afirmar exatamente quando e onde o *blues* surgiu, entretanto sabe-se que sua origem remonta aos negros que cantavam enquanto trabalhavam nas lavouras de algodão dos Estados Unidos. Eram as *work-songs* “canções em que o feitor cadenciava o trabalho dos escravos, a batida dos martelos ou machados, o levantamento de cargas etc.” Estas canções ajudavam a amenizar e racionalizar o trabalho e o tornavam mais rentável. (MUGGIATI, 1995, p.9). A respeito disso o *Bluesman* Son House certa vez disse:

as pessoas insistem em me perguntar onde os Blues começaram e tudo o que posso dizer é que, quando eu era garoto, a gente estava sempre cantando nos campos. Não chegava a ser canto, era mais gritaria, mas nós fazíamos nossas canções sobre as coisas que estavam acontecendo com a gente na época e acho que foi assim que o Blues começou. (SON HOUSE apud MUGGIATI, 1995, p. 10)

Essa gritaria a que Son House se refere são os *hollers*, gritos que iam das notas mais baixas às mais altas que se transformavam em longos falsetes. Essas vocalizações fugiam do padrão melódico europeu que hoje são utilizadas pelos *bluesman*.

A figura do *bluesman* pode ser relacionada com o *griot* africano, que conforme Muggiati eram “uma espécie de mistura do menestrel medieval e do cantor de sinagoga, um músico que através da voz exercia uma função social e até religiosa nas tribos da costa ocidental da África, de onde vieram os escravos para a América.” (MUGGIATI, 1995, p. 11).

Outro componente do *blues* é música ocidental, os *spirituals*, canções de temática religiosa também eram cantadas nas lavouras e nas igrejas, são frutos da mistura das músicas africanas e europeias: “Com uma considerável capacidade de adaptação, os escravos negros transformaram os hinos batistas e metodistas em cantos que misturavam as origens africanas e europeia e que se espalharam no mundo inteiro sob o nome de negro-spirituals.” (GELEDÉS, 2011).

Vemos que o tensionamento entre os paradigmas musicais foi crucial no surgimento do *blues* e o ponto mais importante dessa interação talvez seja a *blue note*, a unidade musical distintiva do *blues*. A notação melódica ocidental tem sua base na escala de Dó maior: (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si) e os negros quando executavam essa escala tendiam a bemolizar o Mi e o Si, ou seja, reduziam essas notas em meio tom. Segundo Muggiati (1995), isso se dava por conta da diferença entre notação melódica africana e europeia: "O fenômeno é também explicado pelo uso dos quartos de tom na música da África Ocidental, sendo a *blue note* uma tentativa de adaptar estes quartos de tom para os instrumentos europeus."

Essa compreensão da inadequação entre os modelos de notação musical seja talvez a mais aceita, encontramos em McCann (2009) uma explicação mais técnica:

A escala maior é construída nos seguintes intervalos da nota tônica: tom inteiro, tom inteiro, meio-tom, tom inteiro, tom inteiro, tom inteiro e um meio-tom voltando à nota tônica uma oitava acima. No tom de dó, isso produz uma escala sem sustenido ou bemol, dó-ré-mi-fá-sol-lá-si-dó. A escala blues altera a escala maior removendo a segunda e sexta notas, baixando a terceira e quinta notas meio-tom e inserindo uma "nota fora" meio-tom abaixo da quinta nota. Isso produz a seguinte progressão da nota tônica: um tom e meio ou tom aumentado, tom inteiro, meio-tom, meio-tom, tom aumentado e um tom inteiro voltando à nota tônica uma oitava acima. Ou, em dó, a seguinte escala: dó-mi bemol-F-sol bemol-sol-si bemol-dó. A terceira, quinta e sétima notas da escala maior baixam meio-tom na escala blues (embora a quinta nota em sua posição natural, sem baixar meio-tom, esteja também incluída). Essas são a terceira menor, a quinta bemolizada ou diminuta e a sétima dominante. Ou, em português, terça menor, quinta bemol, sétima dominante. (MCCANN, 2010, p. 104-105)

Com base no que foi exposto, pode-se entender musicalmente o *blues* como fruto da mistura das tradições africanas e europeias, digo musicalmente, pois existem outros contextos relacionados a esse ritmo que podem ser analisados, como a temática de suas letras e até mesmo a origem da expressão *blues*. Contudo, como já explicitado, nos ateremos apenas aos aspectos que ajudarão em nossa análise, que são as questões dessa dialética cultural.

5. ANÁLISE

Ao ser retirado da África, colocado em navio negreiro, atravessado o atlântico e desembarcado na América para ser escravo, o negro sofreu uma tentativa de esvaziamento ontológico, onde tudo aquilo que o definia foi retirado dele, sua cultura, crenças e costumes eram suprimidos para que cedessem lugar à cultura, crenças e costumes europeus, num processo que visava retirar a África deles, contudo, a África resistiu, e em um movimento dialético com a cultura europeia, criou a América, e o *blues* é em certo aspecto, sua síntese.

De fato, o *Showbusiness* se desenvolveu em grande parte em torno do *blues* e suas derivações. Do *jazz* à música eletrônica, passando pelo *soul*, *funk*, *reggae*, *rock*, *hip hop*, os aspectos estéticos e temáticos têm sua origem no *blues* rural do Mississippi, que nasceu das *work-songs* que os trabalhadores cantavam nas lavouras, que vieram dos *hollers*, os gritos melódiosos trazidos pelos escravos africanos. África sobrevive.

Em *Bluesman*, o *rapper* Baco Exu do Blues reafirma essa história e se coloca como agente ativo e reativo nesse processo, quando o eu lírico assume a identidade do *blues*. Ele começa:

Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos
O primeiro ritmo que tornou pretos livres
Anel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara, eu me sinto vivo
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

É o *blues* que fala e se coloca como criador de riquezas, sejam culturais e materiais, e essa riqueza traz consigo a liberdade. Nessa narrativa, o

reconhecimento da plenitude de uma população parece estar atrelado à condição de posse e influência.

A partir de agora considero tudo Blues
O samba é Blues, o rock é Blues, o jazz é Blues
O funk é Blues, o soul é Blues, eu sou Exu do Blues
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

O eu lírico agora assume que todo o universo apresentado na canção é *blues*, as manifestações artísticas e culturais de origem negra se tornam *blues* e o *rapper* se assume como Exu do Blues.

Mesmo que o objetivo deste ensaio seja observar a letra de *Bluesman* pela ótica da diáspora, se faz necessário analisar ao menos um aspecto do seu autor: baiano de Salvador, Diogo Álvaro Ferreira Moncorvo é Baco Exú do Blues, e é interessante a escolha dessas duas identidades de culturas não hegemônicas para compor seu nome artístico. Baco é o deus do vinho e do hedonismo e Exú, o orixá da comunicação, mensageiro entre mundos. Através do sincretismo religioso, Exú foi associado à figura cristã do diabo, embora na cosmovisão lorubá, Exú não seja a representação do mal, e sim, como todo orixá, tem ao mesmo tempo o bem e o mau dentro de si; por sua vez, Baco pode ser considerado para os cristãos um ídolo, conforme o que diz o Salmo 95,5: “porque os deuses pagãos, sejam quais forem, não passam de ídolos”. Ao se identificar como Exú, o mensageiro e com o *blues*, o autor no fim, busca trazer mais legitimidade ao movimento diaspórico do seu discurso.

Dentro da temática do *blues*, o diabo é cantado algumas vezes, sendo inclusive personagem na história de um dos mais influentes *Bluesman*, Robert Johnson, que teria vendido sua alma ao demônio em troca de aprender a tocar *blues* como nenhum outro *bluesman*. Johnson morreu antes de se apresentar ao público branco, provavelmente envenenado por um marido ciumento nos anos de 1920. Ele só viria a ser lembrado durante os anos de 1960 influenciando toda uma geração de artistas brancos ingleses que revolucionaram o *blues* como Eric Clapton, Rolling Stones e Led Zeppelin, ganhado então a notoriedade que não teve na vida. O que aconteceu com Robert Johnson e com diversos outros *bluesmens*, que foram redescobertos décadas depois e com o próprio *blues* que passou a ser incorporado no repertório de artistas já estabelecidos como Frank

Sinatra, e por isso chegando ao público branco, é colocado magistralmente por Baco nos seguintes versos:

Tudo que quando era preto era do demônio
E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de Blues
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

O processo de esvaziamento que busca substituir uma cultura por outra, no fim acaba produzindo um tensionamento onde as culturas subsistem em simbiose. A África que se pretendia domada, modifica a Europa quebrando paradigmas e por fim impõe sua identidade.

Se faz oportuno recordarmos do que falam Muggiati (1995) e McCann (2010) apresenta sobre os aspectos teóricos do *blues*, o movimento de adequação da notação africana, que concebe as escalas em um quarto de tom, à escala europeia que trabalha com a ideia de tom e semi tom, ou seja uma divisão mais simples, provoca uma mudança radical na escala europeia. Dessa dialética eclode um novo paradigma, a *blue note* mudou a música como aquela sociedade concebia.

É importante saber que isso acontece no espaço da cultura popular, tomando ainda o exemplo da teoria musical, a síntese das duas concepções deu forma a uma expressão musical que fez caminho inverso, saindo do popular, o *blues* rural, indo para o erudito o *jazz*. Em determinado momento, o *blues* e suas ramificações (*rock, soul, rap*) tomam a hegemonia da produção popular da música estadunidense. Hall (2009) trata desse deslocamento do conceito de erudito e da quebra das relações hegemônicas:

Estamos falando da luta pela hegemonia cultural que hoje é travada tanto na cultura popular quanto em outro lugar. A distinção entre erudito e popular é precisamente o que o pós-moderno global está deslocando. A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio no poder nas relações de cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele. (HALL, 2009, p. 321)

Essas relações de hegemonia cultural são uma constante histórica, a cultura europeia judaico-cristã, demoniza o diferente, negando estatuto cultural aos povos colonizados, impondo sua língua, costumes e crenças. As características do colonizador se tornam padrão de civilidade imposto ao colonizado, que para ser reconhecido, tem que assumir uma nova identidade que se aproxime do ideal europeu. A própria imagem do Cristo, um semita, passa a ser representada com traços caucasianos, bem como o cristianismo, que surgiu do judaísmo, é absorvido por Roma e tem suas bases ocidentalizadas ao se misturarem com a filosofia grega, que aliás, é elemento basilar não só na religião cristã, mas em diversos aspectos da sociedade ocidental e das sociedades ocidentalizadas. A organização social, religiosa e cultural, os conceitos de beleza e estética são herança do pensamento helênico.

Ao “contaminar” a escala musical europeia, o *blues* faz com que o processo de embranquecimento se anule, uma vez que, mesmo perdendo algumas características, a sua base permanece na descendência (*rock, soul, rap*). O que se entende por música pop no século XX quando não vem diretamente do *Blues*, recebe dele influência, e essa influência não se faz presente só na música, para Exu do Blues, a mudança de percepção é radical pois até Jesus se torna *blues*, em última análise, tudo é *Blues*.

É isso, entenda
Jesus é Blues
Falei mermo.
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

Esse processo de identificação do sujeito com sua cultura, que aparece na estrofe anterior, encontra reflexo no pensamento de Hall, quando propõe a noção de sujeito sociológico, em que a identidade é formada na relação com pessoas que são importantes para o sujeito. Essas pessoas passam então a mediar e valores e sentidos, estabelecendo a identidade do sujeito, que por sua vez, passa a interpretar o mundo através desses valores que foram apreendidos. Dessa forma, os indivíduos começam a se identificar também com os valores e sentidos daquele grupo: projetamos a "*nós próprios*" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando os "*parte de nós*"... A identidade costura o sujeito à estrutura (HALL,

2006, p. 12), como o eu lírico que ao se relacionar com o *Blues*, passa a se perceber como *blues*.

A partir desse momento, o paradigma eurocêntrico começa a ser demolido de dentro para fora. O *Blues* possibilita uma autopercepção diferente. Exú do Blues traz nos seus versos o orgulho de ser negro, bem como, sua indignação diante das condições vivenciadas pelo seu povo:

Eu amo o céu com a cor mais quente
Eu tenho a cor do meu povo, a cor da minha gente
Jovem Basquiat, meu mundo é diferente
Eu sou um dos poucos que não esconde o que sente
Choro sempre que eu me lembro da gente
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

O verso “eu tenho a cor do meu povo [...]” traz a ideia de pertencimento e identidade com seu povo. As questões identitárias são atravessadas pela cultura, e não é só na música que a África resiste, já que ele referencia Jean Michel Basquiat, expoente do neoexpressionismo americano e como um dos únicos negros a furar o bloqueio de uma arte que dava destaque prioritariamente a homens brancos. (RIBEIRO, 2018) e por meio de seu trabalho foi capaz de expor os recorrentes acontecimentos do cotidiano de pessoas negras.

Em uma entrevista cedida a Caetano Veloso para o canal do *Youtube* Mídia Ninja (VELOSO, 2019), Baco revela seu desejo de levar sua arte a espaços majoritariamente ocupados por brancos, a exemplo os museus. Basquiat se introduziu no circuito da alta cultura norte-americana e foi reconhecido em vida, Baco quer conquistar níveis tão elevados quanto aos que Basquiat conseguiu. Ao dizer “[...] meu mundo é diferente” o *rapper* nos informa que são épocas e países diferentes, mas a diáspora une Basquiat e Baco, Nova Iorque e Salvador.

A condição do negro é sempre marcada por subalternidade e marginalidade, e são lugares caros nas letras de *blues* quando dor e revolta são cantados. Nos versos seguintes ele expõe o sentimento de revolta, relacionado ao sofrimento imposto ao seu povo, as condições e locais em que vivem, as barreiras impostas que dificultam qualquer tipo de ascensão social, e que pelo contrário empurra o negro cada vez mais para a margem, ou seja, perpetua a ideia do negro a permanecer como seus ancestrais, caso contrário, estaria

destinado ao crime. Tudo que fosse diferente disso seria impossível, porém Baco busca ressignificar mais uma vez o lugar do negro: “Eu sou o maior inimigo do impossível” (BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019), se colocando além ao que lhe é determinado, prescrito, rompendo o cativo imposto pela sociedade: “minha paixão é cativo, eu me cativo” (BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019).

Me escuta quem cê acha que é ladrão e puta
Vai me dizer que isso não, não te lembra Cristo?
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

Desta vez, Baco foi mais específico ao colocar Cristo, que significa o ungido, no lugar de Jesus, um nome próprio. A escolha pelo adjetivo abarca a todos que se identificam como cristãos, os colocando juntos de ladrões e putas que em sua maioria são negros. Cristo, segundo os evangelhos, veio para redimir os pecados e ensinou servidão como uma via de santificação, o próprio se fez servo, andava com indivíduos socialmente desfavorecidos, conversava com mulheres, acolheu a adúltera e morreu crucificado entre ladrões pelas autoridades de sua época. Essa leitura social do Cristo é evidenciada em detrimento ao Cristo teológico, muitas vezes utilizado como modelo comportamental no processo colonizador.

Eles querem um preto com arma pra cima
Num clipe na favela gritando: COCAINA
Querem que nossa pele seja a pele do crime
Que Pantera Negra só seja um filme
Eu sou a porra do Mississipi em chama
Eles têm medo pra caralho de um próximo Obama
Racista filha da puta, aqui ninguém te ama
Jerusalém que se foda, eu tô à procura de Wakanda, ah
(BLUES, online, acesso em 15 de dez 2019)

Os estereótipos em que os negros são enquadrados, são na verdade delimitações para o seu protagonismo na sociedade. Hall reconhece que “os espaços conquistados para diferença são poucos e dispersos e cuidadosamente policiados e regulados”. (HALL, 2009, p. 321). O negro é sempre levado a uma adequação, seu papel é estabelecido socialmente, e eventualmente algum negro pode transcendê-lo, mais do que isso não se é permitido.

O que é determinado aos negros, sua representação em filmes, novelas e clips, pode no fim ser quebrado quando o negro não se comporta como é esperado que se comporte. A desobediência, é sugerida para além da desagregação social, o afrofuturismo do filme “Pantera Negra” (Ryan Coogler, EUA, 2018), onde 90% do elenco é composto por afrodescendentes, aponta o caminho. O personagem criado para as revistas em quadrinhos pelos judeus Stan Lee (Stanley Martin Lieber) e Jack Kirby (Jacob Kurtzberg) em 1966 é o primeiro herói negro de uma editora *mainstream*. Ele é o monarca de *Wakanda*, nação africana fictícia, que é mencionada nas HQ’s como a mais avançada do planeta, onde não há desigualdade social. Esse filme apresenta não só o negro como herói, mas toda uma sociedade onde as pessoas são retratadas como personagens complexas e distantes dos estereótipos comuns, trazendo uma reflexão de como o negro tem todas as condições de uma autonomia cultural. *Wakanda* se torna então uma utopia para o povo negro. Ao dizer “Jerusalém que se foda, eu to a procura de *Wakanda*”. (BLUES, 2019). Baco escolhe romper com as expectativas de uma sociedade que quer esvaziar o negro, optando por um novo mito do paraíso, onde o povo negro constrói sua prosperidade, sem beneplácito de nenhum senhor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o *blues* e o *hip hop*, como todo produto cultural originado dos povos africanos, são atravessados pelas questões identitárias. O negro foi tirado de sua terra e trazido para a América como mercadoria, e para resistir, canta e vive suas raízes. A busca por sua identidade é crucial para o estabelecimento de uma cultura que parece surgir de uma inadequação. O hibridismo cultural de Hall fala sobre a condição de um povo que vive entre a tradição e a tradução, ele mesmo, Jamaicano, viveu a diáspora, e lançou luzes sobre o papel do negro na cultura. Baco, em *Bluesman* tece um comentário sobre essa afirmação identitária através do blues, ritmo que se caracteriza pela *blue note*, uma adequação de realidades conflitantes. Ambos apontam para quebra de expectativas da representação do negro como um meio para afirmação identitária, a ideia de um lugar específico para o negro é no fim segregação, vide os artistas negros que

geralmente só são premiados em categorias específicas, relacionados à música de negro.

Como foi dito no início, esse ensaio não pretendeu examinar profundamente o *blues* e as questões identitárias. Os conceitos teóricos foram utilizados com finalidade de dar uma mínima sustentação acadêmica, por isso mesmo foi utilizado só um autor.

REFERÊNCIAS

BLUES, Baco Exu do. **Bluesman**. Disponível em:

<https://www.lettras.mus.br/baco-exu-do-blues/bluesman/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BLUESMAN. [Compositor e intérprete]: Baco Exú do Blues. In: **Bluesman**.

Salvador: EAEO Records, 2018. Streaming. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=82pH37Y0qC8>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BUZO, Alessandro. **Hip-hop: dentro do movimento**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

VELOSO, Caetano. **Entrevista Baco Exu do Blues**, 2019. (27 min). Publicado pelo canal Mídia Ninja. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZHCeTIWAXQM>. Acesso em: 15 dez. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MCCANN, Bryan. A bossa nova e a influência do blues, 1955-1967. **Tempo**,

Niterói, vol.14, n. 28, p. 101-122, jun. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio. 2020.

MUGGIATI, Roberto. **Blues: da lama à fama**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

PANTERA Negra (2018). Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige.

Roteiro: Ryan Coogler e Joe Robert Cole. Intérpretes: Chadwick Boseman;

Michel B. Jordan; Lupita Nyong'o; Danai Gurira; Martin Freeman; Daniel

Kaluuya; Letitia Wright; Winston Duke; Angela Bassett; Forest Whitaker; Andy Serkis e outros. [S.l.]: Marvel Studios. (134 min.), son., color.

RIBEIRO, Amanda. Jean-Michel Basquiat, artista que furou o bloqueio de arte feita por brancos, ganha mostra no CCBB. **Guia Folha, Folha de São Paulo**, São Paulo, jan, 2018. Disponível em: <https://guia.folha.uol.com.br/exposicoes/2018/01/jean-michel-basquiat-artista-que-furou-bloqueio-de-arte-feita-por-brancos-ganha-mostra-no-ccbb.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2019

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009, 206 p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269280>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UMA introdução à história do Blues. Portal Geledés: Instituto da mulher negra. Jan. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/uma-introducao-a-historia-do-Blues>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CONTRIBUIÇÕES DE JANE ELLIOTT PARA SE PENSAR A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: Discriminação racial, lugar de fala e empatia

JANE ELLIOTT'S CONTRIBUTIONS TO THINKING RACIAL ISSUE IN BRAZIL: Racial discrimination, place of speech and empathy

Rosângela Oliveira Gomes Braga¹

<https://orcid.org/0000-0001-8750-1665>

Alexandre de Oliveira Fernandes²

<https://orcid.org/0000-0002-1556-4373>

RESUMO

Objetiva-se inicialmente, realizar uma análise do documentário “Olhos Azulados” de Jane Elliott, o qual problematiza os efeitos da segregação racial nos Estados Unidos da América, tendo como foco alunos de terceira série primária e workshops promovidos pela professora Elliott. O vídeo servirá a este artigo como mote para discutir dominação histórica, cultural e racista. A partir do documentário em tela, discutem-se categorias chave como “discriminação racial”, “lugar de fala” e “empatia”, como instrumentais para a decodificação das relações raciais no Brasil. A contribuição de autores como Frantz Fanon (2008), Gayatri Spivak (2014), Joaze Costa & Ramón Grosfoguel (2016) e Djamila Ribeiro (2017) foram essenciais para aprimorar o diálogo temático.

Palavras-chave: Discriminação racial. Lugar de fala. Empatia.

ABSTRACT

Initially, the objective is to analyze Jane Elliott's documentary “Blue Eyes”, which discusses the effects of racial segregation in the United States, focusing on third grade students and workshops promoted by Professor Elliott. The video will serve this article as a motive for discussing historical, cultural and racist domination. Based on the screen documentary, key categories such as “racial discrimination”, “place of speech” and “empathy” are discussed as instruments for decoding racial relations in Brazil. The contribution of authors such as Frantz Fanon (2008), Gayatri Spivak (2014), Joaze Costa & Ramón Grosfoguel (2016) and Djamila Ribeiro (2017) are essential to improve thematic dialogue.

¹Mestranda em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER/ UFSB / CSC). Técnica em Enfermagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: rosangela.braga@ifba.edu.br.

²Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ); Professor de Língua Portuguesa e Literatura do IFBA; professor permanente do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC/UFSB/Jequié; professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sua da Bahia – UFSB. E-mail: aleandre.pro@gmail.com.

Keywords: Racial discrimination. Place of speech. Empathy.

1. INTRODUÇÃO

Em 04 de abril de 1968, é assassinado Martin Luther King Jr., ativista, pacifista norte americano, líder do movimento pelos direitos civis dos negros. A impactante notícia de sua morte desafia uma jovem professora a encontrar um meio de fazer seus estudantes compreenderem o que seria a intolerância e a discriminação racial presentes naquela época. A jovem é Jane Elliott, nascida em 1933, na fazenda de sua família em Riceville, Iowa, nos Estados Unidos da América. No ano de 1968, Elliott lecionava para uma turma de 28 crianças, do terceiro ano primário de uma escola pública em um vilarejo de 840 habitantes. Trata-se de uma educadora e ativista antirracista, conhecida por conta do exercício “Olhos azulados”.

Apreciando o documentário³, percebe-se que a motivação de Elliott para a realização do exercício surgiu ao ter ciência sobre a morte de Martin Luther King Jr, além do que a atividade desenvolvida no documentário nasceu após assistir ao filme “The Nazi Doctors” e ao ler “Mengele”, o qual tem guardado em sua biblioteca até o dia de hoje. Ambos – vídeo e livro – discorrem sobre as atrocidades praticadas pelos nazistas contra o povo judeu durante o holocausto, o que evidentemente deixa qualquer um indignado com textos que afirmavam que pessoas de olhos azuis, loiras e de pele branca dominariam o mundo.

A professora Elliott promoveu então, com seus estudantes a seguinte abordagem: dividiu a turma em dois grupos com identificações diferenciadas pela cor dos olhos, azuis e castanhos, cujas características são fixas, dando início a um sistema de segregação entre as crianças. O exercício ambicionava que seus alunos pudessem experimentar as lógicas da discriminação racial, análoga àquela sofrida pela população negra.

Ela planejou submetê-los, alternadamente, por um período de dois dias consecutivos a tratamentos diferenciados e injustos, não sendo permitidas escolhas por parte dos estudantes até mesmo acerca de onde tomar água. E, o

³ “Olhos Azulados” de Jane Elliott, é um documentário que discute, por meio de *workshops*, o racismo nos Estados Unidos da América. Com introdução produzida por Eduardo Gianotti, pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=ln55v3NWHv4>.

critério utilizado para a prática do tal exercício era, simplesmente, a cor dos olhos das crianças.

A professora Elliot aplica exercício semelhante ao que fizera com seus estudantes em *workshops*⁴. Separa trabalhadores de em empresas e instituições diversas, tendo de um lado os negros e de olhos castanhos, e os brancos e de olhos claros (azuis, verdes) de outro lado, determinando aos últimos toda sorte de estigmas e aos primeiros privilégios e o fortalecimento de seu lugar de poder, num exercício de evidente inversão do que ocorre nas sociedades ocidentais.

Relata a educadora que apesar de as pessoas estarem cientes de estarem participando de um exercício de curta duração, no qual a categorização imposta para a separação é infundada e arbitrária, as pessoas de olhos azuis demonstravam-se fragilizadas, inferiorizadas e subalternizadas diante da agilidade e habilidade da professora. E reparemos que, nas oficinas não temos mais crianças, senão adultos.

Esses adultos sentiram-se hostilizados e reagiram contrários à baixa expectativa que o exercício lhes impunha. Elliot aplicou para os de olhos azuis testes baseados no universo da cultura negra, o que lhes impedia de obter um bom número de acertos. Ora, do que se trata aqui? Do fato de que o conteúdo ensinado nas escolas é aquele imposto pelo discurso do colonizador. Não é evidente que pessoas de olhos azuis não saberiam nada acerca da cultura negra?

O cenário produzido para a oficina apresenta certas diferenças em relação ao exercício feito por Elliot com as crianças. Vamos a elas: as pessoas de olhos azuis, já com um colar que lhes marcava a abjeção, foram conduzidas a uma pequena sala, abafada, com pouca ventilação, com quantidade de cadeiras insuficientes, sob o olhar intimidante de vigias propositadamente negros. Os brancos, de olhos azuis eram então, obrigados a aguardar por um longo período. Enquanto isso, Elliott preparava as pessoas negras participantes das oficinas, para agirem, propositadamente, de maneira hostil com os sujeitos de olhos azulados.

⁴ Daremos preferência por utilizar o termo “oficina” a partir daqui, haja vista que *workshop* é palavra estrangeira que se refere a curta duração, seminários e oficinas.

Elliot os fez refletir sobre como comportamentos e atitudes preconceituosas contra negros, mulheres, idosos, homossexuais, pessoas com necessidades especiais são culturalmente instituídas por uma sociedade influenciada pelo discurso hegemônico branco e patriarcal⁵.

As pessoas de olhos azuis, no documentário, são guiadas até a sala onde estão as pessoas negras e de olhos castanhos e, em virtude da quantidade insuficiente de cadeiras, se veem obrigadas a se sentarem no chão. Inicia-se aí um conjunto de insultos e de intimidações.

Submetidas a tratamentos desiguais, humilhações e discriminações, as pessoas de olhos azuis – adultos considerados centrados e respeitáveis –, mostram-se impotentes, incapazes de lidarem com suas frustrações e com a posição subalternizada e humilhante em que estão condicionadas.

2. COMO A DISCRIMINAÇÃO SE SENTE

No primeiro dia do exercício, as crianças de olhos azuis foram exaltadas, consideradas as melhores, mais inteligentes e contempladas com benefícios e privilégios extras enquanto que, as crianças de olhos castanhos foram colocadas em posições de desvantagens. Elas receberam rótulos e colares de tecidos marrons como alusão ao grupo subalternizado socialmente. Elliott não permitia que as crianças de olhos azuis e as de olhos castanhos bebessem água do mesmo bebedouro, as brincadeiras só eram acessadas entre crianças do mesmo grupo, evitando que se misturassem.

As crianças de olhos castanhos estavam impossibilitadas de receberem suporte ou qualquer tipo de ajuda por parte do outro grupo. Além da situação imposta de subalternidade e marginalidade, durante o exercício tinham que fazer uso dos colares em volta do pescoço, como uma espécie de coleira que estabelecia a marca da diferenciação, inferiorização e causa de mal-estar em

⁵ Para Costa e Grosfoguel (2016, p.18), a formação do eurocentrismo branco, entendido por muitos como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial permitiu e permite legitimar a dominação e a exploração imperial. O “outro” é visto como aquelas e aqueles colocados à margem da sociedade através de um discurso de civilidade e modernidade. O “outro” é representado pelo discurso dominante como inferior, anormal, abominável, abjeto, donde surgem marcadores de identidade construídos por aqueles que se põem em posição de “superioridade”, numa tática que lhes permite permanecer no topo das relações de poder.

seus portadores, pois, retratava os estigmas experimentados pela população negra.

No segundo dia, os grupos foram invertidos e as posições alteradas. Durante a dinâmica, foi possível identificar que as meninas e meninos, quando estavam em posição de superioridade, assumiram atributos de arrogância e autoritarismo, tornando-se prepotentes para com as crianças do grupo oposto. Outro aspecto observado foi o comportamento do grupo que recebia privilégios, pois àqueles que encontravam regalias, sentiam-se valorizados, contentes com sua posição; demonstravam confiança em seus atos, e com isso alcançaram bons resultados nas atividades propostas.

Fica evidente no exercício apresentado no documentário em tela, que o resultado positivo de elogios, palavras de incentivos em um ambiente favorável, culmina com o fortalecimento da autoestima dos sujeitos e que, entretanto, efeitos contrários ocorrem com o grupo subalternizado.

Elliott tornou-se reconhecida pela atividade. Stephen Bloom (2005) relata que o editor do semanário *Riceville Recorder*, ao ter conhecimento de textos escritos contra os “exercícios de segregação”, os imprimiu sob a manchete seguinte: “Como a discriminação se sente”. A partir dessa manchete, a professora Elliot começa a ser convidada à televisão NBC em Nova York.

Centenas de telespectadores escreveram cartas dizendo que o trabalho de Elliott os horrorizava. “Como você ousa tentar esse experimento cruel com crianças brancas”, disse um deles. “Crianças negras crescem acostumadas a esse comportamento, mas crianças brancas, não há como elas entenderem. É cruel com crianças brancas e causará um grande dano psicológico” (BLOOM, 2005, p.30).

Diversas foram as objeções, tanto da comunidade quanto dos professores. A família de Elliott passou a sofrer acusações, boicotes, preconceitos e segregações. Mesmo assim, não se intimidou e prosseguiu com suas atividades.

Em 1970, surge a terceira edição do vídeo, *Eye of the Storm*, ou seja, “Olho da Tempestade”. Outros filmes e documentários foram feitos por Elliott, sendo o mais conhecido, o documentário *Blue Eyed*, traduzido no Brasil por “Olhos

Azulados”, com duração de 93 minutos, dirigido e lançado por Bertram Verhaag em 1996.

O principal objetivo de Elliott era o de fazer com que as pessoas pertencentes a grupos hegemônicos fossem levadas à experiência do impacto da discriminação e, assim, refletissem sobre seus próprios preconceitos e o alcance dos efeitos psicológicos causados em pessoas vítimas do racismo, sexismo, heterossexismo, etarismo, capacitismo e tantos outros tipos de discriminações e segregações presentes na sociedade.

3. SOBRE A SEGREGAÇÃO E A REAÇÃO

A segregação racial, contra a qual Elliot luta, se reporta, por exemplo, a instituições como as do Dr. Philips, missionário da *London Missionary Society* (1819), que pregava a necessidade de preservar os autóctones da influência dos brancos, ou seja, “um meio de institucionalização da separação das raças e de garantia do controle econômico e social sobre os trabalhadores negros”. O que estava em jogo era a exploração do trabalho escravo, cujos interesses eram econômicos e desumanos (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1988, p. 64).

Historicamente, a segregação racial gerou opressão, agressão e violência – para alguns, enquanto que para outros ofertou a riqueza e o poder –, e conseqüentemente despertou uma reação por parte daqueles que foram subestimados, excluídos e tratados como objetos de mão de obra escrava. Conforme o historiador,

[...] os anos 1950 também foram um período crucial na construção de um dos movimentos sociais mais importantes da história, o da luta pelos direitos civis. Martin Luther King Júnior e outros homens justamente se tornaram heróis das famosas batalhas contra discriminação racial, novamente lançadas depois de anos de medo da Guerra Fria e no encalço da decisão da Suprema Corte, em 1954, proibindo segregação nas escolas. Porém, como o historiador Charles Payne argumenta sobre o movimento pelos direitos civis: “Os homens lideraram, mas as mulheres organizaram”. Os boicotes a ônibus, manifestações e outras mobilizações políticas contra segregação e violência racial no Sul nos anos 1950 foram iniciados por mulheres como Rosa Parks, Jo Ann Gibson Robinson e Ella Baker, ativistas de base que tiveram um papel crucial no sucesso do movimento, que continuaria na década de 1960 (KARNAL, 2007, p. 232).

A discriminação racial consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória baseada em percepções sociais conceituadas a partir de uma ideologia eurocêntrica que substancialmente adota a forma de práticas, crenças e sistemas políticos por meio de hierarquias raciais. O racismo resultou para a população negra uma invisibilidade e a colocou à margem da sociedade, o que leva a um sentimento de inferioridade e de autonegação, influenciando de forma direta a construção da sua identidade, mas também engendrou resistências e contra-ataques.

Para as vítimas do discurso colonial, Frantz Fanon (2008, p.34) afirma que “todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora”, porém, é imprescindível que o negro se desprenda das ideologias produzidas pelo discurso branco. O efeito da discriminação racial e histórica sobre a população negra no Brasil, atravessa um longo tempo, desde a abolição da escravatura até a atualidade.

Não à toa, Damasceno e Zanello (2018, p.451) afirmam que “a população negra brasileira ocupou historicamente as classes sociais mais pobres e de condições mais precárias na pirâmide social”. Pirâmide na qual negros, indígenas, mulheres e pobres ocupam o lugar mais distante possível do topo. As condições de vida impostas a estas populações resultam em fatores de vulnerabilidade e marginalidade que persistem até hoje, evidenciando o racismo.

Retomando o documentário de Elliot, o Presidente Lincoln há muitos anos assinou a Proclamação de Emancipação, momento em que surgiam esperanças para milhões de negros escravizados, porém, ocorre que muitos anos se passaram e os negros continuam padecendo por conta dos efeitos da colonização.

4. É POSSÍVEL O NEGRO FALAR E SER OUVIDO?

Há muito tempo que populações marginalizadas vêm lutando para ocuparem seus lugares de fala numa sociedade, como a nossa, dita democrática. Mas, o que seria esse lugar de fala? Será que o subalternizado tem

garantido o lugar de fala e tem sido levado a sério, ou seja, verdadeiramente escutado?

Assim como Gayatri Spivak (2014), Djamila Ribeiro (2017) questiona quem tem direito à voz numa sociedade que tem como norma a branquitude, a masculinidade e a heterossexualidade. É imprescindível a reflexão sobre esse lugar de fala com o intuito de desestabilizar as normas vigentes e promover a ruptura de uma voz única, de um sujeito único e proporcionar uma multiplicidade de vozes em que o sujeito subalternizado tenha a possibilidade de falar, de ser ouvido e ser levado a sério.

A condição de subalternidade é compreendida como a condição do silêncio, pois, para Spivak, o sujeito subalternizado necessita de um representante por sua própria condição de silenciado. O questionamento acerca de se os subalternizados podem falar, desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência (SPIVAK, 2014, p.14).

Contribuem para essa discussão, os questionamentos de Djamila Ribeiro (2017). Seus estudos giram em torno de temas como raça, gênero e feminismo. E, problematizando Spivak, questiona, mas “será que o subalternizado nunca rompe o silêncio?” Ela se distancia de Spivak por acreditar que o sujeito subalternizado mesmo diante de obstáculos e dificuldades consegue sim, falar e ser ouvido.

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder (RIBEIRO, 2017, p. 44).

Trazer à tona a realidade do racismo diário contado por negras e negros baseados em suas subjetividades e próprias percepções desestabiliza o discurso hegemônico e o mito da democracia. Mas, diante do narcisismo da branquitude, Fanon descreve que “muitos brancos, por exemplo, investem nele, já que teoricamente preferem uma imagem de si mesmos como não racistas, embora na prática ajam frequentemente de forma contrária” (FANON, 2008, p. 15).

Durante uma palestra, Elliott pergunta ao público presente, cuja maioria é de pessoas brancas, se alguém ali almejava sentir na própria pele, no próprio corpo o preconceito vivenciado por uma negra ou por um negro nos Estados Unidos da América. Ora, que alguém se manifestasse, mas, evidentemente, ninguém se manifestou.

Em um mundo que revela seus preconceitos de gênero, raça, sexualidade e religião, colocar-se no lugar do outro e tentar enxergar a realidade através de uma perspectiva diferente torna-se cada vez mais difícil. Há pessoas de cor branca que, por mais que digam que não exista o racismo, paradoxalmente, não desejam experimentar o que as pessoas negras vivenciam.

Segundo Carneiro (2005, p.76) “O biopoder não precisa da raça enquanto categoria socialmente institucionalizada para matar. Basta-lhe uma hostilidade e/ou desprezo socialmente consolidados em relação a um grupo social”. Mesmo que indiretamente, essa forma de racismo produz efeitos devastadores nas mentes e nos corpos dos sujeitos subalternizados. As manifestações do racismo nas instituições são verificadas por meio de normas instituídas, práticas e comportamentos discriminatórios que são naturalizados no cotidiano das pessoas, fruto de ignorância, de falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas.

5. SOBRE A NECESSIDADE DE SE DESENVOLVER A EMPATIA

Surge-nos a inquietação, em relação ao documentário “Olhos azulados”, de qual a motivação de Elliott, sendo ela uma professora de cor branca, para promover uma atividade dinâmica e ousada, mas também arriscada e incômoda na sociedade da qual faz parte. Fica evidente o desejo da professora de ensinar e desenvolver a empatia, cuja capacidade,

Integra na verdade tudo aquilo a que vulgarmente se chama “ser bom”. É a empatia que leva os seres humanos aos mais elevados atos de altruísmo. Quando falamos de altruísmo não falamos de dar dinheiro para obras de caridade ou doar uma herança para que jovens pobres possam ter bolsas para frequentar a universidade. Isso também é ser bom e é filantropia. Mas o altruísmo implica mais – o sacrifício – arriscar ou perder mesmo a vida a tentar ajudar ou salvar a vida de outros. Por isso, os indivíduos altruístas são objeto da nossa admiração e

imaginação, inspirando reportagens e filmes no presente, as lendas e livros do passado (GASPAR, 2014, p.30).

A conceituação do termo empatia é um processo ainda em construção e tem sua origem na palavra alemã *Einfühlung*, formada das palavras “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), traduzida como “sentir com”. Termo, criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze em 1858, entretanto, seria a tradução do termo grego *empathia* que significa paixão, estado de emoção, formada a partir de *en* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção) (BRANCO, 2010, p. 4-5). A empatia pode ser compreendida como uma desenvoltura psíquica de identificar-se com o outro, de maneira a conseguir projetar-se nas funções exercidas pelo o outro, considera-se um pressuposto de mobilidade, diante da afirmativa que somente aquele indivíduo capaz de imaginar o próprio comportamento em papéis, circunstâncias e localidades diversas do habitual se consagrará em alcançar a posição imaginada (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1988, p. 775).

Reconhecer sentimentos no outro nos ajudaria a sobreviver, na medida em que este reconhecimento traz consigo o próprio sentimento. Em outras palavras, a empatia faz surgir no observador não a mesma dor, mas a ideia próxima do que o outro sente e nossa vontade de protegê-lo. Sem este sentimento não sentiríamos a necessidade de proteger o outro, pois não conseguiríamos compreender sua necessidade de ajuda (PEREIRA, 2013, p. 7).

É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre as relações étnico-raciais, mesmo que as pessoas de cor branca se considerem abertas e atenciosas para as questões raciais, elas nunca saberão o quão profundas são a repressão e a exclusão que elas ajudam a criar. Elliott afirma que a omissão dos brancos é uma forma de perpetuação do racismo. Os autores Kawahala e Soler (2010, p. 409) declaram que “nega-se o racismo para que ele seja invisibilizado e, assim, permaneça ativo, embora camuflado e recoberto por uma economia de poder praticamente imperceptível, mas que é muito eficaz”.

A sociedade brasileira não é diferente de outros países quanto ao modo como trata os negros, pois apesar do discurso que nega ou ameniza a presença

do preconceito e da discriminação racial, não é difícil observar ou ouvir manifestações de racismo no dia a dia dos brasileiros⁶.

A prática do preconceito é bem mais enraizada do que se imagina, e o Brasil tem sido palco de diversas manifestações de intolerância e discriminações, denunciadas em diversos meios de comunicações e redes sociais. Os resultados apresentados convalidam o discurso ainda colonial do branco, europeu, masculino, religioso e racista. Diante da denúncia da violência, do preconceito e da discriminação, não raro, apela-se para um discurso vago e impreciso em benefício da promoção do respeito. Se tais discursos fossem eficazes, os dados apresentados não seriam tão contrários e alarmantes em um estado dito democrático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário “Olhos Azulados” de Jane Elliott nos leva a inferir que o preconceito racial se encontra ainda enraizado nas práticas sociais e econômicas brasileiras. Dessa maneira, a convivência de pessoas negras nesses ambientes encontra-se repleta de estereótipos. É fundamental que se faça uma reflexão mais incisiva acerca das desigualdades raciais que permeiam as relações étnico-raciais no Brasil.

Elliott é um exemplo que deve ser acolhido, independentemente de cor/raça, gênero, sexo e classe social. Ela se tornou símbolo de combate ao racismo, pois a colonialidade ainda é reproduzida através dos discursos do poder, do saber e do ser, deixando cicatrizes nas mentes e corpos das pessoas que são minorizadas. E mais do que isso, a colonialidade é sinônimo de obscuridade, além do que, é muito utilizada pelos grupos da modernidade como estratégia para manutenção de poder.

⁶ Pesquisa realizada pela Datafolha entre os dias 18 e 19 de dezembro de 2018, com 2.077 pessoas, em 130 municípios, comprova um crescimento da quantidade de brasileiros que declaram que já foram vítimas de algum tipo de preconceito. Três em cada dez (30%) declararam que já sofreram preconceito devido a sua classe social (era 23% em 2008), 28% já sofreram preconceito devido ao local de moradia (era 21%), 26% devido à sua religião (era 20%), 24% devido ao seu tipo de sexo (era 11%), 22% por sua cor ou raça (era 11% em 2007) e 9% por sua orientação sexual (era 4% em 2008).

As manifestações de racismo estão comprovadas em pesquisas, em sites, redes sociais, em noticiários e tantos outros, ou até mesmo em diálogos em salas de aulas com discentes ao se tratar da temática. Para muitos, “respeitar o outro” seria um gesto de urbanidade, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade, discurso utilizado como uma espécie de tolerância benéfica para manter intactas as relações de poder. Pessoas que se declaram não preconceituosas costumam se perceberem dotadas de atributos positivos por se considerarem sensíveis em relação ao outro, dotados de compaixão, neutras diante das violências provocadas ao outro e assim, perpetuam o silenciamento dos grupos subalternizados evitando reflexões por acreditarem no mito da democracia.

Sendo assim, não basta denunciar o preconceito, é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Faz-se necessário abalar os códigos dominantes de significação e as relações de poder. Elliott não só incomodou como também levou toda uma sociedade a refletir, mesmo que muitos tiraram suas máscaras e deixaram transparecerem o quanto eram preconceituosos, racistas e insensíveis com a causa da população negra. As experiências realizadas por essa professora despertaram críticas diversas, porém os depoimentos dos antigos alunos e alunas que hoje se apresentam como indivíduos sensíveis aos problemas do racismo e da discriminação se tornam motivadores para a contínua luta contra a segregação racial. Finalmente, o documentário em tela, aposta no caráter positivo do trabalho de Elliott, antirracista e acolhedor das diferenças, não à toa, continua a desenvolver suas oficinas, isto desde 1968, agora com pessoas adultas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Luís E.; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda (orgs.). **Saúde da população negra**. 2ª ed. Brasília, DF: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012. (Coleção negras e negros: pesquisas e debates / coordenação Tânia Mara Pedroso Müller).

BLOOM, Stephen G. Lesson of a Lifetime. **Smithsonian Magazine**. Set. 2005. Disponível: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/lesson-of-a-lifetime-72754306/> . Acesso: 01 nov. 2019.

BLUE Eyed. Documentário: **Olhos Azulados**. Diretor: Bertram Verhaag. 1996. Jane Elliot. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=0M_JtUjxtmY&t=98s. Acesso: 23 set. 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. trad. VARRIALE; Carmen C, *et al.*; Cord. Trad. João Ferreira; Rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Universidade de Brasília, 11ª ed., 1998. Vol. 1. 674 p.

BRANCO, Heloiza de C. **Empatia no ensaio coral**: aspectos dessa interação não-verbal dos cantores com o regente durante a execução musical. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Música) – Unicamp, Campinas, 2010. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284004/1/Branco_HeloizadeCasello_D.pdf. Acesso: 18 nov. 2019.

CARNEIRO, Aparecida S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Joaze B.; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, p. 15-24, 2016.

DAMASCENO, Marizete G.; ZANELLO, Valeska M. L. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, jul./set. 2018.

DATAFOLHA. **PRECONCEITO**. INSTITUTO DE PESQUISA DATAFOLHA. Opinião Pública, dossiês. São Paulo, dez.2018. Disponível: www.datafolha.com.br. Acesso: 18 nov. 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GASPAR, Augusta. **Neurobiologia e Psicologia da Empatia**: Pontos de partida para a investigação e intervenção da promoção da empatia. p.27-42. 2014. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/268390613_Neurobiologia_e_Psicologia_da_Empatia. Acesso: 17 out. 2019.

KARNAL, Leandro; et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KAWAHALA, Edelu; SOLER, Rodrigo D.V. Por Uma Psicologia Social Antirracista: Contribuições de Frantz Fanon. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis: UFSC, p. 408-410, 2010.

PEREIRA, Juliano S. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de rpg no ensino de história. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Conhecimento histórico e diálogo sócia. Natal, RN. 22 a 26 de jul. 2013. Disponível:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf. Acesso: 18 nov. 2019.

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

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Trad.: Sandra R. G. Almeida; Marcos P. Feitosa; André P. Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014. (Babel).

VERA, Lil; CRISTIANO, Juan. Los afrodescendientes. *In*: AROCENA, F.; AGUIAR, S. (Ed.). **Multiculturalismo en Uruguay**: Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales. Ediciones Trilce, 2007.

CORES E CASTA NA BALANÇA: A judicialização da política afirmativa étnicorracial no Recôncavo Baiano

COLORS AND CASTA ON THE BALANCE: The judicialization of ethnic and racial affirmative policies in *Recôncavo* Bahia

Lucas Correia de Lima¹

<https://orcid.org/0000-0002-4094-4757>

Rita de Cássia Dias Pereira Alves²

<https://orcid.org/0000-0002-2223-0945>

RESUMO

Recentemente, foi divulgada a formação da primeira turma de egressos negros do curso de medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Inobstante o fruto desta ação afirmativa universitária, nos bastidores da gestão, decisões judiciais têm sido proferidas contra as cotas, ameaçando a autonomia institucional e comprometendo que esta primeira turma torne-se a última decorrente do êxito desta política no Recôncavo baiano, região predominante negra e carente tanto de profissionais médicos quanto de representatividade neste segmento. O presente trabalho, portanto, tem por objeto o estudo do fenômeno da judicialização da política afirmativa étnicorracial aplicada no Bacharelado Interdisciplinar daquela universidade. Objetiva-se compreender os impactos deste fenômeno para a continuidade do projeto de gestão afirmativa com lastro na função social universitária de justiça racial. Propõe-se a investigação a partir da técnica metodológica de análise de conteúdo dos argumentos das peças processuais obtidas de processos judiciais nos casos de contestação da adoção das cotas. No contexto político de crise às universidades, traçam-se hipóteses para o fortalecimento da defesa universitária na manutenção de sua política contra o racismo institucional de um ativismo judicial às avessas.

Palavras-chave: Medicina. Universidade. Política afirmativa étnicorracial. Judicialização.

ABSTRACT

The Federal University of Recôncavo of Bahia announced the formation of the first class of black graduates of the medical course in recent days. Despite this affirmative university action, there are judicial decisions against the quotas. Those actions threatens the institutional autonomy and may result that class becomes the last one resulting from the success of this policy in a predominant black region, which lacks both medical

¹ Doutorando em Direito pela UFBA. Docente na FBBR, Cruz das Almas, Bahia, Brasil. E-mail: lucascorreia303@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFBA. Docente na UFRB, Santo Amaro, Bahia, Brasil. E-mail: rcdias@ufrb.edu.br.

professionals and representation in this segment. The present work aims to study the phenomenon of the judicialization of the ethnic and racial affirmative politics applied in the Interdisciplinary Bachelor of that university. The objective is to understand the impacts of this phenomenon for the continuity of the affirmative management project based on the university social function of racial justice. The investigation uses the methodological technique of content analysis of the arguments of the procedural documents obtained from lawsuits in cases of contestation of the adoption of quotas. In the political context of crisis to the universities, it is necessary to strengthen the university defense in the maintenance of policies against institutional racism and a reverse judicial activism.

Keywords: Medicine. University. Affirmative ethnic and racial policy. Judicialization.

1. INTRODUÇÃO

A política de cotas raciais no Brasil teve sua inauguração na esfera social tumultuada por contestações judiciais, muito embora a concepção da necessidade de formulação e execução de ações afirmativas, fundada na perspectiva de igualdade material, já estivesse sendo aplicada em outros âmbitos, a exemplo das políticas afirmativas para mulheres, no sistema político, e para as pessoas com deficiência, no mercado de trabalho.

Silva (2006) anota que, nos anos que se seguiram à implementação das políticas de cotas raciais, foram registradas trezentas ações judiciais “contra diversas universidades que as adotaram” (SILVA, 2006, p. 8). Tal fato nos revela que as batalhas judiciais foram travadas imediatamente após a inauguração dessas políticas, em evidente projeto para barrar o acesso da população negra à política, contrastando-se com a aceitação social dessas mesmas ações para outras categorias de sujeitos, também tidos como sócio-historicamente vulneráveis (SILVA, 2006).

Um dos maiores desafios na seara judicial da política de cotas se deu com o julgamento da ADPF n.º 186. Apesar da declaração de constitucionalidade, disputas judiciais não deixaram de surgir a pretexto de impugnar os fundamentos da ação afirmativa, esta, agora, sob as modernas roupagens aptas a contemplar novas demandas de democratização do acesso e permanência da comunidade negra na universidade.

A interferência de impugnações judiciais no desenvolvimento da política de cotas tem alterado a face da gestão universitária, resvalando na necessidade das universidades reafirmarem sua autonomia contra argumentos contestadores

que, novamente e sob novos fundamentos, ameaçam o aprimoramento das ações afirmativas.

Com o aprimoramento das políticas de cotas raciais, a população negra se vê mais próxima da realização do acesso ao ensino superior, e muitas vezes, da alteração de conjuntura de vida mediante uma reparação histórica. O negro, agora, está “mais próximo de ser doutor”, como mostram os dados de Alves et al. (2017):

[...] os dados extraídos de uma análise sobre a gestão universitária da UFRB apontam os avanços na questão da igualdade racial. Dos 198 discentes matriculados regularmente no curso de graduação de medicina, 120 discentes se autodeclararam negros – considerando a categoria de negros a soma dos pretos e pardos, de acordo com a padronização do IBGE (ALVES et al., 2017, p. 11).

Contudo, quanto mais a população negra se desborda no avanço do ensino superior e do alcance da igualdade, com ingresso em áreas de poder historicamente elitistas, novos meios de impugnação surgem como obstáculos à evolução e efetivação dos direitos. Sobre esse aspecto que esse trabalho emerge.

A presente pesquisa é de natureza documental e foi realizada a partir dos arquivos eletrônicos da Justiça Federal, referente às sentenças proferidas na Seção Judiciária de Salvador, cidade onde se encontra a competência para julgamento de processos relativos à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, conforme preconizado pela Resolução n.º 08 de 2016 do Tribunal Regional Federal da 1ª Região.

Quatro cadernos processuais foram objeto de estudo, e apenas aqueles atos jurídicos que permitem observar a manifestação dos atores processuais, acerca da questão posta a exame nos autos, revelando-se, assim, indispensável à leitura da peça inicial, da contestação e, por fim, a sentença.

Os referidos autos processuais são considerados, para todos os fins de pesquisa, como sendo arquivos públicos, os quais, na concepção de Chizzoti (2005, p. 115) compõem-se dos “documentos recebidos ou produzidos por organismos públicos”.

O emprego dos dados desses processos públicos oferece grandes vantagens a esta pesquisa, tanto em termos de economia de tempo, quanto sobre o caráter de coleta de tais dados sobre o evento natural e rotineiro da judicialização da política afirmativa de cotas. Economia, pois a coleta das informações já se encontra feita por órgãos públicos oficiais, não havendo que se buscá-la, senão nos próprios registros públicos. Doutro lado, considerando que o caderno processual representa a rotina da atividade jurisdicional, exercida de modo natural, torna-se possível ao pesquisador extrair das informações dos registros, o que lhe for pertinente ao estudo, aferindo uma eventual tendência acerca do posicionamento político-científico dos sujeitos sobre o tema versado – a política de cotas étnicorraciais.

2. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SEU PROJETO DE JUSTIÇA RACIAL

Apesar de a Universidade guardar estreita correspondência com a sociedade, inclusive no que tange aos problemas vividos por esta, quando se faz um recorte racial sobre a educação brasileira, evidencia-se que a instituição de ensino superior é muito “mais elitista do que a própria sociedade” (OLIVEIRA; BITTAR, 2010, p. 11).

Construída como espaço de prestígio por excelência, a universidade pública brasileira tem em sua raiz histórica o funil excludente da seletividade social (OLIVEIRA; BITTAR, 2010), perpetuando o modelo de manutenção do status quo com a restrição do acesso ao conhecimento às camadas mais abastadas e dominantes.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nasce com um projeto diametralmente oposto àquela concepção excludente, elitista e racista. A necessidade de uma universidade na região se fez premente pela importância socioeconômica, política, artística e linguística (NACIF, 2016) do Recôncavo para todo o estado, constituindo uma das regiões mais lucrativas na época canavieira e agregadora de um contingente populacional maior do que o da capital, como registra Nacif (2006).

Todavia, no âmbito do ensino, a Bahia se inseria no limbo do esquecimento da respectiva política pública. No início do século XX, a região nordeste havia se constituído no primeiro conjunto de estados da Federação identificável à precariedade da educação, e detinha as dez posições das maiores taxas do analfabetismo com todos os seus nove estados presentes nesta odiosa classificação (FERRARO; KREIDLOW, 2004).

Tanto por suas condições históricas de desenvolvimento, quanto pela consolidação de uma precariedade no acesso à educação até os dias hodiernos (FERRARO; KREIDLOW, 2004), construiu-se para a sociedade nordestina um caótico contexto em que seus municípios despontaram, simultaneamente, como os mais fragilizados economicamente e mal desenvolvidos na área educacional (IBGE, 2016).

Com efeito, a região do Recôncavo, economicamente edificada à base da agricultura escravagista e exploratória, produziu na Bahia uma sociedade “desigual e marcada por elevados índices de pobreza e opressão” (NACIF, 2016, p. 23).

Foi graças a esse modo cultural e econômico fundador da localidade, bem como a necessidade de aprimoramento agropecuário naquele meio, que o marco educacional na região, em 1850, foi o Imperial Instituto Agrícola da Bahia, mais tarde originando a Escola de Agricultura da Bahia em 1877 e, por fim, a Escola de Agronomia da UFBA (NACIF, 2016).

Foi somente em 2002, no entanto, que o Reitor da UFBA retomou a discussão da constituição de uma universidade na região, através de debates com parlamentares baianos. Como narra Nacif (2016) essa trajetória:

Em sete de outubro de 2002, em reunião com a bancada de deputados federais e senadores baianos, a Reitoria da UFBA apresentou a proposta de criação da UFRB. No início de 2003, o Conselho Universitário da UFBA, em reunião extraordinária na Escola de Agronomia, pela primeira vez discutiu a proposição do desmembramento para implantar uma segunda universidade federal no Estado da Bahia. O Egrégio Conselho deliberou, naquela ocasião, formar uma comissão especial com o objetivo de elaborar um projeto de criação do que viria a ser a UFRB. Em paralelo, com a finalidade de fortalecer a proposta no contexto territorial, nesse mesmo ano, realizaram-se audiências públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragojipe, Mutuípe, Nazaré, Santo Amaro, Santo

Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença. (NACIF, 2016, p. 25)

Dois anos depois do envio do projeto à Presidência da República em 2003, foi aprovada pelo Congresso e posteriormente promulgada a Lei n.º 11.151 de 29 de julho de 2005, que criou a UFRB (NACIF, 2016).

Desta forma, a inserção da UFRB numa região pobre e oprimida “representou uma grande possibilidade de inclusão social e promoção do desenvolvimento” (REIS, 2013, p. 185), tendo como fundamento a preservação da sua finalidade institucional de promover o papel universitário e atuar como agente de desenvolvimento regional através da oportunização de acesso ao ensino superior.

Consequentemente ocorre uma relação de troca entre comunidade e universidade: enquanto a UFRB influencia a dinâmica socioeconômica mais intensamente nas cidades e microrregiões onde se inserem seus campi, os cursos oferecidos nesses campi tomam as feições locais por meio de um maior número de ingresso de estudantes destas comunidades. É a relação bidirecional citada por Yusuf e Nabeshima (2007 apud CALDARELLI, et. al., 2015, p. 89) onde a universidade se torna um “importante fator de influência para a região em que está inserida”, mas “também é influenciada por esta região”.

Nesta ordem de ideias, a UFRB se torna a Universidade com grande número de contingente de discentes negros (UFRB, 2017), correspondendo ao perfil étnicorracial da população do Recôncavo, adquirindo, a partir daí, como “marca definidora de atuação” (NACIF, 2016, p. 27), a promoção do acesso e permanência a um grupo social historicamente aliado do espaço universitário (REIS, 2013). Ingressa na UFRB, um público muito diferente daquele habitualmente conhecido pelas universidades, mas um público real para o ambiente em que aquela instituição se instala.

Até a presente data, a UFRB se destaca na execução de políticas afirmativas as quais ratificam sua proposta enquanto instituição promotora da busca da justiça social e do acolhimento das diferenças. A adoção integral da Lei de Cotas pela UFRB foi um ato de reparação de uma gestão historicamente marcada pela manutenção dos privilégios de uma classe dominante. Desde sua criação até 2010, Nacif (2016) relata que os percentuais

de discentes afrodescendentes discentes da UFRB era maior do que em relação ao conjunto das universidades brasileiras “e, até mesmo, das IFES da região Nordeste” (NACIF, 2016, p. 27), num total percentual de 84,3%.

3. FUNDAMENTOS DA POLÍTICA AFIRMATIVA NO NOVO MODELO DE ENSINO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) são resultantes dos modelos americano e europeu de Bolonha de 1998, que foram recentemente adotados por algumas universidades do Brasil e surge no modelo de Universidade Nova, sob proposta de Naomar Monteiro de Almeida Filho (MAZONI; CUSTÓDIO; SAMPAIO et al., 2011). De acordo com Naomar Monteiro de Almeida Filho, “o regime de ciclos busca formar um novo perfil de estudante-profissional, capaz de aprender continuamente, compreender e analisar criticamente o conhecimento científico, hábil tecnicamente” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 15).

O BI tem caráter terminal, podendo o bacharel exercer determinadas funções de nível superior no mercado de trabalho ou prosseguir nos estudos em outros cursos de bacharelados, licenciaturas ou formação profissional, denominadas de terminalidades. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 15). A formação é de três anos e com um terço do curso composto de matérias obrigatórias.

Atualmente, a UFRB possui quatro cursos de BI. São eles: BCET – Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, no *campus* de Cruz das Almas; BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, no *campus* de Santo Antônio de Jesus; BICULT – Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, no *campus* de Santo Amaro e; BES – Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade, no *campus* de Feira de Santana.

O problema aqui enunciado se verifica pelo fato de a intervenção do Judiciário, em casos como esses, revelar-se uma ingerência extrema na autonomia universitária, cada vez ameaçada pelos projetos de viés neoliberais da política moderna de administração pública.

Ademais, o questionamento que vem sendo feito acerca da ilegalidade das cotas universitárias, e o argumento de que as cotas seriam uma vantagem exagerada para quem já obteve o benefício delas, no primeiro ciclo dos cursos

de BI's, vai de encontro ao histórico de lutas pelo fim da discriminação racial, e igualdade de acesso à educação à comunidade negra (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008), resvalando numa concepção de ação afirmativa mediocrizada, onde, no pensamento dos contestadores das cotas, seria facultado à/ao estudante negro ingressante, utilizar da política de cotas apenas até o primeiro ciclo; fato que, em verdade, pode redundar numa ineficiência e incompletude do escopo da política afirmativa.

Como consequência disso nos cursos de alto prestígio na UFRB, impugnações e procedimentos judiciais têm afastado pessoas beneficiárias das cotas no ingresso aos cursos de segundo ciclo.

Segundo Boaventura de Souza Santos e Naomar Almeida Filho (2008), a política de cotas deve ser mantida por grande área do BI. A celeuma acerca da manutenção da política de reserva de vagas raciais para as terminalidades dos cursos de BI, exsurge a partir da ideia de que uma vez os/as estudantes negros/s ingressos/as no curso na modalidade de BI, passariam todos a ficar em pé de igualdade com os demais estudantes, já que “todos os alunos terão acesso aos recursos educacionais e apoio institucional na universidade de acordo com o seu desempenho nos mesmos padrões de ensino” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 229), podendo concluir que eventual progresso nas terminalidades prescindiria de ações afirmativas.

Porém, esta pretensa igualdade não é o que ocorre na prática. O racismo enraizado na academia, e na sociedade, acarreta o resultado de que os/as egressos/as dos Bacharelados Interdisciplinares, que invistam em cursos profissionalizantes de segundo ciclo, sejam atingidos de igual forma e excluídos do acesso aos cursos de melhor status, de maneira que as vagas ficassem “reservadas para os mesmos de antes das cotas” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 229).

Isso decorre porque, aqueles/as egressos/as negros/as do BI não viviam, enquanto estudantes, nas mesmas condições financeiras e sociais dos demais estudantes brancos, muitos tendo que dividir o tempo entre estudo e trabalho, com condições de permanência dificultadas em relação aos seus colegas. Explicam Boaventura de Souza Santos e Naomar Almeida Filho (2008):

Mesmo sendo eficiente e inclusiva, a instituição dificilmente compensará o fato de que alguns alunos, vivendo em ambientes sofisticados e estimulantes, podem apenas estudar, contando ainda com recursos e suportes adicionais (por exemplo, contratando cursos complementares), enquanto outros continuarão lidando com problemas econômicos, vivendo precariamente, trabalhando em paralelo ao curso universitário, sem livros, equipamentos e recursos pessoais. (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008, p. 299)

Assim, a possibilidade de cotas nos cursos de segundo ciclo se mostra fundamental para o processo de continuidade da formação do/a estudante negro/a, e seu acesso aos cursos profissionalizantes mais elitistas, onde o perfil negro não é tão presente (SANTOS, 2017).

4. JUDICIALIZAÇÃO DAS COTAS ÉTNICORACIAIS

Quando se fala de judicialização das cotas étnicorraciais ou litigância na Universidade pública, toma-se aqui o curso de medicina da UFRB como o objeto central destas discussões.

Isso porque o referido curso é tido como “caráter elitista” (SANTOS, 2017, p. 44), entre os próprios discentes, os quais nomeiam este espaço acadêmico de formação como um “lugar ‘branco’” (SANTOS, 2017, p. 42), narrando sofrimentos discriminatórios naquele espaço. Por tais premissas, é de se inferir que o tema de raça é um ponto nevrálgico no curso mais concorrido da UFRB.

Ademais, enquanto universidade reconhecidamente de perfil negro entre seus discentes e com o título de uma das primeiras instituições de ensino federais a aderir com integralidade o sistema de cotas como determinava a legislação (UFRB, 2017), a UFRB possui o desafio de desatar os nós da discriminação racial e fomentar a conciliação entre as contendidas desta temática no seio de sua instituição, sob pena de ingressar no paradoxal contexto de se constituir numa instituição de perfil negro, mas onde a luta de raças é permanente e expõe a maioria daquele grupo a constantes ataques acerca do mérito de estarem naquele espaço.

A análise dos dados dos discentes que ingressam nos cursos sob o pálio de comandos judiciais decorrentes de litígios não sobeja dúvidas de que o curso de graduação em medicina é o curso mais litigioso da UFRB. Os dados abaixo

mostram que 58% dos discentes matriculados na UFRB através de decisões judiciais, foram do curso de graduação em Medicina. O percentual revela uma enorme diferença em relação aos demais cursos verificados, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Cursos com ingressos de matrículas judicializadas

| Curso | N.º de discentes matriculados | % |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| Medicina | 39 | 59 |
| Bacharelado Interdisciplinar em Saúde | 4 | 6 |
| Agronomia | 3 | 4,5 |
| Nutrição | 3 | 4,5 |
| Outros | 17 | 26 |
| Total | 66 | 100,0 |

Fonte: Autor, 2019.

Diante deste impacto para a universidade em razão do grande número de ingressos mediante processos judiciais, infere-se que há uma situação de litigância ampla como instrumento a que se faça a vontade de determinados pleiteantes às vagas, não através do processo seletivo regular, mas por força de mecanismos extrauniversitários que impõem à gestão da UFRB o ingresso de discentes à revelia de suas normas e processos internos.

Apesar do número de 39 (trinta e nove) estudantes matriculados pela via judicial, o número de processos judiciais movidos contra a Universidade é bem maior: 57 (cinquenta e sete); revelando que, embora nem todos os litigantes obtenham sucesso no ingresso da Universidade, a maior parte deles consegue afastar o sistema de cotas para acessar o curso de medicina.

Desse grupo de 39 matrículas judicializadas, apenas 2 (duas) são relativas a impugnações aos métodos de aferição do COPARC. As demais 37 são impugnações sobre a aplicação do sistema das cotas no processo seletivo para ingresso ao curso de graduação em medicina.

Analisando os argumentos desses 37 processos judiciais que geraram a matrícula de alunos não-cotistas, afastando a política afirmativa prevista em

edital na seleção para o curso, foi possível categorizar dois fundamentos idênticos em todos os pedidos iniciais de demandas movidas contra a UFRB.

Primeiro, o argumento de ilegalidade. As teses autorais argumentam que a UFRB não teria o condão de criar norma com preceitos, obrigações e direitos não constantes em lei federal e, em razão disso, o sistema de cotas aplicado para o regime de segundo ciclo seria ilegal por ausência de previsão normativa na Lei n.º 12.711.

Sabe-se, contudo, que o regime de ciclos se trata de vertente educacional relativamente nova de aplicação nas universidades, resultante dos modelos americano e europeu de Bolonha de 1998, que foi recentemente adotado por algumas universidades do Brasil, entre elas a UFBA, em 2009. (MAZONI, CUSTÓDIO, SAMPAIO et al., 2011). Pela pouca experiência social com tais modelos educacionais inovadores, a legislação brasileira regulamentadora da política de cotas previu apenas o modelo clássico de ensino, mormente porque a discussão desta lei remonta da década de 90, muito antes de qualquer aparição brasileira dos BI. Natural, portanto, que a lei de cotas não aborde tal regime.

Tal omissão da lei, todavia, nunca foi fator para que a universidade promovesse direitos, afinal, rememorando a discussão das cotas etnicorraciais no país, foram as universidades, por seus Conselhos Universitários, que fizeram a vanguarda normativa do projeto de cotas, não o Congresso (SILVA, 2006). Assim, o argumento de ilegalidade pelo sistema de cotas aplicado pela UFRB esquece importante momento histórico de autonormação das universidades (FERRAZ, 1999), resultante da autonomia dessas instituições.

Como segundo argumento de contestação, tem-se a violação à isonomia. Argumentam sempre os autores que os egressos dos Bacharelados Interdisciplinar em Saúde estariam em condições de igualdade, não importando a etnia/raça dos discentes. Trata-se de um argumento que ignora as subjetividades dos sujeitos. É com este argumento que as contestações têm vencido.

As decisões procedentes aos pedidos autorais promovidos pelos discentes litigantes, na qualidade de autores das demandas judiciais possuem

como arcabouço judicial, a tese de que manutenção das cotas nos processos seletivos internos para os cursos de progressão linear, sob o fundamento de que a ação afirmativa já haveria privilegiado às/aos candidatas/as cotistas, quando no processo seletivo para ingresso no BI. O discurso da quebra da isonomia, e da crença da igualdade entre os discentes é unívoco nas decisões pesquisadas:

[...] não se pode extrair a possibilidade de, estando todos os alunos já integrando a universidade, possa haver novo estabelecimento de preferências em favor de um ou outro grupo de cidadãos. No particular contexto descrito nos autos entendo que a manutenção daquele mesmo fator de discriminação para seleção interna de um grupo de alunos já contemplado quando do seu ingresso inicial na universidade, não parece legítima. Isso porque, graduados no Bacharelado Interdisciplinar após a integralização de todos os componentes curriculares com êxito, cotistas e não-cotistas igualam-se em condições para disputar o curso de segundo ciclo. Nesse trilhar, a distribuição de vagas conforme estabelece o item “2” do Edital nº 27/2017 permite que os estudantes que concluíram o curso do BIS em pé de igualdade sejam tratados de forma desigual na disputa pelo curso de segundo ciclo, malferindo, de forma manifesta, o princípio da isonomia, e desprestigiando, por outro lado, a aferição do próprio desempenho acadêmico dos alunos. (TRF 1ª Região, Autos de n.º 1005433-98.2017.4.01.3300, decisão, grifos do original)

Assim considerado, tendo-se que para o ingresso no curso superior, através do Vestibular para o Bacharelado Interdisciplinar, já foi observada a política de cotas e que o acesso ao segundo ciclo de formação se dá com avaliação de conhecimento nos componentes curriculares obrigatórios e optativos do próprio Bacharelado Interdisciplinar, aos quais os candidatos já cursaram em igualdade de condições, entendo que a disposição contida no item 2.1 e seus consectários do Edital n. 013/2018 - que determina a reserva de vaga para grupos sociais específicos (cotas) também para o processo seletivo interno - extrapola os fundamentos da política pública na educação e termina por ferir a isonomia, eis que pretende tratar de forma desigual aqueles que já se encontram em paridade de condições. (TRF 1ª Região, Autos de n.º 1004498-24.2018.4.01.3300, decisão)

[...] situação anti-isonômica, ao submeter os egressos do curso de bacharelado interdisciplinar (primeiro ciclo de formação profissional) novamente à política de cotas quando do processo de seleção para o curso de progressão linear (segundo ciclo), o que parece conflitar com a ordem jurídica, ante o nítido favorecimento ao aluno cotista que já se encontra nivelado aos demais, mesmo porque ambos discentes (cotistas e não cotistas) cursaram, em iguais condições, os três anos do

Bacharelado Interdisciplinar de Saúde, daí que deve prevalecer a meritocracia ao invés da cotização. (TRF 1ª Região, Autos de n.º 1004790-09.2018.4.01.3300, decisão, grifos do original)

Os fundamentos judiciais, todavia, não se originam de quaisquer dados empíricos, de pesquisas fundadas, aprovadas e aceitas, ou mesmo de dados publicizados, afinal, não há qualquer indicativo dado por eles de que tenham se valido de informações concretas para situar a igualdade entre os discentes. Surgem da simples retórica judicial em acreditar que há na comunidade universitária discente a pretensa igualdade que aludem. Ou seja, os magistrados se valem do discurso judicial para criar teoricamente um mundo abstrato, validando-o pela força da autoridade do discurso decorrente da posição em que ocupam, imaginando e tomando como verdade o cenário onírico do qual descrevem. Desta forma, os juízes criam para si, e com efeitos para as partes, uma universidade irreal, à revelia da descrição que a universidade real, ré no processo, apresenta-lhe de si. A respeito dessa conduta de cultura judicial, critica Warat (1995):

[...] os encarregados de aplicar as leis, os produtores das teorias jurídicas, os professores das escolas de Direito (os construtores das significações jurídicas), forjam uma realidade imaginária (colocada na perspectiva do senso comum) que fazem prevalecer com naturalismo um verdadeiro mundo de faz-de-conta instituído como realidade natural do Direito. (WARAT, 1995, p. 120)

Nota-se que fica completamente ignorada a condição pessoal dos discentes, antes de se afirmar se estão ou não em pé de igualdade. Desconsidera-se o modo de vida destes, as dificuldades passadas para formar no curso, as condições socioeconômicas, ou mesmo as condições culturais que os impinge sofrimentos diversos entre os próprios colegas, de conteúdo por vezes discriminatório, o qual prejudica a saúde mental dos estudantes e os coloca em evidente posição de desigualdade nos estudos, como já teve oportunidade de avaliar Santos (2017), acerca do curso de medicina da UFRB.

Para os magistrados, o sujeito discente enquanto pessoa, titular de particularidades de uma vida, é alguém que não existe – ou que não merece ser considerado como humano aprendiz. Está substituído no discurso judicial como

uma máquina que, posta a aprender conteúdos, uma vez aprovados em determinada grade de disciplinas, são como caixas em que se preenchem frutas numa feira – iguais a todas as outras caixas que contenham a mesma quantidade de frutas. Verdadeiros depósitos humanos de uma educação bancária (FREIRE, 2005).

Esse distanciamento do discurso judicial da condição subjetiva do sujeito revela a total incompreensão sobre as nuances da sociedade. Um operador do direito que ignora dados reais sobre o quanto é difícil para um discente de baixa renda ou vítima de discriminação, ou que acumula emprego, cuidado com familiares e educação, entre outras mais condições de vulnerabilidade estudantil que exigem mais do que o acesso, mas também permanência pela sua condição de sujeito (JESUS, 2007).

Essa conduta judicial, ou expressão de atuar, é denominada por Santos (2011) como manifestação da “sociedade longe”, que torna o intérprete e aplicador do direito “competente a interpretar o direito e incompetente a interpretar a realidade. Ou seja, conhece bem o direito e sua relação com os autos, mas não conhece a relação dos autos com a sociedade” (SANTOS, 2011, p. 84). Assim, o ator judicial aqui observado é aquele que:

[...] não sabe espremer os processos até que eles destilem a sociedade, as violações de direitos humanos, as pessoas a sofrerem, as vidas injustiçadas. Como interpreta mal a realidade, o magistrado é presa fácil de ideias dominantes (SANTOS, 2011, p. 84).

Tais discursos judiciais, obviamente, não estão sós, ou são produzidos de ofício aleatoriamente. É possível concluir que as decisões judiciais proferidas que contém e anulam o desenvolvimento da política afirmativa, sob o argumento reverso da necessidade de manter a igualdade são ferramentas estrategicamente utilizadas pelos grupos étnicorraciais em disputa (SANTOS, 2011) no curso de medicina, os quais, vencidos pela consolidação da política de cotas na universidade, “transfere para os tribunais seus conflitos internos, através de denúncias cruzadas” (SANTOS, 2011, p. 29).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o argumento da isonomia, a Justiça viola o direito à autodeterminação de indivíduos, obrigando-os a se encaixarem no perfil desejado que considere correto. A repercussão disso é a diminuição da presença da população negra no curso, pois os negros cotistas são retirados de suas vagas, para cederem lugar aos negros que ocuparam a ampla concorrência. E a ampla concorrência, por sua vez, é cedida para discentes não autodeclarados negros.

Nenhum estudante negro da lista de classificação foi intimado das decisões judiciais para intervir na busca da defesa de um eventual direito de manter um sistema de cotas do qual é beneficiário. Assim, as decisões que afastam o sistema de cotas se dão à revelia dos candidatos cotistas, os quais são reposicionados na ordem de classificação sem chance de defesa nos autos do processo que enseja tal medida maléfica.

Nota-se que os impactos administrativos das medidas judiciais prejudicam a própria viabilidade da manutenção do curso de medicina, inserido no contexto local, pela razão de não haver suporte para tantos discentes, o que implicaria na necessidade de a UFRB ver reduzida a quantidade de vagas ofertadas por turma de medicina para atender as demandas judiciais. Sob o argumento da escassez orçamentária, o contingente de estudantes em medicina matriculados por força de decisões judiciais pode causar um colapso financeiro na estrutura da UFRB, a qual não seria capaz de comportar despesas com mais docentes e mais turmas a fim de suportar o contingente extranumerário de discentes. Ao lado desse discurso, está ainda a incapacidade administrativa de gerir um número de estudantes não previsto no plano de gestão acadêmico, para o curso de medicina.

Observa-se é que a intervenção judicial, quando não observa os critérios técnicos e políticos da reserva de vagas por cotas étnicorraciais, comete indevida ingerência na Universidade, e ameaça os fins sociais das cotas. Falta conhecimento social, filosófico, antropológico e fundamentação histórica aos/às operadores da lei, ou, quiçá, mais simplesmente, falta-lhes o reconhecimento da necessidade de avaliar socialmente o impacto de suas decisões.

Mas para muito além desse contexto, a discussão das cotas na esfera dos embates judiciais tem demonstrado que a política de cotas ainda não se firmou

no entendimento jurídico. Ao contrário disso, sua expansão em novos modelos curriculares de ensino tem sido vista como ameaça e burla a pseudocritérios de igualdade, remontando à antiga discussão das cotas enquanto privilégio, inviabilizando o acesso de jovens negros aos cursos mais elitizados do país e, não por coincidência, com menor representatividade racial. Os tribunais parecem ter se tornado a arena do conflito e o instrumento de assegurar a hegemonia elitista racial sobre cursos de prestígio e poder social. Portanto, ainda há muito que se refletir, debater e garantir no âmbito da ação afirmativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. M. O contexto histórico do Bacharelado Interdisciplinar em saúde no Brasil. In: **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação integrada e em ciclos**. SANTANA, Luciana Alaíde Alves; OLIVEIRA, Roberval Passos de; MEIRELES, Everson. (Orgs.). Cruz das Almas: UFRB, 2016.

ALVES; R. C. D. P.; LIMA; L. C.; SILVA; L. P.; ROCHA, N. C. A Universidade pública brasileira interventiva e inclusiva: um recorte regional no Recôncavo baiano. In: **XVI Congresso Internacional FoMerco**. Salvador: UFBA, 2017.

CALDARELLI, C. E.; CAMARA, M. R. G.; PERDIGÃO, C. **Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Econômico: o caso das universidades estaduais paranaenses**. In: Revista planejamento e políticas públicas, n. 44, jan./jun, Brasília: IPEA, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARO, A. R; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais In: **Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores**. Revista Educação & Realidade. FAGED/UFRGS, Porto Alegre, v.29, n. 2, p. 5- 250, jul./dez. 2004.

FERRAZ, A. C. C. Autonomia universitária na Constituição de 1988. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 215, p. 117-142, jan. 1999.

Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47311>. Acesso em: 06 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 29 abr. 2017.

JESUS, R. C. D. P. **De como torna-se o que se é**: Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação, Salvador, 2007.

MAZONI, I.; CUSTÓDIO, L.; SAMPAIO, S. M. R. O bacharelado interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: o que dizem os estudantes. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 229-248.

NACIF, P. G. S. Emergência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: Desafios e percurso na construção de inovações curriculares. In: SANTANA, L.A.A; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.). **BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

OLIVEIRA, J. F. de O.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 201-384, maio/ago. 2010.

REIS, D. B. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SANTOS, G. G; SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador: EdUFBA, 2013.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS, B. S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, D. B. R. Curso de branco: Uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017, 31-50.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/322>. Acesso em:
29 abr. 2017.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo soc.**
[online]. 2006, vol.18, n.2, pp.131-165.

UFRB. **Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB**. Cruz das Almas:
UFRB, 2017. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>>.
Acesso em 29 jul. 2017.

WARAT, L. A. **O Direito e sua Linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Sergio Antônio
Frabris Editor, 1995.

EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: A história da África e diáspora longe do olhar europeu

EDUCATION AND DECOLONIALITY: The history of Africa and diaspora away from the european look

Serinaldo Oliveira Araújo¹
Maria do Carmo Rebouças dos Santos²

RESUMO

Esta pesquisa traz reflexões preliminares para (re)pensar a introdução do ensino da história da África e diáspora negra no currículo escolar a partir da perspectiva dos próprios africanos, privilegiando seus fundamentos epistemológicos e herança intelectual, como estratégia e possibilidade de descolonização de saberes eurocêntricos, oficiais e dominantes, que silenciam e reduzem as produções de outros saberes a um conjunto de representações estereotipadas, tornando necessárias medidas de intervenção que possam insurgir e resistir promovendo outras epistemologias e práticas docentes. Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo combinada com revisão bibliográfica. Tendo como fundamento teórico o marco decolonial. Como resultado espera-se desvelar as dimensões básicas da colonialidade do saber no currículo escolar e apresentar uma possibilidade de intervenção decolonial na Educação Básica a partir de uma pesquisa que tem sido desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Relações Étnico-Raciais- PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia, UFSB.

Palavras-chave: Decolonialidade. História Africana. Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT

This research brings preliminary reflections to (re) think the introduction of the teaching of the history of Africa and the black diaspora in the school curriculum, from the perspective of Africans themselves, privileging their epistemological foundations and intellectual heritage. Such attitude is an attempt of decolonizing dominant Eurocentric knowledge, which silence and reduce the production of other knowledge to a set of stereotyped representations. This is a qualitative research based on the decolonial framework as its theoretical foundation. As a result, it is expected to reveal the basic dimensions of the coloniality of knowledge in the school curriculum and to present a

¹ Especialista em Docência de Gênero e Sexualidade e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, PPGER -UFSB. Professor de História da Educação Básica. E-mail: odlanires@hotmail.com.

² Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinar da Universidade de Brasília. Professora Adjunta do Curso de Direito e professora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia, PPGER-UFSB. E-mail: mariadocarmo@ufsb.edu.br.

possibility of decolonial intervention in Basic Education, from a research that has been developed in the Postgraduate Program in Teaching Ethnic and Racial Relations - PPGER, from the Federal University of Southern Bahia, UFSB.

Keywords: Decoloniality. African history. Racial Ethnic Education.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz reflexões preliminares, de estudo em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, na UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia), Campus Sosígenes Costa, na área de Pós – Colonialidade e Fundamentos da Educação, tendo como proposta a introdução da perspectiva decolonial na educação básica.

De caráter qualitativo, combinada com revisão bibliográfica, esta pesquisa problematiza, se a abordagem da história da África, dos africanos e negros e negras no Brasil, tem proporcionado aos brasileiros o conhecimento de sua ancestralidade e herança intelectual africana, ou contribuído para manutenção de uma educação eurocêntrica e perpetuação do racismo.

E a partir da análise teórica decolonial, pensar estratégias por perspectivas de autores negro(a)s e africano(a)s, como metodologia de pertencimento e ancestralidade. Assim, edificar um ponto de vista a partir do olhar do próprio continente e dos povos negros.

A proposta é, (re)pensar a História da África e diáspora negra, a partir da perspectiva decolonial. A teoria Decolonial nos propõe estratégias de resistência política e principalmente epistêmica, nos permite desvelar como a colonialidade opera, e como os sujeitos colonizados a vivenciam, ao mesmo tempo, que nos dá ferramentas conceituais, para insurgirmos, resistirmos e avançarmos a descolonização.

Avançar a descolonização no âmbito desta pesquisa é legitimar saberes não instituídos, memórias e histórias não contadas, bibliografias africanas e diaspóricas, seus fundamentos epistemológicos e herança intelectual, ir além dos saberes eurocêntricos, oficiais e dominantes, que silenciam e reduzem as produções de outros saberes a um conjunto de representações estereotipadas.

2. DECOLONIALIDADE

Em seu livro *Cultura e Imperialismo* o autor Edward Said (1995), um dos mais importantes pensadores pós-coloniais³, nos faz perceber, como a literatura europeia foi usada no período de colonização e imperialismo, para justificar sua política expansionista, principalmente no continente africano e asiático. Tramas/romances, consolidavam narrativas e sustentavam estereótipos. Para Said:

o que há de marcante nesses discursos são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do “Oriente misterioso”, os estereótipos sobre “o espírito africano” (ou indiano, irlandês, jamaicano, chinês), as ideias de levar a civilização a povos bárbaros ou primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando “eles” se comportavam mal ou se rebelavam, porque em geral o que “eles” melhor entendiam era a força ou a violência; “eles” não eram como “nós”, e por isso deviam ser dominados (SAID, 1995, p. 02).

Nestes termos, romances europeus defendiam e contribuíaam às ideias colonialistas e imperialistas, e na atualidade narrativas como essas, contribuem a colonialidade.

Desse modo, a história e diáspora africana não devem ser interpretadas apenas por uma luta pela terra e por quem nela poderia se estabelecer, é também uma luta pela linguagem; pelo poder de narrar. O continente não sofreu apenas a invasão estrangeira, mas teve sua história sujeitada por uma narrativa eurocêntrica, que atendia e consolidava a política de dominação europeia (SAID, 1995).

Portanto, é o poder de narrar, ou a interdição de outras narrativas, que constituíram historicamente a alusão a África, a terras distantes e exóticas, dos seus nativos, a selvagens e indolentes, e de suas culturas, a total oposição a cultura branca europeia.

³ Como afirma Costa (2006), o pós-colonialismo enquanto corrente ou escola de pensamento compartilha, em meio as suas múltiplas perspectivas, um discurso de rompimento da hegemonia dos sujeitos e narrativas contemporâneas, desfazer essencialismo e com conhecimento crítico incidir contra a modernidade e as concepções dominantes.

Ora, logo se percebe que é necessário refazermos o percurso, reaprender a história da África, longe do olhar estrangeiro. Pensar a história e diáspora africana, pela contribuição de intelectuais negros e de estudiosos decoloniais, preferencialmente, africanos, negras e negros com agendas próprias e sólidas bibliografias, por um ponto de vista africano (KI-ZERBO, 2010).

A perspectiva decolonial surge justamente em contraposição a colonialidade, por meio de práticas e insurgências que incidem sob a matriz eurocentrada do conhecimento, e nos permite pensar outras narrativas e legitimar outros saberes e sujeitos. Este pensamento que é fomentado na América Latina na década de 1990, surge como crítica teórica, à medida que sugere pensar a América Latina, diáspora africana e descolonização, preferencialmente a partir de narrativas próprias, não tendo mais a Europa, como matriz única e hegemônica do conhecimento.

A teoria decolonial permite-nos identificar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para progredir a descolonização (MALDONADO, 2018).

O pensamento decolonial, inicialmente se relaciona as insurgências e resistências protagonizadas pelo povo indígena e afro-caribenho, surge, portanto, nos processos de independência, contraposição ao colonialismo e imperialismo europeu (SANTOS, 2018).

Contudo, como se diferencia “descolonização” e “decolonialidade” ou “Colonialismo e Colonialidade”? Em linha com Santos (2018, p. 02) “primeiramente, é relevante pontuar que as diferenciações postas por estes termos se articulam como teóricas e políticas”.

A descolonização é compreendida como os movimentos de revolução e luta que reivindicavam a sua independência política e econômica. Ela é a luta contra o processo de colonização, que se refere a formação histórica das colônias em que os europeus, invadiram, saquearam, escravizaram e desumanizaram os povos originários nas Américas, África e Ásia (MALDONADO, 2018).

A decolonialidade por sua vez, se trata de um pensamento que luta e combate a colonialidade em suas dimensões mais distintas: epistêmicas,

simbólicas e materiais. A colonialidade é compreendida historicamente como a lógica global, que por uma hierarquia racializada, desumaniza e determina socialmente os papéis dos sujeitos, mesmo na ausência das colônias formais (MALDONADO, 2018; WALSH, 2019). Ela é difusa, e opera por três dimensões: ser, saber e poder.

A colonialidade do saber, do ser e do poder são os três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade e cada um deles faz referência ao sujeito corporificado, a subjetividade é comum as três dimensões. Assim, o sujeito é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma visão de mundo continue estável (MALDONADO, 2018, p. 43).

A Colonialidade do saber é um dos pontos centrais das discussões decoloniais, pois ela trata da dimensão da linguagem, que é parte constitutiva da subjetividade, intrinsecamente ligada a maneira como os sujeitos se expressam, expõem suas ideias, experenciam os seus sentimentos e se relacionam.

Pelo discurso de dominação, a colonialidade do saber, seleciona e desloca sujeitos e saberes a marginalidade, cria impossibilidades para que os condenados da terra⁴ assumam a posição de produtores de conhecimento e possam acender intelectualmente. Estamos tratando de mecanismos de poder que operam por meio de discursos e controle social, que sustentam a matriz eurocentrada, que pretende uma assepsia; uma espécie de eugenia epistemológica, aversa a intelectuais e outras formas de conhecimento, que não façam parte do sistema hegemônico: branco, europeu, misógino e racista.

Perceber como esses discursos são forjados e os interesses de quem ele atende é essencial para criarmos dissidências e contradiscursos. Para isso mobilizamos Michel Foucault, filósofo, historiador e crítico literário francês, que mesmo de matriz europeia nos fornece ferramentas conceituais, para percebermos como o discurso é útil à dominação e controle social, logo, a colonialidade.

⁴ Referência a obra "Condenados da Terra", publicada pela primeira vez em 1961, escrita por Franz Fanon, psiquiatra, ensaísta e filósofo da Martinica, envolvido na luta de independência da Argélia e um dos mais importantes pensadores do século XX. Autor essencial para pensarmos colonização e decolonialidade.

3. DISCURSO, BIPODER E EPISTEMICÍDIO

Michel Foucault, na ordem do discurso, em seu pronunciamento na aula inaugural no Collège de France em 2 de dezembro de 1970, onde foi professor, provoca-nos, ao dizer que, os discursos proliferam indefinidamente, ao mesmo tempo que é precedido por uma série de conflitos, interesses, e formas já ritualizadas de exercício de poder. Ele supõe,

[...] que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes, perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 08).

O autor apresenta o discurso como um dispositivo de poder, como procedimento capaz de gerar exclusões, interdições, separações e rejeições. Neste sentido, a proposta é mobilizar aspectos do conceito de discurso em Foucault para pensarmos os processos de exclusão, interdição e rejeição do negro no Brasil.

O conceito de discurso nos dá subsídios para desvelar que o racismo e silenciamento da história e do protagonismo negro no Brasil, não são acontecimentos aleatórios, trata-se de uma estratégia de dominação, de poder reiterada pela seleção e organização minuciosa das narrativas, que principalmente no currículo⁵ escolar, exclui, interdita, separa e rejeita, o legado africano e diaspórico.

O discurso, e neste sentido, o currículo, instituições e meios de comunicação, se constituem como um campo de disputa estratégico, com potencialidade de contribuir aos ferimentos, servidão e dominação; mas, com possibilidade de serem reiterados, úteis ao enfrentamento do racismo e silenciamento dos saberes outros, interditados e rejeitados, pelas narrativas dominantes eurocentradas.

⁵ O currículo não como algo estático, normativo e oficial, e, sim, um currículo vivido e dinâmico, que está relacionado a toda a comunidade escolar, e as relações que ela proporciona.

Ainda que a ausência do legado africano e dos povos negros nos livros didáticos, pareça ingênua, ela revela sua ligação com o poder, que tem desta maneira capacidade de incidir sob o que nos é tão caro, a produção e aquisição de conhecimento. Trata-se de uma produção com bases epistêmicas em Europa, que impõe toda sorte de empecilhos, para que a ancestralidade, legado e intelectualidade negra não tenham visibilidade.

Outro conceito de Foucault, que permite uma análise desse processo de apagamento histórico da produção de conhecimento dos povos negros no Brasil, é o de biopoder. O autor em outros cursos ministrados no Collège de France durante a década de 1970, anunciava a emergência de um novo tipo de poder social, que sucederia as sociedades disciplinares analisadas por ele.

As sociedades disciplinares se constituíam pela ação sobre os indivíduos; sobre os corpos dos indivíduos. Contudo, em um processo de transição, dava lugar a um novo tipo de poder social, que não age em sujeitos individuais, mas se estende sobre as populações, grandes grupos sociais, de maneira mais sutil e sofisticada, trata-se de um poder sobre a vida, o qual ele chamou de biopoder (FOUCAULT, 1999).

Esta outra perspectiva de poder, amplia o controle e sujeição impostas pelos dominantes, aos condenados da terra, aqueles que são sujeitados e em uma hierarquia racializada, tem seus lugares e posições previamente determinados. Ele se estende ao currículo escolar e a cultura, à medida que os negros e negras são representados de maneira folclorizada, em papéis secundários e irrelevantes.

A filósofa, escritora e ativista, Sueli Carneiro, a partir das perspectivas de Foucault, aliada ao conceito de epistemicídio do autor Boaventura Souza Santos⁶, membro do grupo Colonialidade/Modernidade, que tem fomentado na América Latina os estudos decoloniais, que usa esse termo desde uma das suas mais importantes obras: “Pela mão de Alice”⁷, aponta, em sua tese de doutorado: “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”⁸, que a

⁶ Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison.

⁷ “Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna”, publicada pela primeira vez em 1994, procura de maneira organizada refletir sobre os diferentes modos de vivermos em sociedade.

⁸ Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo em 2005.

biopolítica e os discursos eurocentrados, sequestram, subjagam e mutilam a capacidade de nós negros, aprendermos, ferindo de morte a nossa racionalidade.

O epistemicídio se constitui como um processo contínuo de produção da inferiorização e negação, das maiorias minorizadas⁹, de sobremaneira os negros; trata-se de um aparato eficaz que subjuga de maneira étnico/racial, à medida que nega o conhecimento produzido pelo outro.

No que diz respeito ao conceito de epistemicídio a autora ainda nos diz,

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjagados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A autora compreende que ao passo em que os conhecimentos, história e protagonismo negro, são desqualificados, se exclui e silencia coletivamente os seus indivíduos, tendo-os como sujeitos incognoscentes. Diante dos conceitos apresentados, vemos que a destituição do conhecimento de nossa história, se desvela “[...] pela negação da racionalidade do outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Notamos a relação de racialidade e biopoder, imbricadas em características que tendem a normalizar, matar, anular, quaisquer conhecimentos que não compartilhem, que não sejam de matriz eurocentrada. Controlando, portanto, não somente o acesso ao conhecimento, mas, exercendo o controle coletivo sobre corações, mentes, ancestralidades e legados.

Ora, os conceitos de discurso e biopoder, aliados ao epistemicídio, conceito de Boaventura Souza Santos, evocado aqui pela autora Sueli Carneiro, permiti-nos pensar sobre a política de apagamento, da qual a nossa gente negra, vem sendo vítima. Situação que compromete a relação dos negros e negras no

⁹ Construto do autor Richard Santos (2018), professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, IHAC e professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia, PPGER-UFSB.

Brasil com a educação, e reverbera em práticas racistas e desigualdades sociais. Os conceitos, permiti-nos ainda, uma percepção da condição do aluno(a) negra(o), na escola, e a partir disso, pensar práticas que lhes dê visibilidade, e acesso a história de seu povo.

Para além disso, rompermos com a estratégia racista de dominação e hierarquização racial, que relaciona a nossa capacidade intelectual a diferença étnico-racial.

4. EDUCAÇÃO E RAÇA

A diferença racial é algo que se evidencia principalmente na escola, porém, ela pode ser um lugar perverso, de proliferação do racismo e violência simbólica¹⁰, mesmo após a criação e aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir e tornar obrigatório no currículo escolar da educação básica, estabelece que

[...] o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (BRASIL, 2004, p. 9).

Além da própria Lei nº 10.639/2003, houve posteriormente a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004). Trata-se de um indutor de uma política educacional voltada para relações étnico-raciais, que detalha ações, metas e períodos para implementação efetiva da Lei 9.639/2003.

Contudo, nas escolas ainda existem dificuldades em proporcionar uma educação para relações étnico-raciais. Por vezes ela é proposta a partir de saberes eurocêntricos, que abordam a história da África, negros e negras de maneira folclorizada, reduzindo-as a relações subalternizadas, o que pode

¹⁰ Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos.

acarretar em diversos problemas como a perpetuação do racismo nas escolas, a desidentificação dos sujeitos e a evasão escolar.

Sabe-se que uma prática docente de perspectiva eurocentrada, que não proporcione acesso às culturas, memórias e ancestralidade africana, torna a escola desinteressante e pode contribuir para o aumento dos índices de repetência e evasão escolar dos estudantes negros, por não se identificarem com o currículo e saberes instituídos (ORIÁ, 2005).

Esses problemas podem conferir à escola um tipo de racismo condescendente, haja vista, uma abordagem da História da África de maneira reducionista como elemento de um passado remoto, que a impede de ser vista e problematizada na contemporaneidade (ZUBARAN; SILVA, 2012).

Outro desafio posto é a negação que os estudantes fazem da sua própria descendência, decorrente da maneira que os negros são apresentados nas atividades escolares, geralmente personagens secundários de lugares periféricos ou associados exclusivamente à escravização, fazendo com que estudantes se identifiquem com a narrativa do colonizador, gerando a desidentificação dos sujeitos negros (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2018).

A autora, pedagoga e umas das mais importantes intelectuais brasileiras, Nilma Lino Gomes, concluiu em 2012, uma pesquisa que tinha por objetivo verificar, em escolas de diferentes regiões, o andamento da implementação da Lei 10.639/2003. Gomes pôde constatar justamente o que já foi ratificado aqui, a dificuldade das instituições escolares em efetivar a Lei. A autora nos diz o seguinte:

Pode-se afirmar que não existe uma escola, dentre as 36 participantes da pesquisa, que tenha realizado essa mudança política e epistemológica na sua totalidade. Dado a complexidade da questão racial no Brasil, no que diz respeito à educação escolar, tal mudança ainda não é possível de se verificar nos currículos e nas práticas pedagógicas existentes na educação básica atual. Mas pode-se afirmar que as escolas com enraizamento intenso e mediano se aproximam mais desse movimento. Essa situação se dá menos pela existência de um debate e uma reflexão profunda entre os/as próprios/as docentes, gestores/as e pedagogos/as que protagonizam as práticas na perspectiva da Lei 10.639/03, e mais pelo senso de justiça social desenvolvidos por esses sujeitos". (GOMES (2012, p. 350).

Implementar uma educação para relações étnico-raciais é, portanto, um esforço de trazer à comunidade negra no Brasil o conhecimento de sua história e legado, e neste sentido não podemos continuar “[...] nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 24).

Não ficar escondido por detrás do currículo é propor bibliografias que apresente a história do continente africano e dos povos negros livre de estereótipos, apresentar suas sociedades organizadas e diversas técnicas e tecnologias, é retificar (e ratificar) que a África tem uma história e que não se resume ao tráfico de pessoas escravizadas e à pobreza (KI-ZERBO, 2010).

Para além de traçar e compreender a história da África através de sua população, povoamentos, coexistência humana com a natureza, sociedades duradouras e da defesa e resistência à agressão estrangeira, é necessário que a prática docente possa internalizá-la e suscitar pertencimentos (OLIVA, 2003), pois a História da África encontra no Brasil um ponto convergente, seu legado preenche uma lacuna na compreensão do processo da formação do povo brasileiro, caso contrário, segundo Oliveira (2009), permitiremos que o processo de ensino-aprendizagem, continue a ser alienado, vítima da dominação cultural, que silencia e sujeita a cultura negra e africana a um conjunto de representações estereotipadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizarmos a desqualificação e marginalização da história africana, diáspora e protagonismo negro no Brasil, nos deparamos com a lógica da colonialidade. A partir dos conceitos de discurso e biopoder em Foucault, notamos que a modernidade e colonialidade estão imbricadas, tendo como característica proeminente dessa relação, a diferença racial.

O discurso de desqualificação dos povos negros e a interdição de suas narrativas e produções intelectuais, ou seja, o epistemicídio faz parte da colonialidade do saber, dimensão que incide sob o ensino, currículos e seleção dos saberes propostos nos espaços formais e informais de educação.

Em contraposição, apresentamos o pensamento decolonial como ferramenta teórica, perspectiva em fomento na América Latina, que contradita as concepções dominantes, por meio da produção de conhecimento crítico que combate essencialismos a partir da voz dos sujeitos históricos antes subalternizados.

Este pensamento nos impõe para além das reflexões: a prática. A práxis, desta maneira, se caracteriza pela produção intelectual crítica, em contraposição aos saberes hegemônicos e pela visibilidade que podemos dar ao protagonismo negro e sua contribuição a formação do Brasil, permitindo, ao mesmo tempo, que negros e negras tenham acesso a sua história e legado, constituindo resistência a lógica colonial e racista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

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

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GOMES, Nilma, Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 27 nov. 2019.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: GROSGOUEL, Ramón (et al). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Entrevista concedida a Revista Estudos Avançados, 18(50), 51-66, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MUNANGA, K. NILMA, Lino G. **O Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro asiáticos**, v. 25, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo D. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins**, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ORIÁ, R. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.

RICHARD, Santos. O sujeito desidentificado e a liberdade negada à maioria minorizada. **Geledes**, São Paulo, mai. 2018. Seção Artigos e Reflexões. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-sujeito-desidentificado-e-liberdade-negada-maioria-minorizada/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZUBARAN, Maria, A. SILVA, P. B. Interloquções sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan. 2012.

ELAS EM MIM: Ausências, emergências e ancestralidade do corpo negro em cena

THEY IN ME: Absence, emergency and ancestry black body scene

Edna Conceição Pereira Santos¹

RESUMO

Esse estudo traz a anunciação da análise do corpo de três Yalorixás, na cena do cotidiano em três Terreiros de Candomblé. Emergiram das visitas e observações, leituras teóricas e conversas informais com as líderes religiosas duas categorias de análise: Corpo texto e anunciação, corpo memória e ancestralidade. Os gestos e ensinamentos das Yás foram a mola mestra para esse trabalho. Houve a cumplicidade das zeladoras: Augusta d'Oxum do Terreiro Ketu ILÊ AXÊ D'OMIM; Hozana de Yansã do Terreiro Angola ILÊ AXÊ OGUM YANSÂ e Jailza de Oxumarê do Terreiro Alaketú ILÊ AXÊ DE XAPANÂ, localizados em Trancoso distrito de Porto Seguro-BA.

Palavras-chave: Corpo. Feminino. Yalorixá. Candomblé. Cotidiano.

ABSTRACT

This study brings the announcement of the analysis of the body of three Yalorixás, in the daily scene in three Terreiros de Candomblé. From the visits and observations, theoretical readings, and informal conversations with the religious leaders emerged two categories of analysis: body text and annunciation, body memory and ancestry. Yas' gestures and teachings were the mainspring for this work. There was the complicity of the caretakers: Augusta d'Oxum from Terreiro Ketu ILÊ AXÊ D'OMIM; Teresa Yansã Hozana Angola ILÊ AXÊ OGUM YANSÂ and Tera Jailza de Oxumarê Alaketú ILÊ AXÊ DE XAPANÂ, located in Trancoso district of Porto Seguro-BA.

Keywords: Body. Female. Yalorixá. Candomblé. Everyday.

1. INTRODUÇÃO

VAMOS COMEÇAR O XIRÊ²

¹ Mestra em Estado e Sociedade – PPGES pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). e aluna da Especialização em Dramaturgias Expandidas do corpo e Saberes Populares. Professora da Rede Estadual de Ensino Público, Porto Seguro, Bahia, Brasil. E-mail: dinhaodaras@gmail.com.

² Brincar; no candomblé, ritual em que os filhos e filhas de santo cantam e dançam numa roda para todos os orixás. Zeladora Augusta D'Oxum, 2019.

Estudiosos como Le Breton e Marcel Mauss há muito problematizam sobre o corpo e como ele atua nos espaços sociais. Como o corpo ocidentalizado mantém relações com o mundo no processo constante de intersecção com os sujeitos sociais. É dentro dessa perspectiva que se pretende colaborar com a discussão acerca das práticas corporais em um dos espaços sociais do Sul da Bahia; o Terreiro de candomblé, tendo como sujeitos de pesquisa as Zeladoras do candomblé na cena cotidiana. Foram feitas observações em ocasiões distintas. Inicialmente aconteceram visitas em dias em que as casas não tiveram “função”³, momentos de escuta sobre a iniciação de cada Yá⁴.

Na sequência, houve a inserção no Terreiro ILÊ AXÊ D’OMIM, nos festejos do Olubajê⁵. Momento que marcou nosso olhar, paladar e olfato, porque foi na cozinha do Ilê, que emergiu a primeira cena. Outros dois momentos, de inserção e observação, foram a Festa de Iansã, no Terreiro da Yá Hozana, e a festa dos Erês na casa da Yá Jailza.

Os corpos em deslocamento durante esses três eventos anunciaram, que são neles, o lugar primeiro da aprendizagem. É no corpo e com ele, que habitamos os espaços sociais no cotidiano dos Terreiros e da vida. Ele é o lugar primeiro da existência, testemunha usual da palavra encarnada. É o texto que anuncia a nossa ancestralidade e corporalidade.

Os caminhos foram abertos, “Laroyê Exú Mojubá”⁶, e nessa direção, o estudo em questão tem como objetivo analisar os corpos das Yás no cotidiano de três casas do candomblé; uma Angola, zeladora Hozana de Iansã, outra Ketu, zeladora Augusta D’Oxum e a terceira Alaketú, Jailza D’Oxumarê. A pesquisa buscou nas observações e pressupostos teóricos, analisar os corpos das Yás que se comunicam e transcendem na totalidade dos elementos que os constituem, sob duas categorias emergentes: 1) corpo texto-anúnciação; 2) corpo memória e ancestralidade.

No intuito de compreender as epistemologias, que emergem dos estudos acerca do corpo, e obter uma base teórica sólida para a pesquisa em questão, pedimos licença para aquele que abre os caminhos, para só então, delinear o

³ Atos litúrgicos no candomblé.

⁴ Diminutivo do vocábulo Yalorixá- zeladora de santo.

⁵ Banquete oferecido ao Orixá Obaluaê, orixá da varíola, das pestes, das doenças contagiosas e também da cura. Raul, Pedigã da casa ILÊ AXÊ D’OMIM.

⁶ Saudação à Exú na nação Ketu.

quadro teórico a partir de autores como Zeca Ligiéro (2011), Le Breton (2007), José Guilherme Cantor Magnani (2009) e Jacques Derrida (1999), e assim analisar o corpo e a corporalidade das Yalorixás, seus significados e os modos de estar no mundo na cena do cotidiano dentro do universo do sagrado. É válido pontuar que durante a pesquisa de campo, aconteceram trocas que possibilitaram um diálogo franco e permeado de sensibilidades.

2. DA METODOLOGIA

Evoco a potência de Ogum para percorrer os caminhos dessa jornada a partir dos procedimentos metodológicos na labuta de fazer pesquisa.

No intuito de analisar a corporalidade e o corpo das Yás nas cenas do cotidiano na roça, optei pelo método Etnográfico. Este método abre caminhos para o diálogo e a discursividade, uma vez que, estar em campo, dialogando com os sujeitos de pesquisa exige compreender que os processos são inacabados e por isso são incapazes de produzirem discursos prontos para serem acessados de forma mecânica e utilitarista.

Dentro dessa perspectiva, a Etnografia, enquanto método de pesquisa, é uma maneira eficiente e sólida, porque favorece o trabalho de campo, “o pesquisador entra em contato com o universo dos sujeitos pesquisados” (MAGNANI, 2009, p.135).

E foi assim, com os pés descalço dentro do Terreiro, as sensações, aromas-desde o cheiro do café passado no quador de pano, à canjica cozida na panela de pressão para preparar e oferecer a Oxalá, a fervura do dendê para a comida de Xangô e Iansã; até o suave caminhar da Yá Augusta D'Oxum, no vento que sacudia a saia generosamente rodada da Yá Hozana D'Iansã, ou os movimentos sinuosos de Oxumarê incorporado na Yá Jailza, que a pesquisa foi tomando forma. Essas percepções foram apontando os caminhos a serem percorridos.

Devido a escolha de três espaços distintos, nações distintas, com suas especificidades e dinâmicas, que a observação participante aconteceu, foram

em situações e contextos diferentes. A primeira, realizada durante o Olubajê⁷, no Terreiro da Yá Augusta D'Oxum no mês de agosto 2019. A segunda, na casa da Yá Hozana D'lansã na festa dos Erês e a terceira, na casa da Yá Jailza, quando ela recebeu o Deká.⁸

Como técnica, utilizei a observação participante, entrevistas semiestruturadas, e claro, caí nas rodas de corpo e alma em todos os Xirês.

Os sujeitos sociais, carinhosamente escolhidas foram as zeladoras ou Yalorixás Augusta, Hozana e Jailza. Três mulheres que inspiram o nosso caminhar, representam a resistência e permanência dos corpos femininos dentro da religião de matriz Africana, o candomblé, em Trancoso, distrito de Porto Seguro-BA.

3. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

“Pedrinha miudinha, pedrinha na aruanda ê”⁹.

O ir e vir das Yás na roça. As primeiras orações do dia, colher as ervas, as mãos que tocam o solo sagrado e o corpo desperta para a labuta do Terreiro

“Ô Andrinho... acorda Ogã¹⁰, cadê as ervas para pilar e fazer o amassê? Sai daqui... não mexe em minha panela que desanda” (Yá Augusta).

“Cadê o Ogã gente? Tá na hora de soltar os fogos e começar a tocar o candomblé”.

Yá Hozana ora sacode a saia num movimento abrupto, ora de forma suave. A gente até sente o vento bater no rosto com o balançar das saias dela.

Espera aí viu minha filha que estou estendendo a roupa aqui no varal. Porque é assim, a gente trabalha o dia todo e chega em casa e tem roupa pra lavar. Você pode ver, eu trabalho fora e aqui no Terreiro eu me desdubro em duas. Essas roupas de santo eu lavo tudo (Yá Jailza).

⁷ Festa que acontece no mês de agosto em homenagem a Omulú, Obaluaê, Xapanã - o banquete do rei - Orixá da cura.

⁸ O Deká é a formatura, quando já se cumpriu os sete.

⁹ Cantiga de domínio público.

¹⁰ Somente ele pode tocar os atabaques durante o Xirê, é ele que traz os Orixás para o Aiê e os devolve para Orum.

A yalorixá fala sobre sua labuta, enquanto seus braços levantavam e abaixavam fazendo movimentos para acomodar os lençóis.

As três Yás, jamais paravam de movimentar seus corpos na roça. Sempre concentradas e tomando conta de todas as atividades que precediam as festas ou os afazeres do dia a dia.

Na cozinha, mexendo o caldeirão e preparando as comidas para o santo, na arrumação do salão, corpos em movimento frenético. Tirando a panela do fogo, batendo a massa para o acarajé, ou de joelhos na hora da reza. O braço forte que segura o Adjá e mantém o ritmo para os Ogans, o corpo que dança e transcende no instante que incorpora.

4. CORPO TEXTO-ANUNCIAÇÃO

Esse corpo texto-anúnciação que, no pensamento ocidental, é dissociado de sua essência, ou seja, a ideologia do colonizador anuncia o deslocamento do corpo e dá a esse corpo cósmico e transcendental vivido e construído na religião de matriz africana, imerso na cultura ancestral, uma existência dual. O corpo na concepção ocidental está dissociado do cosmo, da espiritualidade, é, portanto, um corpo preso ao desenvolvimento mecânico separado entre corpo e espírito.

No entanto, Le Breton (2007), afirma que o corpo não pode ser dissociado “da persona”, porque ele é socialmente construído e dentro desse processo complexo, essa construção pode dá-se tanto nas ações da cena coletiva, quanto da maneira que ele funciona nas relações da pessoa que o encarna, porque:

O corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis de anatomia e da fisiologia. É em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção possível de unir as mais variadas formas culturais (LE BRETON, 2007, p. 29).

Assim, nos corpos das Yás, temos a representação do corpo não ocidentalizado, porque eles trazem consigo as marcas simbólicas e constitutivas da insubordinação. Corpos imersos na tradição da religião de matriz africana, o candomblé. Corpos- textos que anunciam o sagrado.

Nessa concepção, os corpos das Yás, seja no momento do transe durante o Xirê ou na labuta dos afazeres da roça, promovem a quebra e descontinuidade

do pensamento do colonizador. São corpos que resistem e se negam a dualidade corpo-mente imposta pela ideologia colonial. Ao contrário, esses corpos apresentam suas corporalidades construídas e atravessadas pelas intersecções, vivências e cosmologias das tradições dos Terreiros de Candomblé.

Esses corpos textos- anúncio estão no mundo de maneira encarnada e abertos para serem lidos e interpretados, são corpos que trazem metáforas implícitas no caminhar, na amarração do torço e do pano da costa- porque as amarrações são feitas de maneira diferentes de acordo ao tempo de feitura- por exemplo. O Adjá¹¹ não pode estar nas mãos de iniciados ou de abiãs. O sentido anti-horário da roda- simbolizando o retorno aos antepassados. As posições das mãos na cintura ou no coração. Os atos de saudação a cada orixá ou no ato de pedir agó¹².

Os corpos, dentro do Terreiro, anunciam também os ventos de lansã, que limpam e afastam o mal. O gesto dos braços subindo e descendo, ou jogados de um lado para outro girando e fazendo tremer o salão na dança da Yá Hozana. A linguagem metafórica dos movimentos sinuosos de Oxumarê quando vem no “Ayê”¹³ incorporado na Yá Jailza; ou no pisar suave, delicado e majestoso na dança de Oxum executada por Augusta D’Oxum.

Foi durante essa comunicação das distintas nações que evoquei o pensamento de Zeca Ligiero (2011), o autor afirma que o corpo é uma literatura viva, pronta para ser acessada. E como tal, não cabe mais utilizarmos o conceito de matriz cultural e sim lançar o olhar atento para o conceito de motrizes culturais. Nesse momento ele nos convida a compreender as distintas dinâmicas que atravessam as semelhanças das manifestações ancestrais africanas, bem como, as intersecções dos diferentes elementos que compõem as cenas.

O autor define motrizes como força que produz movimento. Essa movimentação dos corpos das Yás que asseguram a corporalidade do devir, da anúncio. Força essa, ora trazida pelas águas de Oxum, ora pela intensidade dos ventos e das tempestades; ou na dissimulação e sensualidade de Oxumarê. Os corpo das Yás são corpos que anunciam as motrizes culturais distintas com “elementos performativos” que mantêm semelhanças mesmo sendo de nações

¹¹ Um instrumento metálico, como uma campainha usado nos rituais do candomblé.

¹² Pedir agó é quando pedimos desculpa, perdão por um ato errado e também pedindo licença.

¹³ Terra.

diferentes. Trazem para a cena do cotidiano corpos texto-anúnciação repleto de metáforas. Porque:

A metáfora deve, pois, ser entendida como um processo da ideia ou do sentido... a ideia é o sentido significado, o que a palavra exprime. Mas é também, um signo da coisa, uma representação do objeto no meu espírito (DERRIDA, 1999, p. x).

Para o autor, a linguagem é a própria metáfora e dentro dessa perspectiva o corpo texto-anúnciação, é a própria linguagem. A linguagem metafórica que se expressa na cozinha, durante o ato de preparar as “comidas de santo”, lavando as roupas, braços que se levantam, pernas e pés que riscam o chão dos Terreiros, o corpo em transe durante o Xirê.

“Ô minha filha quando eu entro em transe, é como se fosse um sonho”
(Yá Augusta D’Oxum).

No início do transe acontece comigo uma energia que muitas vezes eu me sinto crescendo, vendo as pessoas menores, a força com que a energia vem. E ... outras vezes parece que é um vulcão por dentro entrando em erupção. Outras vezes parece que simplesmente meu corpo vai explodir. Eu apago por completo (Yá Jailza D’Oxumarê).

Esses corpos desvelam a potência da corporalidade no instante do Xirê. São também esses corpos que corrompem a lógica do pensamento ocidental cartesiano, que separa corpo do espírito, numa dualidade infundada. Os corpos das Yás com os saberes ancestrais encarnados resistem.

5. CORPO MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE

O cotidiano dentro da “roça” é embebecido pelas memórias dos ancestrais. Os preceitos, a maneira de caminhar, a roupa branca e o pano da costa, o torço da cabeça. Tudo está voltado para respeitar e louvar o sagrado.

Nesse percurso, falar da memória ancestral, é recorrer também às motrizes culturais africanas, é pertinente compreender que a força que move as práticas ritualísticas dentro do Candomblé encarnada nos corpos das Yás, é a

força proveniente de processos complexos de assimilação e culto de diferentes nações oriundas da África.

Segundo Zeca Ligiéro (2011), as motrizes culturais em solo brasileiro são intersecções entre diferentes etnias. Essa complexidade dos processos inter-étnicos foram vivenciadas durante o trabalho de campo ao observar e analisar as Yás e suas nações. O toque e as danças na Angola são diferentes do Ketu, e na nação Alaketú coexistem dinâmicas da Angola e do Ketu. Mesmo com suas especificidades de toques e danças, nas três nações existe a presença da laô – esposa jovem, filha ou filho de santo, recém iniciadxs que entram em transe. A roda no sentido anti-horário e os corpos que dançam ao som dos tambores sagrados que evocam os orixás através do toque e canto dos Ogãs, também, são símbolos presente nas três nações; outra particularidade é a prática das marcas corporais (escarificações), tatuagens feitas nos corpos dos iniciados. Nas três nações os iniciados tem as marcas das “curas”.

É dessa forma que a memória ancestral, também, faz-se presente nos corpos das Yás. A ancestralidade encarnada na pele, no suor, no cheiro, no caminhar, no mover dos braços ou riscar o chão quando dança para e com o orixá.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PEÇO AGÔ, MAS NÃO VAMOS FECHAR O XIRÊ

Esse estudo encontra-se em processo de construção, ele é um fragmento do meu TCC que será apresentado em maio de 2020 no curso de especialização em Dramaturgias Expandidas do Corpo e Saberes Populares. Mas isso não impede que seja possível anunciar que a corporalidade é parte constitutiva do corpo vivido e construído no Terreiro através da linguagem metafórica e simbólica dos corpos em movimento. Em que a corporalidade encontra-se inacabada e a todo instante nos oferece um corpo texto-anúnciação, desaguando no corpo memória e ancestralidade no momento que recruta os saberes ancestrais e o encantado. Os corpos das Yás são o devir, a resistência e a potência que mantem os Terreiros vivos e atuantes.

REFERÊNCIAS

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Corpo construído, corpo desejante e corpo vivido: considerações contemporâneas sobre a noção de corpo na psicanálise e na filosofia de Merleau-Ponty. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 5, n. 2, p. 401-411, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LIGIÉRO, Zeca. Conceito de “Motrizes Culturais” aplicada às práticas performativas afro-brasileiras. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 8, n. 16, p. 129-144, jul./dez. 2011. Disponível: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695/433>. Acesso: 29 out. 2020.

MAGNANI, José Guilherme C. Etnografia como prática e experiência. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>. Acesso: 29 de out. 2020.

EPISTEMOLOGIA DO SER: O que pode o corpo feminino?

EPISTEMOLOGY OF BEING: What can the female body do?

Gheisa Santos Lisboa¹

<https://orcid.org/0000-0001-5429-1745>

Márcia Thayane Gomes Costa²

<https://orcid.org/0000-0002-1610-2437>

RESUMO

O presente artigo aborda as nuances do discurso sobre o controle do corpo feminino, bem como o relaciona ao pouco conhecimento sobre as questões fisiológicas femininas como fonte de repressão e coação do comportamento mulheril. O texto apresenta alguns exemplos que guiaram na construção do arquétipo cultural do que é ser mulher. Narra como alguns movimentos históricos influenciaram o modo de ver o corpo feminino. Aponta reflexões sobre a construção cultural do que é ser mulher.

Palavras-chave: Corpo. Cultura. Arquétipo. Mulher.

ABSTRACT

This article addresses the nuances of the discourse on the control of the female body, as well as relates it to little knowledge about female physiological issues as a source of repression and coercion of female behavior. The text presents some examples that guides the construction of the cultural archetype of what it means to be a woman. It narrates how some historical movements have influenced the way of seeing the female body and it points out some reflections on the cultural construction of being a woman.

Keywords: Female Body. Culture. Archetype. Woman.

1. INTRODUÇÃO

O título desse artigo traz em seu bojo a palavra epistemologia numa vertente, como bem nos lembra Veiga-Neto (2003, p. 49) “é um saber filosófico, atrelado as representações privilegiadas, circunstanciais”. Para tanto, não é de

¹ Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), pós graduanda em Educação, Cultura e Linguagem pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), licenciada em História pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Professora da rede particular de ensino, Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: gheisa.lisboa@hotmail.com.

² Pós graduanda em Educação, Cultura e Linguagem pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), licenciada em História pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Professora da rede particular de ensino, Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: marcia.tcosta@hotmail.com.

natureza que esse objeto de estudo dialogue sobre a origem do ser, nem de todos os espaços de resistência que o corpo se insere, e ainda, nem tão pouco discorra sobre abordagens amplas das macro e microestruturas de poder. Há sim, um interesse em versar sobre algumas questões que se insere no arquétipo ideológico do corpo como instrumento de autoafirmação e também alienação, já que no capitalismo o corpo se insere dentro de um espaço ocupado e não na sua essencialidade. Ele (o corpo) é constituído entre o mundo e o sujeito num viés de assujeitamento ao ambiente moral e político, símbolo ontológico das classes econômicas e politicamente subalternas (CARNEIRO, 2005). Sob o aspecto cultural há uma visão deturpada e estereotipada sobre o conceito de corpo e propriedade, se justificando na ideia que é no corpo que somos diferenciados e silenciados.

Mas de que forma o olhar cultural influência nos estereótipos do corpo? Ateamo-nos agora ao conceito de cultura em Marilena Chauí (2008). Para a autora, toda produção simbólica de uma sociedade é cultura, mas quando a civilização se apoderou dessa noção, restringiu seu significado e provocou divisão cultural. Desta forma como sentimos o mundo, é fruto da significação cultural que nos foi imposta no decorrer e desenvolvimento da civilização.

Numa análise um pouco mais ampla e trazendo, sobretudo as críticas históricas sobre gênero, a historiadora Joan Scott, afirma ser uma organização social da diferença sexual entre o que é ser homem e mulher “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”– a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1989, p. 7). É possível inferir assim, que a construção cultural do que é ser mulher justificou e/ou sedimentou preconceitos.

Há um conceito identitário e linear do que é ser mulher, já enraizado pelas normas culturais, este padrão normatizado está intrínseco nos princípios e valores sociais, que determinam os comportamentos de como deva “agir” o corpo feminino. Há relações complexas de poder envolvidas nessa standardização, pois se justifica a partir dos modelos culturais que fomentam a naturalização desses estereótipos. A forma com que é simbolizado o corpo feminino promove um discurso preconceituoso, já que o discurso está emaranhando pelas normas sociais vigentes de padronização de comportamento.

Nasce a partir daí o paradoxo do que é ser mulher e a interrogativa, sobre o direito ao uso do seu corpo enquanto propriedade inalienável configura-se um olhar civilizatório, ou seja, acurado pelos padrões culturais? Talvez o conceito semiótico de Cultura, levantado por Geertz nos ajude compreender alguns dos inúmeros questionamentos sobre cultura:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise: portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Para onde quer que nos voltemos à sensação que nos atravessa é a de retratar aspectos legais sobre o direito da propriedade do corpo. Abaixo destacamos alguns trechos do código de leis brasileiro em artigo das juristas Heman e Machado (2019) sobre direitos de personalidade e as discussões sobre o direito ao corpo.

O corpo é considerado um bem da personalidade, pois determina o aspecto exterior de alguém de forma essencial, conseqüentemente, sem ele não existimos “fisicamente” no mundo jurídico. O corpo humano completo pelos órgãos, tecidos, músculos, nervos, células que o estruturam representa a integridade física de alguém. Dispor significa fazer da coisa o que seu titular bem entender, usando-a livremente (HEMAN E MACHADO, 2019, s/p.).

Percebe-se junto ao código civil que o direito ao corpo é normatizado, existem preceitos a serem seguidos e se assim não forem, é cabível punição legal. Em nível de exemplificação, cabe citar o que diz o código brasileiro em relação à mulher ter direito a esterilização. Em termos legais, o marido deve autorizar a sua parceira formalmente a realizar a cirurgia de ligação de trompas, existem prerrogativas para a realização da cirurgia, essa mulher deve ter dois filhos vivos e ter mais de 25 anos.

Para aquelas que desejam a esterilização voluntária sem que haja filhos devem ter autorização legal para tal, e não é permitido sem os requisitos citados. Repele-se assim, o direito nato da mulher de escolha sob seu corpo, sua propriedade.

2. O CORPO FEMININO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PODER

O corpo deve ser entendido como construção social (FOUCAULT, 1979), é o que elucubra a relação dos sujeitos com a natureza, mas esses corpos estão presos a padrões pré-estabelecidos da sociedade normatizadora. Podemos exemplificar as funções e protótipos femininos estabelecidos ao longo da história. Para as mulheres guardaram-se três funções bases: esposa, mãe e filha, as que fugissem essa regra eram vistas como antinaturais de certo encaradas como neuróticas, subversivas e loucas. Para tanto aprendemos de Foucault que há processos que nos tornam sujeitos de uma intrincada rede de poderes, que nos capturam, dividem e classificam (VEIGA, 2003), ou ainda,

[...] em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas (FOUCAULT, 1979, p. 25).

O juízo do corpo feminino padronizado pela sociedade cristã se baseou em estereótipos de mulheres, a mulher santa reflexo da imagem da Virgem Maria, a mulher arrependida na figura bíblica de Maria Madalena e a mulher pecadora, em Eva. Havia uma única certeza indubitável, a que como deveria ser o padrão de corpos e comportamentos.

Para sacralizar uma imagem da “Eva” trataremos brevemente a narrativa sobre o corpo feminino contido na Carta de Pero Vaz, escrivão da coroa portuguesa quando do achamento do Brasil:

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com os cabelos muito pretos e compridos pelas espáduas e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha (CAMINHA, 2002, p. 98).

Observe que a narrativa contida na carta e a referência que se faz a respeito do início da colonização abre um paradoxo sobre a ingenuidade indígena e no caso feminino há uma sexualização dos corpos para consequente

subordinação deste enquanto propriedade. A palavra “vergonhas” remete a visão cultural europeia e católica de partes do corpo feminino que são erotizados, os seios e a vagina. Atribuindo a Freud seu lugar de importância nesse estudo, traria talvez uma visão da mulher como “bode expiatório”, quem sabe em sua construção ele tratasse a mulher indígena, como no trecho acima, sendo salva dos “negros da terra” pelo homem branco. Com certeza não utilizaremos de suposições e “achismos” sobre Freud e no contraponto cabe o trecho:

Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. – Homo homini lupus (FREUD, 2011, p. 29).

É necessário enfatizar que no início da sociedade moderna o corpo em si era espaço de punição, espaços de torturas durante a Santa Inquisição. Àquelas mulheres que não se enquadrassem na normatização religiosa cristã católica, restava a fogueira, servindo de exemplo para que outras não seguissem seu destino nefasto. Discorrendo sobre a temática vários autores e autoras escreveram que:

Um obstáculo fundamental no caminho para encontrar uma explicação reside no fato de que as acusações contra as bruxas foram tão grotescas e inacreditáveis que não podem ser comparadas com nenhuma outra motivação ou crime. Como dar conta do fato de que, durante mais de dois séculos, em distintos países europeus, centenas de milhares de mulheres foram julgadas, torturadas, queimadas vivas ou enforcadas, acusadas de ter vendido seu corpo e alma ao demônio e, por meios mágicos, assassinado inúmeras crianças, sugado seu sangue, fabricado poções com sua carne, causado a morte de seus vizinhos, destruindo gado e cultivos, provocado tempestades e realizado muitas outras abominações (PASTANA, 2019, s/p)

A dúvida ao pensar e estudar o corpo feminino ao longo do tempo marcou estereótipos sobre o que é ser mulher, onde ora seu corpo poderia servir facilmente de carne do demônio, ora fosse celestial. O pouco conhecimento acerca do funcionamento da fisiologia feminina fazia perpassar no imaginativo popular e até na medicina da época entre os séculos XV e XVIII, a imagem que

algo tão natural como a menstruação feminina configurava-se como período de instabilidade e que deveriam ser controlados os dissabores das consequências do nefasto fator biológico feminal (PRIORE, 1997).

[...] não há alguma que não seja livre de insultos, especialmente se o sangue mensal não depura todos os meses ou se infecciona com humores cachochéricos ou putredinosos, de que abunda o útero; ou se suprime a evacuação ou se retarda [...] (PRIORE, 2007, p. 84).

Os conhecimentos científicos no período sobre o corpo feminino e seu funcionamento se abstêm quase que totalmente sobre a reprodução, entende-se o fenômeno da reprodução de forma bastante sincretizada, nos campos científicos e religiosos, acreditavam em um corpo mulheril frágil e o período da gravidez a mulher encontrava a plenitude mental, pois era uma época de calma e equilíbrio da mãe, mas a condição de puerpério também era visto com olhos preocupantes, já que tão logo a mulher poderia despertar para sua inclinação natural, que é a loucura.

A mãe é uma parte ordenada da natureza em mulheres, principalmente para receber o sêmen, e dele se engendra a criatura para conservação do gênero humano, e para ser caminho por onde se expurgue cada mês o sangue supérfluo que se cria demasiadamente na mulher, não só por fraqueza do calor natural que há, como por defeito do exercício [...] os testículos [ovários] são mais pequenos do que nos homens (PRIORE, 2007, p. 81).

A mulher caberia o único papel em que poderia ser encaixado no mundo basicamente masculino, ser mulher em excelência, aquela que tinha sua função feminina destinada no vão público, que era parir, gerar descendentes, quem não segue o destino maternal e matrimonial, estava destinado ao futuro agourento da neurose e melancolia. Aquelas que fugiam do adestramento moral imposto sofriam sanções severas, a demonstração de sentimentos e desejos que são comuns aos seres humanos, como chorar, sentir raiva, ódio, amor, desejo. Não poderiam ser expressos pela mulher, pois não é natural segundo os moldes da época senti-los e muito menos demonstrar bel-prazeres.

A fortuna materna deve abolir os desejos libidinosos, mas esta não deveria isentar-se totalmente do sexo, já que o sexo garante a reprodução. A ambiguidade do pensar o corpo feminino, o pensar a sexualidade como perturbação e não como forma de prazer, gerava campo para relacionar distúrbios de sexualidade com neuroses e doenças mentais. O útero era guardião nato de todas as intempestividades femininas, a loucura nascia de dentro do corpo e manifestava principalmente quando a mulher tinha a primeira menstruação até o fim da idade reprodutiva, dessa forma o controle deveria ser constante, coibir qualquer tipo de ação que levasse a estado de alienação (PRIORE, 1997).

Com o advento do iluminismo, o corpo em si não é palco de punição, mas sim, sua alma, daí pune-se a partir das instituições médicas, famílias, psiquiatras, a penalidade “deixa” de ser física para ser psicológica. A partir da Revolução Industrial houve uma ressignificação do uso do corpo, o corpo a partir de então precisa ser produtivo e dócil, novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros até mesmo no âmbito macro político (VEIGA, 2003).

De maneira muito detalhada, ele nos mostra que principalmente no âmbito de algumas instituições -a que ele chama de instituições de sequestro, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo- passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis (FOUCAULT apud VEIGA, 2003, p. 64).

A obra denominada *Holocausto Brasileiro* de autoria de Daniela Arbex, narra o destino infausto de mulheres que foram colocadas em um reformatório psiquiátrico na cidade de Barbacena no estado de Minas Gerais na década de 1970, por não se enquadrarem aos padrões vigentes da sociedade normativa brasileira. A autora descreve:

[...] muitas ignoradas eram filhas de fazendeiros as quais haviam perdido a virgindade ou adotavam comportamento considerado inadequado para um Brasil, à época, dominado por coronéis e latifundiários. Esposas trocadas por amantes acabavam silenciadas pela internação na colônia. Havia também prostitutas [...] que após cortarem com gilete os homens que haviam se

deitado, mas que se recusavam a pagar pelo programa [...] (ARBEX, 1973, p. 28).

Mulheres jogadas a própria sorte, em situações degradantes. Há relatos perturbadores narrados no livro, como histórias de mulheres que passavam fezes no corpo, afim de não serem estupradas durante o período da gravidez e assim, não colocarem seus bebês em risco.

Sonia cresceu sozinha no hospital. Foi vítima de todos os tipos de violação. Sofreu agressão física, tomava choques diários, ficou trancada em cela úmida sem um único cobertor para se aquecer e tomou as injeções de “entorta” boca, que causaram impregnação no organismo, ela bebia urina para matar sua sede. Tomava banho de mergulho na banheira com fezes, uma espécie de castigo, uma espécie de castigo imposto a pessoas, que como Sônia, não se enquadrava às regras [...] ela jogava esmalte no corpo para curar feridas abertas no corpo [...] passou fezes no próprio corpo durante o período que esteve grávida [...] única maneira de ninguém machucar meu neném, o repelente humano foi adotado por outras mulheres na colônia (ARBEX, 1973, p. 28).

Havia um destino agourento para aquelas mulheres que não se harmonizavam aos modelos determinados. O estereótipo de louca e desequilibrada funcionava e funciona ainda, como forma de normatizar e feminizar o comportamento da mulher. Há uma conduta padronizada que fora ao longo do tempo construída pelos protótipos identitários sobre o corpo e conduta feminina. A grande maioria das mulheres enviadas a esses tipos de instituições psiquiátricas eram consideradas neuróticas e psicóticas, donde nada mais eram mulheres comuns que viviam em estado repressivo tão intenso que qualquer ação comportamental que fugisse ao engessamento do arquétipo era vista como louca.

Para tanto, a psicanálise trouxe estudos que foram mais afundo ao assunto referente à loucura e neurose feminina. Haja vista que o fato narrado do Holocausto brasileiro não é análogo ao nascimento da psicanálise, é bem posterior, mas ainda aqui no Brasil na década de 1970 as mulheres foram enviadas aos hospitais psiquiátricos como doentes mentais por terem desvios de padrões considerados inadequados pela sociedade.

Freud, pai da psicanálise inaugura novos pensamentos sobre a neurose; antes de Freud os estudiosos da área viam a neurose como doença mental que acometia somente mulheres, pois como já citado, o nascituro da neurose era o útero/madre. A neurose se configura, segundo a psicanálise, como um distúrbio localizado no recalque imperfeito dos desejos reprimidos na infância, que se manifestam por meios que geram sintomas neuróticos, pois o ego é incapaz de lidar com esses desejos reprimidos sem sofrer. Quando partes dessas frações dos desejos ultrapassam a barreira do recalque e estes desejos chegam à consciência, o sujeito passa a ter sintomas neuróticos. A neurose histérica que sempre fora atribuído ao mundo feminino, pois estava guardado pela madre, para Freud agora permeia o campo da ambivalência dos sexos, o que inicia a destituição que o corpo feminino já predispunha a neurose.

A historiadora Mary Del Priore no livro *História das Mulheres no Brasil*, narra comportamentos que eram vistos como desvios de padrões femininos no século XIX:

[...] jovem branca, brasileira, casada, 29 anos, internada na casa de saúde Dr. Eires 27 de maio de 1827, foi submetida à observação com diagnóstico de de histero-epiléptica. Os principais sintomas de sua doença foram buscados pelo psiquiatra nos “antecedentes pessoais” da paciente. Revelando uma “vivacidade precoce” durante a infância, teve suas primeiras manifestações histérica aos 14 anos, quando menstruou pela primeira vez. A partir dos 21 anos melhorou, depois de ter casado, apresentou melhoras do estado psicopático, revelando extrema dedicação ao marido (PRIORE, 1997, p. 323).

Às mulheres sempre estiveram sujeitas a padrões estereotipados de comportamentos, coação e punição aos corpos femininos, punição essa feita dentro das instituições de poder, no caso narrado, a família. Poder que “treina” os corpos femininos a acreditarem na naturalidade dos atos de repressão, “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais” (VEIGA, 2003, p. 56).

Contextualmente, o início do século XX no Brasil assistiu para além das inovações trazidas pela modernidade, a defesa de padrões previamente estabelecidos tanto para homens quanto mulheres, o que por ventura caracteriza uma sociedade dinâmica em seu tempo. No casamento arranjado, na

maternidade como missão, nos deveres da boa dona de casa, na pedagogia do casamento, no movimento dos corpos em danças indecorosas, homens e mulheres se articulavam entre os espaços públicos e privados, e entre os padrões pré-estabelecidos pelos valores sociais.

O início do século XX houve também o crescimento de ideias eugenistas, como no modelo de se esterilizar mulheres e homens para controle de natalidade e branqueamento da sociedade, além da famosa higienização dos espaços urbanos, transferindo cortiços para os morros e iniciando a “favelização” do Brasil. Num processo seletivo que viabilizava esterilizar casais pobres, mulheres negras, mulheres sós, mulheres que corressesem riscos em decorrência da gravidez e até em casos de doenças sexualmente transmissíveis, a época em destaque, estes marginalizados, e, portanto, subalternizados, eram acusados de causarem a degenerescência humana, com doenças e vicissitudes horríveis. Sobre este tema Freud dialoga em “O Mal-estar na civilização”, o que em seu entendimento seria o ideal civilizatório:

A sujeira de qualquer espécie nos parece incompatível com a civilização. Da mesma forma, estendemos nossa exigência de limpeza ao corpo humano. Ficamos estupefatos ao saber que o emanava um odor insuportável, meneamos a cabeça quando, na Isola Bella nos é mostrada a minúscula bacia em que Napoleão se lavava todas as manhãs. Na verdade, não nos surpreende a ideia de estabelecer o emprego do sabão como um padrão real de civilização (FREUD, 2011, p. 19).

No período ainda em análise trazem objetos de rica (des)caracterização do corpo humano, como no exemplo das amas-de-leite, vistas como agentes contaminantes e portanto, a estarem sob supervisão e tutela do seu dono, quase que constantemente. Padrões de uma época envelopavam corpos que se descaracterizavam em vestuário e comportamentos sociais pré-estabelecidos. A cintura de vespa é um exemplo disso:

A mulher recebeu do século XIX uma duvidosa herança: a cintura de vespa. Para obter tal predicado, no entanto, a mulher teve que submeter-se ao espartilho. Mal dissimulado instrumento de tortura- rígido, feito de pano forte, mantido ereto por varetas feitas de barbatanas de baleia -, ele atrofiava as últimas costelas e sacrificavam também o baço, o fígado e os rins (NOVAIS, 1998, p. 391).

Além do que já exposto não poderíamos deixar de falar sobre as análises psicanalíticas das emoções e seus estudos sobre o histerismo típicos das mulheres do início do século XX, tal qual exposto anteriormente, que asseguravam em seus corpos um lado sombrio, invariavelmente afeito a maus humores e insatisfações. Trata-se, portanto, de se relacionar que a política higienista da época em destaque irá se tornar um modelo de contravenção, a ser combatido pelos movimentos sociais que afloram em mais da metade do século XX, como no ressurgimento do feminismo no Brasil dos anos de 1960 e o movimento negro.

3. SUBALTERNIDADE E RESISTÊNCIA

Historicamente observou-se ao longo de séculos que do lado de cá do Atlântico, povos e reinos foram escravizados e descaracterizados de sua cultura, através do elemento colonizador. Não obstante e devido à complexidade dos temas relacionados à violência epistêmica, nos atentaremos a propriedade do corpo. A partir de vários estudiosos no campo das diásporas africanas e epistemicídio, um elemento importante dos estudos é a forma como africanas para fugir da dor e do sofrimento de verem seus corpos escravizados cometiam suicídios, ainda mesmo na travessia do atlântico.

De acordo com Ana Galdini em seu artigo “A saudade que mata” muitos seres humanos escravizados foram vítimas do *Banzo* “seja a sua forma extrema, o suicídio, como decorrentes dos “desgostos provenientes do cativo” (GALDINI, 2010), fórmula usada no século XIX para encobrir a natureza violenta da relação entre escravos e senhores”, e ainda:

Essa tristeza, batizada de *banzo*, era um estado de depressão psicológica que tomava conta dos africanos escravizados assim que desembarcavam no Brasil e seria uma enfermidade crônica: a nostalgia profunda que levava os negros à morte (GALDINI, 2010, s/p).

A descrição da imolação do corpo, e no caso dos escravos a evidente tristeza, por estar sobre a propriedade de alguém e por assumir na sua pele, em

sua “carne”, a dor e sofrimento, não logra diagnosticar o livre arbítrio não restrito a gênero, mais a grupos que foram subalternizados ao longo da história, traduzido num único e doloroso direito constituído, o direito sobre seu corpo.

Não obstante no Brasil colonial, viu-se também a chegada das órfãs do rei. Meninas que eram trazidas em tenra idade para casar-se com colonos sem direito de escolha, muitas dessas, como forma de fugir dos seus algozes maridos cometiam suicídio como forma de resistir a um matrimônio imposto.

Discorrendo ainda sobre essa temática, Spivak escritora indiana da pós-modernidade, em seu livro “Pode o subalterno falar?” Alimenta uma discussão crítica problematizando a partir da ideia de sujeito subalternizado, em especial um caso na Índia imperialista: o paradoxo da abolição britânica do sacrifício das viúvas, e suas variadas representações no discurso ocidental.

Desde o século XVIII a autoimolação era recorrente entre as viúvas em algumas regiões da Índia, que se jogavam na pira funerária de seus maridos, e queimavam seus próprios corpos. Há de se dialogar que o sentido ideológico impregnado em tal ação salta ao heroísmo, e em linhas gerais, caminha pelo “supraindividualismo”, há sem sombra de dúvida, um sentido em se tornar “mártir”, mesmo que para alguns, isso pareça inadmissível. Um paradigma (argumentação válida) sobre esse caso é o que a escritora afirma: “a autoimolação das viúvas é uma exceção, não é suicídio” (SPIVAK, 2010).

Para a continuação da nossa análise sobre o corpo, subalternidade e resistência recorreremos a necessidade de compreender que resistência parte de um conceito amplo “de propriedade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo”, ou ainda:

[...] os pontos de resistência são, na maioria das vezes, móveis e transitórios, e introduzem na sociedade “clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 2001, p. 91).

Sobretudo no que tange os recônditos femininos, um elemento importante- o anticoncepcional- criado em meados dos anos 60 traz à tona discussões sobre poder e autonomia ao corpo feminino, este ainda estigmatizado em tabus normativos, que tinham na sociedade da época e na

religião posição de valor. O fator resistência a normatização de uma sociedade patriarcal e capitalista, marca não só a posição do controle de uma gravidez não desejada, mas dá liberdade sexual aos corpos femininos. A esse respeito gostaríamos ainda de considerar o ressurgimento do feminismo a partir da segunda metade do século XX e seu aparato ideológico amparado na ideia de resistência aos padrões impostos sem sexo, comportamentos, hierarquização e diferenciação de gênero, para tanto, e parafraseando Simone Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A propósito cabe aqui um relato sobre um dos grandes direitos adquiridos, não sem luta, não sem resistência, o voto feminino:

Em junho de 1922, lembrando-me de várias leituras feitas, principalmente após ter assistido a certas preleções de meus distintos e sábios mestres na Faculdade de Direito, e tendo presentes os artigos da nossa Constituição, convenci-me de que posso ser eleitora em minha pátria, à semelhança de outras mulheres em sua pátria³.

Ao se tratar do corpo feminino subalternizado e que resiste, busca-se imaginar e se colocar no lugar de tantas mulheres presas em suas vicissitudes. Entre tantas escolhemos falar brevemente do protagonismo de uma escritora catadora de lixo na metrópole paulista entre as décadas de 50 e 60, Carolina Maria de Jesus e uma ativista do movimento negro e feminista, Lélia Gonzalez. Carolina narrou através de um diário sua dura rotina, mas também travou duras críticas ao ambiente político dos anos de 1950 e sociedade da época, seus registros até hoje servem de estudos e pesquisas.

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

[...]

Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado.

[...]

Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gozar descanso. Eu estava

³ O documento faz parte da compilação de textos organizada por Diva Nolf Nazario, uma estudante de direito e ativista feminista, em 1922. Retirado da Olimpíada Nacional de História do Brasil-2015- 17ª questão.

nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte. Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, uma latas, e lenha.

[...]

A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. (JESUS, 1960, p. 09 a 11)

Outro grande retrato da mulher negra, professora, filósofa, antropóloga e militante no Brasil é a pensadora Lélia Gonzalez, que criou o Instituto de pesquisas das Culturas Negras, no Rio de Janeiro, além de integrar o *N'zinga* Coletivo de Mulheres Negras-RJ, o Olodum-BA, dentre outros movimentos. Absolutamente importante para o cenário brasileiro nos anos 70 do século XX, Lélia é um exemplo de ativismo que denunciou a subalternidade da mulher negra em seu tempo e reiterou aspectos de resistência atribuindo à temática África/Brasil o conceito *Amefricana*.

Toda esta transformação em seu modo de olhar para a realidade contribuiu para a construção de uma imagem pública. O uso de seus cabelos crespos e de roupas com cores vivas expressam um “processo de corporificação da consciência negra”. A construção dessa identidade passa também pela sua liberdade de expressão escrita ou falada. Sua intensa produção acadêmica está marcada por expressões populares, linguagem definida por ela como pretuguês (VIEIRA, 2015, p. 216).

A escolha dessas personalidades entre tantas outras tem um interesse em particular para esse trabalho, pelo que elas articularam em suas trajetórias pessoais, transferindo ao coletivo suas lutas por emancipação e autoafirmação. Apesar disso, não se descarta as dificuldades que se apresentam nas várias redes que as cercaram e que cercam as mulheres em geral.

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com dúvidas ou com categorias cambaleantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdade duráveis (LOURO, 1997, p. 146)

Assim, desestabilizar essas matrizes como é citado pela autora é muito difícil. Os mitos formadores da nossa sociedade estão entrelaçados em muitas

redes, por interlocução a partir das narrativas dos papéis sociais que a mulher deve representar na sociedade. Mediante o que foi observado no início desse nosso diálogo, a intenção foi trazer à tona algumas considerações históricas sobre o corpo como espaço de resistência, e dentro desta perspectiva, cabe exemplificar com tão célebres, suas existências e corpos politizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ansiamos que haja transformações no olhar e nas representações sociais sobre o que é ser mulher, que esse papel não seja somente destinado ao discurso materno e matrimonial, mas que se coloquem sob diversos centros de discussões humanas, que valide o princípio de equidade sociocultural, que haja ações efetivas que garantam o princípio da isonomia e direito de liberdades individuais reais e não somente imaginadas.

Das nuances desse artigo, e sua abordagem sobre o corpo enquanto propriedade do Estado e do *Eu*, o corpo feminino, a ideologia impressa pelos valores culturais, à subalternidade e o ato de resistir, infere-se uma gama ampla de novas abordagens que caberiam imensamente neste e em tantas outras pesquisas historiográficas. À luz dessas e outras discussões filosóficas e culturais encontrarão novas trajetórias em caminhos que dê certo farão questionamentos oportunos sobre os lugares de fala ou falta deles, às mulheres em desigualdades estruturantes.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela, 1973. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

CAMINHA, Pero Vaz, **A Carta a El-Rei D. Manuel, sobre o Achamento do Brasil**. Ed. Martin Claret, São Paulo – SP, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese de Doutorado. Feusp, 2005.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GALDINI, Ana Maria. **A saudade que mata**. Edição 172, junho de 2010, s/p. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2010/06/26/a-saudade-que-mata/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HEMAN, Juliane, MACHADO, Natasha, GODINHO, Adriano. **Atos de disposição voluntária do próprio corpo em vida**. Publicado em 01/2019, 3 páginas. Disponível: <https://jus.com.br/artigos/71583/atos-de-disposicao-voluntaria-do-proprio-corpo-em-vida>. Acesso em: 01 jul. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo- diário de uma favelada**. São Paulo. Francisco Alves, 1960.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOVAIS, Fernando A. **História da Vida Privada no Brasil**. Coord. geral da coleção Fernando A. Novais; organizadores dos volumes Nicolau Savcenko e Lilia M. Schwarcz. São Paulo: companhia das letras, 1998, vol.3.

PASTANA, Marcela. **Quem eram as mulheres queimadas na fogueira da Inquisição?** Disponível em: <https://psibr.com.br/colunas/sexualidade-e-genero/marcela-pastana/quem-eram-as-mulheres-queimadas-nas-fogueiras-da-inquisicao>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. 1989.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VIEIRA, Bianca. Em bom pretuguês: Lélia Gonzalez, um quilombola americana In. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.34, p.214-218, jan./jun. 2015.

MULHERES AFRICANAS E INDÍGENAS, LIDERANÇAS NA SOBERANIA ALIMENTAR E LITERATURA: Ensinos e aprendizagens de possíveis intersecções contra hegemônicas

African and Indigenous Women, Leaderships in Food Sovereignty and Literature: teachings and learning of possible intersections against hegemonic

Qelia Dias de Carvalho¹

<https://orcid.org/0000-0002-0392-9873>

Lucicleia Santos Batista Higino²

<https://orcid.org/0000-0001-8670-0910>

Shirley Ribeiro de Souza Amaro³

<https://orcid.org/0000-0001-7134-6752>

Milton Ferreira da Silva Junior⁴

RESUMO

Trata-se de uma análise de possibilidades de intersecções entre os estudos sobre a presença da mulher negra na literatura, a representação da mulher indígena na sustentabilidade da aldeia e na soberania alimentar dos povos originários. Temas de pesquisa das mestrandas do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. As autoras dessa proposta intencionam destacar que, nos seus diversos nichos de estudo, pode haver inúmeras possibilidades de desenvolver processos de ensino-aprendizagem escolar, numa perspectiva de resistência nessas e dessas inter-relações, e que estas experiências podem contribuir no combate à invisibilidade feminina nessas atuações. Adota-se o método da pesquisa bibliográfica a partir da abordagem de uma certa “fenomenológico - militância afro e indígena”, numa outra concepção de subjetividade interseccional, a ser tratada melhor posteriormente.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Soberania Alimentar. Mulheres Africanas e Indígenas. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

¹ Pós-graduanda da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Jorge Amado, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais-PPGER. E-mail: qeliafelipe@gmail.com.

² Pós-graduanda da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Jorge Amado, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais-PPGER. E-mail: lucicleiabatista@hotmail.com.

³ Pós-graduanda da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Jorge Amado, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais-PPGER. E-mail: fruta61@gmail.com.

⁴ Doutor em Educação (UFBA). Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Jorge Amado, Itabuna, Bahia. E-mail: notlimf@gmail.com.

This is an analysis of the possibilities of intersections between studies on the presence of black women in literature, the representation of indigenous women in the sustainability of the village and in the food sovereignty of native peoples. Research themes of the master's students of the Postgraduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations at the Federal University of Southern Bahia. The authors of this proposal intend to highlight that, in their different study niches, there may be numerous possibilities for developing school teaching-learning processes, in a perspective of resistance these and into the interrelationships, and that these experiences can contribute to the combat of female invisibility in these performances. The method of bibliographic research is adopted based on the approach of a certain "phenomenological - Afro and indigenous militancy", in another conception of intersectional subjectivity, to be treated better later.

Keywords: Sustainability. Food Sovereignty. African and Indigenous Women. Teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

Qual o pertinente lugar de fala da mulher indígena e o da mulher africana ou negra? "Lugar de mulher negra e indígena é nas suas comunidades específicas, cuidando de seus afazeres domésticos e de suas famílias." Esses são os ditames camuflados da sociedade atual, que rasga os direitos da mulher enquanto potência humana, dotada de habilidades que deveriam lhe conferir espaços de oportunidades, proteção e respeito, quando, na verdade, lhes é proporcionada uma arena de luta, obrigando-a a se levantar, não aceitando mais estar às margens da sociedade, à sombra de um homem ou de pessoas que não entendem que as mulheres indígenas e afrodescendentes têm na alma toda a sua comunidade e etnia como família, transbordando o cuidado, o afeto e a luta do âmbito doméstico.

Apesar dos séculos transcorridos de constante exclusão, a mulher negra e indígena continuam persistindo e transmitindo vida aos povos originários do continente; e é, ao mesmo tempo, a portadora de esperança para o resgate e a visibilização dos povos ameaçados (Jornal Portal Vermelho, 2012, apud ANDRADE, 2016, p. 3).

Sendo uma parte ainda mais subalternizada da maioria minorizada da sociedade brasileira atual, essas mulheres estão cada vez mais se empoderando dentro de suas comunidades, buscando seus espaços e lugares de fala pertinentes, para que suas vozes sejam ouvidas. São mulheres exercendo

simultaneamente diversos papéis: mães, lideranças de suas aldeias e quilombos, escritoras, influenciadoras e exemplos a serem seguidos.

Esta proposta surge a partir da união entre três mulheres no âmbito social, cultural, étnica e sexualmente interseccionais, que também querem ocupar o seu lugar, neste caso, no âmbito da pesquisa científica; e para além deste, fomentar o pensamento questionador acerca da realidade feminicida, intolerante e avessa à mulher, com a qual nos deparamos nos jornais diários em nosso País e com a qual lidamos em nosso cotidiano; visibilizando o trabalho da mulher indígena na sustentabilidade e soberania alimentar dentro de suas comunidades e das mulheres afrodescendentes na literatura.

O que a mulher indígena que tem inúmeras habilidades domésticas, tem a ver com a mulher indígena que lidera determinadas atividades sócio-políticas da aldeia, produz e vende seu artesanato, fomenta sua família? E o que estas têm a ver, com a mulher negra que registra literariamente sua visão e sentido do mundo? As três, além do gênero, recebem menores salários que homens na mesma função, são discriminadas, muitas constituem famílias monoparentais e sofrem todas as dores da exclusão e da invisibilidade.

2. MULHERES AFRICANAS E INDÍGENAS NA LITERATURA NACIONAL BRASILEIRA

As mulheres negras e indígenas, não são visibilizadas na literatura nacional como protagonistas ou em papéis de destaque. Difícil identificar textos e estudos nos livros didáticos atuais, de autoras negras. Embora tenham deixado uma forte contribuição nas produções literárias atuais, as mulheres até então, serviram, na maioria das vezes, de reprodutoras de um comportamento que vai além das expectativas de uma sociedade racista, evidenciado em alguns personagens, como:

[...] escrava branca, *A Escrava Isaura* (1876); ou a imagem da mulata sensual de Aluísio de Azevedo em *O cortiço* (1890), com sua Rita Baiana e a animalidade e falta de inteligência de Bertoleza; ou em imagens poéticas como em “Essa negra fulô” (1958), de Jorge de Lima, em que encontramos uma mulher

negra lasciva e pronta aos serviços sexuais do seu senhor (SOUZA, 2020, p. 71)⁵.

Aluísio de Azevedo apresenta um perfil de mulher negra que corrobora com o que encontramos nas descrições dos livros didáticos onde elas são apresentadas como criadas, amas de leite, ou escravas submissas e dominadas.

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (MUNANGA, 2005, p. 21).

Não encontramos nos estudos e nas análises literárias, uma visão da mulher negra e indígena como um exemplo de comportamento ou como articuladora de ideais de uma época; não há representações destas personagens nos estudos literários, nem há textos produzidos por mulheres negras, reconhecidos pela Academia Brasileira de Letras, menos ainda de mulheres indígenas. Elas reproduzem a visão de uma parte da sociedade que é tão marginalizada e discriminada; há sim representação estereotipada da negra e da indígena na literatura.

Ainda é uma realidade comum a representação da mulher na literatura brasileira através de uma visão eurocêntrica, machista e racista sendo ela apenas um sujeito-objeto⁶ sem voz, onde suas ideologias são silenciadas, levadas para uma posição subalterna.

Tarsila do Amara⁷ e Rachel de Queiroz⁸ são das poucas representações femininas visibilizadas na literatura brasileira. Se é difícil para a mulher branca galgar um lugar de notoriedade nesse âmbito, para a mulher negra e indígena essa tarefa é ainda mais árdua e difícil.

⁵ Disponível em: encurtador.com.br/nEYZ3. Acesso em: 03 nov. de 2020.

⁶ Segundo Spivak é aquele que é apenas representado e não se representa, ou seja, os que são silenciados pela massa dominante.

⁷ Foi uma pintora e artista brasileira do período literário referente ao modernismo. O quadro "Abaporu" pintado em 1928 é sua obra mais conhecida.

⁸ Tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina responsável pela obra "O Quinze". Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

Os desafios de uma mulher negra ou indígena ao escrever literariamente são muitos. A sociedade não lhe facilita condições para que se torne uma escritora, suas vozes muitas vezes, são silenciados antes mesmo que cheguem às folhas de um livro. Por que deixar uma subalterna falar? Não são os críticos literários os intelectuais? Não são os grandes escritores clássicos, donos das cadeiras da ABL⁹ que realmente têm o dom da palavra, que irão representá-las? Então não precisa que falem, não precisa que pensem, eles falarão por elas.

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

A literatura nada mais é que a representação social de uma época, de uma classe, de uma raça. Candido¹⁰ (2011) afirma que Literatura é “um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase”. conferindo importância à escrita feminina, pois, torna imperativa a necessidade das produções literárias de mulheres negras e indígenas que contemplem sua participação na sociedade de uma dada época. Excluir as mulheres negras e indígenas desse processo é excluir suas contribuições, suas idiossincrasias sua intelectualidade, seu ser.

⁹ A Academia Brasileira de Letras é quase toda composta por homens brancos. (84,7% de homens brancos em 2018).

¹⁰ Antônio Candido, crítico literário e professor universitário brasileiro. Estudioso da literatura brasileira e estrangeira, é autor de uma obra crítica extensa, respeitada nas principais universidades do Brasil. A passagem citada acima provem de sua obra: *Literatura e Sociedade*.

Não é mais aceitável que continuem silenciando a voz das mulheres negras e indígenas, suas visões de mundo a respeito da sociedade atual, nem na literatura, nem em nenhum outro espaço.

3. ATUAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS E NEGRAS NA SEGURANÇA ALIMENTAR

São poucos os pensantes da academia que se debruçam sobre o direito dos povos à alimentação e à nutrição, muito menor é o número dos que percebem os personagens sujeitos que os garantem, na prática, cotidiana, seus labores, seus dissabores, seus desafios, suas conquistas e as formas possíveis de auxílio e incentivo às suas demandas. No entanto, não faltam dispositivos legais para o estabelecimento e usufruto deste.

A sociedade civil mobilizada ajudou o governo a criar o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) que promoveu a realização da Conferência Nacional da Alimentação e Nutrição em 1994, que, por sua vez, embasou, em setembro de 2006, a aprovação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan), que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) e estabeleceu outras instâncias visando a garantia do direito humano à alimentação adequada a todas as pessoas que vivem no território nacional. Em 2011, o País vive a quarta conferência nacional de Segurança Alimentar e nutricional, seu documento base traz a seguinte afirmativa:

[...] ainda persistem ameaças e desafios históricos para a garantia da soberania alimentar e para a plena realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável no País, tais como: a concentração da propriedade de terra; um conjunto amplo de desigualdades (renda, étnica, racial e de gênero); a insegurança alimentar e nutricional dos povos indígenas, da população negra e dos povos e comunidades tradicionais, entre outros¹⁰ (BARROS; SILVA; GUGELMIN, 2007, p. 260).

O problema fica ainda maior quando o assunto é sustentabilidade alimentar:

[...] novos desafios emergiram na sociedade brasileira: o Brasil é o maior comprador de agrotóxicos do mundo; existe um risco ainda não mensurável com a liberação das sementes transgênicas; instalou-se uma epidemia da obesidade; e houve o preocupante aumento do consumo de alimentos com alto teor de sal, gordura e açúcar, de bebidas adoçadas e refeições prontas (CONSEA. 2011, p.2)¹¹

Alia-se a esse quadro sócio político brasileiro a fala de Maria Emília Pacheco:

A redução da pobreza e, sobretudo, da extrema pobreza no país veio acompanhada da redução da insegurança alimentar e da fome. As desigualdades que permanecem mostram a importância de políticas afirmativas que respondam às diferentes realidades das mulheres (PACHECO, 2016).

Como assim? A autora fornece mais esse panorama:

Nos últimos anos, o quadro de segurança alimentar melhorou no país. A desagregação dos dados da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (Ebia), que mensura a percepção dos moradores de referência dos domicílios em relação ao acesso aos alimentos, mostra-nos, entre 2009 e 2013, uma variação positiva de 13,7% nos lares chefiados por mulheres (PACHECO, 2016).

A atuação da mulher na segurança e soberania alimentar é uma realidade incontestável, assegurada no Art. 4, inc. II do Decreto 7272/10 que regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006 criando Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, instituindo a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, cujos parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional são:

Articular programas e ações de diversos setores que respeitem, protejam, promovam e provejam o direito humano à alimentação adequada, observando as diversidades sociais, cultural, ambiental, étnico-racial, a equidade de gênero e a orientação sexual, bem como disponibilizar instrumentos para sua exigibilidade (BRASIL, 2010).

¹¹ Disponível em: encurtador.com.br/gpCEI. Acesso em: 02 set. de 2020.

Dados os enunciados supracitados, pode-se depreender uma invisibilidade do trabalho das mulheres, autoras de uma revolução social silenciosa, a partir do seu adentramento em áreas, antes, protagonizadas apenas pelos homens, a área rural é uma delas, as mulheres representam praticamente metade da população residente no campo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E mais de 63% delas são afrodescendentes. Também foram maioria na 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, realizada no ano passado, com o lema “Comida de verdade no campo e na cidade: por direitos e soberania alimentar”, contou com a participação de 54% de mulheres¹².

Num País em que, segundo estatísticas do IBGE em 2014, mais de 38% dos lares são chefiados por mulheres¹³, no qual essa realidade tem seus dados multiplicados a cada senso, considera-se pouco ou mesmo insignificante a visibilidade dessas atrizes sociais, presentes de forma salutar na economia familiar e nacional, elas desempenham papel significativo na produção brasileira de alimentos, no entanto, seu caminho ao protagonizar a soberania alimentar é permeado de obstáculos, como afirma Pacheco (2016): “Maridos chegam a jogar agrotóxicos nas plantações por discordarem das agricultoras que decidem realizar a transição agroecológica”. Um outro agravante é revelado pela FAO¹⁴: apenas um quinto das trabalhadoras do campo são donas dessas terras; a agência apoiou mulheres rurais de mais de 130 países em dois anos.

As mulheres indígenas e negras têm muitas lutas em comum, a alimentação e acesso à terra - 32,7% das mulheres indígenas não-grávidas apresentam anemia segundo o 1.º Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas, a violência doméstica, o acesso à água limpa e de qualidade, o resgate das Sementes Crioulas – principalmente milho e feijão, e atualmente a defesa pela manutenção dos organismos legais que garantem a soberania alimentar, posto que o atual governo tem promovido uma desestabilização legal com a pretensa extinção do CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar.

¹² Ver <http://ecos-redenutri.bvs.br/tiki-read_article.php?articleId=1516>.

¹³ Ver <<http://g1.globo.com/globo-reporter/edicoes/2014/10/31.html>>.

¹⁴ Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

Como as mulheres indígenas e negras têm empreendido suas lutas, quais as suas vitórias e desafios e como essas ações têm gerado ensino/aprendizagem em suas instâncias de atuação revelam a existência de um cruzamento harmonioso de interesses ao que chamamos aqui de intersecções contra hegemônicas, campo fértil para estudos, arrazoamentos e aprendizagens.

4. MULHERES NEGRAS E INDÍGENAS NA LIDERANÇA E SUSTENTABILIDADE DAS ALDEIAS E QUILOMBOS

Ao longo do tempo a mulher vem lutando por mais espaço na sociedade, nas comunidades indígenas não é diferente, as mulheres indígenas têm assumido papéis de liderança lutando pela defesa e aquisição de direitos para seu povo.

Nas aldeias indígenas Pataxó do município de Porto Seguro, existem inúmeros exemplos de mulheres indígenas que fizeram e fazem parte da luta pelos direitos de seu povo, a exemplo da Indígena Josefa Ferreira que nasceu e cresceu na aldeia de Barra Velha, no município de Porto Seguro, na década de 20. Tendo vivido toda sua vida na mesma região, defendeu e preservou a cultura de seu povo mesmo diante das dificuldades e conflitos territoriais.

Tornando-se uma das principais lideranças do povo Pataxó, num tempo de predominância masculina, tomou frente da aldeia, em 1970, após a morte de seu pai, Epifânio, antigo cacique de Barra Velha, dividindo o cacicado com o seu irmão, que confiava em sua guia e forma de liderar. A perseverança, disponibilidade e exemplo dessa guerreira ao afirmar que permaneceria na aldeia independente dos conflitos ocorridos contra os guardas do IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal), que perseguiram o povo pataxó há anos, é vista como uma espécie de “dia do fico”¹⁵.

Um dos principais feitos de Josefa foi mandar uma carta para o presidente Médici solicitando a presença dele e o presidente assim o fez em 1971, trazendo esperança a seu povo. Josefa Ferreira é um símbolo em meio ao povo pataxó, por resistir às diversas forças enviadas para banir os nativos de sua região (guardas do IBDF mandados para a demarcação do Parque Nacional do Monte

¹⁵ Uma alusão à célebre frase de D. Pedro I. “Diga ao povo que eu fico”.

Pascoal) encorajando a luta pelo direito de terras e a justiça não só para seu povo, como para as diversas tribos que habitavam a região.

Mulheres, como Maria Coruja, Nitynawã, Cacica Maria Das Dores, Juliana Santana e tantas outras, entre as quais se destaca Luzia Silva Matos (Luzia Pataxó), filha do antigo cacique Alberto do Espírito Santo Matos, entre oito irmãos que tentavam a todo custo que ela fosse educada e preparada para fazer serviços domésticos e cuidar da família, não permitindo que ela saísse para as reuniões e movimentos.

Tornou-se uma voz de resistência ao se fazer presente nos espaços de luta. Fez curso técnico de enfermagem, e muito cedo assumiu uma vaga de estatuária como técnica de Enfermagem no município de Porto Seguro, logo assumiu a Diretoria de Saúde Indígena do município, posteriormente a Superintendência de Assuntos Indígena de Porto Seguro, e atualmente é Coordenadora de Saúde Indígena do Estado da Bahia. Contrariando a teoria registrada por Raminelli: “No final do século XVI, vários teólogos reafirmaram que o sexo oposto era mais frágil em face das tentações por estar repleto de paixões vorazes e veementes (RAMINELLI, 2009, p. 42).

Nem todas as mulheres conseguem se livrar da situação de submissão, fazer parte das lutas para que políticas públicas contemplem seu povo, participar de movimentos, reivindicar a demarcação das terras que, ancestralmente, pertencem a seus povos; ter conhecimento das leis que as defendem da violência física, como os abusos sexuais; da exploração da mão de obra; lutar para conseguir saúde e escolas para as crianças; enfim, que lhes sejam devolvidos respeito e dignidade, através do acesso à terra, lugar que lhes foi usurpado desde a colonização. Bailey, sobre Eliane Potiguara, afirma:

Diz a autora: “a libertação do povo indígena passa radicalmente pela cultura, pela espiritualidade e pela cosmovisão das mulheres” (Metade cara 46). Segundo a autora, a alienação e o sofrimento da mulher indígena resultam na perda de identidade de nações inteiras, e por isso sua obra orienta-se a partir de uma preocupação fundamental com a educação e o fortalecimento cultural e político da mulher indígena (BAILEY, 2010, p. 211).

Seus textos literários, divulgados em diversas mídias, expressam sua cultura, reverenciam seus antepassados, dão a conhecer seus costumes,

mostram suas dores, seus temores, sua memória e, principalmente, apresentam muito zelo em deixar acesa a luz de sua identidade. É ainda Eliane Potiguara que, com um dos seus poemas, exemplifica o que dissemos:

[...] Faço agora um acordo entre meu ego e minha alma. Minha alma é primeira, é forte, é intuitiva, eterna amante, indígena. Mas meu ego, condicionado pela cultura dominante, me leva para a Escuridão terrena, celestial, marítima, onírica e filosófica. Conduz minha auto estima para os porões. Não, mulheres do mundo!
 Não aceitemos mais! [...]
 Meu ego não pode ser mais forte do que minha alma, Minha alma, minha
 Essência de mulher selvagem, indígena, essencial à preservação digna do Planeta e dos seres humanos.
 Basta de violência.
 Nós somos lobas.
 Somos músicas que ecoam no etéreo. Nós somos foca.
 Nós somos Humanidade e sabemos o que é digno para nós.
 Nossa pele de foca brilha de novo.
 Ouçamos definitivamente nossas velhas e velhos.
 (POTIGUARA, 2004, p. 87).

5. ENSINOS E APRENDIZAGENS DE POSSÍVEIS INTERSECÇÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS

O exemplo que emana do histórico de lutas e vitórias de mulheres negras e indígenas, nos obriga a pensar práticas pedagógicas de enfrentamento de desobediência epistemológica¹⁶, de (re)existência e ressignificação. O chão da sala de aula, é lugar fértil, a vida de alunas negras e indígenas importam a ponto de todo agente escolar ter a obrigação didática de reconhecer a potência que cada aluno e aluna têm. A competência e a capacidade sócio-política de cada aluno e aluna, está em grande medida, condicionada à atuação do professor e dos agentes educacionais de cada instituição.

O subalternizado não pode se deixar calar, ao tempo em que deve dar voz ao seu parceiro de caminhada. O aluno deve ser considerado, o futuro do movimento antirracista, posto que o racismo estrutural não deixará de existir. Deve representar o futuro defensor dos direitos das mulheres indígenas e

¹⁶ Termo cunhado por Boaventura de Souza Santos na obra, Um discurso sobre Ciências. <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/3749>>

negras, posto que elas não deixarão de ser desrespeitadas. Unir-se ao aluno nessa perspectiva é ter o cuidado de pensar cada aula como uma arma, um exercício de resistência e reestruturação da comunidade e do mundo.

Como pedagogizar, como didatizar a luta? O enfrentamento? De Paulo Freire vem o alerta de que aprender é um ato revolucionário:

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

“O educador se eterniza em cada ser que educa.”

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”¹⁷

O patrono da educação nos adverte, nos direciona, nos instiga e nos constrange. Que luta estamos travando através do nosso cotidiano didático-pedagógico? Meus alunos são levados ao despertar da consciência étnica? Eles se reconhecem e se valorizam encontrando espaço para expressão de suas inquietudes, necessidades e dilemas, confiando no coletivo da sala de aula, respeitando e dando segurança ao seu/sua colega de também o fazê-lo?

A atmosfera do coletivo responsável deve estar impregnada em cada palha, em cada tijolo, em cada quadro das escolas das aldeias e quilombos. O espaço deve esperar, acolher, convidar ao debate de temas e assuntos fundantes como o racismo e a violência contra mulheres indígenas e negras. Esse pode ser o primeiro passo para a promoção de ensino e aprendizagem que as intersecções que as assolam devem promover, para além do exemplo de vida em seus kijemes, ocas, taperas ou casas, rompendo a atuação hegemônica nesses espaços.

Gersem Baniwa ao analisar, em sua tese de doutorado, a afirmativa de Jean Paraíso Alves, afirma que, para Alves, “o intelectual indígena é um produto do indigenismo de Estado na tentativa de cooptar o movimento indígena

¹⁷ Ver <<https://claudia.abril.com.br/noticias/5-frases-de-paulo-freire-que-farao-voce-refletir-sobre-o-dilema-de-educar/>>.

independente mediante a formação consciente de uma nova elite” (LUCIANO BANIWA, 2011, p. 170). Baniwa considera, ainda que:

Não se pode afirmar de forma categórica que nessa relação os indígenas sempre levam desvantagens no sentido de que são passíveis de manipulação ou cooptação. Estes sempre apresentam estratégias de resistência, reação dinâmica, construtiva e propositiva em defesa dos direitos de seus povos, mesmo quando aparentemente parecem ceder, pactuar ou mediar a relação em nome do Estado ou junto com o Estado (LUCIANO BANIWA, 2011, p. 170).

Essa lealdade, é construída a partir do autorreconhecimento, do sentido de pertencimento de grupo. Um potencial aldeático e quilombólico de educação escolar e comunitária que precisa reverberar em todas as escolas públicas e particulares que desejam problematizar as questões de gênero e raça. Lançando mão de práticas de ensino e aprendizagem antirracistas, contra hegemônicas e não discriminatória, que auxiliem o desenvolvimento integral dos sujeitos, tornando a escola, um espaço de respeito, cidadania e amor.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (MUNANGA, 2005, p. 26).

O mesmo método apontado por Munanga, pode se dar em relação ao ensino de Literatura, que o professor note, aponte e explique sobre autoras indígenas e negras, ainda que os livros não as contemplem. Quando abordar em suas aulas de ciências, geografia, biologia. o espaço disciplinar que trazer um texto acerca de alimentação, que seja abordada a importância da soberania alimentar indígena e o papel das mulheres nesse processo. Que as aulas de história tragam à baila, lideranças femininas, seu percurso e suas contribuições. E interdisciplinarmente, que essas mulheres estejam visíveis, no currículo, nas

disciplinas, na vida de cada escola cujos profissionais acreditem na construção paulatina de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Longe de apresentar soluções a uma problemática tão ampla, o presente texto tem antes, o intuito de problematizar as intersecções, os encontros, desencontros, cortes que as mulheres indígenas e negras vivem na soberania alimentar, na liderança da aldeia e na literatura. Há ainda muito espaço para essas discussões, posto que, as pesquisas envolvidas ainda se encontram em estado embrionário. Contudo, grande é a expectativa do impacto de cada temática a partir do produto final de cada pesquisadora (LUCIANO, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As futuras mulheres negras e indígenas devem ser o alvo principal dessa proposta de educação para a visibilidade, enquanto detentoras de histórias, vivências e anseios que lhes darão subsídios para liderar, administrar plantios e técnicas que garantam a soberania alimentar, bem como escrever suas histórias e memórias com liberdade, engajamento e leveza.

No entanto, tendo em vista o vasto campo escolar a ser alcançado com informações tão fundantes, todas as escolas, de todos os níveis e locais devem estar atentas ao seu papel no movimento contra hegemônico, por ser a hegemonia, um estado de desigualdade, que nutre uma cultura racista e feminicida.

Assim sendo as mulheres indígenas e negras serão visibilizadas, tomarão com mais segurança e respeito os lugares que querem alcançar, liderando suas comunidades, tendo acesso à terra, lutando pela sustentabilidade e soberania alimentar e tendo seus textos presentes, nos importantes anais literários e nos nossos livros didáticos.

Enquanto comunidades e sociedade reconhecem que é impossível alcançar o desenvolvimento, ignorando uma massa insurgente, chamada de minoria, quando, na verdade, sofreu o processo sócio-histórico de minorização, sendo maioria em número e minoria em voz.

Que as intersecções, ou pontos comuns que interseccionam, perpassam, marcam as mulheres indígenas e negras sejam presentes em nossos saberes e

fazeres de ensino e aprendizagem cotidianos, afinal, como bem defende Julieta Paredes, as mulheres são a metade de cada comunidade, de cada povo, de cada nação, de cada país, de cada sociedade e nenhum corpo pode chegar muito longe se deixou parte de si para trás¹⁸.

Os espaços comunitários de debate, a abertura de agenda nas escolas, quilombolas e indígenas que fomentem reflexões acerca da necessidade de engajamento na luta pelo reconhecimento teórico-prático da igualdade de gênero, através do compartilhamento de saberes e divulgação de ações sócio-políticas positivadas que garantam à mulher indígena e negra, a valorização da sua fala a partir do lugar em que suas faculdades lhe permitirem por ela ser ocupado, é o que se aponta como possível resposta solutiva à problemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cida. Mais mulheres são chefes de família, e jovens optam por ser mãe mais tarde. Elas comandam 87% das famílias sem cônjuge e com filhos. IBGE divulga dados de gênero do país relativos a 2010. **G1**. São Paulo, 31/10/2014 10h00.

Disponível: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/10/mais-mulheres-sao-chefes-de-familia-e-jovens-optam-por-ser-mae-mais-tarde.html>. Acesso: 29 out. 2019.

ANDRADE, Aline S. De. **Ikhã'y' iré ãg Aksũg**: lëp Jokana Txihihãe Pataxó ãpú Pataxi Makiame (Lutas e Conquistas: Mulheres Indígenas Pataxó de Aldeia Velha). 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Minas Gerais, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BAILEY, Cristina Ferreira- Pinto. Uma nova iracema: a voz da mulher indígena na obra de Eliane Potiguara. **Revista Iberoamericana**, v. LXXVI, n. 230, Enero-Marzo 2010, p. 201-215.

¹⁸ Julieta Paredes é poeta, escritora e ativista boliviana.

BARROS, Denise C.; SILVA, Denise O.; GUGELMIN, Silvia A. (Orgs.).

Vigilância alimentar e nutricional para a saúde Indígena. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, vol. 01, 2007, 260 p. ISBN: 978- 85-7541-587-0. Disponível: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_alimentar_IV/relatorio_preliminar_4_conferencia_seguranca_alimentar_nutricional.pdf. Acesso em: 19 jun. de 2019.

BRASIL, CONSEA. **A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil:** Indicadores e Monitoramento da Constituição de 1988 aos dias atuais. Disponível: http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/documentos/2010/resumo-executivo_final_19_11-1.pdf. Acesso: 02 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 7.272, DE 25 DE AGOSTO DE 2010.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. FUNAI. **Seminário Mulheres Indígenas e Segurança Alimentar e Nutricional.** Disponível: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/483-seminario-de-mulheres-indigenas-e-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso: 01 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.346**, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm#:~:text=Cria%20o%20Sistema%20Nacional%20de,a%20dequada%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 3**, 11 de Janeiro de 2008. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da Educação, Brasília, 3 de jan. de 2008.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

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

PACHECO, Maria Emília. **Por Direitos e Soberania Alimentar**: falam as mulheres! 2016. Boletim Eletrônico. Disponível: <https://racismoambiental.net.br/2016/03/08/por-direitos-e-soberania-alimentar-falam-as-mulheres/>. Acesso: 04 nov. 2019.

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

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-44.

REDENUTRI: Rede de Alimentação e Nutrição do Sistema Único de Saúde. Published At: Seg 23 de Maio, 2016 04:29 BRT (2574 Leituras). **Disponível Relatório final da 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Disponível: http://ecos-redenutri.bvs.br/tiki-read_article.php?articleId=1516. Acesso: 05 out. 2019.

SALAM, Jashim. **ONU marca Dia Internacional das Mulheres Rurais destacando autonomia e igualdade**: FAO revela que apenas um quinto das trabalhadoras do campo são donas dessas terras; agência apoiou mulheres rurais de mais de 130 países em dois anos. Home-page. Disponível: <https://news.un.org/pt/story/2018/10/1642772>. Acesso: 29 out. 2019.

SOUZA, Douglas de. **Sou negra ponto final**: a poética de Alzira Rufino. Vinhedo: Horizonte, 2020.

MULHERES NEGRAS: Uma desconstrução ideológica¹

BLACK WOMEN: An ideological deconstruction

Ananda Isis Barreto Lemos²

<https://orcid.org/0000-0001-9179-5360>

Alessandra Santos Moreno³

<https://orcid.org/0000-0001-6663-1073>

Eliana Souza Santos⁴

<https://orcid.org/0000-0002-9753-3502>

Lorrainy Reis Brito⁵

<https://orcid.org/0000-0003-3348-0453>

Norma Paula⁶

Gildete Paulo Rocha⁷

<https://orcid.org/0000-0003-3565-7523>

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as representações das mulheres negras contidas nos textos “Essa Negra Fulô” de Jorge de Lima, “Outra Nega Fulô”, poema reescrito por Oliveira Silveira e “Mulheres Negras”, interpretada pela cantora Yzalú. Entendendo o posicionamento da mulher negra representada em cada poema, sendo que no primeiro ela é tida como objeto, pois a linguagem e o teor ideológico são voltados para o movimento modernista, já no segundo poema ela é retratada como sujeito, apropriando-se da libertação da voz dos negros, que, anteriormente, era deslegitimada, podendo hoje expor seus pensamentos como sujeito ativo da contemporaneidade. Com base no contexto histórico de cada um, foi possível associá-los com a música, observando como a luta é constante nos dias atuais, incentivando, assim, a desconstrução do discurso discriminatório sobre a mulher negra. Os discursos utilizados para expor as mulheres negras nestes objetos indicam supostamente a necessidade de que outros falem por elas e, a partir da ascensão dos movimentos negros no Brasil, passam a ter sua própria voz na literatura afro-brasileira. Tendo como arcabouço teórico os livros: “Literatura e

¹ Pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina Literatura e Cultura Afro-Brasileira, apresentada no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa III, semestre 2018.2.

² Discente do Curso de Letras Vernáculas, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB. E-mail: anandais3@gmail.com.

³ Discente do Curso de Letras Vernáculas, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB. E-mail: alessandramoreno08@gmail.com.

⁴ Discente do Curso de Letras Vernáculas, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB. E-mail: eliana81349594@gmail.com.

⁵ Discente do Curso de Letras Vernáculas, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB. E-mail: lorrainy.britto@outlook.com.

⁶ Discente do Curso de Letras Vernáculas, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB. E-mail: paulamoda2013@gmail.com.

⁷ Mestra em Letras (UESC). Professora do Colegiado de Letras, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB. E-mail: gildete73@oi.com.br.

afrodescendência no Brasil: antologia crítica” (2011), de Eduardo de Assis Duarte e “Crítica sem juízo” (1993) de Luiza Lobo.

PALAVRAS-CHAVE: Intencionalidade. Representação. Mulheres negras.

ABSTRACT

This article aims to analyze the representations of black women contained in the texts “Essa Negra Fulô” by Jorge de Lima, “Another Nega Fulô” poem rewritten by Oliveira Silveira and “Mulheres Negras”, performed by the singer Yzalú. Understanding the position of the black woman represented in each poem, in the first she is taken as an object, since the language and ideological content are turned to the modernist movement, in the second poem she is portrayed as a subject, appropriating liberation from the voice of blacks, who were previously delegitimized and can now expose their thoughts as an active subject of contemporary times. Based on the historical context of each one, it was possible to associate them with music, observing how the struggle is constant nowadays, thus encouraging the deconstruction of the discriminatory discourse on black women. The speeches used to expose black women to these objects supposedly indicate the need for others to speak for them and, from the rise of black movements in Brazil, they have their own voice in Afro-Brazilian literature. Having as theoretical framework the books: “Literature and Afro-descendants in Brazil: critical anthology” (2011), by Eduardo de Assis Duarte and “Criticism without judgment” (1993) by Luiza Lobo.

KEYWORDS: Intentionality. Representation. Black women.

1. INTRODUÇÃO

Na literatura negra, a imagem do negro é utilizada para a autoconscientização, reconhecimento, valorização social e enaltecimento da sua estética, com a finalidade de alcançar um olhar valorativo em relação ao negro e reverter as associações que os ligam a um conceito de subalternidade, essas obras literárias constroem um campo semântico que esvazie os significados negativos gravados no corpo negro e nos lugares por onde ele é levado a circular. Em busca de uma desconstrução ideológica, o presente artigo objetiva analisar a representação da mulher negra contida nos textos “Essa Negra Fulô”, publicado no livro “Poesias completas”, no ano de 1974, de Jorge de Lima, “Outra Nega Fulô”, poema publicado no livro “Cadernos negros” em 1978, reescrito por Oliveira Silveira e a letra da música “Mulheres Negras” (2012), composição do rapper Eduardo Taddeo, interpretada pela cantora Luiza Yara Lopes Silva, mais conhecida por Yzalú.

Na primeira narrativa analisada, o discurso utilizado para expor a mulher negra evidencia o silenciamento e a deslegitimação do sujeito ali existente, supondo a necessidade de que outros falem por elas, mas, na verdade, não houve situações em que pudessem se expressar. A mulher negra é classificada como objeto, a linguagem, marcações sociais e o teor ideológico são voltados para o movimento modernista, que se baseia na ideia de ruptura com a velha forma de se vê o mundo. Na segunda narrativa, ela é retratada como sujeito, apropriando-se do fato de estar sendo narrada e descrita por um autor negro que compartilha das mesmas vivências e pela ação de pertencimento com base na etnicidade de ambos, em um ano em que o Movimento Negro Unificado foi criado em busca de igualdade social e de representatividade, movimento este de resistência e reconstrução da identidade negra, que a partir da sua insistência, produziu avanços no âmbito educacional que possibilitaram o acesso desses indivíduos à espaços de supremacia na sociedade. Como exemplo, a demarcação de terras quilombolas e o ingresso de negros no espaço acadêmico.

Com base no contexto histórico de cada um, foi possível associá-los com a letra da música a ser analisada, tomando como base a luta constante contra o racismo, genocídio e o machismo, incentivando assim a desconstrução dos discursos de ódio lançados sobre os negros, e principalmente, sobre as mulheres negras. Esta música evidencia a realidade das mulheres negras no Brasil e se tornou um símbolo do feminismo negro no país. Os discursos utilizados para expor a luta das mulheres negras nestes objetos indicam uma suposta necessidade de que outros falem por elas, pois as mulheres eram lidas como incapazes de se auto-descreverem. O abismo histórico de desigualdade intelectual, cultural e racial, só começou a ser desconstruído a partir da ascensão dos movimentos negros no Brasil, e assim passaram a ter sua própria voz.

A problemática desta pesquisa se contempla em observar como as mulheres negras estão sendo representadas, e, caso existam estereótipos, quais estão presentes nas três obras aqui analisadas. Sendo assim, analisaremos os escritos ligados diretamente à imagem da mulher negra, seu contexto histórico e ideológico e ressaltaremos a importância da desconstrução de tais discursos que ferem a condição feminina e sua etnia.

Este artigo vale-se da pesquisa com caráter qualitativo e se sustenta na perspectiva de análise bibliográfica e de conteúdo, sendo construída por três pilares. Primeiramente, analisaremos o poema “Essa Negra Fulô” (1947), de Jorge de Lima, cuja linguagem, marcações sociais e o teor ideológico são voltados para o movimento modernista; posteriormente, propomos ponderar sobre o poema “Outra Nega Fulô” (1978), reescrito por Oliveira Silveira. Para finalizarmos, pontuaremos a respeito da música “Mulheres Negras”, interpretada por Yzalú e suas respectivas análises. Tendo como aporte teórico Eduardo de Assis Duarte (2011) e Luiza Lobo (1993).

A linguagem é um dos maiores vínculos de disseminação de conteúdo e ideologias e é por meio dos textos verbais e não verbais que tais manifestações são difundidas. Cabe ainda destacar que a linguagem tem um grande potencial influenciador e, por esse motivo, é necessário desconstruir qualquer barreira que tenha sido criada para deslegitimar o espaço da mulher negra e seu devido valor. Deste modo, buscamos aqui contribuir para a discussão acerca dos estereótipos que são designados as mulheres negras, que, por muitas vezes, passam despercebidos.

Este trabalho utiliza, enquanto método, da pesquisa qualitativa, pois “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p.20), a qual consiste:

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões de seus pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento [...] (FLICK, 2009, p.23).

E, com o propósito de fornecer uma fundamentação teórica propícia ao assunto abordado, nos detemos de materiais já publicados, apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2010), tem como objetivo “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30).

As buscas realizadas têm como referência o movimento literário negro norte-americano, que produziram literaturas, valorizando os princípios estéticos atribuídos aos negros de maneira contundente, impulsionando os movimentos

no Brasil a buscarem uma identidade negra, com intuito de contrapor essas ideologias de fundo basicamente branco. Uma das formas que os poetas afro-brasileiros conquistaram em sua luta foi a reescrita de alguns poemas, que tem como objeto o negro, descrito por autores brancos. Essas ressignificações foram publicadas nos chamados “Cadernos Negros” (1978), cadernos estes compostos também de textos escritos por autores negros que buscam a apreciação de afrodescendentes brasileiros, imagem essa que passa a ser reiterada no que concerne à literatura negra.

Por conseguinte, faremos, por meio de análise conteúdo, relações de acordo com as características dos poemas. O primeiro poema a ser analisado é “Essa negra Fulô”, de Jorge de Lima, que proporciona um conhecimento sobre uma representação da mulher negra no contexto do movimento literário modernista. Já no outro poema, “A outra Nega Fulô”, Oliveira Silveira traz uma reescrita do poema de Jorge de Lima, “Essa negra Fulô”, com questionamentos que vêm a dar os primeiros passos para a construção e valorização literária das mulheres negras. E, não menos importante, também traremos a letra da música “Mulheres Negras”, interpretada pela cantora Luiza Yara Lopes Silva, mais conhecida por Yzalú, a qual representa o cotidiano de mulheres que travam batalhas diárias contra os estereótipos, ocasionados pela ideologia eurocêntrica internalizada no contexto brasileiro, traçando um percurso do ontem e do hoje, e como é importante continuar lutando e conquistando cada vez mais espaços, para que as vozes de várias mulheres negras sejam libertadas historicamente. Em seguida, passaremos para as análises, começando pelo poema “Essa Negra Fulô”, de Jorge de Lima.

2. “ESSA NEGRA FULÔ” – JORGE DE LIMA

Jorge Mateus de Lima (1893-1953), conhecido pela literatura como “Príncipe dos poetas”, além de artista plástico, ensaísta, médico, político e poeta, filho de um rico comerciante e senhor de engenho de antiga linhagem local em Alagoas. Suas obras se caracterizam pelas diversidades de gêneros, temas, formas e estilo, o que justifica a divisão de sua poesia em fases: a parnasiana, a

regional ou afro-nordestina, de assuntos relacionados à igreja católica órfica e linguagem hermética.

O poema “Essa negra Fulô”⁸ faz parte do livro “Poesias completas”, lançado em 1947. Nele fica explícita a linguagem coloquial e modernista, significativa na história da cultura brasileira, sobretudo no campo da literatura e das artes plásticas. O autor aborda a história do negro no Brasil, as condições existenciais dos escravos, e como eles eram idealizados como objeto. Uma produção literária direcionada à realidade cultural e histórica dos afrodescendentes, neste poema a mulher negra é representada numa visão modernista e estereotipada, servindo como escrava e objeto sexual.

Ao iniciar o poema, o eu – lírico começa como os contadores de história padrões daquele tempo, utilizando os seguintes termos: “*Ora, se deu que chegou/ (isso já faz muito tempo) / no bangüê dum meu avô / uma negra bonitinha / chamada negra Fulô*”. Numa linguagem ritmada, ele anuncia a chegada de Fulô. A forma de iniciar seu texto remete a outras narrativas populares que têm como início “Era uma vez...”, “Certo dia...”, “Um dia...”, evidenciando assim a presença marcante da oralidade e de uma construção histórica.

Na estrofe posterior, são evidentes as práticas escravocratas, a mulher negra é tratada como serviçal, pronta para exercer os trabalhos domésticos solicitados por sua Sinhá, bem como: forrar a cama, pentear o cabelo e até mesmo tirar as suas roupas: “*Ó Fulô! Ó Fulô! (Era a fala da Sinhá) / - Vai forrar a cama, / pentear os meus cabelos, vem ajudar a tirar / a minha roupa, Fulô!*”, o absolutismo e exploração desfreada em relação à Fulô é estarrecedor, sua função era de subserviência, atuando dentro da casa, sob as ordens principalmente da sinhá, nas quais é perceptível a tonalidade da voz, ficando clara a relação de detenção de poder e advertência quando se dirigia a Fulô.

Por ter que se manter próxima da patroa, Fulô a todo o momento recebia ordens para fazer coisas mínimas, tais como: “*vem coçar minha coceira / vem-me catar cafuné / vem balançar minha rede / vem me contar uma história / que eu estou com sono, Fulô!*”. Obedecendo-a, Fulô conta histórias para a Sinhá dormir, “*Entrou na perna dum pato saiu na perna dum pinto o Rei-Sinhô me*

⁸ Poema em anexo. LIMA, Jorge. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1997.

mandou que vos contasse mais cinco”, apropriando-se de parlendas da época que eram utilizadas para caracterizar o fato de contar histórias oralmente, tornando-se um desafio para o próximo contador, dando a entender que se tratava de lembranças de Fulô, pois era de costume dos seus ancestrais o ato de contar histórias, além de ser uma das principais características da parlenda “facilitar” a memorização e divertir os envolvidos no ato de contar histórias.

No decorrer das estrofes supracitadas, Fulô é descrita como escrava pelo fato de ser uma mulher negra, logo começa a ser acusada de roubar objetos de sua Sinhá e passa a sofrer punições, observe: “*Cadê meu frasco de cheiro / Que teu Sinhô me mandou? / — Ah! Foi você que roubou!*”. Como prática da época dos escravos, quem desobedecessem ou fizessem algo errado eram punidos com açoites pelo feitor e é exatamente isso que ocorre: “*O Sinhô foi ver a negra / levar couro do feitor / A negra tirou a roupa / O Sinhô disse: Fulô! / (A vista se escureceu / que nem a negra Fulô)*”. Durante o castigo, o Sinhô ao ver a negra totalmente despida, fica completamente seduzido por sua beleza e, por conseguinte, começa a usar artifícios e mentiras para que a escrava fosse punida e ele pudesse usá-la como objeto sexual, prática considerada como algo comum na época da escravidão. Ele usa do seu poder de dono sobre ela e começa a violentá-la.

Nesse poema de Jorge de Lima, Fulô é descrita como mulher, negra, mucama, ladra e objeto. Infelizmente, é assim que muitas mulheres são vistas no mundo contemporâneo, lidam com um pensamento machista, o qual não apresenta progresso, pois é influenciado por ideologias, nas quais o homem é quem manda e só ele é quem tem o poder. Esta visão em relação à mulher é marcante na literatura brasileira, já que a maioria das produções literárias é escrita por homens brancos, a defender apenas sua classe, deslegitimando assim o lugar de fala dos negros e, desvalorizando a sua verdadeira imagem.

Precisamente sobre isso que Luiza Lobo declara,

Enquanto classe dominante, automaticamente eles começaram a imprimir no papel uma imagem pejorativa, destrutiva, corrosiva do escravo e posteriormente do negro livre que lhe eram inferiores socialmente. Até o proletário foi descrito de modo parodístico. [...] Criaram-se assim os estereótipos sobre os negros: um clichê aviltado, simplificado preconceituosamente (LOBO, 1993, p. 171).

A imagem pejorativa designada ao termo negro/negra tem um enorme peso de inferioridade, ao usar a palavra “*negra*” a todo o momento que se referia a Fulô, impõe-se um distanciamento social embasado pelo racismo, fato marcante para o período modernista, no qual, ao se direcionar às escravas, os envolvidos utilizavam da frase “**Essa negra Fulô!**”. Logo, percebe-se que esta linguagem empregada evidencia um discurso ideológico, pois “[...] a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, assim, toda modificação ideológica encadeia uma modificação na língua” (BAKHTIN, 2004, p. 15).

É justamente a postura do autor e suas convicções ideológicas que mudam todo o rumo da história. No poema de Jorge Lima, a mulher é descrita como objeto. Assim:

A representação do negro como objeto agrega valores e visões forjados no âmbito da escravidão, interessados em afirmar a inferioridade dos negros ou a sua condição instintivo-propensas a submissão e/ou a violência. Tais visões ficam evidentes na caracterização de personagens negras infantilizadas ou imbecilizadas, que reproduzem a condição subalterna em que os africanos escravizados viviam na sociedade brasileira (FONSECA, 2011, p. 255).

Está agregação de valores e ideologias é perceptível no poema “*A outra nega Fulô*”, reescrito por Oliveira Silveira, a mulher passa a ser vista como sujeito. E é exatamente isso que alguns autores negros contemporâneos tentam fazer, “[...] buscar na linguagem poética o “lugar” de sujeito e não de objeto da história.” (LOBO, 1993, p. 166)

3. “OUTRA NEGA FULÔ” – OLIVEIRA SILVEIRA

Oliveira Ferreira Silveira (1941-2009), formado em letras pela UFRGS, com especialização em língua francesa. Foi um dos intelectuais afrodescendentes de maior destaque no estado onde nasceu e também em nível nacional, participando ativamente de debates, encontros e mobilizações do movimento negro. Vivia em grande inquietação em relação à situação da

população negra no Brasil, estudioso deste tema, tornou-se ativista e lutou pela inclusão do negro nos diversos espaços da sociedade.

Uma das grandes armas utilizadas por Oliveira para essa ascensão do negro foi por meio de publicações de artigos, reportagens, contos e crônicas. Fazendo uma nova construção dos negros como sujeitos históricos e não somente com a visão de seres como objeto descritos por autores brancos que pertenciam à mesma época, escrevendo no universo literário que procura aprender o negro como sujeito.

No poema “*A outra Nega Fulô*”⁹, Oliveira Silveira traz uma reescrita do poema de Jorge de Lima, “*Essa negra Fulô*”, com questionamentos que vêm a dar os primeiros passos para construção e valorização literária das mulheres negras.

O texto de Oliveira começa pelo momento clímax do de Lima: Fulô, a mulher negra do poema anterior, tem um plano para se livrar do Sinhô, finge estar conformada com toda a situação e vai para o tronco novamente, mas quando o Sinhô tenta mais uma vez abusá-la sexualmente, ela se revolta e tem atitudes completamente diferentes do primeiro poema. Cansada de sofrer as agressões que eram praticadas, a Nega Fulô acaba por revidar e agredir o Sinhô, “*A nega em vez de deitar / pegou um pau e sampou / nas guampas do sinhô*”. Nesse momento ela buscou uma forma de se proteger e se apossou de uma arma disponível naquele instante e agiu em legítima defesa.

Diante disso, o pai João, escravo que compartilhava das mesmas vivências por pertencer ao mesmo grupo étnico e social, fica admirado por tamanho ato de bravura, “*Essa nega Fulô! Esta nossa Fulô!*, dizia intimamente satisfeito o velho pai João pra escândalo do bom Jorge de Lima, seminegro e cristão”. Nesta estrofe, demarca-se o posicionamento de Fulô como protagonista de sua própria história, deixando de lado a submissão e se tornando sujeito ativo, capaz de tomar sua própria decisão diante de situações que a agrediam. Além disso, ao falar “*Esta nossa Fulô*”, é de certa forma um reconhecimento pela coragem dela em se opor à escravidão, os preconceitos e os abusos sexuais, pois neste momento, Fulô não estava representando apenas uma pessoa, mas um grupo de pessoas oprimidas e escravizadas por longo um tempo.

⁹ Poema em anexo. Cadernos Negros 11, p. 56-57.

O termo “*pai João*” é uma referência às entidades da religião africana, as quais os negros admiram e acreditam na conexão com o passado, enquanto a *Nega Fulô* representa, neste contexto, milhares de acontecimentos, humilhações e abusos sexuais sofridos por elas na época da escravidão. Sendo capaz de agir e revidar, *Fulô* torna-se sujeito, sua bravura e a decisão tomada, marcam uma conquista para seus antepassados que eram impedidos de revidar a qualquer agressão sofrida.

O poema de Oliveira Silveira, a “*Outra Nega Fulô*”, com poucas palavras traz uma visão diferente dessa mulher negra, pois ela é representada como sujeito ativo e isso é um ponto positivo na história das mulheres afrodescendentes brasileiras, demonstrando a força da literatura afro-brasileira na reconstrução de um novo aspecto na identidade negra, que antes contada de forma marginalizada e negativa. Diferente do texto de Lima, que usa estratégias de exclusão, dentre as quais se destacam a tentativa de apagamento da trajetória dos negros e sua história, o que fica evidentemente estabelecido no poema, ao dar a voz somente à mulher branca como classe dominante e detentora de poder. Ao contrário, Oliveira Silveira sempre teve como uma de suas maiores preocupações retirar as mulheres negras das condições de serem objetos para serem sujeitos de suas próprias histórias.

O principal aspecto que definiria uma significativa mudança entre os estudos sobre o negro realizados no passado e os que apareceram nesta década pode ser descrito assim: o negro deixa de ser objeto para passar a sujeito da literatura e da sua própria história; deixa de ser tema (inclusive como estereótipo) para ser autor de uma visão de mundo própria. Assim, poderíamos definir literatura negra no Brasil (ou afro-brasileira) como a produção literária de descendentes de africanos que se assume ideologicamente, como tal (LOBO, 1993, p. 206).

Entende-se, que o poder que a ideologia tem sobre as questões raciais no Brasil sempre esteve diretamente ligado a um ambiente propício, pois os grupos sociais dominantes negavam a existência do racismo e da desigualdade social relacionada ao negro. A sociedade está justificada nas diversidades dos seres que a constituem, e suas representatividades fundamentam-se por meio de um processo histórico e cultural, respaldados pelas relações hierarquizadas. O indivíduo se adapta ao contexto social por ele habitado, que permite a

compreensão do mundo que o cerca, assim sendo, sua identidade entra em colapso com o novo universo inserido.

Traremos agora um terceiro texto para refletir sobre essas questões: a música “Mulheres Negras”, composição do rapper Eduardo Taddeo, interpretada pela cantora Luiza Yara Lopes Silva, mais conhecida por Yzalú, a qual representa o cotidiano de mulheres que travam batalhas diárias contra os estereótipos socialmente aceitos.

4. “MULHERES NEGRAS” – YZALÚ

Luiza Yara Lopes Silva, mais conhecida pelo seu nome artístico Yzalú, é uma cantora, compositora e intérprete brasileira. Foi pioneira ao utilizar o violão no rap no Brasil, através de releituras de clássicos do rap nacional. Ela chamou atenção ao interpretar a música Mulheres Negras (2012), composição do rapper Eduardo Taddeo, evidenciando a realidade das mulheres negras no Brasil. A música se tornou um símbolo do feminismo negro no país. Após o lançamento de Mulheres Negras, a cantora conseguiu ascender socialmente, e ter a oportunidade de narrar a sua trajetória por meio do documentário produzido por Inara Chayamiti e Mayra Maldjian e estreou no In-Edit Brasil 2018, décima edição do Festival Internacional do Documentário Musical. A exibição ocorreu na Matilha Cultural, em São Paulo, e foi seguida de um pocket show da cantora Yzalú.

A história é narrada em primeira pessoa, sob a voz da cantora e no seu lugar de fala, ela se autodenomina como mina preta da periferia, portadora de uma limitação física e reinventou o rap ao utilizar o violão como um dos seus instrumentos. Yzalú descreve sua história de acordo com suas vivências ou de pessoas próximas e que compartilham as mesmas experiências no seu cotidiano, pois a sociedade ainda tem muitas dificuldades de entender como é o dia a dia de uma mulher negra. E essa música faz isso, descreve de forma intensa os caminhos e as batalhas travadas diariamente pelas mulheres negras no Brasil na busca de espaço dentro dessa sociedade carregada de desigualdades.

No início da canção é relato um contexto histórico marcado por submissões, agressões físicas, verbais e sexuais, no qual as mulheres negras foram submetidas, resistiram e sobreviveram. Ela discorre sobre os mesmos acontecimentos apresentados no poema “Essa negra Fulô”, do autor Jorge de Lima, contendo traços que estigmatizam uma imagem negativa da mulher afro-brasileira, entretanto com a intenção de evidenciar o quanto elas lutaram e resistiram.

Na letra da música, os fortes açoites que traziam sofrimentos, nos remetem a submissão dos afazeres domésticos representados no poema de Jorge de Lima, no qual elas não tinham garantia dos seus direitos, cumprindo as obrigações sem questionar para não serem açoitadas. Contudo, em meio a tanto sofrimento causado pela dor dos maus-tratos, elas têm uma capacidade de superação e vontade de vencer, quebrando, assim, os paradigmas estabelecidos ideologicamente.

As mulheres negras que sofriam abusos sexuais, na maioria das vezes engravidavam de seus agressores, porém elas praticavam abortos para livrar seus filhos da vida árdua da escravidão ou até mesmo para não serem vendidos pelos senhores de engenho, tornando este um ato de resistência, pois mesmo que os seus “donos” não quisessem as crianças, eles usufruíam delas para fins lucrativos. A mulher negra, até os dias de hoje, ainda é malvista no contexto social, pois a ideologia racista persiste.

[...] vivendo numa sociedade estereotipada, as mulheres negras têm maior dificuldade de afirmação social - mas no plano do imaginário, literalmente, têm buscado uma posição radical para a busca da sua identidade, onde ousam mais porque já sofreram muito e entendem que já não têm mais nada a perder. As mulheres negras são pessoas agredidas não somente porque são negras e frequentemente pobres, mas também porque misturam as cores de seus sonhos nas taças de vitimização e sexismo dos homens negros (LOBO, 1993, p. 189).

O contexto da música afirma que as funções reservadas aos negros, principalmente às mulheres, são direcionadas ao serviço braçal, a empregadas domésticas, cozinheiras e objeto sexual. A negra Fulô foi escolhida exatamente por ser apresentável, logo que essas características físicas eram essenciais na escolha das mucamas. Infelizmente, esse fenômeno da figura do negro era

presente. Para a classe dominante, eles só servem para exercerem trabalhos de menor prestígio social. Não reconhecem os negros como indivíduos capazes de ocupar espaços dentro da sociedade, simplesmente por ser um país permeado por pensamentos machistas e racistas, no qual o sistema patriarcal predomina.

Na música, salienta-se a falta de oportunidade para um conjunto de mulheres que na maioria das vezes são mães solteiras, que não terminaram o ensino fundamental e trabalham como empregadas domésticas. Porém, esse perfil tem mudado, a mulher negra tem conquistado espaço nas universidades, por meio das cotas, que é uma ferramenta que visa à igualdade no ingresso no ensino superior, apossando-se deste espaço como mulher, negra, possuidora de direitos como qualquer outra pessoa, combatendo todas as formas de preconceito. Contudo, sabemos que ainda existe uma triste realidade, novos meios de aprisionamento e muitas mulheres se tornam vítimas nesse abismo social, por falta de conhecimento ou até mesmo de oportunidade.

As mulheres negras, nesse momento, começavam, em quantidade, a entrar nas universidades, acessando a produção cultural: cinema, literatura, teatro, diferentemente das gerações anteriores, que tinham mais dificuldades de ingressar num curso superior e acessar os bens culturais pertencentes a esse universo.

As conquistas aqui detalhadas nos permitem evidenciar outras possibilidades de representação da mulher negra, pois Fulô representa, hoje, todas as mulheres negras que ocupam as universidades, que se tornaram médicas, advogadas, dentre tantas outras profissões, mães solteiras, que continuam lutando por dias melhores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para quebrar os paradigmas da desigualdade social, é preciso legitimar os espaços que outrora não eram frequentados e conquistar os direitos pela educação de qualidade, incluindo cada vez mais em locais como a universidade, dado que esses espaços foram projetados para um público seleto de pessoas e os negros não faziam parte desse projeto. Participar de diferentes lugares, os quais sempre foram negados, deste modo, libertando-os das amarras da

sociedade, transformando a luta em vitória, onde o preconceito ideologicamente impregnado dificulta a ascensão em todos os aspectos, abarcando socialmente a vida do negro, mas, está sobredito, o sofrimento os condicionou a serem mais fortes, enquanto as desigualdades sociais insistem em apagá-los, tornando um processo de batalhas diárias.

A palavra "Negra" utilizada por Jorge de Lima demonstra um distanciamento da vida do autor em comparação à personagem. Isso ocorre por causa do conhecimento de mundo dele, com parâmetro embasado no eurocentrismo, já que, sendo mulato, parte de sua família era branca. Afirmativa que pode ser comprovada na passagem do poema em que Oliveira Silveira faz menção a de Jorge de Lima: "... para escândalo do bom Jorge de Lima seminegro e cristão", expondo então, em seu discurso escrito no poema, o apagamento de sua ancestralidade e apontando ações ideológicas e religiosas pertencentes intrinsecamente em Jorge de Lima.

Há ainda uma síntese que engloba os dois objetos de pesquisa na letra da música e suas perspectivas numa proposta intertextual, demonstrando que o resultado do sofrimento é transformado em força para continuar lutando contra as dificuldades cotidianas, como, por exemplo, se opor, enquanto mulheres negras, aos termos pejorativos e à hipersexualização dos seus corpos e manifestar suas raízes por meio da cultura, evidenciando as características físicas da negra como modelo de beleza, fugindo dos padrões ditatoriais impostos pela sociedade branca e elitizada.

A escolha dessa música para descrição da realidade do mundo negro é perceptível, pois consegue transpassar justamente a batalha que precede a vitória a ser alcançada, mesmo sabendo que essa guerra perdure por muito tempo.

Fruto da resistência negra desde o período da casa-grande, nos cultos de umbanda e candomblé, na tradição ágrafa africana, a música está presente em toda produção negra, no amplo sentido do termo grego, poesias - produção poética em geral: no samba, no jazz, na bossa nova, no "folclore", atualmente no reggae, na poesia oral do contador, por vezes registrada sob a forma de cordel, bem como na produção poética literária (LOBO, 1993, p. 216-217).

Exibir este texto com tanta propriedade é demonstrar que as formas de apagamento dos traços físicos e morais dos negros, o empenho para o absolutismo de beleza ideal, a negação do seu corpo, dos seus cabelos para serem aceitas na sociedade ditatorial é em si uma forma de preconceito e opressão. Servindo, assim, para lembrar a todos que a luta foi grande até alcançar o reconhecimento e, por isso, é preciso se posicionar perante a sociedade de forma a valorizar a identidade afrodescendente.

Em suma, é de notória relevância a pesquisa aqui exposta, pois as obras aqui analisadas vão desde o período modernista até a atualidade, mantendo a mesma temática apesar de se tratar das desigualdades étnicas e sociais das mulheres negras, nos levando a crer que o preconceito, o racismo, o machismo vão muito além dos anos que distanciam uma obra da outra, estabelecendo uma relação enriquecedora para os estudos vindouros com os mesmos critérios de análise deste artigo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CADERNOS NEGROS. **Contos e poemas**. Vol. 31. São Paulo: Quilombhoje; Ed. dos Autores.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, v. 4, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Jorge de. Essa Nega Fulô. **Jornal da Poesia**. Disponível: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>. Acesso: 10 out. 2018.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

ANEXO A – Essa Negra Fulô – Jorge de Lima

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha
cama
pentear os meus
cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu
corpo
que eu estou suada,
Fulô!
vem coçar minha
coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha
rede,
vem me contar uma
história,
que eu estou com sono,
Fulô!

Essa negra Fulô!

"Era um dia uma
princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do
mar.

Entrou na perna dum
pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais
cinco".

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
"minha mãe me penteou
minha madrastra me
enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou".

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá
Chamando a negra
Fulô!)
Cadê meu frasco de
cheiro
Que teu Sinhô me
mandou?
— Ah! Foi você que
roubou!
Ah! Foi você que
roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de
rendas,
Cadê meu cinto, meu
broche,
Cadê o meu terço de
ouro
que teu Sinhô me
mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoiatar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dêle pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me
mandou?
Ah! Foi você que
roubou,
foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!

ANEXO B – Outra Negra Fulô – Oliveira Silveira

O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.
– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!,
dizia intimamente satisfeito
o velho pai João
pra escândalo do bom Jorge de Lima,
seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
fingindo uma dor no coração.
– Fulô! Fulô! Ó Fulô!
A sinhá burra e besta perguntou
onde é que tava o sinhô
que o diabo lhe mandou.
– Ah, foi você que matou!
– É sim, fui eu que matou –
disse bem longe a Fulô
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!

ANEXO C – Mulheres Negra – Izalú

Enquanto o couro do chicote
cortava a carne / A dor
metabolizada fortificava o caráter /
A colônia produziu muito mais que
cativos / Fez heroínas que pra não
gerar escravos, matavam os filhos
/ Não fomos vencidas pela
anulação social / Sobrevivemos à
ausência na novela, no comercial /
O sistema pode até me
transformar em empregada / Mas
não pode me fazer raciocinar
como criada / Enquanto mulheres
convencionais lutam contra o
machismo / As negras duelam pra
vencer o machismo, o preconceito,
o racismo / Lutam pra reverter o
processo de aniquilação / Que
encarcera afrodescendentes em
cubículos na prisão / Não existe lei
maria da penha que nos proteja /
Da violência de nos submeter aos
cargos de limpeza / De ler nos
banheiros das faculdades
hitleristas / Fora macacos cotistas
Pelo processo branqueador não
sou a beleza padrão / Mas na lei
dos justos sou a personificação da
determinação / Navios negreiros e
apelidos dados pelo escravizador /
Falharam na missão de me dar
complexo de inferior / Não sou a
subalterna que o senhorio crê que
construiu / Meu lugar não é nos
calvários do Brasil / Se um dia eu
tiver que me alistar no tráfico do
morro / É porque a lei áurea não
passa de um texto morto / Não
precisa se esconder, segurança /
Sei que cê tá me seguindo, pela
minha feição, minha trança / Sei

que no seu curso de protetor de
dono praia / Ensinaaram que as
negras saem do mercado com
produtos embaixo da saia / Não
quero um pote de manteiga ou de
xampu / Quero frear o maquinário
que me dá rodo e uru / Fazer o
meu povo entender que é
inadmissível / Se contentar com as
bolsas estudantis do péssimo
ensino / Cansei de ver a minha
gente nas estatísticas / Das mães
solteiras, detentas, diaristas / O
aço das novas correntes não
aprisiona minha mente / Não me
compra e não me faz mostrar os
dentes / Mulher negra não se
acostume com termo depreciativo /
Não é melhor ter cabelo liso, nariz
fino / Nossos traços faciais são
como letras de um documento /
Que mantém vivo o maior crime de
todos os tempos / Fique de pé
pelos que no mar foram jogados /
Pelos corpos que nos pelourinhos
foram descarnados / Não deixe
que te façam pensar que o nosso
papel na pátria / É atrair gringo
turista interpretando mulata /
Podem pagar menos pelos
mesmos serviços / Atacar nossas
religiões, acusar de feitiços /
Menosprezar a nossa contribuição
na cultura brasileira / Mas não
podem arrancar o orgulho de
nossa pele negra / Mulheres
negras são como mantas kevlar /
Preparadas pela vida para
suportar / O racismo, os tiros, o
eurocentrismo / Abalam mais não
deixam nossos neurônios cativos

NECROPEDAGOGIA DA CRUELDADE: As masculinidades tóxicas e seus reflexos em corpos vulneráveis

NECROPEDAGOGY OF CRUELTY: Toxic male and its reflexes in vulnerable bodies

Rozemberg Guimarães Silva¹
Alexandre Osaniyi²

<https://orcid.org/0000-0002-1556-4373>

RESUMO

Esse estudo promove discussões acerca das pedagogias de morte e seus reflexos nos corpos matáveis a partir das masculinidades tóxicas e hegemônicas, legitimadas por uma espécie de contrato de masculinidade que reúne vários tipos de preconceitos e violências exercidas em pessoas objetificadas e vulneráveis, tanto social, quanto institucionalmente: mulheres e homens negrxs, gays, bissexuais, trans, queers, e pobres, que são julgadx não aptxs ao trabalho, ao consumo, aos espaços sociais e de poder, ou, simplesmente por não se encaixarem nos moldes de masculinidade patriarcal. É assimilada a essas pessoas a baixa empatia, que dá margem para que seus corpos sejam violentados, massacrados e silenciados. Esse estudo tem o objetivo de contribuir para uma sociedade não patriarcal, menos desigual, não machista, sexista e heterocisnormativa. Foi utilizada a metodologia qualitativa, de caráter documental, fundamentada nos seguintes autores: Butler (2002; 2017); Segato (2018); Connel (1995;2015); Mbembe (2018); Colling (2018); Bento (2017; 2018); Bauman (1998).

Palavras-chave: Necropedagogia. Masculinidade tóxica. Patriarcado. Corpos vulneráveis. Corpos Matáveis.

ABSTRACT

This study promotes discussion about the pedagogies of death and their reflections on the killable bodies from toxic and hegemonic masculinities, legitimized by a kind of masculinity full of prejudice and violence exercised in socially and institutionally vulnerable people. They are black people, gays, bisexual, trans, queers, and poor women and men who are judged to be unfit for work, consumption, social and power spaces, or simply because they do not fit the molds of patriarchal masculinity. Many

¹ Formado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Estudante do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB; Artista; Poeta; Agitador cultural e Policial Militar. E-mail: berg.guisi@gmail.com.

² Trata-se do professor Alexandre de Oliveira Fernandes, doutor em Ciências da Literatura (UFRJ); Professor de Língua Portuguesa e Literatura do IFBA; professor permanente do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC/UFSB/Jequié; professor permanente no Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sua da Bahia – UFSB. E-mail: aleandre.pro@gmail.com.

people in society assimilate low empathy for them, which allows their bodies to be raped, massacred and silenced. This study aims to contribute to a non-patriarchal, less unequal, non-sexist, and heterocisnormative society. The qualitative methodology, of documentary character was used and the research was based on the following authors: Butler (2002; 2017); Segato (2018); Connel (1995;2015); Mbembe (2018); Colling (2018); Bento (2017; 2018); Bauman (1998).

Keywords: Necropedagogy. Toxic masculinity. Patriarchy. Vulnerable bodies. Matable bodies.

1. INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade como a nossa: cisheteronormativa, patriarcal, machista e violenta, deparamo-nos, certo dia, na encruzilhada das ideias com a antropóloga argentina Rita Laura Segato e o filósofo camaronês Achille Mbembe.

Rita Segato, fazendo-nos perceber como funciona a agência das masculinidades através das Pedagogias da Crueldade – termo utilizado em seu livro “Contra-pedagogías de la crueldad” –, expondo que a sociedade tem produzido e conduzido uma educação para a violência e a crueldade, que violenta pessoas, que as rebaixa e depois as mata. Uma pedagogia machista e patriarcal que massacra os corpos vulneráveis e dissidentes. Uma educação que quer excluir tudo o que não se encaixotar nos moldes da masculinidade tóxico-normativa (SEGATO, 2018).

Segundo ela, pode ser entendido como Pedagogia da Crueldade “todos os atos e práticas que ensinam, habitam e programam os sujeitos a transmutar o vivo e sua vitalidade em coisas” (SEGATO, 2018, p. 11), ou seja, todos os atos de exploração do corpo dx outrx, de reificação do corpo dx outrx, de rebaixamento dos corpos e da crueldade social exercida nestes.

Nesta mesma encruzilhada, o Achille Mbembe vem nos mostrar a noção de Necropolítica – termo utilizado no seu livro “Necropolítica” –, onde o Estado, ao invés de exercer o “biopoder”, como afirma Foucault (1999), exerce o necropoder (MEMBE, 2018), em que decide quem deve morrer e quem deve viver.

Nesse caso, não mais é exercido pelo Estado o “deixar morrer”, em que não promove as políticas de morte, mas sim, exercita as técnicas de “fazer morrer” através das políticas de morte promovidas nas diferentes esferas estatais: sejam nos hospitais públicos, em filas de espera, sejam nas prisões,

com “comida estragada, não atendimento médico, superlotação das celas, pessoas presas sem acusação formal e sem sentença” (BENTO, 2018, p. 10), sejam na área da segurança pública com as mortes promovidas pela polícia em corpos negros e vulneráveis – estes corpos, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, correspondem a 75% dos mortos pela polícia, no Brasil –, sejam pela dificuldade de acesso da população negra à saúde, ou, seja pelas mortes promovidas pelo estado através da criminalização de determinado estilo musical, como o funk, por exemplo.

Nessa encruzilhada, ambas idéias se interseccionam, e, justamente por isso, ousamos criar um neologismo para denominar essas pedagogias de morte como “Necropedagogia”, não para criar uma teoria, mas sim, para cruzar as ideias de promoção de violência e morte que são aprendidas e executadas na sociedade e, também, executadas pelo Estado sobre os corpos de mulheres e homens negrxs, vulneráveis e, também, os corpos dissidentes do padrão cisheteronormativo (BUTTLER, 2018).

Essas pedagogias de morte têm seus reflexos nos corpos matáveis a partir das masculinidades tóxicas e hegemônicas, legitimadas por uma espécie de contrato de masculinidade que reúne vários tipos de preconceitos e violências exercidas em pessoas objetificadas e vulneráveis, tanto social, quanto institucionalmente: mulheres e homens negrxs, gays, bissexuais, trans, queers, e pobres, que são julgadx não aptxs ao trabalho, ao consumo, aos espaços sociais e de poder, ou, simplesmente por não se encaixarem nos moldes de masculinidade patriarcal.

É assimilada a essas pessoas a baixa empatia, que dá margem para que seus corpos sejam violentados, massacrados, silenciados e sofram os efeitos da Necropolítica do Estado, e podemos observar estas formas de violências tanto através do racismo estrutural, quanto através dos preconceitos que geram violências sistemáticas aos corpos abjetos.

Essas violências se configuram a partir de um lugar de poder, seja do Estado ou de uma masculinidade branca normativa, ambxs racistas, homofóbicxs, sexistas e misóginxs, pois é esse tipo de crueldade que é construída nas relações de poder, onde também se constrói a pedagogia da crueldade, até porque, “[...] a truculência é a única garantia do controle sobre

territórios e corpos, e de corpos como territórios, e pelo outro, a pedagogia da crueldade é a estratégia de reprodução do sistema” (SEGATO, 2014, p. 345).

Diante do exposto mencionaremos alguns fatos que expressam essa Necropedagogia da Crueldade nos corpos vulneráveis e matáveis para que possamos discutir não só essas políticas de morte, mas também, refletir sobre as possíveis políticas de vida para essa população considerada “necrotérica”.

2. 80 TONS DE TIRO: GPS de cor

Uma das Necropedagogias da crueldade, ou pedagogia de morte adotada pelo estado é o genocídio e extermínio da população negra no Brasil, em especial, a juventude negra. O Atlas da Violência de 2017 relata que a cada 100 pessoas assassinadas no país, 71 delas são negras e em sua maioria homens e jovens.

Fica claro, escurecido e colorido que existe uma política de morte para essa população, que em sua maioria é pobre e vive em lugares considerados periféricos e que são constantemente vítimas da violência do Estado, e sofrem uma espécie de assepsia social por este, seja através do poder policial, seja pela falta de políticas públicas. Essa falta ou negação, pelo estado, de políticas públicas para as populações vulneráveis é, também, uma política pública de estado.

Todos os dias corpos negros entram para essa estatística, como foi o caso do músico Evaldo dos Santos Rosa³, homem negro de 51 anos, que no dia 07 de abril de 2019 teve o seu carro confundido com o de bandidos, pelo Exército, numa zona de periferia do Rio de Janeiro e, em um despreparo militar – ou condicionamento militar de matar corpos negros? –, o Exército abordou e fuzilou o veículo com pelo menos 80 tiros – o divulgado pela mídia na época do fato, mas peritos afirmaram que foram disparados mais de 200 tiros –, mesmo estando no carro sua esposa, seu sogro, mais uma mulher e seu filho, uma criança de apenas sete anos de idade.

³ Confira: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/07/homem-morre-apos-carro-ser-atingido-em-acao-do-exercito-na-zona-oeste-do-rio.ghtml>

Evaldo morreu na hora e as cenas do carro fuzilado mostraram, mais uma vez, ao Brasil que, tanto o exército, quanto a polícia, podem até confundir os veículos, mas a cor da vítima eles não confundem. Evidenciando, desta forma, que as balas do Estado têm CEP e GPS de cor e que acaba atingindo os considerados “subgrupos” da população.

Percebemos neste caso, que nos lembra de vários outros, a forma de o Estado agir em uma localidade vulnerável e com uma população vulnerável, compactuando com uma verdadeira política de controle social copiado e exercido há tempos, como se vivêssemos em um estado de exceção, no qual se decide quem deve morrer e quem deve viver, pois “Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo [...] “racismo”” (MBEMBE, 2018, p. 17).

Esse racismo estrutural está engendrado nas instituições e corporações brasileiras, como na Polícia, por exemplo, que idealizou o estereótipo do inimigo, do bandido, que em sua maioria é sempre o negro, o favelado, o pobre e, portanto, é a polícia que mais mata e a que mais morre, no mundo.

Esse modelo de segurança pública que exerce, através dessa necropedagogia, o genocídio contra a população negra, pobre e vulnerável, tendo como uma cortina de fumaça o argumento de “guerra às drogas” que sempre foi “o discurso de legitimação da ação genocida do Estado [...] em corpos negros” (BORGES, 2018, p. 23) é um modelo usado para ceifar vidas, principalmente, negras. Uma política antidrogas que configura uma farsa genocida, um verdadeiro “enxugar gelo” por parte dos agentes de segurança pública que são colocados em uma guerra que não é deles.

Essa é uma guerra que gera lucro para vários setores, dentre esses, a indústria prisional, com a terceirização dos serviços dos presídios: segurança interna, serviço de alimentação, limpeza, mão de obra barata para fábricas, dentre outros setores. Se formos observar por uma lógica, para manter todo esse aparato capitalista é preciso dos encarceramentos em massa, para que essa indústria tenha sempre “clientes”.

Essa guerra também é favorável para a indústria bélica e para a promoção, principalmente, de políticos que necessitam dessa carnificina, muitas

vezes com a morte de inocentes alvos do estado, como no caso dos 80 tiros com GPS de cor.

Infelizmente, essa é a pedagogia adotada pelo atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, que se promoveu, em boa parte, e ganhou as eleições através do caos da violência e do medo promovido pelo próprio Estado e que agora legitima o ódio e o genocídio dos corpos matáveis através de seus discursos, como o de “bandido bom é bandido morto”, haja vista que já se criou nas forças de segurança o estereótipo do bandido, que quase sempre é pobre, ou negro, ou periférico, ou todos esses adjetivos em um corpo só, legitimando um racismo que

em termos foucaultianos, 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 tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer”. (MBEMBE, 2018, p. 18).

Esse é o modelo de necropolítica exercido pelo Estado. Ele decide quem deve fazer parte da sociedade e quem não deve, ele decide quem deve morrer e quem deve viver, ele decide sobre a vida das pessoas, ele legitima a ação de disparar 80 vezes em um carro com uma família só porque o motorista era negro. Essa necropedagogia exercida por um Estado patriarcal, machista, preconceituoso e racista é a mesma que dá legitimidade para tais atrocidades.

3. PAISAGEM DA CRUELDADE

A Necropedagogia da Crueldade tem suas várias facetas. Ela é um tentáculo que hospeda o machismo, as masculinidades tóxicas, hegemônicas, normativas e todos os tipos de preconceitos, sejam raciais ou sociais e que exerce força sobre corpos rebaixados socialmente.

Diante deste preposto, é importante destacar que dentro dessa Necropedagogia da Crueldade e para que ela se exercite é preciso existir o rebaixamento dos corpos vulneráveis e matáveis, a objetificação destes para que sejam meramente desprovidos de beleza e de humanidade.

É preciso uma baixa empatia para que esses corpos matáveis, quando vierem a sofrer algum tipo de violência, sejam tidos como não humanos, causando uma paisagem da crueldade sem importância, já que “há “sujeitos” que não são exatamente reconhecidos como sujeitos e há “vidas” que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTTLER, 2018, p. 17).

Essa paisagem da crueldade está associada à repetição da violência na nossa sociedade, seja por qualquer meio de divulgação e que, e sua maioria, é exposta pela mídia televisiva e/ou virtual, causando uma normalidade das violências contra as pessoas em status vulnerável e mostrando, também, para outras pessoas que fazem parte desses grupos violentados, sejam negrxs, gays, mulheres ou corpos dissidentes que elas poderão ser as próximas, propagando-lhes medo de frequentarem alguns espaços e, até mesmo, de se reconhecerem como parte destes grupos, já que estão marcados para morrer.

A Rita Segato no faz perceber que essa baixa empatia que sentimos pelo outro é reflexo, também, do papel das mídias, que expõem e repetem essas violências e essas repetições acabam incentivando a morte desses corpos matáveis, sendo que “A repetição da violência produz um efeito de normalização de uma paisagem de crueldade e, com isso, promove nas pessoas os baixos limiares de empatia”.⁴ (SEGATO, 2018, p. 11).

É por essa normatização das violências e pelo rebaixamento de alguns corpos considerados como não humanos que o país assistiu ao apedrejamento, espancamento e morte da Travesti Dandara⁵ – fato ocorrido no Ceará, em 2017 –, o qual foi gravado por um aparelho celular e testemunhado por pessoas que, por acharem normal, ou por entenderem que ela era “não humana”, nada fizeram para que as agressões fossem cessadas.

Essa mesma baixa empatia e essa violência sistêmica que a mídia oferece são calculadas para gerarem o medo e com o medo as pessoas ficam enfraquecidas, sem potencial de luta, de vida, para que acabem se entregando às decisões de políticos que oferecem a solução para os problemas da violência

⁴ No original: “La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, on esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatia.” (SEGATO, 2018, p. 11).

⁵ Confira: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>.

e do caos, do desemprego, da economia e do medo com discursos fascistas e sanguinários, que promete dar poder a uma polícia para executem bandidos que estiverem de fuzis nas comunidades, sendo que essa mesma polícia mata moradores de comunidades por confundir, nas mãos destes, um guarda-chuvas com arma de fogo.

É através desse medo gerado pelas mídias que há uma manutenção da Necropedagogia, e esta é responsável por alimentar o poder do Estado e a manutenção do status quo. Esse medo e essa naturalização da crueldade, segundo a Rita Segato, são responsáveis pela propagação das violências exercidas por uma masculinidade impiedosa e cruel, uma masculinidade patriarcal e viril que está relacionada à violência e que objetifica e define o consumo dos corpos dissidentes e matáveis, nessa sociedade neoliberal que tem no capital sua maior força.

É uma masculinidade que dita regras, que expurga tudo o que for considerado frágil e feminilizado, que não permite ao homem demonstrar sentimentos e emoções. É uma masculinidade hegemônica, branca e tóxica que determina as mortes de várias Dandaras. É uma masculinidade que assassina outros corpos que se distanciam do modelo cisheteronormativo, e que, segundo a Rita Segato, está

mais disponível para a crueldade, porque a socialização e a formação para a vida do sujeito que deve carregar o fardo da masculinidade o obriga a desenvolver uma afinidade significativa - em uma escala de tempo de grande profundidade histórica - entre masculinidade e guerra, entre masculinidade e crueldade., (...) entre masculinidade e baixa empatia. (SEGATO, 2018, p. 13).⁶

O fato que aconteceu com Dandara, que foi humilhada, desumanizada, espancada e morta sem nenhum pudor, mostra e que acontece com vários corpos que se distanciam dessa cisheteronormatividade⁷. É reflexo dessa

⁶ No original, “[...] más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa – em uma escala de tempo de gran profundidad histórica – entre masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad, [...] entre masculinidad y baja empatia” (SEGATO, 2018, p. 13).

⁷ A cisheteronormatividade tem como norma os padrões de comportamentos pautados na heterossexualidade e cisgeneridade.

Necropedagogia da Crueldade que reúne uma masculinidade cruel e tóxica e o poder de morte sobre outrxs. É uma Necropedagogia que define “quais vidas são consideradas valiosas, quais vidas são enlutadas, e quais vidas são consideradas não passíveis de luto” (BUTTLER, 2017, p. 64).

A morte da travesti Dandara simboliza o mecanismo do Estado com suas técnicas de fazer morrer, haja vista que este é culpado a partir do momento que não promove políticas públicas para que as minorias socialmente estigmatizadas tenham propensão à igualdade, ou quando nega essas políticas, sendo culpado, também, pela marginalização desses corpos que se encontram a margem da nossa sociedade capitalista, sem fazer parte dessa sociedade do consumo (BAUMAN, 1998), sem oportunidades de vida e de serem inseridos na máquina do capital, contribuindo, assim, para que estejam vulneráveis à morte por serem corpos improdutivos, logo rebaixados.

Um exemplo desse mecanismo ocorreu em Julho deste ano (2019), quando o MEC, comandado por esse atual governo de extrema direita e fundamentalista, anulou o vestibular da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) específico para candidatxs intersexuais e transgêneros, promovendo a exclusão dessas pessoas ao acesso universitário que é um direito delxs.

Esse é um exemplo de violência praticada pelo Estado, que nega a essas pessoas o direito e uma oportunidade de se profissionalização e se especialização para não serem estigmatizadas socialmente, tendo suas imagens análogas à prostituição e a inutilidade.

Quando o Estado mostra a sua não preocupação com essas pessoas, principalmente as pessoas trans – que no Brasil tem uma estimativa de vida em média de 35 anos –, pessoas que ele tem o dever de defender, legitima-se caminhos para que elas sejam violentadas com o aval indireto do Estado.

4. CRIMINALIZAÇÃO DO FUNK: NECROPOLÍCIA EM AÇÃO

Observando que o Estado brasileiro se utiliza de mecanismos para exercer a Necropedagogia através da criminalização das pessoas, associando-as à marginalidade e à violência, causando baixa empatia nelas para que sejam

violentadas – como acontece com as pessoas das zonas de periferias, com negrxs, pobres e travestis –, buscamos destacar que o Estado utiliza, também, mecanismos para criminalizar as pessoas através da sua cultura, dependendo do CEP que ela pertence e da sua estigmatização social, como no caso do funk.

Um exemplo colorido do exercício necropolítico do Estado para a criminalização do estilo musical Funk e de pessoas que fazem parte deste e a promoção de suas mortes aconteceu no dia 01 de dezembro de 2019, na comunidade de Paraisópolis, SP, quando a Polícia Militar executou uma ação desastrosa nas proximidades de onde acontecia famoso e tradicional “Baile da DZ7” – baile funk – e que resultou na morte de nove jovens.⁸

Os policiais alegaram estar em uma operação para coibir armas e drogas ao redor do baile funk. É o Estado exercendo através da sua Necropolícia o direito, tal qual um soberano, de matar pessoas através de suas ações – quase sempre alegando a guerra às drogas – já que essas mesmas ações não são vistas nos bailes funks dos bairros boêmios de São Paulo, nos festivais de rock, ou nas festas raves – em todas essas há um consumo excessivo de drogas sem que as forças de segurança pública intervenham. O problema mesmo está no CEP da festa.

Um Estado que decide, através do seu gênero musical, se você deve ou não viver é um Estado de extermínio. Nesse caso foi o extermínio, através de ações da polícia, de corpos que mereciam a proteção desta, por estarem em local de vulnerabilidade social, pois a mera sobrevivência dos corpos “depende de condições e instituições sociais, o que significa que, para “ser” no sentido de “sobreviver”, o corpo tem que contar com o que está fora dele” (BUTLER, 2017, p. 57-58).

Essa tragédia, legitimada pelo Estado, só mostrou o quão arriscado é as pessoas morarem nas zonas de periferias, como em Paraisópolis, por exemplo, em que a expectativa de vida é bem menor do que a das pessoas que moram no bairro do Morumbi – os dois bairros são separados por um muro físico e social.

A criminalização do funk brasileiro é devido a sua localidade de nascimento: a periferia, e essa criminalização já vem de outras décadas, como

⁸ Confira: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/12/01/perseguiacao-e-tiroteio-em-baile-funk-em-paraisopolis-deixa-ao-menos-8-mortos-pisoteados-em-sp.ghtml>

em um episódio de 18 de outubro de 1992 em que um arrastão⁹ nas praias de Copacabana e Ipanema foi associado ao funk e ganhou as páginas dos jornais:

Não demorou muito e os infratores foram identificados como sendo os funkeiros ou os jovens das favelas das zonas Norte e Oeste do Rio que, nos fins de semana frequentam as danceterias que tocam música funk, na maioria, americana. O Jornal do Brasil, edição de domingo, exibiu um artigo intitulado “Movimento funk leva desesperança” e enfatizava o contraste com os estudantes caras-pintadas que haviam feito um espetáculo público muito diferente em nome da democracia: “Eles não têm seus rostos pintados com a bandeira brasileira e, muito menos, são eles algum motivo de orgulho como os foram os jovens que ressuscitaram o movimento estudantil na luta para dar o impeachment ao presidente Collor. Sem tinta em seus rostos, no último domingo esses caras-pintadas da periferia levaram a Zona Sul à batalha de uma de suas guerras que eles vêm encarando desde que nasceram – a guerra entre as comunidades.” (YÚDICE, 2013, p. 188).

A fala no artigo do Jornal do Brasil mostra um preconceito que não é velado, mas sim, exposto, ao se referir aos funkeiros como caras pintadas “naturais” com o destaque da própria cor, negra, sendo estes favelados, e outros caras-pintadas, os da classe média, rebaixando os corpos das pessoas negras ao referir-se a estes como não motivo de orgulho. É a mídia e a reprodução da sua violência, do seu racismo e da sua barbárie, para que sejam reproduzidos sem nenhum sentimento de empatia ou remorso pelo outro. Essa chacina de Paraisópolis é fruto de discursos preconceituosos e racistas que foram alimentados ao longo dos tempos contra os apreciadores do funk.

A dimensão da chacina de Paraisópolis só se deu, graças ao aparato armado do Estado: a polícia. Ela promoveu o horror show da morte, escolheu a localidade e as pessoas que seriam vítimas de suas ações. E se formos levar em conta que a maioria das notícias de violências policiais são nas periferias e/ou contra pessoas pobres e negras, sendo que o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 mostrou que 75% das pessoas mortas pela polícia são negrxs, nos faz pensar que a Polícia é uma corporação que coaduna com uma agência de controle social denominada Necropolítica, sendo a própria

⁹ Evento que acontece, principalmente, nas praias da cidade do Rio de Janeiro, onde uma turma numerosa de pessoas passam correndo e furtam objetos dos banhistas nas mesas e arrastam de seus corpos correntes, relógios e utensílios considerados de algum valor.

polícia uma Necropolícia, contribuinte do genocídio das pessoas negras e periféricas.

Essa polícia que tem como pilar a cisheteronormatividade comete crimes nesses corpos que o Estado deveria proteger, porém, este escolhe suas vítimas e exerce nelas as suas pedagogias de morte, em sua maioria na população pobre, periférica e negra, nesse caso, nove jovens que queriam desfrutar de cidadania – já que os baile funks são a ocupação de um espaço de lazer e diversão que o Estado não proporciona. Porém, “Aqueles desprovidos do “direito” de atravessar o espaço “que não lhes pertence” serão detidos pelo Estado em prol daqueles que desfrutam de “cidadania”” (YUDICE, 2013, p. 193).

É preciso que as pessoas se posicionem contra essa Necropedagogia da Crueldade, contra essa pedagogia que mata, exclui, subalterniza as pessoas, rebaixando seus corpos e as matando através de uma violência cruel e sistêmica do Estado. É necessário que esses corpos vulneráveis enfrentem esse Estado com insubordinação, ocupando os espaços de poder tanto fora, quanto dentro das Universidades, porém, é necessário, antes de tudo, se manterem vivxs.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cad. Pagu**, Campinas, n.53, e185305, 2018.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

COLLING, Leonardo. **Que os outros sejam o normal** – tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015b.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: InVerso, 2015.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2017**. São Paulo: FBSP, 2018. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência. Rio de Janeiro: IPEA, 2017**. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogias de La crueldad**. 1ª ed.- Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEGATO, Rita Laura. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 29, n. 2, p. 341-371, ago.2014.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

O TRABALHO INFINITO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E SUAS ENCRUZILHADAS

THE ENDLESS WORK OF ETHNIC RELATIONS AND THEIR CROSSROADS

Vanessa Caroline Silva Santos¹

<https://orcid.org/0000-0001-5078-3267>

Danilo César Souza Pinto²

<https://orcid.org/0000-0001-8771-4708>

RESUMO

O objetivo desta comunicação é tecer comentários reflexivos e dialógicos sobre a pesquisa de mestrado concluída recentemente, representada por uma escrita acadêmica e um lugar, e os interlocutores principais, produtores e enunciadore de saberes. Descreve-se um processo de constituição de etnicidades em torno da feitura da feijoada no restaurante Filhinha da Feijoada, dentro do Centro de Abastecimento Vicente Grillo – Jequié/BA. Os estudos das teorias de etnicidades e também teorias de(s)coloniais trazem a jogo saberes, tradições e costumes cujos dispositivos de colonialidade e epistemicídio historicamente apagaram identidades, pertencimentos e conhecimentos não-brancos. A partir de um ponto de vista bem localizado nas pesquisas do Órgão de Educação e Relações Étnicas e dentro de uma perspectiva mais pessoal construiremos um diálogo com alguns interlocutores e autores.

Palavras-chave: Relações Étnicas. De(s)colonização do conhecimento. Feijoada.

ABSTRACT

The purpose of this communication is to reflect and make dialogical comments on our master's research about 'feijoada', a typical dish of Brazilian cuisine. This research describes the ethnicities around the making of feijoada at Filhinha da Feijoada's restaurant, Jequié, Brazil. The researches about theories of ethnicity and decoloniality make us conscious about knowledge, tradition and the customs of a people who had them erased and forgotten. This process is called 'epistemicídio'. Using the research about 'feijoada' and especially what the Afro-Brazilian cook, Nilzete Gomes, told us about the job at the restaurant, we tried to write a dialogue between her and social scientists.

Keywords: Ethnic Relations. Decoloniality. Knowledge. *Feijoada*.

1. INTRODUÇÃO

¹ Licenciada em Letras (UESB), mestra em Relações Étnicas e contemporaneidade (PPGREC-UESB). Jequié-BA. Brasil. E-mail: vanessa.caroline7@gmail.com.

² Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSCar). Professor Titular de Antropologia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB). Jequié-BA. Brasil. E-mail: danilosouzap@uesb.edu.br.

Em pesquisa de mestrado/dissertação intitulada *A Prosa é longa e o processo é lento: o legado afro-jequieense* de Dionília Gomes (2020), discutimos a partir da materialidade da feijoada, produzida no Restaurante Filhinha da Feijoada – 50 anos de tradição, localizado no Centro de Abastecimento Vicente Grillo – Jequié/BA, como as etnicidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quer sejam Nilzete (Zete) Gomes ou os comensais do restaurante, enunciam-se, no *cruzo*³ feito a partir de *rolês*⁴ (RUFINO, 2018) etnográficos. Zete herdou o estabelecimento e o “saber fazer” de sua mãe Dionília Gomes, também conhecida por Filhinha da Feijoada. Sua feijoada apresenta peculiaridades, como a feitura em caldeirão externo a cozinha, o feijão mulatinho e os muitos ingredientes de porco, que juntos dão o rótulo de comida “pesada”, feita para quem “aguenta”, “feijoada de verdade”. Pela pesquisa foi possível contar como a ideia de nacionalidade, criada para dar ares de democracia racial longe de conflitos, utilizou-se de produções culturais massivamente da população afrodescendente tendo como objetivo representar a brasilidade dentro e fora do país, aspecto absorvido e observado na contemporaneidade.

A pesquisa surgiu de um desconforto com relação ao modo como as mulheres negras são descritas na história oficial de Jequié por seus cronistas. Catarina e Quintiliana (ARAÚJO, 1997), as duas únicas mulheres negras que aparecem nos relatos da história fundacional da cidade, são descritas como duas excelentes cozinheiras, competentes, dóceis e servis, ou seja, para além do silenciamento das mulheres negras nessa história, há também a construção de um lugar subalterno a ser ocupado. Na crônica Catarina e Quintiliana não podem falar. Diferentemente, nos relatos e diálogos com Zete, a ideia central em suas palavras é de que é fácil falar de e por ela, mas é difícil estar em seu lugar (“Falar de mim é fácil, difícil é ser eu”). Como nos afastamos das identidades

³ O cruze é visto em Rufino (2018) como uma rasura às formas cartesianas de percurso de pesquisa que são lineares ou devem obedecer a determinados enquadramentos em teorias brancocêntricas e epistemicidas. Para nós, cruze é o que se faz com a encruzilhada que nos deparamos na pesquisa.

⁴ Rolê aqui é utilizado tanto para designar as idas a campo, pois a fase anterior às observações participantes constituíram-se mesmo como um rolê, dar uma volta, “flanar” (de flaneur, aquele que perambula), perambular pelo Mercado de forma mais despreziosa possível. Também em Rufino (2018) vamos encontrar a categoria rolê sendo utilizada por ele para designar as idas e voltas na teoria/metodologia das macumbas nos mais diversos campos de estudo.

engessadas criadas pelo olhar do eu-branco-hegemônico? E, mais do que isso, como as encruzilhadas da pesquisa possibilitam a emergência de processos menos automáticos a partir categorias no campo em relações étnicas? Todo o exercício etnográfico e descritivo possibilitado só o foi pela emergência de uma voz/discurso de reflexão a partir da encruzilhada, que entendida em sua multiplicidade de lugares, permitiu os rolês etnográficos e teóricos por muitos lugares físicos e discursivos.

2. ENCRUZILHADAS

Falando dessas encruzilhadas físicas e imateriais, não desejamos concluir a discussão, mas afro-filosofar na diáspora em movimento neste exato momento. Como demonstrado ao longo da pesquisa (SANTOS, 2020), é possível perceber as etnicidades sem que contemporaneamente se tenham os grupos étnicos primordiais organizados em nichos, com fronteiras geográficas bem definidas e em relações de atrito, de afastamentos e aproximações como debate uma extensa tradição teórica nas teorias da etnicidade (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 2011). Demonstramos que ao longo do texto citado que é possível pensar etnicidades nas relações que os sujeitos estabelecem no dia a dia a partir de seus saberes e legados específicos – algo que já vem sendo feito nas pesquisas realizadas pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE. Porém, quando uma identidade é enunciada desde fora, levando em conta os estereótipos criados, é que o conflito se instaura e os mitos da mãe preta e sua extrapolação, a democracia racial e a “brasilidade”, deixam-se narrar. Durante a pesquisa Zete, proprietária e cozinheira do restaurante apresenta o seguinte relato: “ele falou assim pra mim ‘bicho osado é preto”, referindo-se a uma situação na qual um cliente branco que proferia reiteradas falas racistas, refere-se a ela após sua demonstração de indignação. Observa-se ainda que se compartilhem iguarias culinárias, modos de fazer e comer, não há uma conversão automática de igualdade entre partes etnicamente conflituosas, nem mesmo algum “nivelamento”.

Pensando nisto, imagens são enunciadas, as multidões e a Hidra⁵ se evidenciam em alguns discursos. Foi um tal presidente da Província em 1837 (após a Revolta do Malês) quem disse não ser preciso recear, “pois tudo estava sendo feito para que a hidra não levante o colo” (SCHWARCZ E STARLING, 2015, p. 258), mediante um pensamento racial para a objetificação máxima dos grupos de forma a dominá-los. Expressam-se no relato de Zete e neste exemplo aquilo que podemos pensar como um tipo de malêsfobia⁶, ou simplesmente o pavor das diferenças nas multidões em uma ou várias nações que se constituíram a partir da identidade nacional apagando a diversidade a partir de estereótipos homogeneizantes. Entretanto, destarte o repelir pelo racismo, os legados e saberes transpõe barreiras simbólicas e materiais, tendo certa “capacidade de enfeitiçar, e até de alucinar”, como nos fala Mbembe (2014) sobre a negritude. Desta forma é que com o passar dos tempos vão sobrevivendo feijoadas e acarajés a partir dessas culturalidades, memórias e legados que se negam a morrer, e na manhã, seus sujeitos, trabalhadoras e trabalhadores autônomos, resistem e constroem saberes e legados.

Destarte, as narrativas apagadoras e silenciadoras criadas, há quem queira ver a história dos “seus/suas” sendo contada:

Dona Filhinha é um mito na nossa felicidade aqui, é uma história que tem que ser conquistada, e alguém tem que lembrar dela [...]. Tem tantas pessoas especiais na vida da gente, tantas pessoas importantes da nossa cidade que parte pra outra vida e ninguém lembra, ninguém ó, conta sua história, a sua trajetória [...]. Bora falar da nossa história, quem foram os mais vividos da nossa história aqui, que ajudou a cidade a crescer a criar... (Relato do interlocutor Maciel, freguês antigo do restaurante)

Assim, de paó alumiar a encruzilhada, pergunto-me sobre os pontos cegos: o que não estamos conseguindo perceber e [d]enunciar? Por isso tangenciar sempre, não estabilizar o movimento, a não resposta (FERNANDES, 2015), a encruzilhada... Pois há outras feijoadas, outros processos de devir, todos fogem à equação “um só povo, um só deus...”. Todos fogem à estabilidade

⁵ Hidra ou Hidra de Lerna, monstro lendário da mitologia grega. Ver STEPHANIDES & MICHAEL (2005).

⁶ O termo foi pensado por um dos autores, Vanessa Caroline Silva Santos, para designar o receio que as classes dominantes demonstram ao longo dos séculos de colonização e de colonialidade para com a auto-organização dos grupos étnicos negros, afro-brasileiros ou africanos.

adquirida na ciência com o tempo, as categorias utilizadas precisam de novos maquinários (MACHADO, 2015) e movimentos (Exu) de vida.

3. PODEMOS FALAR?

Ao Sankofar⁷ na encruzilhada, percebemos os ventos da mudança de Oyá sacodindo a poeira do tempo e mostrando, enunciando aquilo que estava oculto na história. Ainda sem fechar a discussão, questionamos: qual a legitimidade em justificar a autoridade científica a partir de certos lugares de fala? Tal qual provoca Grada Kilomba em muitos de seus contextos de enunciação, não tenho respostas prontas, quero me dedicar a fazer as perguntas. O que nos motiva a pensar nisso é certa intuição que encontrou ressonância nas teorias do grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. Noutro giro, situo a pesquisa pensando de onde parte a produção, ou seja, no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e contemporaneidade, dentro do ODEERE – Órgão de Educação e relações étnicas.

Nesse percurso, não linear, pelo contrário, encruzado e entroncado, articularam-se os não-ditos e as vozes afrodescendentes para me fazer perguntar também quais os efeitos da narrativa sobre as africanas Catarina e Quintiliana para a epistemologia e história construídas sobre as mulheres negras afro-jequeenses e pensar em devires possibilitados a partir da história de vida de Nilzete e Dionília Gomes, que borre a homogenia narrativa e abra outras discussões. A linguagem tem, portanto, o poder de fazer viver e fazer morrer (CARNEIRO, 2005). É quando a boca dos/as negro/as fala, que borram as exo-definições criadas: “Quem é Zete... Falar de mim é fácil, difícil é ser eu...”, quando a interlocutora principal da etnografia reflete sobre si, e quando Zete diz o que diz parece estar sintetizando afro-filosoficamente sobre a histórica

⁷ Pensava o movimento Sankofa durante toda a pesquisa cujo ato principal foi me debruçar sobre os descaminhos presentes na crônica Catarina e Quintiliana citada. Posteriormente, lendo *Um Exu em nova York de Cidinha da Silva* (2019), me deparei com a seguinte fala de Wanderson Flor Nascimento: “Nesses encontros, nos ladeamos com outra memória, exuzilhada, sankofada, olhando, desde nosso presente, a outros tempos e a vários lugares que narram nossa história” (p. 11). Nascimento está pensando essas categorias decoloniais como parte de uma forma de olhar para o mundo que temos nós, adeptos de religiões de matriz africana. Sankofa como signo e emblema é isto: voltar e buscar aquilo que deixamos para trás. Falar das mulheres negras na contemporaneidade, por tanto, é preciso ser feito a partir de uma abordagem sankofada.

impossibilidade de falar pelo outro. Seu enunciado implode a ideia de representação, ou o argumento de que suas experiências e mesmo ela estejam aqui de fato representadas quando não apenas descritas. Longe de pensar uma representação vazia e essencializada, percebe-se a incapacidade das categorias de informar sobre quem são as pessoas.

Sendo assim, pensando as representações possíveis, como se (des)constroem pessoas a partir da escrita? Pensando uma episteme, uma série de estudos voltados para os legados africanos e afro-brasileiros presentes em Jequié e na região sudoeste, estão por, de certa forma, descortinar a história. Enunciam-se mulheres negras afro-jequeenses produtoras de cultura e não somente produtos dela. Essas, como Zete, têm noção da tarefa longa deste vendaval que se quer causar visto ser “a prosa longa e o processo lento”, como ela se refere ao processo de pesquisa e de entendimento. Dessa forma cria-se nas encruzilhadas da pesquisa a perspectiva odesiana adotada, pensando Odé como o caçador, pai do conhecimento, aquele que aprende, educa, ensina a caçar conhecimento nas matas dos saberes, fugindo das armadilhas da colonialidade. A encruzilhada fêmea que se apresentou no campo, a impossibilidade de respostas finais, medidas cartesianas de fechar o assunto, entrega o lugar que é de entroncamentos de matrizes e raízes culturais diversas. Entretanto, percebe-se a sobreposição da cultura dominante, ao ser seduzida por aquela que pensa que domina (SODRÉ, 2005), ela lhe escapa abrindo caminhos outros. Agora, parafraseando Beatriz Nascimento, todas queremos falar, e numa boa.

4. ODEERE, ETNOCULINÁRIA E A DE(S)COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A “caça” é elemento enunciador de etnicidades (SANTANA, 2014), referencial ancestral, está presente no próprio nome dado ao espaço físico/órgão de onde uma série de pesquisas em relações étnicas têm saído. O enunciado através dessas palavras propõe então pensar o que nos leva até ODEERE e a relevância desta pesquisa naquele lugar. Nesse caso particular trata-se do entendimento de etnicidades enunciadas através da produção, feitura,

comercialização e consumo da feijoada e, para demarcar, a importância da alimentação como um processo que promove significados vários em seu entorno. Além do mais, urge a necessidade de pensar as formas de alimentação como propiciatórias ao corpo, ara (JUNIOR, 2014), cujo passar dos tempos evidencia novas formas de se alimentação, menos tradicionais. O corpo como lugar de execução do dispositivo de colonialidade é alvo das novas formas de se alimentar, agregando outros significados, e também enfraquecendo relações entre as pessoas e o ato de se alimentar. Dionília Gomes é lembrada pela solidariedade exercida na cidade de Jequié, visto não ter em seu trabalho/negócio apenas a relação mercadoria/lucro. Eliane, sua filha, conta que descobriu no acontecimento da morte de Filhinha, pessoas que dependiam de seu feijão, doado, vendido mais barato ou fiado; era Filhinha também que priorizava as crianças das companheiras de serviço: “pode dar café aos meus meninos aqui”, como nos conta Maciel sobre a relação estabelecida com Filhinha desde o início.

Levamos em conta na pesquisa não somente aspectos do campo de estudos chamado ora de “etnoculinária”, ora “antropologia da alimentação”, mas traçamos a história da iguaria nas ruas onde foi e é vendida, as narrativas produzidas sobre ela, o que aponta para metodologias de pesquisa diferentes, visto ter utilizado a etnografia enquanto teoria a ser construída a partir de rolês (RUFINO, 2018), uma interpretação produzindo reinterpretação dessa iguaria com maior e mais significativa presença das pessoas que a produzem e consomem falando sobre ela. Em se tratando da Etnoculinária, foi notável que grande parte das produções bibliográficas desse campo partem de lugares de enunciação hegemônicos, em detrimento de autores como Manuel Querino, autor negro que além de partir do mesmo lugar de enunciação dos sujeitos produtores do conhecimento que ele descreve, também se destaca pela presença da pesquisa de campo como prática metodológica em seus estudos. Querino buscou fugir ao “rigor metodológico”, para ele era preciso se desvencilhar inclusive das nomeações e das categorias criadas dentro da ordem colonial (CARBONI E MAESTRI, 2012, p. 94) como, por exemplo, o status jurídico escravo.

O estudo das relações étnicas não indica, ao contrário do mito da democracia racial, que haja relações simétricas entre os grupos étnicos, mas pelo contrário, centraliza-se principalmente nos conflitos e dissensões existentes entre eles. Porque nem toda guerra é bélica, mas também é guerra do ponto de vista da hegemonia do conhecimento histórico, da hegemonia linguística, política, jurídica, sexual e de classe. É desses conflitos que uma tal ordem das coisas veio se emoldurar como modelo, e o papel contraditório do sincretismo cultural é questionado, mostrando-se ao mesmo tempo que estratégico, também reificador da cultura dominante e dos aspectos cognitivos da colonialidade - embora essa cultura esteja sobre os joelhos trêmulos de seu Atlas neste momento observando a conjuntura e se movendo na surdina para evitar a queda, o fim do mundo de que fala Fanon (2008).

Hoje, no *rolê*, ou giro epistêmico da ciência podemos ler sobre a existência de outros pontos de vista a partir de outros lugares de enunciação, conferindo legitimidade e autoridade, giro esse chamado também de giro decolonial, giro epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2007), embora prefira o termo *suleamento* (NZERI E RIBEIRO, 2019) que descentra a cultura intelectualóide dominante. A contribuição desses setores para os debates de relações raciais e étnicas é evidente e partindo da sua chegada às salas de aula, com práticas curriculares de fato antirracistas ao avanço de políticas públicas de reparação histórica vide leis 10.639/03 e 11.645/08, certos lócus de produção científica contam e apoiam a chegada de outros sujeitos e seus lugares legítimos de enunciação. Nesse sentido, performance linguística é lida como componente das etnicidades, como rasura dos processos de apagamento e preconceitos linguísticos à torto e à direita (SANTOS e SOUZA, 2019). Na fala da principal interlocutora está a nossa economia linguística performada no português afro-brasileiro/vernáculo negro. Por isso a escrita aqui e da dissertação citada foi também um exercício de escrita antirracista e afrodiaspórica, afi(n)ando nossa língua, ensinando a transgredir, como orienta bell hooks.

Pelas (des)razões elencadas, colocamo-nos em busca daquelas mulheres que encaram a rua cotidianamente perpetuando além de ícones e iguarias, frentes de resistência a colonialidade dominante. A pesquisa funcionou como termômetro das mudanças e permanências na sociedade jequieense, de

práticas antigas que venham a tomar estatuto de legados afro-jequeieenses ao questionarem as narrativas sobre a feijoada enquanto ícone de identidade nacional. Também mostrou a cara daqueles que fazem e comem esse tipo de comida de rua, embora como defende Zete, a feijoada seja “comida caseira” e acrescento, vendida na rua e fonte de um saber local[izado], contraposto à categorização da rua como lugar de perigos enquanto o interior da casa é o lugar da segurança patriarcal, segundo autores como Gilberto Freyre e Roberto DaMatta⁸.

Querino (1928)⁹ elenca uma série de iguarias africanas, afro-brasileiras e de outras origens, diz que as iguarias portuguesas foram “melhoradas” e modificadas pelo regime africano. Sobre a feijoada, argumenta que o marco geográfico da feijoada é o Rio de Janeiro, lá onde o feijão utilizado é o preto, entretanto a preferência pelas ruas da Bahia sempre foi o feijão chamado de “mulatinho”.

A feijoada de Dionília e Nilzete, com feijão mulatinho e que não é um mero “feijão com carne”, é “forte”, “gorda”, “de verdade” e “pesada”, dando “sustança” para aqueles que labutam ali no Mercado, mulheres, senhoras, muitos homens mais velhos, muitos jovens... Não é, para aqueles e aquelas interlocutoras “comida de escravo” e nem invenção dos portugueses ou das elites, ela é meio de sobrevivência e produção intelectual: “[...] eu sou formada em contabilidade, para dar conta do restaurante, porque se ninguém cuidasse, e minhas irmãs não quiseram, ela [Dionília Gomes] poderia até morrer”, como nos conta Zete sobre o porquê ter mantido o restaurante, após a partida de sua mãe.

Mais que atestar a originalidade e primazia de uma iguaria frente às suas adaptações (gourmet, vegana, etc), há uma contextualidade da feijoada em estreita relação com produtoras/es e comensais. Isso acontece com a feijoada de Filhinha/Zete como também com a feijoada de Ogum, feijoada do Cacique de Ramos, feijoada do Quilombo da Machadinha, feijoada do Oluayê N’Lá, feijoada de Ogum do Orussalê, etc. Produtoras/es são guardiões de conhecimentos legítimos que discursivamente são usurpados e recontados somente para

⁸ Os autores não foram lidos na íntegra, visto ser mais interessante lê-los sob a ótica de autores que fazem uma leitura crítica do mesmo, a exemplo de Correia (2009).

⁹ Ano da publicação original do livro, três anos após o desencarne de Querino, embora a versão consultada seja a de 1957, constante nas referências.

atestar a superioridade ou a inventividade (Eurekkka¹⁰) de um grupo étnico frente a outros. Esses conhecimentos são também transformados em narrativas que apagam a autoria dos negros, e assim a classe trabalhadora negra produz, mas a ela nada pertence: é do Brasil! E, assim como Peter Fry (1975) deu com “os burros n’água” ao tentar apresentar um prato tipicamente brasileiro no EUA aos seus anfitriões, a feijoada no contexto de estudo nada mais é que uma comida cotidiana que também meus interlocutores estão acostumados desde a infância, solta de rotulações silenciadoras e tendo como “segredo do sucesso” “amor pela família”, nas palavras de Zete, reforçadas pelo legado e compromisso na continuidade do trabalho de sua mãe.

5. ABRAM-SE OS CAMINHOS...

Os nossos saberes são um poço fundo, cheio de segredos, arapucas e tocaias, que quando seco é preciso raspar o fundo, e o que nos move no sentido desse trabalho infinito é a sede pelo conhecimento e o compromisso com uma educação para as relações étnico-raciais. A educação é, de certo, a ruptura também com valores adquiridos na diáspora, pós-escravidão, o valor do trabalho é substituído pela educação e dizem mesmo que a supervalorização desta é uma das maiores ilusões em que já caímos... O trabalho (resultado, o negócio de família, o restaurante) engendrado pelo labor, muda de relevância, reconhece-se sua importância para a família, para as mulheres negras afro-brasileiras, mas as aspirações mudam. É quando fala de Maria Eduarda, sua filha adolescente, que esse caráter das aspirações e encruzilhadas da vida de Nilzete Gomes aparecem. Sua filha não tem o tino para os negócios, além de aspirar uma trajetória dentro da educação formal, rejeitando a história única da emancipação pelo trabalho. Aspiração no sentido ocidental de ascensão econômica, mudança de classe, tendo mais consciência de sua pertença étnica e da valorização de sua pertença e seus traços de negritude. Visões de mundo que coexistem:

¹⁰ Assim como Assata Shakur, e ampliando o espectro em questão, triplicamos a letra k da palavra em referência aos ideais de branquitude ocidental europeia presentes no termo, ela o faz em palavras do inglês norte-americano para se referir à KKK – Ku Klux Klan, seita de ideologia supremacista branca. Eureka, ainda que seja uma palavra de origem grega, esconde sob seu bojo a soberba das descobertas científicas brancocêntricas, dos primeiros colonizadores aos iluministas e supremacistas brancos.

contemporaneidade e o ato consciente de decidir nas vias da encruzilhada entre os caminhos que nos foram empurrados goela abaixo e as possibilidades criadas, a partir do poder de realização que todas temos (Asé). Paralelo à ordem ocidental, coexistia na mesma realidade, outras formas de vida que se fizeram contrapostas ao fazer/deixar morrer das necropolíticas da colonialidade/modernidade. Aqui, a escrita não é o lugar da morte, mas sim o lugar da vida, uma “escrivência” como querem nossas escritoras e intelectuais negras, a exemplo de Conceição Evaristo.

Percebemos também que um devir negro (MBEMBE, 2014) se opera em Jequié a partir de movimentos: estéticos (Negra Ouro¹¹) e políticos, quer seja no teatro ou na poesia e na dança, quer pela fotografia e pelos movimentos jovens de empoderamento; quer seja pela criação de espaços seguros (ALMEIDA, 2018), e desde passos outros nessas encruzilhadas para a construção do conhecimento de(s)colonizador, vide o exemplo do Odeere. Entretanto, sejamos como Sankofa sempre, e voltemos para recuperar aquilo que perdemos: nossas mais velhas possuem saberes a nos ensinar, estratégias a nos fortalecer, estão dizendo “espia, assunta!”. Falando nelas, seus legados estão aqui encruzilhados nos saberes da etnoculinária, nas pessoas de Dionília e Nilzete Gomes. Já a centelha das possibilidades, aquelas que precisamos *Sankofar*, Maria Eduarda é o nosso emblema-sujeito de devir das etnicidades, aquela que nega conscientemente continuar levando a frente o legado, a labuta com a feijoada, posto que para ela vislumbram-se caminhos de estudos não possíveis para muitas meninas e mulheres negras (hooks, 1995). E nesse processo de devir, vultos históricos e feijoadas enquanto amálgama da diversidade são imagens em vertigem, devaneios sobre identidade e sua manipulação. Mas é preciso descrever e contá-los, pela (des)graça que for. A feijoada não pode ser patrimônio de uma nação que está com as dívidas atrasadas com seu povo. Ela só pode ser legado: saber numa encruzilhada de possibilidades... Abram-se os caminhos.

¹¹ O Negra Ouro é um grupo constituído por jovens negras, universitárias, secundaristas, de diversas origens geográficas e sociais. O grupo busca o empoderamento das mulheres negras a partir da fotografia (com base no relato de Renata Miranda, uma das participantes do grupo). Instagram: @projetonegraouro

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariléa. **Território de afetos**: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. 2018. 302p. Tese (Doutorado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

ARAÚJO, Emerson Pinto. **Catarina e Quintiliana**. In: Capítulos da história de Jequié. Salvador: EGB Editora, p. 79-81, 1994.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

CORREIA, Bruno Celso Vilela. **Mais que uma oferenda**: representações e resistências afro na cozinha brasileira (Recife, 1926-1945). 2009. 141 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2009.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. **Axé**: apontamento para uma a-tese de Exu que jamais (se) escreverá. 2015. 343p. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura Comparada). Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2015.

FRY, Peter. **Feijoada e "Soul Food"**: Notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais. In: Para inglês ver – Identidade e política na cultura brasileira. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1975.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista de Estudos Feministas**, ano3, 2º Semestre, 1995.

JUNIOR, Joel Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

JUNIOR, Vilson Caetano de Sousa. **Ara mi, meu corpo**: alimentação e outros temas afro-brasileiros. Salvador: EDUNEB, 2014.

KILOMBA, Grada. A Máscara. 2. ed. Tradução de Jéssica Oliveira de Jesus. In: **"Plantations: episodes for everyday racism"**. Munster: Unrat, Verlag, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-ásia**, Salvador, n. 34, p.105-129, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 3.ed. Lisboa: Antígona, 2014.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. Mulherismo africana: práticas na diáspora brasileira. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.

QUERINO, Manuel. **A arte culinária da Bahia**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

SANTANA, Marise de. Legado africano: palavra enunciadora de simbolismos étnicos. **Odeere**: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB. ISSN 2525-4715. Ano 2, número 3, volume 3, Janeiro - Junho de 2017.

SANTOS, Vanessa Caroline Silva; SOUZA, Jurgen Alves de. A influência do contato com línguas africanas na performance do português popular brasileiro. **Revista Mandinga**, v. 3, n. 1, p. 36-50, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLIN, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia

FOR AN ANTIRACIST EDUCATION: Decolonizing curriculum as a challenge for construction of democracy

Maria Virginia Freire dos Santos Carmo¹

<https://orcid.org/0000-0003-2106-1307>

RESUMO

Este trabalho, de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo discorrer sobre como a colonialidade opera por meio do currículo, discutindo a forma de organização do conhecimento nas escolas de educação básica, que acaba por privilegiar perspectivas racistas, colonialistas e epistemicidas, sustentando assim a colonialidade implantada nos continentes não europeus, especificamente no Brasil, apresentando-se, assim, como um desafio a implementação das Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Dessa forma, busca-se analisar as contribuições dos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade, tendo em vista que o pensamento decolonial propõe a construção de um conhecimento outro, a partir da consideração de outros tipos de conhecimento, uma vez que a luta pelo direito ao ensino da cultura e história dos povos de origem africana e dos povos indígenas tem um longo caminho percorrido. Fala-se de um currículo que possa estabelecer um diálogo com as demais culturas, não se tratando simplesmente de troca de centralidades, mas sim da inclusão de outras visões de mundo.

Palavras-chave: Educação. Antirracismo. Currículo. Descolonização.

ABSTRACT

This paper, of bibliographic and documentary character, aims to discuss how coloniality operates through the curriculum in basic education schools. We can see that the curriculum privileges racist, colonialist and epistemicidal perspectives, thus sustaining the coloniality implanted in non-European continents, specifically in Brazil. This attitude challenges the implementation of Law 10,639/03 and Law 11,645/08. This study counts on the contributions of the Research Group on Coloniality in modernity in a decolonial perspective related to the teaching of the culture and History of peoples of African origin and indigenous peoples. We defend a school curriculum that establishes a dialogue with other cultures and the inclusion of other worldviews.

Keywords: Education. Antiracism. Curriculum. Decolonization.

¹ Coordenadora pedagógica no município de Porto Seguro. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESB), Porto Seguro-BA. E-mail: virginia.freire@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A forma de organização do conhecimento nos estabelecimentos de ensino que compõe a Educação básica, sempre foi alvo de investigações, principalmente pelas teorias críticas do currículo, o que promoveu severas críticas ao trabalho da escola e ao conhecimento por ela trabalhado. Após vinte e três anos de implantação da Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acompanhamos uma série de transformações nas políticas educacionais, desde o fim de algumas disciplinas até mudanças na formação de professores. As reformas curriculares e os documentos de orientação curriculares trouxeram impactos para a Educação Básica a nível nacional.

Os documentos produzidos ao longo desses anos refletem objetivos, posições teóricas e políticas que demonstram modos de pensar, construir e manipular o conhecimento escolar. É partindo desse entendimento que se mostra necessário compreender como, em nosso país, a escola ao longo dos tempos fez determinadas escolhas em detrimento de outras. Por que esse conteúdo e não aquele? Por que ensinar dessa forma e não de outra? Por que privilegiar essa experiência e não aquela?

Compreendendo que currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos escolares que devem ser ensinados, aprendidos e, conseqüentemente, avaliados, que a escolha do que deve ser ensinado e a organização desse conhecimento é fundamental para se entender as práticas cotidianas da escola. Este trabalho se propõe a pensar sobre como repensar o currículo da Educação básica, na perspectiva decolonial, partindo desde a seleção de conteúdos até a organização do tempo/espço da escola no caminho de uma educação antirracista e democrática.

2. A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola se apresenta como um dos espaços, e talvez o mais importante, que legitima a ciência moderna, com seus conceitos que desfrutam do estatuto

de verdade absoluta. Hoje, o modelo educacional inspirado nas ciências modernas, propõe a organização do conhecimento de maneira disciplinar e especializada, e o que temos são currículos organizados em função das disciplinas, como se o conhecimento estivesse separado e acondicionado em caixas e dessa forma tanto alunos/as quanto professores/as pudessem acessar os conhecimentos de maneira mais fácil e rápida.

Ao longo dos tempos, a organização do trabalho pedagógico na escola foi ganhando diferentes contornos, todos com intencionalidades bem definidas. Cada momento histórico produzindo suas culturas epistêmicas e, portanto, cada um desses momentos, em suas diferentes conjecturas, determinou os conhecimentos entendidos como legítimos e, conseqüentemente, as estratégias para legitimação desses conhecimentos.

A Lei 9.394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidencia em seu texto que cabe aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir diretrizes para organização do conhecimento em suas redes, desde que respeitado os termos desta Lei. Assim, temos acompanhado o desaparecimento de algumas disciplinas das matrizes curriculares, e importantes propostas de reformulações curriculares. Essas reformulações curriculares trazem em seus textos posicionamentos políticos e teóricos acerca do que ensinar, como ensinar, quando ensinar.

Dessa forma, é por meio desse mecanismo disciplinar que o conhecimento se organiza nas escolas, definindo espaços de poder, de divisão de recursos, de reprodução de métodos e princípios de construção do conhecimento. É em função dessas disciplinas que se desenvolvem as lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares.

Com base nessa lógica de compartimentalização do conhecimento, respaldado por um discurso pedagógico onde a aprendizagem seria mais fácil para os/as alunos/as, o currículo foi se petrificando pela disciplinarização.

Essa disciplinarização pode ser definida como:

[...] campos de delimitação específica para cada forma de abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles dando origem a uma disciplina específica e independente. A constituição da ciência moderna dá-se no contexto de uma

racionalidade operativa, isto é, que se realiza pela divisão do campo em subcampos menores, portanto, a disciplinarização deve-se a ela (SILVA JUNIOR, 2012, p. 236).

É assim que cada disciplina, hoje, demarca um campo de visão, uma ótica pela qual a realidade deve ser vista. O conhecimento como se apresenta hoje, faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que não oferece uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidos pela atividade humana. Acaba por separar o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos alunos/as no cotidiano de suas relações, e os/as professores/as se apresentam como o único elo entre a verdade científica e o mundo vivido pelo/a aluno/a. As ciências modernas ditaram à escola a forma como devem ser compreendidos os sujeitos: uma massa homogênea. Desconsideram-se, assim, as diferenças.

Apesar das algumas tentativas de se flexibilizar essa estrutura, ainda vigora uma organização fragmentada e hierárquica, onde cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância gozam de maior prestígio em detrimento de outras.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - tentaram apresentar um movimento diferente nesse sentido. Implantados a partir de 1997, além da orientação dos conteúdos a serem trabalhados e como, ainda traziam temas transversais a serem discutidos em parceria com outras disciplinas, tais como: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Saúde e Ética, desde então, tentou-se flexibilizar a fragmentação das disciplinas com o tratamento de determinadas pautas na perspectiva da transversalidade. Porém, o currículo continuava dividido em disciplinas e com o tempo demarcado para cada aula e, conseqüentemente, para cada assunto.

As pautas transversais trazidas pelos PCNs teriam a proposição de responder algumas reivindicações, porém, muito do que se foi definido como válido de ser discutido, não se apresentava de forma neutra e imparcial. Esses conhecimentos, enquanto prática social, já chegavam às escolas revestidos de intencionalidades e posicionamentos, além de gozarem de um estatuto de verdade.

O problema, nessa perspectiva, é o enraizamento de um conhecimento empobrecido, destituído de sentidos, deslocado, fragmentado e principalmente incapaz de auxiliar na constituição de uma compreensão crítica do mundo.

O trabalho frágil da escola, já posto por Silva (1990), na organização do conhecimento, parece ser a ponta do iceberg que precisa ser conhecido, no caminho de entendermos o sentido que as práticas cotidianas assumem na atualidade.

Dessa forma, mesmo com várias questões determinadas sobre a organização do conhecimento a ser trabalhado na escola, de fato é na sala de aula que esse conhecimento, e como ele é discutido, ganha características muito singulares. As escolhas individuais de cada professor sobre como conduzir suas atividades no cotidiano, trazem as verdades de cada docente, que representam seus valores e crenças, e o que percebemos com certa clareza na organização desses conhecimentos no que tange a atividade docente é uma preocupação central com os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, relegando a segundo plano todo o conhecimento trabalhado em outros campos do saber. No entanto, é sempre bom refletir acerca da ideia de que a nossa prática diária de trabalho nas salas de aula é viva, portanto, imprevisível, o que abre espaços para que compreensões novas e diferentes surjam e sejam incorporadas à ação.

3. COMO A COLONIALIDADE OPERA POR MEIO DO CURRÍCULO

Muito mais do que um acumulado de conteúdos, como muitos pensam, tratar de currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, e para isso lança-se mão do entendimento acerca de diversas questões como aprendizagem, conhecimento, cultura etc.

De uma forma mais sintética, a questão central quando tratamos de currículo é: o quê? E para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive pela diferente ênfase que dão a cada um desses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão

básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber deve ser considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA JÚNIOR, 2012)

Ainda segundo Silva Júnior (2012), é baseado nessa compreensão que muito se discute qual ser humano pretende-se formar para determinado tipo de sociedade, e conseqüentemente, pensando nesse tipo de ser humano desejável que decidiremos qual conhecimento, portanto, qual currículo.

Dessa forma,

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele faz de nós). [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explicita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (SILVA, 1995, p. 136).

Silva (1995) vai ainda mais longe ao dizer que o currículo traz em suas narrativas, de maneira velada, ideias sobre quais grupos tem autoridade para falar sobre si e sobre os outros, quais grupos devem apenas ser representados e grupos que devem ser excluídos das narrativas. São essas mesmas narrativas que apresentam os diferentes grupos de maneira hierarquizada, deixando claro que histórias, conhecimentos, religiões, culturas, entre tantas outras coisas são melhores que outras. É nesse ponto que se faz importante entender o que é a colonialidade e a quem ela serve.

A colonialidade, conforme discute o Grupo Modernidade/Colonialidade, é um padrão de poder que age em várias dimensões do colonizado: as dimensões do ser, do saber, do poder e da mãe-natureza. A colonialidade, através da ação nessas dimensões, busca afirmar e celebrar, segundo Walsh (2007), a

superioridade do conhecimento dos europeus, ao mesmo tempo que nega e silencia outras formas de ser e saber.

Quijano (2005) cunhou o termo colonialidade do poder, que traz a ideia de um sistema de classificação da população mundial, baseada na ideia de raça. O autor nos mostra que o conquistador europeu constituiu sua identidade no contato com os povos originários da América, assim como os povos da diáspora africana. Esse movimento estabeleceu um padrão de poder fundado em duas bases: racialização (classificação da sociedade a partir da ideia de raça) e racionalização (formas de classificação do poder). O autor evidencia a maneira como essa noção de raça tem o objetivo claro de afirmar a hegemonia europeia, tornando-se “no primeiro critério para distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 230), após a conquista da América.

Walsh (2008) afirma que as identidades raciais produzem uma hierarquia social, onde negros, índios e mestiços se mostram como identidades homogêneas e negativas, impondo dessa forma, um padrão único de referência, que seria o: masculino, heterossexual, branco, cristão, europeu.

Diante do exposto, observamos nas escolas de Educação básica um currículo pensado e construído a partir de marcos e fatos da história da Europa, associados quando possível, a fatos e marcos da história brasileira e/ou africana. É partindo desse entendimento que vemos que o currículo fixa visões coloniais sobre a história, sobre noções de raça.

Aprendemos nas escolas a história que tem a Europa como lócus, mas pouco sabemos da história e da cultura da África, que é um continente que fundamentalmente constituiu a nossa história e cultura, portanto, nossa sociedade. Cabe-nos questionar o porquê desse silenciamento que apaga a história e as culturas afro-brasileiras e africanas. A quem isso tem beneficiado?

Cabe ressaltar que temos um currículo não apenas colonizado, mas também colonizador, quando na esteira da negação da história e culturas afro-brasileiras e africanas, produz o apagamento do “Outro”, pois não apenas reforça a importância do branco, mas, sobretudo ensina a inferioridade do negro, dando sobrevida a colonização por meio da colonialidade.

Compreender esse movimento nos traz a dimensão de como os povos originários e os povos da diáspora não aparecem nos currículos como deveriam, mas apenas em situações muito pontuais e folclorizadas do calendário escolar. Evidente é que as histórias e culturas de povos menores são da mesma forma, menores, e assim não trazem nenhum tipo de contribuição para a formação de uma sociedade que se espelha na Europa.

Descolonizar o currículo não é proposta fácil, uma vez que as relações de poder que sustentam esse currículo em questão têm feito frente a essa luta. O currículo é um instrumento importantíssimo na manutenção dessas relações de poder, por isso, Arroyo (2013, p. 13) já colocava esse importante instrumento como um território em disputa, dizendo que,

[...] Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder.

4. CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE

O Grupo Modernidade/Colonialidade é formado por intelectuais latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, a saber: o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo argentino Enrique Dussel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, dentre outros.

Este Grupo tem como principal postulado a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 75), e essa ideia traz o questionamento da geopolítica do conhecimento que tal como estratégia do pensamento moderno ocidental que, “de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro,

invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem ‘outros’ conhecimentos e histórias.” (OLIVEIRA, 2016, p. 1). Assim, a modernidade chegou escondendo seu lado mais sombrio que é a colonialidade. Sendo assim, para os intelectuais que constituem o Grupo, Colonialidade e Modernidade são duas faces da mesma moeda. Foi dessa forma, com o respaldo da colonialidade, que a Europa produziu conhecimento/ciência como modelo único e universal, o que conseqüentemente marginalizou e invisibilizou toda a produção da periferia do ocidente.

Segundo Oliveira (2016), o Grupo Modernidade/Colonialidade traz alguns conceitos que seriam a base dessa nova perspectiva, a saber: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, dentre outros. No entanto, não é a intenção deste trabalho discorrer sobre cada um desses conceitos, mas discutir sob a ótica da pedagogia decolonial.

A pedagogia decolonial é o elo que conecta a interculturalidade crítica ao campo educacional, surge como uma proposta de intervenção não só pedagógica, mas principalmente política na busca por uma reinvenção da sociedade. A pedagogia decolonial põe em evidência o colonialismo que “construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia” (OLIVEIRA, 2016, p. 3) e nos propõe uma crítica teórica à geopolítica do conhecimento.

A pedagogia decolonial implica,

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcom X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização. No conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Essa perspectiva pedagógica vai além dos sistemas educativos, dos processos de ensinar e de aprender, é uma ação política cultural que envolve,

inclusive, os espaços não formais de educação e nos leva a construir outras pedagogias além da hegemônica. Ultrapassa a denúncia aos grilhões coloniais, ela nos permite a construção de outras formas de pensar, outras formas de construir conhecimento, ela abre espaço para aqueles conhecimentos marginalizados e invisibilizados pela colonialidade do saber e do poder. Uma pedagogia decolonial exige pensamentos que partam dos sujeitos subalternizados pela violência da colonialidade tais como negros, mulheres, indígenas, homossexuais, entre outros.

Dessa forma, a pedagogia colonial se constitui enquanto projeto político a ser construído nas escolas, ampliando o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Muito mais do que incluir novos temas/conteúdos aos currículos escolares, trata-se de transformar a estrutura do enfoque dado a esses temas/conteúdos, transformar a estrutura das relações e dos procedimentos.

5. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CURRÍCULO E OUTRAS VISÕES

Partindo do que diz a Lei 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004 é prioritário repensar a organização curricular de cada escola e, para isso, é importante uma análise crítica das práticas cotidianas no caminho de uma educação antirracista. É preciso incluir no movimento dos currículos as vozes há muito silenciadas, e que não dispõem de estruturas de poder que possam sustentá-las na condição de protagonistas. O que acontece na verdade, é a exclusão dessas vozes tanto das salas de aula, quanto dos corredores da escola, sendo dessa forma estereotipadas, diminuídas, enfeidadas, para que as possibilidades de reação sejam aniquiladas e a sua luta por afirmação de direitos seja desvalorizada.

Cabe a cada escola pensar em como dar espaço a essas vozes não apenas no mês de novembro, evitando dessa forma visões folclorizadas da questão, mas desde o início do ano, na jornada pedagógica, até o último dia de aula, tentando, diariamente, desconstruir as hierarquizações de saberes, estando atentos ao que autores decoloniais trazem como ruptura com a geopolítica do conhecimento em “um diálogo intercultural que seja

emancipatório, no interior da escola, que considera a existência de um 'outro' conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p. 105).

Desde a Constituição Federal de 1988, em que o acesso à escola foi universalizado, cada vez fica mais evidente a aproximação entre os mais diversos sujeitos, a aproximação das diferenças. Porém, a democratização do acesso não significou a democratização da permanência, e é isso que deve nos fazer repensar a escola em seus mínimos detalhes e principalmente seu currículo. Um currículo que não abre espaço para o diverso, para outras experiências, para o "outro", é um currículo colonizado, e esse currículo precisa compreender que o conhecimento produzido pela ciência moderna é apenas um tipo de conhecimento, e não o único verdadeiro.

"Só será possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem" (GOMES, 2018, p. 253). Dessa forma, deve-se evitar a atribuição de caráter exótico às manifestações culturais dos grupos silenciados por tanto tempo, evitando como já citado, a folclorização dessas ações no currículo, o que deve acontecer é a formação de uma imagem positiva dessas culturas negadas e silenciadas.

Assim, argumenta-se que pode ser útil trazer em diferentes disciplinas a discussão de que os diversos sujeitos que habitam o espaço escolar trazem visões distintas de mundo, trazem seus saberes, sua história, sua religião, sua cultura etc. Cabe ressaltar que não se argumenta em favor da substituição de um conhecimento por outro, mas sim que se abra espaço para novas perspectivas, novas visões, para que desse modo seja possível vir à superfície as relações de poder, os silenciamentos, exclusões, disputas etc, e que possa ser percebido como determinados olhares se tornam privilegiados em detrimento de outros. Que possamos olhar o mundo pelo olhar do subalternizado e no currículo isso implica em desestabilizar o modo pelo qual o "outro" é visto. De fato, é desafiar a ótica do dominante, é atritar diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que as crianças possam perceber como o conhecimento é construído dentro de um contexto por sujeitos que pensam a vida e a sociedade em que vivem. O

conhecimento é produto de uma época, portanto é construído nas tensas relações de poder e na História.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em descolonizar currículos requer muito mais que repensar os conteúdos discutidos em sala de aula. Descolonizar currículos requer uma nova postura de toda a comunidade escolar. É necessário um novo olhar para o diferente, analisar suas práticas cotidianas e atentar para o que autores decoloniais nos trazem quando se trata do resgate de determinadas histórias, da desnaturalização de estereótipos e de certas verdades. A escola precisa, dessa forma, acolher, criticar e colocar em contato, diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes visões, portanto, a forma de compreender o mundo, os conhecimentos e a vida dos povos subalternizados discutidos no cotidiano das escolas, reflete o início de uma caminhada em direção à humanização das relações etnicorraciais e ao fim de uma herança colonial que nos foi legada.

Uma educação antirracista se constrói não apenas na garantia de lugar no tempo e no espaço curricular, mas é necessário um rompimento com as estruturas de poder que estão vivas nos currículos e na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96 – 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012.

GOMES, N. L. Movimento Negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires. 2005.

OLIVEIRA, L. F. **O que é uma educação decolonial**. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 13 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências sociais**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1097/1102>. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA JÚNIOR, A. F. A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar. **Educação e filosofia**, v. 26, n. 51, Uberlândia, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/4483> Acesso em: 09 nov. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad**: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el estado. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

POR UMA ESCRITA INDÍGENA: Meu ser, minha voz, minha autoria

FOR AN INDIGENOUS WRITING: My being, my voice, my authorship

Adriana Barbosa Pesca¹

<https://orcid.org/0000-0003-3262-8233>

Alexandre de Oliveira Fernandes²

<https://orcid.org/0000-0002-1556-4373>

Edson Kayapó³

<https://orcid.org/0000-0002-8747-0528>

RESUMO

O texto faz um convite a uma reflexão acerca da produção de autoria indígena tendo como ferramenta a escrita, um chamamento para que pensemos a escrita indígena como instrumento de resistência, por meio da qual as vozes dos povos subalternizados se auto representem, não mais prendendo-se aos agenciamentos silenciadores. Faz uma exortação quanto ao potencial de militância dos escritos e produções indígenas e sobre a importância de seu papel para a divulgação dos saberes ancestrais dos diversos povos, através de sua voz-práxis-autoral, indo de encontro aos discursos que, historicamente, criaram a imagem do índio genérico, romântico e preso ao passado.

Palavras-chave: Autoria indígena. Escrita. Resistência.

ABSTRACT

The text invites us to reflect on the production of indigenous authorship using writing as a tool. It is a call for us to think of indigenous writing as an instrument of resistance, by means of which the voices of subordinate people represent themselves, no longer attaching to silencing assemblages. It presents the militancy potential of indigenous writings and productions and the importance of their role in the dissemination of the ancestral knowledge of different peoples. The study goes against the historical discourses that sees the Indian as a romantic and imprisoned person.

Keywords: Indigenous authorship. Writing. Resistance.

¹ Especialista em História da Cultura Afro-brasileira e africana (FACSA). Estudante de Mestrado de Ensino e Relações Étnico-Raciais-PPGER, UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia. drikinhapeska@hotmail.com.

² Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ); Professor de Língua Portuguesa e Literatura do IFBA; professor permanente do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC/UESB/Jequié; professor permanente no Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sua da Bahia – UFSB. E-mail: aleandre.pro@gmail.com.

³ Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP). Professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Porto Seguro, Bahia. E-mail: edsonkayapo@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Durante um longo período, as produções escritas acerca do indígena, muitas vezes repletas de ideias distorcidas e estereotipadas como o mito do bom selvagem ou as ideias romantizadas sobre o índio dócil, partiram de uma ótica do outro, normalmente um outro não-indígena, o chamado “homem branco”. Por muito tempo perpetuou-se a história do silvícola, como um modelo inerte de um índio genérico que perdura até os dias atuais, inclusive disseminando uma falácia sobre o que de fato é ser “índio”, em que o próprio termo já denuncia uma tentativa de moldar grupos étnicos diferentes, em um único e generalizante contexto histórico e cultural, o do passado.

As mudanças contextuais que levam à necessidade de que diferentes elementos sejam inseridos com vias de fortalecimento, não apagam e nem desconsideram o valor de elementos importantes da cultura tradicional. Desse modo, pensarmos a escrita como instrumento desse diálogo, não é colocá-la acima da oralidade, uma vez que reconhecemos que esta última é marca ancestral e precisa continuar ocupando seu lugar de valorização. Assim, trazer a escrita para o centro dessa discussão é aliá-la também à linguagem oral, equacionando novas perspectivas que acolhem a voz já existente de um povo por muito tempo silenciado, cujas vozes eram sempre trazidas por outrem.

A escrita, ainda que considerada uma forma de linguagem que culturalmente não pertence aos povos originários, foi inserida na realidade desses povos de maneira arbitrária e hoje se tornou, inclusive, um grande desafio dominá-la bem. Desse modo, considerar que essa escrita seja também uma forma de autonomia propõe novos caminhos de resistência. Não se trata apenas do registro do povo pelo povo, mas de que essas vozes antes silenciadas possam agora falar por si mesmas também através da escrita, reelaborando a forma como muitas vezes a história foi disseminada e protagonizando espaços de fala que não lhes pertenciam.

É importante refletirmos aqui, o papel da autoria indígena, como uma forma de ressignificar o sentido de autoria, considerando as diversas nuances desse conceito. Autoria indígena não seria, portanto, a mera identificação de um

sujeito indígena que produz escrita, mas acima de tudo, uma marca importante dessa representação indígena numa retomada do seu local de fala. Isso não quer dizer, no entanto, que não haja legitimidade na escrita de autores não indígenas que versam falar sobre as temáticas indígenas, mas que uma escrita indígena representa um novo e importante espaço de enunciação para o indígena e que essa ação está dotada do ato responsivo da voz do coletivo que uma autoria indígena precisa e deve representar.

Está claro para nós indígenas, que essa escrita é muito questionada, pois, considerar que os povos subalternizados estejam falando por si mesmos é assumir que o poder hegemônico não tem mais domínio sobre seu pensamento e sua história, isso cria um abismo na relação de dominação destes sujeitos que por um período nebuloso da história foram calados. Portanto, pensar essa escrita, a partir da representação de um coletivo como algo que faz parte de um movimento de resistência que fortalece tais vozes, produz incômodo ao poder hegemônico e seus mecanismos de silenciamento.

Para se compreender como é possível fazer-se autor é necessário que haja antes de tudo a compreensão do sentido de autoria. Sobral (2009), em suas análises sobre o Círculo de Bakhtin, extrai a essência do ser humano como sujeito de sentido, visto que é um sujeito de linguagem, sendo capaz de construir uma relação simbólica com o mundo à sua volta. Assim sendo, o autor é um sujeito no mundo, mas, não pode considera-se autor do mundo. O conceito de autoria ao se pensar no papel da escrita indígena revela sua dualidade, uma vez que é importante que tomemos essa autoria como algo que se dá para um coletivo de vozes e não para enaltecimento de quem produziu o texto individualmente.

A partir dos escritos da professora Doutora América Lúcia César Silva , em seu livro Lições de Abril: construção de autoria entre os povos Pataxó de Coroa Vermelha, em seu capítulo II, intitulado Autoria e autonomia: discussão dos conceitos, a autora apresenta o conceito de autoria partindo de sua própria trajetória e refletindo acerca do conceito de autonomia tentando empreender sua tradução na perspectiva de afirmação das ações políticas e “reconstrução das minorias étnicas” (2002, p. 78) definido por ela como autoria/autonomia. A partir

do olhar de que os indígenas devem ser protagonistas de suas histórias e precisam eles mesmos legitimá-las, pois, são os donos.

Desse modo, a representatividade de um autor não pode estar apenas no processo da escrita, como dissociado de seu poder de visão e quiçá de sua própria vivência, seja ela transitória ou permanente. A construção de autoria deve partir de um princípio que envolve autor e obra como algo imbrincado, estabelecendo-se um vínculo de relações quase progenitor, assim, será possível, exercer o papel de autor, mas, ao mesmo tempo, manter a essência do humano cuja linguagem é um instrumento forte de emancipação.

É importante que o papel do autor esteja bem delimitado, de modo que não haja dúvida de sua relação interativa e de sua posição axiológica. Não se pode compreender valores que são externos à condição de quem o narra, a partir de um olhar de observador. Entender valores requer associá-los às suas práticas cotidianas ou percebê-la como parte significativa de sua construção enquanto pessoa. Faz parte de uma ressignificação que se estende pelas vias da sensibilidade, da vivência, da busca do eu. Nesse sentido, as impressões que são obtidas, se carregadas de um produto ideológico, pode partir do pressuposto desta visão, de modo a estabelecer uma nova interpretação acerca de uma dada realidade

Tudo o que faz parte do mundo das relações humanas pode ser considerado um produto ideológico. Dessa forma, tudo que faz parte da nossa realidade se torna ideológico, possui um significado elaborado pelo(s) sujeito(s) através das relações realizadas no contexto social. Esse significado ideológico abre várias possibilidades de interpretação e leituras, uma vez que a realidade não é uma verdade única, mas diversos pontos de vista e sentidos que são construídos no processo dinâmico da comunicação. É uma proposta para o fim de uma visão monovalente da linguagem, aquela propagada pela classe dominante, que busca prender os sentidos de uma palavra nos compêndios escolares e ignora os aspectos reais do signo vivo, móvel e pluralente. (FERREGUETT, 2014, p. 122)

A escrita passa a ser, no âmbito dessas reflexões, um elemento de afirmação da identidade, revelando novas perspectivas e reformulando papéis. É algo que colocará o indivíduo diante dos desafios de ser voz para um coletivo, embora, caracterizando sua fala através de suas particularidades, mas expondo

elementos que não se confundem e que não serão apenas colocados ou expostos, serão valorizados a partir da ótica do pertencimento. Nesse ponto, nos deparamos com aspectos não apenas culturais, mas também ideológicos, uma vez que fará parte de uma construção cujos ideais de afirmação precisarão nortear e alimentar.

As produções escritas por indígenas não devem ser concebidas como uma descaracterização dos traços ancestrais, mas antes, um meio pelo qual essas epistemologias se conectam com a contemporaneidade. Os valores orais continuarão ocupando seus espaços de valorização, os sábios anciãos que carregam consigo essas sabedorias ancestrais continuarão sendo os principais vínculos com nossa história e o respeito pela figura desses homens e mulheres de sabedoria seguirão sendo exaltados.

Desse modo, esse caminho da escrita não deve ser encarado como uma perspectiva anulatória, mas como um novo compósito para que esses saberes circulem, sendo divulgados, que sejam respeitados, para que os equívocos não se perpetuem e os silêncios mórbidos não sigam na sua ânsia de matar os povos os ocultando por trás das narrativas dominantes e dando aos povos um lugar de embelezamento mudo.

Muito mais do que reforçar os silenciamentos ou enquadrar-nos em categorias estabelecidas pelo poder dominante, essa escrita é mecanismo de uma nova forma de enfrentamento, trazendo ao seio das intelectualidades esses indígenas e com eles todo o coletivo de vozes que sua cultura plural é capaz de carregar. Ela não anula, mas acrescenta algo a ser instituído como mais uma maneira de se fazer ouvido, as outras vozes ancestrais não se calam para que essa possa aparecer, pelo contrário, é a partir dessas vozes ancestrais que a gênese de uma escrita indígena deve acontecer, deve ser ela o viço que traduz em outra linguagem os nossos gritos de outrora, alimentados por outros movimentos de manifestação de nossa cultura e possibilitando com que haja uma conexão possível e necessária entre o ato da escrita e o ato da oralidade. Assim, é importante não perdermos de vista o que esta escrita indígena vem provocar.

Na literatura indígena brasileira, os escritores empenham-se em esclarecer que a cultura indígena é formada por diferentes

grupos, que possuem tradições e práticas diversas entre si. Reiteram que não são um monólito homogêneo e fenotípico que justifica o rótulo de índios do Brasil. Seus lugares de fala são os de ancestralidade e pertencas étnicas, uma vez que são Munduruku, Potiguara, Guarani, Sateré-mawé, Dessana, Kambeba, entre outros. Desse modo, a leitura das obras desses autores de etnias diferentes cooperam para o conhecimento de diferentes lugares de fala, cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade. Diferentes projetos literários, nesse sentido, encontram-se dentro desse sistema, anunciando diferentes mensagens elaboradas criativamente, a partir de materiais ancestrais, históricos, estéticos, políticos, etc. (DORRICO, 2018, p. 230)

2. AUTORIA E AUTONOMIA: DESAFIOS E EMERGÊNCIAS DA ESCRITA INDÍGENA

Ao pensarmos em autoria indígena é necessário mensurar todos os desafios que descortinam sobre ela. Questões como: a escrita é de fato relevante para esses povos? Há realmente uma necessidade para o povo indígena que se haja registros sobre eles? O domínio da escrita é uma realidade desses povos? Que tipo de escrita produzida pelo povo Pataxó seria considerada como autoria indígena? Ou ainda, que tipo de escrita produzida pelo povo seria considerada como modelo de escrita para o outro?

Questões como a citadas acima revelam o quanto falar de autoria indígena por meio da escrita requer uma ampla reflexão sobre os entrecaminhos que é preciso percorrer para que tal entendimento se faça. É importante que o conceito de autoria e de autoria indígena possam ocupar lugares diferentes em nossa compreensão, uma vez que agregar ao conceito de autoria indígena as mesmas perspectivas do conceito de autoria construído na Idade Moderna, é algo preocupante, pois pode se deparar com contradições entre os objetivos de uma escrita indígena e concepção que é marca desse conceito de um modo geral.

Os povos indígenas são historicamente compreendidos ao longo do tempo por serem povos de cultura oral, tendo nesta, uma grande importância como elemento próprio de sua cultura. Desde muito tempo, narrativas e marcos históricos foram disseminados, geração após geração, por meio da oralidade, dos contos e recontos das diversas histórias que compõem todo o processo de

construção de sua historiografia. Isso se deu em primeiro plano, por a escrita não fazer parte da cultura desses povos, sendo esta inserida de maneira diferente ao seu idioma, no período Jesuítico, o que não tornou a cultura oral desvalorizada, tampouco despertou o interesse dos indígenas da época, pois, não constituíam algo de importância para sua cultura.

A literatura oral ocupa, no entanto, um local delicado em torno do qual, muitas discussões se contrapõem. Segundo D'Angelis (2007) em seus escritos, existem critérios a serem propostos antes de tornar essa abordagem mais abrangente, um deles é que “a mera transposição, para a escrita, de um texto de literatura oral, não constitui uma literatura escrita” (2007, p. 24). De modo, que ao se pensar na oralidade, não se pode simplesmente se pensar em narrativas que se constituem literatura, mas, é necessário compreender a essência dos saberes propostos por meio delas, sendo esta, parte de uma compreensão da cultura que só se é feita por quem a vive.

Desse modo, fica claro que, para tornar-se autor, não nos basta apenas escrever narrativas que já possuem existência no campo da oralidade, isso seria mais uma transcrição, é necessário que a essência da história do povo se faça presente. Refletimos isso, através da afirmativa que diz que: “ao se escrever algo (uma narrativa, por exemplo), que antes vivia no mundo da oralidade, não se estaria apenas “deitando no papel” ou simplesmente” transcrevendo”, mas, também, “recriando” o texto, ou alguma coisa nesse sentido.” (D'ANGELIS, 2007, p. 24).

Em sua conferência sobre “O que um autor”, o filósofo Foucault dá-nos uma dimensão reflexiva de seu lugar/posição e de seu papel. O autor é tirado de cena para ilustrar que o texto pode falar por si só e que é no leitor que esse texto se configura como elemento de enunciação. Ele afirma que “o nome do autor não é um nome próprio como os outros” e que “ele exerce certo papel em relação ao discurso.” (Foucault, 2002. pág. 13). Ora, se a ideia de autoria numa perspectiva de escrita indígena está atrelada à ideia de autonomia e protagonismo, é necessário então, nos deslocarmos dessa dimensão de posição do autor, antes por uma questão de compreensão acerca do papel dessa autoria indígena, do que propriamente por uma necessidade de que as marcas individuais do indígena que escreve ou assina o texto precisem aparecer.

É preciso, portanto, redimensionarmos o conceito de autoria com essa dimensão da função-autor e a pensarmos sob outras perspectivas. Compreendendo os novos contextos em que a hegemonia aponta para silenciamentos e para a autorização de quem está ou não autorizado a falar nesses espaços, a invenção de dispositivos que favorecem essa posição de subalternização imposta pelo poder dominante nos conduz a pensarmos estratégias de subversão dessa ordem. Pensar na escrita como fruto de uma escolarização massacrante que tirou dos povos indígenas, inclusive o direito a expressar-se em sua própria língua e, colocá-la aqui como um instrumento de resistência, é atribuir a ela um papel estratégico.

Assim, América César (2002) nos ajuda a refletir sobre isso ao afirmar que:

No caso de grupo cuja tradição é basicamente oral, a apropriação da escrita e outras práticas discursivas, no sentido da contraposição ao silenciamento historicamente determinado, de certo modo, pode levá-las a falar por si mesmas e a produzir deslocamentos nas posições subalternas. Tais práticas podem não ser autorizadas, entretanto, no curso dos próprios movimentos, elas se autorizam (CÉSAR, 2002, p. 89).

A luta dos povos indígenas pela autonomia seja em suas formas de organização, seja no respeito às manifestações culturais, também evocam um novo olhar sobre as práticas em busca dos direitos para que essa autonomia se consolide. Projetos políticos, lutas territoriais, a luta por uma educação específica, o ingresso de indígenas nas academias, são formas de fortalecimento das práticas de resistência. A autonomia desses povos implica em fazerem caminhos distintos, mas que precisam se encontrar nos objetivos de uma construção coletiva. Assim, a escrita e a produção de autoria é também movimento de fortalecimento dessa autonomia, do “falar por si mesmos”. É importante percebermos que falar de autonomia num plano individual é quase impossível, uma vez que sua concretização efetivamente só se dá no plano coletivo. América César observa que:

O conceito de autonomia tem a sua utilidade, inclusive para a compreensão da autonomia. Esse movimento de autoria/autonomia, recoberto pela opacidade e pela ilusão da

transparência, não se faz somente submetido às determinações do habitus, do inconsciente, das instituições, do discurso. É constituído nesse jogo de forças contraditórias a partir de desejos, sonhos, utopias, necessidades de sujeitos concretos e constituídos na práxis. Se as formas de enfrentamento da heteronomia dependerão da história e da cultura, assim como da utopia, dos desejos e das necessidades de cada um, também teremos diversas formas locais de autonomia, com diversas maneiras de se manifestar, constituindo assim, nesses movimentos, práticas de autoria. (CÉSAR, 2002, p. 95)

Autoria e autonomia ocupam um lugar complexo, mas claramente compreensível quanto às necessidades e emergências que os alimentam, não sendo possível que haja um distanciamento total das subjetividades do sujeito indígena que escreve, uma vez que sua subjetividade está carregada das marcas de sua ancestralidade, mas sendo possível que esse sujeito, ainda que dotado de subjetividades relacione-as com aquilo que o sustenta enquanto ser, ou seja, por aquilo que o constitui e do qual ele faz parte, desse coletivo de sentidos que forma o todo ao qual ele, mesmo individualmente, pode representar.

Tal qual um indivíduo indígena que age em prol de si mesmo em uma ação negativa é capaz de ser considerado em sua representação no todo, ou seja, como mesmo sendo uma ação individual ela reflete em seu coletivo, a produção de uma autoria indígena precisa conceber-se como algo coletivo, mesmo que assinada por um indivíduo.

Portanto, esses dois termos, autoria e autonomia, produzem novos sentidos quando os pensamos no contexto dos movimentos indígenas. Essa relação estabelece também uma ideia acerca do agenciamento e da (re)representação explicitada por Gayatri Chakravorty Spivak, em sua obra "Pode o subalterno falar?", evidenciando o duplo silenciamento dos subalternos, o primeiro ao não deixa-lo falar e o segundo, ao supostamente deixa-lo falar por meio das pseudo-representações.

Dois sentidos do termo "representação" são agrupados: a representação como "falar por": como ocorre na política, e representação como "re-representação", como aparece na arte ou na filosofia. Como a teoria é também apenas uma "ação", o teórico não representa (fala por) o grupo oprimido. (SPIVAK, 2010, p. 31).

A ideia de agenciamento abordada pela autora indiana propõe que repensemos a ideia de que, intelectuais (e pesquisadores não indígenas, no caso específico desta pesquisa), ao representarem essas vozes subalternas (podendo-se aqui também, pensar na posição subalterna ocupada pelos povos colonizados) não estariam os representando no sentido em que se concebem os ideais de representatividade desses grupos, mas se estaria falando por eles e, desse modo, dando continuidade a um silenciamento histórico, na medida em que, o que ali está representado é apenas parte de uma observação, sem, no entanto, estabelecer uma relação vivencial com o contexto ao qual se diz representante.

Ao colocar em xeque o uso dos termos alemães, *vertretung*, “falar por” e *darstellung*, “representação”, Spivak revela-nos a descontinuidade entre esses dois sentidos de representação, permitindo-nos refletir acerca da dificuldade de agenciamento dos sujeitos subalternizados, o que propõe uma reflexão ainda mais necessária em torno das questões de autoria indígena, pois, desloca-nos para um contexto histórico em que o “falar por” parecia ser a única maneira de dar voz aos silenciados, de modo que, levando-se em consideração que somente após muito tempo pós-colonização é que essas vozes começaram a ser consideradas necessárias, ocupar o lugar de autores dessas vozes ainda seria por muito mais tempo, uma incômoda chaga social, na medida em que dar voz, é também reconhecer que o papel dos intelectuais/pesquisadores passariam a ocupar um outro local de destaque, não mais como porta-vozes, mas como promotores de espaços por onde essas vozes pudessem ecoar.

Desse modo, repensar o conceito de autoria no campo da escrita indígena é considerar as ressignificações e deslocamentos possíveis para esse entendimento. Não pode e nem deve se tratar de deslocar apenas o termo ou seu conceito, mas de rever tais conceitos, reelaborar tais significados e permitir outros desdobramentos em torno deles. Ainda por meio dos escritos de América César (2002), ela nos ajuda a pensar sobre essa questão quando afirma:

A partir do conceito de autoria, portanto, tento compreender a complexidade de determinadas práticas sociais, ao tempo em que implicam agenciamentos, descontinuidades, deslocamentos culturais, políticos ou sociolinguísticos. Pensando desse modo, estão imbricadas a intersubjetividade, a (co) autoria e a

produção discursiva na sua dinâmica político cultural, como condições fundamentais para a constituição do sujeito crítico, enquanto construção coletiva, que aqui se associa ao conceito de autonomia. Todas essas contribuições teóricas, associadas à trajetória que já vinha desenvolvendo no sentido de direcionar a concepção de autoria para a compreensão das práticas políticas e culturais observadas, condizem a uma reconsideração do papel dos atores envolvidos nessas práticas. Compreender a autoria no sentido que foi definido aqui, como construção de autoria/autonomia, enquanto práticas coletivas significa dizer que o sujeito-autor (ouvinte/falante/escritor/leitor), para se constituir, sustenta-se no sujeito político, que, por sua vez, constitui-se na própria práxis, no sujeito que afirma a sua diferença numa prática inteligente. Ou seja, no momento em que o sujeito fala, age a partir de certa identidade, de uma memória, de uma posição discursiva determinada, mas a sua voz se sustenta no sujeito operante, no sujeito que faz escolhas, deseja, tem a utopia, transforma-se incessantemente, é múltiplo, é cambiante. (CÉSAR, 2002, p. 97)

É possível compreendermos que o papel da autoria e da escrita não estão relacionados a uma necessidade, mas a uma nova emergência dessas tantas transformações sociopolíticas que produzem novos enfrentamentos. Aqui, nesse momento de nossa reflexão, o que deve ser posto no centro de nossas ideias, não é o formato de uma escrita aceitável ou não, embora se reconheça que a escrita por si só já é dotada de signos que precisarão fazer-se presentes, mas o que é preciso repensar é quem são os produtores dessa escrita, a partir de que lugar eles estão falando, como os seus discursos precisam impactar numa mudança de pensamento e de imagem desse sujeito indígena, numa desconstrução do misticismo e do folclorismo, considerando as epistemologias que fazem parte de sua gênese, considerando principalmente que existem diferenças entre os diferentes povos, diferenças entre os semelhantes povos, diferenças entre as diferentes etnias e mesmo dentro delas.

Autoria muito mais do que o reconhecimento de quem escreveu, numa perspectiva de posição do autor, é a desterritorialização dos subalternizados, cujas vozes não eram suas, e sua reterritorialização para o terreno das práticas autorais, de serem eles mesmos vozes uníssonas, consoantes aos desejos do coletivo ao qual elas pertencem.

3. ESCRITA INDÍGENA: PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA

As narrativas orais indígenas são parte de uma construção histórica e cultural que perduram até os dias atuais. Ainda que as mudanças sociais e de contexto dos espaços e ambientes nos quais os povos indígenas transitam e se fixam, tenham gerado novas formas de construção de saberes, o resgate das narrativas, sempre através da oralidade, não deixaram de fazer parte do conjunto de elementos por meio dos quais os Pataxó de Coroa Vermelha utilizam-se para fortalecimento da cultura. Elementos como a língua, os cantos, as narrativas históricas, as narrativas de origem, dentre outras tantas que estão inseridas nas práticas de contar e recontar tais acontecimentos, têm na oralidade o seu maior aporte.

É importante, no entanto, compreendermos que a escolarização trouxe consigo outros elementos que estabelecem a existência de instrumentalização de uma série de outros códigos linguísticos que passam não somente a fazerem parte das aquisições do povo Pataxó, bem como, de muitos outros povos da região, como conduzem a uma outro desafio, o de domínio desses códigos, como é o caso da escrita e da leitura.

As novas organizações políticas e a necessidade de se apropriar de ferramentas múltiplas para a defesa de direitos, a inserção em novos espaços da sociedade brasileira, a garantia das formas de organização preconizadas pela constituição e tantas outras urgências e emergências que passaram a compor os cenários das lutas indígenas, apontaram para o fortalecimento de uma luta armada, mas não de instrumentos de luta corpórea, mas com instrumentos do outro, por assim saber, o domínio da escrita, numa perspectiva ampla, ou seja, não somente pensando-se numa produção de autoria literária ou de registros de narrativas orais, mas também na produção intelectual, para a circulação em espaços que visibilizem essas vozes. Obviamente que está bastante claro que esse desafio não depende apenas de o indígena apropriar-se dessa técnica, existem muitos outros enfrentamentos que se fazem necessários para que essas vozes de fato façam-se ouvir.

A autoria indígena através da escrita propõe repensar essa autoria que nos remete à construção de um texto que após produzido precisa ser assinado por alguém. Autoria aqui requer pensar numa relação de quem se escreve com aquilo que se escreve, onde nas marcas de sua escrita possa ser possível nutrir-

se da seiva dos acontecimentos, pois eles não passam pela ideia de propriedade de uma escrita, mas de apropriação de um lugar, da superação do “falar por” já mencionado nas ideias de Spivack, do lugar de voz desse subalterno que nem sempre pode falar.

A escrita é nesse sentido, o objeto, a autonomia, a autoria e a afirmação identitária, os objetivos. Usar estratégias de ressignificação e reelaboração desses elementos, tornando a escrita uma aliada das perspectivas de autonomia e afirmação, elaboram um novo plano na medida em que propõem aos indivíduos a apropriação de suas vozes e discurso, levando em conta as relações axiológicas. Passa-se a partir daí a não permitir que o lugar de fala seja visto de maneira superficial e coparticipante. Reflitamos então a fala de César, 2002, que nos diz:

O problema principal da alienação está em que ela se instala numa ordem profundamente desigual, transformando a alteridade em subalternidade. Contrapõe-se então, à subalternidade que se dilui no anonimato social e a alienação à serviço da manutenção do estabelecido, uma construção de autoria no sentido de autonomia – uma autonomia utópica, talvez, mas certamente materializada no horizonte local, nas práticas direcionadas para a sua construção no universo das práticas cotidianas, em si mesmas políticas, coletivas.” (CÉSAR, 2002, p. 75)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões elucidadas sobre os conceitos de autoria, autonomia, protagonismo e da relação destes termos com a escrita indígena, bem como, da importância da ressignificação dos dois primeiros termos, podemos concluir que o papel da autoria indígena é bem mais profundo do que compreender como se dá esse processo de produção autoral e como ele se configura nos espaços hegemônicos e de produção de intelectualidades e saberes.

Discutir sobre autoria dentro da perspectiva de uma escrita indígena convida-nos a também pensarmos em conceitos como ato responsivo, apresentado pelas concepções Bakhtinianas acerca de autoria. Quando um conteúdo de produção escrita passa a partir de uma construção autoral ela encontra-se com esse ato responsivo de que nos fala Bakhtin, pois, quem

escreve, se reconhece naquilo que escreve, é parte das vivências que ali estarão relacionadas e reconhece o papel daquilo que ali estará posto. Não somente o contempla, mas, o tem como base de sua história relacionada à história do outro, numa unicidade que permite com que haja a valorização de uma consciência de afirmação. Neste espaço de fala, não existem suposições, as representações, existe acima de tudo uma construção do ser, em sua compreensão da responsabilidade para com outro, na mesma perspectiva em que se reconhece no outro. Nessa medida, podemos refletir com os estudos de Bakhtin:

Essa divisão valorativa arquitetônica do mundo entre mim e aqueles que são todos os outros para mim não é passiva nem fortuita, mas ativa e de dever. Essa arquitetônica é tanto alguma coisa dada como alguma coisa a-ser-realizada, porque é a arquitetônica de um evento. Ela não é dada como uma arquitetônica dada e enrijecida, na qual eu estou colocado passivamente. É o plano ainda por-ser-realizado, da minha orientação do Ser-evento ou uma arquitetônica que se realiza incessantemente e ativamente através da minha ação responsável, construída pela minha ação e possuindo estabilidade apenas na responsabilidade da minha ação. O dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o único no Ser-evento único. E ele é determinado antes e acima de tudo como uma contraposição entre o eu e o outro. (BAKHTIN, 1993, p. 92)

Portanto, o ato responsivo coaduna com aquilo que os povos indígenas compreendem como uma ação coletivizada, este olhar sobre aquilo que somos, não somente como indivíduos, mas como parte desse todo constituído de tantas outras partes. Assim, a escrita como produção de autoria é também um distanciamento desse eu individualizado, ela corrobora com a proposta de trazer voz, ocupar lugar, promover resistência, enlaçando caminhos de lutas que certamente se encontrarão, entre o movimento cultural, político, social, artístico e intelectual. São todas essas, formas de dar visibilidade a esses povos outrora invisibilizados ou colocados à margem, ou quando deixados vir à tona, terem suas imagens e história apresentadas de maneiras equivocadas.

A autoria indígena por meio da escrita traz consigo os desafios comuns a qualquer tentativa por parte dos povos indígenas, de falarem, de estarem ali. Por isso considerar todas essas perspectivas de escrita e autoria, autonomia e

protagonismo tornam-se uma pauta importante de nossas pesquisas e produções.

É preciso que o domínio de novas ferramentas também se insira nesses espaços de tantos enfrentamentos, se elas serão eficazes em seus propósitos não é algo alcançável para o momento, mas refletir sobre essa necessidade é repensar diálogos epistemológicos. Seja ao som dos marakás ou através dos ecos das vozes autorais, o caminho da resistência será sempre maior do que o seu horizonte. Assim como a força da formiga não está na folha que sozinha carrega, mas no que todas elas juntas são capazes de produzir, a força da autoria não estará numa escrita isolada, mas naquilo que essas produções representarão para um grupo maior.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993. Texto completo da Educação americana. p. 92
- CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: A construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. Salvador: Editora Edufba, 2011. p. 85-92.
- DORRICO, Júlie. DANNER, Leno Francisco. CORREIA, Heloísa Helena Siqueira. DANNER, Fernando (Orgs). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea, Criação, Crítica e Recepção**. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.
- FERREGUETT, Cristhiane. **Relações dialógicas em revista infantil: processo de adultização de meninas**. 2014. 243f. Tese (Doutorado em Letras) – PUCRS, Porto Alegre, 2014.
- FOCAULT, Michel. **O que é o autor**. Fevereiro de 1969
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PRÁTICA EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

EDUCATIONAL PRACTICE AS A STRATEGY OF COPING WITH OBSTETRIC VIOLENCE

Jean Cristina Carneiro Rios¹
Milton Ferreira da Silva Júnior²

<https://orcid.org/0000-0002-3168-5132>

RESUMO

O objetivo é refletir quanto à importância da prática educativa como ferramenta para o enfrentamento à violência obstétrica. Trata-se de uma pesquisa-ação a partir do recorte da pesquisa de Mestrado. Foram analisados três relatos de mulheres com experiências de partos no mesmo hospital em Eunápolis-Ba. Foi possível identificar os determinantes sociais em saúde e o intercruzamento de gênero, raça e classe, através dos relatos com evidências do desconhecimento das mulheres sobre o termo violência obstétrica, assim como procedimentos invasivos e violentos de maneira rotineira pautados no discurso do modelo biomédico como necessários para salvar as vidas ora da mãe, ora do bebê ou de ambos. A prática educativa mostrou-se eficaz como uma ferramenta de construção do conhecimento coletivo seja para ensinar e aprender a partir das vivências das mulheres envolvidas no processo, assim como a discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos e o papel da mulher e sua família no evento do parto. A pretensão a partir dos resultados encontrados é difundir as informações/relatos para as mulheres de Eunápolis como forma de encorajamento e formação de uma rede de apoio de modo que as mulheres consigam parcerias e a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, além de provocações com gestores e profissionais de saúde de modo a repensarem as ações para reformular as práticas a partir das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) pautadas nas boas práticas para o bom parto.

Palavras-chave: Prática educativa. Violência Obstétrica. Construção compartilhada.

ABSTRACT

The objective is to reflect on the importance of educational practice as a tool to confront obstetric violence. The theoretical-methodological foundation is based on the action research and Tripp's thinking, which has distinct and cyclical stages, based on situational diagnosis, exchange of knowledge and execution of actions and evaluation. The article is a clipping of a Master's research, in which it will be analyzed three reports of women who had their births in the same hospital in Eunápolis-Ba. The study is still in the analysis

¹ Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais PPGER/ UFSB. Professora no IFBA-Campus Eunápolis-Ba, Brasil. E-mail: jeancristina123@gmail.com.

² Doutor em Educação pela UFBA. Professor da UFSB/CJA/CFCAF. Itabuna-Ba, Brasil. E-mail: notlimf@gmail.com.

phase of the reports, however it was possible to identify the social determinants in health and the intersections of gender, race and class, through the reports permeated by the unknowledge of women about the term obstetric violence, about routine, invasive and violent procedures shaped by the discourse of the biomedical model as necessary to save the lives of mother, or the baby or both. The educational practice proved to be effective as a tool for the construction of collective knowledge, in teaching and learning from the reports of all women involved in the process, as well as the discussion about sexual and reproductive rights and the role of women and their families in the event of childbirth. The claim from the results found will be the dissemination of this information/reports to women from Eunápolis as a way of encouraging and forming a support network so that women can achieve partnerships in ensuring sexual and reproductive rights, as well as, based on the reports of these women, they may cause discomfort among managers and health professionals so that they rethink their actions and (re)make practices based on the recommendations of the World Health Organization (WHO) in relation to good practices for good delivery.

Keywords: Educational practice. Obstetric Violence. Shared building.

1. INTRODUÇÃO

A assistência ao parto e ao nascimento no Brasil, por décadas, foi marcada por mudanças significativas levando ao processo de institucionalização, o qual propiciou a intensa medicalização do corpo da mulher, tornando-o fragmentado, despersonalizado e o evento do parto passa a ser avaliado como patológico, com isso desencadeou diversas intervenções desnecessárias tanto para a mulher como para o bebê (TORRES, 2008; AGUIAR, 2013).

A prática do cuidado integral, gradativamente, foi substituída por tecnologias complexas com a pretensão de tratar o corpo defeituoso da mulher, o qual não é mais capaz de parir sem as intervenções do modelo biomédico, a gestação deixa de ser um evento fisiológico e passa a necessitar de controles excessivos e de cura (TORRES, 2008).

A partir de então a mulher passa a ser secundária na cena do parto e nascimento. Fica sujeita ao controle do ambiente, cercada por ordens e protocolos institucionais, separando-a do contexto social e cultural, além de fazê-la acreditar não ser capaz de parir de maneira fisiológica, necessitando das intervenções médica (TORRES, 2008; AGUIAR, 2013).

A dominação dos profissionais de saúde, a partir do exercício da sua autoridade técnico-científica e respaldados nas relações de poder e desigualdade entre as usuárias/mulheres, empregam a autoridade para manter

a obediência às regras, desfazendo as interações interpessoais, ocasionando a fragilidade de vínculos entre as parturientes e a ruptura de confiança no cuidado prestado, de modo a desencadear em perda da autonomia da mulher em decidir livremente sobre o seu corpo (TORRES, 2008; BELLÓN, 2015). Estas relações de autoridade unilateral torna-se um ambiente propício para estabelecer as diferentes formas de violência exercidas durante a assistência ao trabalho de parto e parto.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), em todas as partes do mundo as mulheres são assistidas de maneira violenta, passam por situações de maus tratos, desrespeito, abusos, negligências, violação dos direitos humanos por profissionais de saúde, sendo mais frequentes durante a assistência ao parto e ao nascimento (OMS, 2014).

Sistematicamente, nas salas obstétricas, as mulheres são encontradas em situações desconfortáveis, desrespeitosas, ficam seminuas na presença de estranhos, sozinhas em um ambiente desconhecido, em posições de submissão total, com as pernas abertas e levantadas, a genitália exposta, frequentemente são separadas dos filhos logo após o nascimento (FERNANDEZ, 2015).

Os relatos de violação dos direitos sexuais e reprodutivos são frequentes tais como: negação à presença do acompanhante de escolha da mulher; negar informações às mulheres sobre os diferentes procedimentos executados durante a assistência; realizar parto cesáreo sem indicação clínica; privar o direito à alimentação e à deambulação; exames vaginais frequentes e dolorosos sem justificativa; uso frequente de ocitocina para acelerar o trabalho de parto; realizar a episiotomia sem consentimento da mulher; manobra de Kristeller; esses eventos podem acarretar danos permanentes de ordem física, mental e emocional (JARDIM, 2018).

Situações como estas atingem, principalmente, mulheres com baixo nível socioeconômico, as mulheres negras e outras minorias expostas ao poder institucional e profissional e de modo opressor, excluindo as particularidades das mulheres condições necessárias para organizar a assistência pautada no exercício da cidadania plena da mulher (AGUIAR, 2013).

Outra questão discutida pelos autores que buscam compreender a violência obstétrica diz respeito aos fatores estereotipados de gênero

socialmente construído os quais colocam a mulher como o sexo frágil que precisa ser tutelada pela figura masculina, nesse caso o médico, o qual irá transformar o parto em um evento centralizado no profissional com práticas violentas. (JARDIM, 2018).

Diante destas observações, surge a questão norteadora do estudo: Como a educação em saúde pode ser uma estratégia de enfrentamento para violência obstétrica?

Justifica-se o estudo dada a necessidade de compreender os tipos de violência obstétrica vivenciada pelas três mulheres participantes da pesquisa e como a educação em saúde pode ser uma estratégia para o enfrentamento dessas violações de direitos sexuais e reprodutivos. Espera-se que, por meio das rodas de conversa das trocas de saberes e experiências, as mulheres possam compreender a violência obstétrica como uma violação dos direitos sexuais e reprodutivos e a partir do conhecimento trocado possam formar uma rede de apoio e desse modo possam acionar os órgãos e ou serviços quando ocorrer a violação desses direitos.

Nesse sentido, a pesquisa objetiva refletir sobre a importância da prática educativa como ferramenta para o enfrentamento da violência obstétrica.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA DESVELAR A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA EM EUNÁPOLIS

A metodologia usada foi a da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2002, p. 14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação apresenta diferentes formas de investigação-ação, sendo uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada para aprimorar a prática. (TRIPP, 2005). A pesquisa-ação mostrou-se uma abordagem pertinente para investigar a partir dos relatos das mulheres que já

vivenciaram o parto e são atendidas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

O estudo foi desenvolvido no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) pertencente ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Esta Unidade fica localizada em um bairro bastante populoso do município de Eunápolis, situado no Extremo Sul da Bahia, distante 641 km da capital baiana, Salvador. Este Centro está em funcionamento desde 2016. A equipe é composta por três Assistentes Sociais, um Psicólogo, uma Auxiliar de Serviços Gerais, uma Cozinheira, duas Educadoras Sociais, um Vigilante, uma Recepcionista, uma Assistente Administrativa, uma Oficineira/Artesã.

A assistência prestada à população são os serviços de acompanhamento que visam direcionar as famílias para participarem de planos assistenciais, como os programas sociais de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV). As mulheres colaboradoras do estudo participam das atividades da oficina de artesanato, com o projeto intitulado “mãos que fazem da vida uma arte”. Os encontros aconteciam com regularidade e frequência, essa foi uma estratégia para escolha do grupo. A oficina acontecia sempre às sextas-feiras, com a participação de 13 mulheres e uma artesã. No entanto para este estudo serão analisados três relatos.

O método de abordagem para construção dos dados, foi a observação, as rodas de conversa, a entrevista semi estruturada e o questionário. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado e contém três relatos de mulheres.

A observação, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é discutida por vários autores, entre os quais HAGUETTE (2010), MINAYO (1994), TRIVIÑOS (1987), LUDKE; ANDRÉ (1986). Como forma de captar a realidade empírica para tornar os achados válidos e fidedignos, é necessário um planejamento quanto ao que será observado e como se dará a observação, assim como pela possibilidade de captar uma variedade de situações às quais não se teria acesso somente por meio de perguntas às mulheres.

Outro instrumento de produção de informação utilizado foi o questionário, instrumento definido por Marconi e Lakatos da seguinte forma:

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

As entrevistas semi-estruturadas, algumas foram gravadas em áudio, o instrumento foi expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posteriormente transcritas e classificadas. Foi necessário organizar um roteiro com perguntas disparadoras, a fim de avivar as memórias, as vivências das mulheres durante as experiências no processo parturitivo. Segundo Manzini,

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

A partir das dúvidas e questionamentos das mulheres revelados com as respostas do questionário e durante a entrevista foi elaborado um roteiro de discussão durante as rodas de conversa. Os temas foram definidos coletivamente a saber: violência obstétrica, direitos sexuais e reprodutivos, cuidados necessários para o bom parto, e sobre os órgãos/serviços os quais devem ser acionados em caso de violação dos direitos, exibição de vídeo/documentário sobre as experiências de partos violentos e parto com assistência humanizada. Os temas foram abordados individualmente, cada encontro tinha uma duração média de duas horas e trinta minutos, era disponibilizado um momento para discussão sobre a temática e também para a partilha entre sons e silêncio de experiências e trajetórias narrada por cada mulher.

Para manter o sigilo e respeito às mulheres, optei por utilizar outros nomes de mulheres na tentativa de homenageá-las, acrescido da letra P, para indicar já ter passado pelo parto e um número de acordo a sequência das entrevistas, como por exemplo (Lia. P.2)

3. RESULTADOS

As mulheres estão na faixa etária entre 18 a 24 anos de idade. As três vivem em união estável (apesar de civilmente estarem solteiras). Quanto à escolaridade, só uma concluiu o ensino médio, as outras duas fizeram o ensino médio incompleto. Duas se autodeclararam como negra e a outra como branca. A renda familiar, duas declararam não ter renda, sobrevivem com o auxílio do bolsa família e ajuda de familiares e a outra sobrevive com um salário mínimo recebido pelo marido. A religião, uma é católica, uma protestante, e a outra de matriz africana.

Quanto ao número de gestação: uma tem três filhos e nenhum aborto, as outras duas com duas gestações, sendo um filho e um aborto cada uma delas. As três tiveram partos vaginais.

O conhecimento delas sobre a violência obstétrica (VO): duas relataram não saber o que é a VO, e a outra acredita que VO é quando o bebê passa da hora de nascer. As três começaram a entrevista dizendo não ter sofrido violência obstétrica, no entanto a proporção que ocorria os esclarecimentos quanto às perguntas do questionário, elas conseguiram identificar situações como de abandono e maus-tratos, negação do direito ao acompanhante. A partir dessas descobertas e com as rodas de conversas e a partilha das informações as mulheres conseguiram identificar e até mesmo recordar fatos que vivenciaram e não entendiam ser violência obstétrica de tão naturalizados e recorrentes, ou seja, as três ficaram expostas a diversas violências durante o processo parturitivo.

Principais tipos de VO sofridas por estas mulheres: duas delas sofreram Manobras de Kristeller³; nenhuma recebeu alívio para dor; duas delas receberam exame de toque sucessivo e doloroso; as três vivenciaram situações de descaso, abandono, negação do direito ao acompanhante e episiotomia⁴, foram

³ Manobra de Kristeller-consiste na compressão do fundo uterino durante o segundo período do trabalho de parto objetivando a sua abreviação <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29744/2/DEIXAR%20DE%20FAZER%20MANOBRA%20DE%20KRISTELLER.pdf>

⁴ Episiotomia é uma incisão cirúrgica realizada no períneo da mulher no momento da expulsão – segundo período do parto. Tortora GJ. Corpo humano fundamentos de anatomia e fisiologia. 4ª ed. São Paulo (SP): ArtMed; 2003.

submetidas ao jejum por mais de 48 horas, inclusive negação de água, também receberam soro com ocitocina.

Em relação aos profissionais de saúde que praticaram a violência obstétrica foram citados por elas, para as três os médicos, e para uma delas além do médico a enfermeira.

Algumas narrativas:

[...] Eu pari em 2018 e não pude levar acompanhante, eles dizem que pode, mas é mentira! Quando chega lá não deixa subir, dizendo que o hospital não tem espaço para ficar acompanhante [...] se eu soubesse da lei tinha brigado pelo meu direito...porque não falaram sobre essa lei lá no pré-natal, né [...] (Lótus. P.13).

[...] empurraram tanto a minha barriga, eu não tava aguentando nem respirar direito, meu filho saiu todo roxo, depois tive uma hemorragia, foi tanto sangue que pensei que ia morrer ali mesmo [...] (Lia. P. 8).

[...] foi muito sofrimento, tive uma hemorragia, subiram na minha barriga [...] deram tantos pontos, ficou tudo horrível, tenho tanto medo de engravidar novamente que não tenho nem vontade de ter relação com meu marido [...] (Elis. P.1).

[...] Fiquei em trabalho de parto por mais de 12 horas, não me deram nem água, eu já estava tonta de tanta dor e fome, depois ainda reclamaram comigo dizendo que eu não estava ajudando, que não estava colocar força, mas como eu ia ter força? (Lótus P.13).

[...] Eu queria um parto sem intervenção nenhuma, natural mesmo, sabe! mas eles não escutam a gente, fizeram todo tipo de intervenção que eu não queria. Uma frustração, além de tanta dor [...] Lia. P.8

4. DISCUSSÃO

Inicialmente, para a compreensão da VO, é necessário a contextualização e a tipificação desse fenômeno, a qual ocorre em diferentes espaços de assistência à mulher, podendo ocorrer durante a gestação, parto e no pós parto ou puerpério, assim como em situações que envolvem o abortamento e durante a assistência ao ciclo reprodutivo (JARDINS, 2018).

A Violência obstétrica é uma expressão que agrupa as formas de violência e danos originados dos cuidados prestados ou negação desses, pela equipe de

saúde durante o processo parturitivo. A expressão designa um conjunto de atos, práticas e situações com sólido respaldo em um arcabouço de pesquisas acadêmicas que reconhecem objetividade, relevância e especificidade à mesma (DINIZ, 2015).

Através da análise das narrativas das mulheres e das informações obtidas com as respostas do questionário foi possível identificar o desconhecimento das mulheres sobre a temática da VO, assim como alguns procedimentos violentos e desnecessários são entendidos e citados por estas mulheres como necessárias devido a naturalização e uso rotineiro durante o trabalho de parto e parto. Foi possível identificar, também, diversas violações dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres participantes deste estudo.

Alguns estudos apontam que a ausência ou negativa de informação, assim como informar de maneira fragmentada ou confusa tem uma repercussão para a VO, muitas mulheres expressam o desejo de ter acesso às informações antes do parto, querem saber quais serão os procedimentos mais adequados e necessários durante o parto, assim como saber quais são os procedimentos desnecessários e prejudiciais que caracterizam a violência obstétrica (GUIMARÃES, et al., 2018).

A realidade vivenciada pelas mulheres de Eunápolis é muito parecida com outras mulheres em diversas regiões do País. No entanto, alguns determinantes sociais como o racismo, o sexismo e a diferença de classe social aparecem como agravantes para o sofrimento das mulheres durante o processo parturitivo.

A Pesquisa Nascer no Brasil evidencia maiores percentuais de violência obstétrica entre mulheres negras [pretas e pardas], com menor escolaridade, com idade entre 20 e 34 anos, da Região Nordeste, com parto vaginal e que não tiveram acompanhantes durante a internação, comparadas às mulheres brancas. A pesquisa identificou experiências de violências verbal, física e psicológica. Esses achados denunciam uma prática institucional excludente denominada Racismo Institucional (VIELLAS, 2014).

Para a pesquisadora Emanuelle Góes (2016) a VO tem um grande problema o SER, mulher negra jovem de periferia, estas categorias sociais/identitárias definem ou ajudam muito na decisão do profissional de como

serão tratadas as pessoas que acessam os serviços de saúde, principalmente para mulheres durante o processo parturitivo (GOES, 2016).

Os relatos das mulheres, o perfil sociodemográfico corroboram para os dados encontrados pelas pesquisadoras Viellas e Emanuelle. Os dados desta pesquisa também trazem evidências sobre o racismo institucional durante a assistência prestada à essas mulheres.

Não existe base científica para justificar os maus tratos, as violências sofridas por estas mulheres durante o trabalho de parto e o parto. Não tem justificativa para um jejum de 48 horas, inclusive de água, o uso de ocitocina de rotina, a manobra de kristeller, a episiotomia, não receber nenhum alívio para dor, os exames de toque repetitivos e dolorosos, a negativa do direito ao acompanhante, pelo contrário, todas essas intervenções e ou negação são consideradas inadequadas pela OMS, classificando-as como claramente prejudiciais e ou ineficazes e que devem ser eliminadas (OMS, 2018).

Este contexto abrange situações expressas em atos negligentes, abusivos, imprudentes, omissos, discriminatórios e desrespeitosos, fundados em relações de poder e autoridade exercidas, pelos profissionais de saúde. Tais violações são inaceitáveis. A Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu novas diretrizes para estabelecer padrões de atendimento globais para mulheres grávidas saudáveis e reduzir intervenções médicas desnecessárias, nas quais recomenda que as equipes médicas e de enfermagem não interfiram no trabalho de parto de uma mulher de forma a acelerá-lo, a menos que existam riscos reais de complicações (OMS, 2018).

No momento do parto a mulher passa por muitas emoções, é imprescindível garantir o direito do acompanhante de escolha da mulher, é também importante que este/esta acompanhante participe das consultas de pré-natal, tire as dúvidas, fique preparado para o momento do parto, a presença do acompanhante pode ser considerada um marcador de segurança e qualidade do atendimento, e um indicador da incorporação dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), como a integralidade dos cuidados de saúde, a universalidade, a equidade e a humanização (DINIZ, 2014).

Apesar do não conhecimento do termo violência obstétrica por parte das mulheres participantes da pesquisa, elas conseguiram identificar os maus tratos,

o abandono e as atitudes grosseiras dos profissionais de saúde como desnecessárias e como forma de deixá-las fragilizadas. No entanto demonstraram surpresa quando foram apresentados os tipos de violência obstétrica que usualmente são realizadas de maneira rotineira e naturalizadas nos serviços. Durante as rodas de conversa conseguiram tirar as dúvidas, partilhar das suas experiências. Reconheceram a atividade educativa como de muita relevância para o empoderamento das mulheres, momento de fortalecimento do grupo e de articulação para buscar os direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa possibilitou trazer dados do município de Eunápolis sobre a violência obstétrica, identificando as formas física, verbal e psicológica como as principais praticadas por médicos e enfermeiras durante o trabalho de parto e parto. Foi possível identificar as consequências da VO para e na vida dessas mulheres e como a educação em saúde pode ser uma ferramenta potente para esclarecer, ouvir, compartilhar e articular uma rede de apoio para as mulheres.

O desconhecimento das mulheres sobre os direitos sexuais e reprodutivos demonstra uma fragilidade na abordagem durante as consultas de pré-natal, assim como o acesso limitado dessas mulheres a outros meios de informação, impactando negativamente nas tomadas de decisões, deixando-as mais vulneráveis e expostas.

As práticas realizadas pelos profissionais de saúde são permeadas de significados culturais estereotipados, evidenciando a desvalorização e submissão da mulher, atravessadas pelo modelo biomédico, fragmentando o corpo da mulher, marcado pelo racismo institucional. Esses significados permitem às conjunturas a eternização desse tipo de violência que não deve ser compreendida como reflexo das precárias condições de trabalho dos profissionais.

As violências predominantes nos relatos das mulheres foram a dor, o abandono, as intervenções desnecessárias (manobra de Kristeller, episiotomia, uso de ocitocina) ausência de acompanhante, a posição litotômica, a privação

de alimento e água, foram as principais formas de violência obstétrica sofridas pelas mulheres entrevistadas.

O estudo permitiu verificar que a violência obstétrica é recorrente durante as práticas realizadas pelos profissionais de saúde durante o trabalho de parto e parto. Tais práticas são desaconselhadas e prejudiciais às mulheres e bebê, portanto, devem ser substituídas pelas práticas recomendadas pela OMS. Garantindo um atendimento mais respeitoso, com autonomia da mulher e participação da família.

A educação em saúde mostrou-se como uma importante ferramenta para o enfrentamento das práticas excludentes resultantes em maiores taxas de morbimortalidade, das iniquidades sociais para as mulheres vítimas de violência obstétrica. Entende-se a educação em saúde como uma oportunidade de despertar nessas mulheres, em seus/suas companheiro(a)s e familiares a partir do conhecimento e troca de experiências uma possibilidade de vivenciar o parto de maneira mais prazerosa, com a participação ativa da mulher e consequentemente com menos intervenções e com melhor desfecho para a mãe e bebê, além de oportunizar o debate sobre os mecanismos necessários para acionar a justiça em caso de violação dos dos direitos sexuais e reprodutivos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. M. **Violência institucional em maternidades públicas: hostilidade ao invés de acolhimento como uma questão de gênero**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado em Medicina) Programa de Pós Graduação em Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2013.

BELLON; S. S. Obstetric violence from the contributions of feminist criticism and biopolitics. **Dilemata Int J Appl Ethics**. [Internet]. 2015 May [cited abril 15, 2020 18]:93-111. Disponível: <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/374/379>. Acesso: 15 abr. 2020.

DINIZ, S. G. Gênero, saúde materna e o paradoxo perinatal. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 19(2), 2014, p. 313-326.

DINIZ, S.G, Salgado. et al. Violência obstétrica como questão para a saúde pública no Brasil: origens, definições, tipologia, impactos sobre a saúde materna, e propostas para sua prevenção. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.** 2015; 25(3):377-84.

FERNÁNDEZ, G. F. **What is obstetric violence?** Some social, ethical and legal aspects. *Dilemata Int J Appl Ethics*. [Internet]. 2015 May [cited abril 15, 2020];7(18):113-28. Disponível: <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/375/380>. Acesso: 15 abr. 2020.

GOES, Emanuelle. **Violência obstétrica e o viés racial.** 2016. Disponível: <https://cientistasfeministas.wordpress.com/2016/08/17/violencia-obstetrica-e-o-vies-racial/>. Acesso: 20 set. 2019.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia qualitativas na sociologia.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JARDIM, D. M. B.; MODENA, C. M. Obstetric violence in the daily routine of care and its characteristics. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** 2018; 26: e 3069. Disponível: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v26/pt_0104-1169-rlae-26-e3069.pdf. Acesso: 13 mai. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2450.3069>.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIMARÃES LBE, JONAS E, AMARAL LROG. Violência obstétrica em maternidades públicas do estado do Tocantins. **Revista Estudos Feministas**, 2018; 26(1): e43278.

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

Organização Mundial da Saúde – OMS. (2014). **Prevenção e eliminação de abusos, desrespeito e maus-tratos durante o parto em instituições de saúde.** Genebra: Autor. Disponível: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/134588/3/WHO_RHR_14.23_por.pdf Acesso: 14 dez. 2019.

TORRES JA, Santos I, Vargens OMC. Constructing a care technology conception in obstetric nursing: a sociopoetic study. **Texto Contexto Enferm.** [Internet]. 2008 Dec [cited fev, 2020];17(4):656-64. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/05.pdf>. Acesso: 20 fev. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIELLAS, E. F, DOMINGUES RMSM, Dias MAB, Gama, S. G. N, Theme Filha MM, Costa JV, et al. Assistência pré-natal no Brasil. **Cad Saúde Pública** 2014; 30 Suppl 1:S85-100.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The prevention and elimination of disrespect and abuse during facility-based childbirth**. [Internet]. Geneva: WHO; 2014 [cited Jun 12 2020]. Disponível: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/134588/1/WHO_RHR_14.23_eng.pdf?ua=1&ua=1. Acesso: 12 jun. 2020.

PRETOS VELHOS E GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS E PRETAS VELHAS: Ressignificando o ensino de língua estrangeira – espanhol

PRETOS VELHOS AND GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS AND PRETAS VELHAS: Reframing foreign language teaching in spanish

Ana Caroline da Silva Santos¹

<https://orcid.org/0000-0002-4489-5905>

Alexandre Osaniyi²

<https://orcid.org/0000-0002-1556-4373>

Lidyane Maria Ferreira³

<https://orcid.org/0000-0003-0990-2249>

RESUMO

No presente texto apresentaremos as Mamas Viejas e Gramilleros do Candombe uruguaio e os Pretos e Pretas velhas da Umbanda, com vistas a: (i) traçar semelhanças entre arquétipos negros, símbolos de resistência cultural e religiosa; (ii) pontuar contribuições do Candombe e da Umbanda para aulas de Língua Espanhola; (iii) relatar uma experiência de atividade que demonstra na prática os conceitos apresentados. A partir de uma metodologia de pesquisa bibliográfica que discute conceitos como ancestralidade, resistência e religiosidade com base em teóricos como: Eduardo Oliveira, Lélia Gonzalez, Ordep Serra, entre outros, o estudo se desdobra numa mironga epistemológica, que nos dá subsídios para contribuir e ressignificar o aprendizado de língua estrangeira (Espanhol), buscando efetivar a Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Língua estrangeira-Espanhol. Candombe. Umbanda.

¹ Graduada em Letras com habilitação Língua Portuguesa/Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Santa Cruz, especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes, mestranda em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) pela Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Sosígenes Costa e professora efetiva da rede pública estadual de ensino da Bahia. E-mail: ss.carol@hotmail.com.

² Trata-se de Alexandre de Oliveira Fernandes. Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ). Professor de Língua Portuguesa e Literatura do IFBA/Porto Seguro. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidades – GELPOC. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade PPGREC/UESB/Jequié. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicas - PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. E-mail: alexandre.pro@gmail.com.

³ Professora Adjunta no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, do Centro de Formação em Humanidades e no mestrado profissional em Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Sosígenes Costa. Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Ciências Jurídicas – Área de concentração em Direitos Humanos, por esta mesma Universidade. Doutora em Direitos Fundamentais no Mundo Global, pela Università di Camerino. E-mail: lidyane.ferreira@csc.ufsb.edu.br.

ABSTRACT

In this study, we will present the Mamas Viejas and Gramilleros of the Uruguayan Candomblé and the old Black of Umbanda, aiming to drawing similarities between black archetypes, symbols of cultural and religious resistance. It also brings contributions from Candombe and Umbanda to Spanish Language classes and reports an activity experience that demonstrates the some concepts related to the area. This study uses a bibliographic research methodology that discusses concepts such as ancestry, resistance and religiosity, based on theorists such as Eduardo Oliveira, Lélia Gonzalez, Ordep Serra, among others. This research gives us subsidies to contribute and reframing the teaching of Spanish as a foreign language, seeking to implement Law 10.639 / 03.

Keywords: Spanish as a Foreign Language. *Candombe. Umbanda.*

1. SARAVÁ: INICIANDO A GIRA⁴

Vamos iniciar essa “gira decolonial”⁵ pedindo “agô” aos mais velhos e aos mais novos. Saudando a nossa ancestralidade, reconhecendo a sua importância para estarmos nesse lugar que por muito tempo foi um lugar de exclusão de saberes. Pedimos a sabedoria das pretas e pretos velhos, para que possam nos orientar nesse caminho que outrora era lugar de “sinhô” e preto não podia entrar.

Agora que esse caminho de conhecimentos está deixando de ser único e se tornando uma encruzilhada, adentramos nesse território de múltiplas possibilidades trazendo as Mamás Viejas e Gramilleros, Pretas velhas e Pretos velhos para fazer uma mironga epistemológica na qual podemos riscar nosso ponto, traçando semelhanças entre arquétipos negros que são símbolos de resistência cultural e religiosa.

Para que a leitora/o leitor possa compreender a importância desses arquétipos negros para a manutenção da cultura, religiosidade e saberes, apresentaremos um pouco da história de cada um deles. Essa pode ser uma das formas de trazer novos olhares, sem preconceitos e estereótipos, levando à percepção da relevância dessas personagens para a construção identitária da América Latina.

⁴ Os títulos que utilizaremos não são os ditos tradicionais, pois procuramos desenvolver uma outra mirada, outra nomenclatura, mais relacionada com o processo da gira decolonial que estamos elaborando.

⁵ Utilizamos o termo gira decolonial fazendo referência às giras realizadas nos terreiros de Umbanda. Nesse processo, importa inserir conceitos que remetem a ancestralidade para decolonizar os espaços formais de educação, trazendo os saberes outrora fadados a marginalidade para (re)constituir as epistemologias.

A quebra desses padrões racialistas pode nos auxiliar a trazer ao ensino de Língua Espanhola novas perspectivas e possibilidades de inserção dos saberes que outrora estavam à margem da educação formal que sempre foi pautada no eurocentrismo.

2. ANCESTRALIDADE E AXÉ DAS MAMÁS VIEJAS E GRAMILLEROS: INVOCANDO OS ANCESTRAIS AFRO-URUGUAIOS

No século XVII, nas muralhas de Montevideo, os tambores tocavam convocando etnias de vários povos africanos para se reunirem e rememorar suas práticas ancestrais. Essa prática é realizada até hoje, no movimento cultural e artístico denominado Candombe.

Na manifestação cultural Candombe, existem algumas personagens que, apesar do tempo, não foram apagadas da memória dos amefricanos⁶ que dão vida às práticas herdadas dos seus ancestrais. As Mamás Viejas e os Gramilleros são essas personagens que “incorporam” nos afrouruguaiois mantendo acesso não somente o fogo que aquece os tambores, mas também a africanidade que pulsa dentro dos corações que seguem o toque dos atabaques.

Os tambores tocam e a cada batida nossos ancestrais se apresentam trazendo seu axé, sua força e toda a sabedoria para que os seus descendentes encontrem o necessário para seguir resistindo em suas lutas cotidianas. A herança intelectual, cultural e religiosa africana que conhecemos até o presente momento, chegaram até nós através desses encontros e são perpetuadas dentro da memória daqueles que ouviram dos seus ancestrais a importância da manutenção das suas culturas, crenças e valores.

Após deixarem de se reunir nas muralhas de Montevideo, nossos ancestrais passaram a se encontrar nas chamadas Salas de Nação. Era nesses locais que toda a africanidade podia ser externada sem os olhares preconceituosos daqueles que não compreendiam suas práticas, rememorando sua ancestralidade.

⁶ Para Lélia Gonzalez, a categoria de “Amefricanidade” incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação, e criação de novas formas) que é afrocentrada. (GONZALEZ, 1988, p. 76)

Aqui, Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

É a partir da manutenção das histórias, através da oralidade, que os negros escravizados e libertos conseguiam transmitir sua herança cultural e religiosa. A ancestralidade, percebida através dos arquétipos de Mamás viejas e Gramilleros conseguiu manter algumas tradições africanas vivas no território uruguaio.

A descrição dos arquétipos se iniciará com a Mamá Vieja. Essa personagem era representada por boleiras, lavadeiras, costureiras e tantas outras profissões que as mulheres negras desempenhavam quando o candombe teve início, mas a ama de leite era a “profissão” que mais se assemelhava as figuras anciãs que incorporavam e traziam com elas sabedoria e doçura, conseguindo transmitir oralmente suas histórias, rezas e cantos africanos.

Os Gramilleros também são figuras de muita importância para o Candombe. O nome gramillero vem de gramíneas, são as ervas que curam. Essa personagem traz consigo uma maleta repleta de ervas que tem o poder de curar. Sempre de barba branca e bengala para representar a idade avançada e com ela a sabedoria. Traz consigo o poder, os segredos dos curandeiros africanos.

Eduardo Oliveira nos convida a pensar que “cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência” (OLIVEIRA, 2009, p. 03). Podemos a partir dos traços desses arquétipos dos ancestrais afrouruguaiois, perceber a semelhança da ancestralidade que acompanham arquétipos afro-brasileiros que encontram sua representação na Umbanda, nesse movimento ancestral comum entre afro-brasileiros e afro-uruguaiois.

3. A BENÇÃO DAS PRETAS E PRETOS VELHOS DA UMBANDA: BAIXANDO OS ARQUÉTIPOS ANCESTRAIS AFRO-BRASILEIROS

A Umbanda é uma religião de matriz africana que está presente em todo o território do Brasil. Conhecida por ser uma religião que consegue representar a formação do povo brasileiro, ela possui uma ritualística que comporta catolicismo, pajelança e adoração aos Orixás. Sua base espiritual está alicerçada em caboclos, erês e pretos velhos.

Na umbanda, o ideal eclético remodela antigos sincretismos. Este ideal corresponde a um projeto consciente, a um desiderato, a um empenho decidido de interligar elementos religiosos de distintas origens, com vistas a uma síntese, a um credo conciliador universal. Já o sincretismo é espontâneo, e muitas vezes inconsciente. Não constitui, de forma necessária, uma doutrina (SERRA, 2001, p. 219).

Nesse trabalho, no que se refere a Umbanda, nos interessa perceber as características ancestrais que são preservadas através das pretas e pretos velhos, pois é através desses arquétipos que muitas rezas, cantos e histórias são rememoradas e avivadas dentro do imaginário popular e transmuta-se muitas vezes em atos de fé.

No campo das influências religiosas explica-se melhor o termo candomblé na Bahia e as manifestações de macumba e umbanda, mais integradas no processo de síntese pluricultural brasileiro por isso mesmo menos ortodoxos no uso de um vocabulário de base africana. No campo das manifestações folclóricas brasileiras, a maior frequência de nomes bantos (CASTRO, 1983 p. 103).

Um dos significados da palavra Umbanda se refere a uma língua banta falada em Angola e significa “curandeiro”. Para os adeptos desse culto, a Umbanda traz a cura para os males do corpo e do espírito. Fato que nos remete a cosmogonia africana, que não vê o físico separado do espiritual. Tudo está interligado. Essa é, por exemplo, a forma como os Dogons⁷ veem os signos.

⁷ A definição de signo Dogon é resultado dos princípios cunhados no processo civilizatório africano. Nesse caso falamos do Princípio de Integração onde cada parte está ligada ao todo e o todo é o conjunto de cada parte (mas a soma de cada parte com as outras não é o todo) ao mesmo tempo em que cada parte é um todo em si mesmo na totalidade da singularidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 05)

As pretas e pretos velhos chegam devagar no momento da gira, em passos lentos, coluna encurvada e, quando sentam em seus banquinhos para dar as “consultas”, a fala é mansa, os conselhos são dados de forma carinhosa e muito eficazes. Na Umbanda, eles são considerados por algumas pessoas como curandeiros e por outras como psicólogos. Essas características se assemelham às descritas por pesquisadores de outras partes do Brasil, como descreve Serra em sua observação em terreiros de Brasília.

Os pretos-velhos correspondem ao estereótipo romântico do bom crioulo, do Pai João. Assim como os caboclos conversam entre si em supostas línguas indígenas, os cacurucai usam um patuá semelhante a um pidgin luso-africano. O predicado essencial que os umbandistas lhes atribuem é a ciência mágica, em que seriam doutores consumados: muitos pretos-velhos se identificam como antigos chefes de terreiros. Têm uma postura característica: apresentam-se encurvados, vacilantes, incapazes de manter-se de pé por muito tempo: não dispensam um tamborete (SERRA, 2001, p. 227).

É interessante citar que além das histórias do cativo que muitas/os contam durante os aconselhamentos, os nomes que os espíritos dos pretos velhos que fazem parte desses falanges utilizam são exatamente como eram dados aos negros na época da escravidão, quando recebiam o primeiro nome cristão e o segundo era de acordo a sua origem, como por exemplo, João de Angola e Maria do Congo.

Percebemos ao entrar em contato com uma preta velha ou um preto velho o quanto nossas memórias ancestrais são reavivadas, trazendo a nossa reflexão elementos que outrora não tínhamos conhecimento, mesmo sendo relatos sobre nossa ancestralidade. Nesse aspecto, falamos aqui de ancestralidade conforme o conceito elaborado por Eduardo Oliveira, segundo quem ancestralidade é:

Uma categoria analítica que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos (OLIVEIRA, 2009, p. 04).

Nessa multiplicidade de sentidos, cabe a nós, perceber que independentemente de estarmos falando de ritos culturais ou religiosos, o

inegável é constatar que as figuras ancestrais apresentadas nesse texto trazem consigo como elementos de resistência, a perpetuação das histórias, tradições e culturas dos nossos ancestrais de África e sua diáspora.

4. LINHAS CRUZADAS: O ENTRE-LUGAR DOS ARQUÉTIPOS ANCESTRAIS AMERICANOS

O objetivo agora é pensar o cruzamento dessas linhas a partir do conceito elaborado por Lélia Gonzalez ao constatar que o valor metodológico da Amefricanidade “está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo”. (GONZALEZ, 1988, p. 77) O sistema denominado etnogeográfico por Lélia Gonzalez é uma criação nossa e dos nossos antepassados.

A partir dos aspectos apresentados nesse texto, e, conectando com o conceito de amefricanidade, podemos fazer um paralelo entre as semelhanças entre essas manifestações cultural e religiosa.

Montaño (2009) nos indica que na época colonial o Candombe era um ritual e não um desfile como conhecemos hoje. Pouco sabemos sobre como eram os rituais, mas os traços de identidade que permaneceram nos possibilitam traçar essas semelhanças.

Em cada sala tinha lugar o culto às entidades religiosas que haviam conseguido manter vivas apesar de tanta repressão; em alguns casos, reproduziram imagens, realizadas por artistas crus, como aponta Marcelino Bottaro. Um dos cultos mais interessantes é o dedicado a São Benedito ou a São Baltazar, considerados como patronos em muitas destas Salas de Nação. Na época colonial, as comemorações de São Baltazar (que era comemorada a cada dia 06 de janeiro), luziam com toda a pompa que era possível, por isso é presumível que se tratasse da evocação de uma deidade altamente significativa dentro do santuário africano⁸ (MONTAÑO, 2009, p. 78 –tradução nossa).

⁸ “En cada sala tenía lugar el culto a las entidades religiosas que habían logrado mantener vivas a pesar de tanta repressão; en algunos casos, reprodujeron imágenes, realizadas por “crudos” artistas, como apunta Marcelino Bottanero. Uno de los cultos más interesantes es el dedicado a San Benedito o a San Baltasar, considerados como patronos en muchas de estas Salas de Nación. En la época colonial, las conmemoraciones de San Baltasar (que tenía lugar en 06 de enero), lucían toda la pompa que era posible, por lo que es presumible que se tratase de la

Esse fragmento do texto de Oscar Montañó nos indica uma semelhança entre o início do Candombe afro-uruguaio e as religiões de matriz africana como a Umbanda: O sincretismo. Assim como nos dá o mote para percebermos que realmente o Candombe se tratava a princípio de um movimento ligado à religiosidade.

A figura da Mamá vieja também se assemelha com as caracterizações das Pretas Velhas da Umbanda. Ambas se apresentam como negras, idosas, usam lenços nas cabeças e saias rodadas.

Quanto aos Gramilleros temos as semelhanças com os pretos velhos que são negros, idosos, usam bengalas. Com relação a utilização das folhas para tratar os males do corpo e da alma, se iguala tanto as pretas velhas, quanto aos pretos velhos. Para Isabel “Chabela” Rodriguez, diretora do grupo cultural Afrogama, em entrevista à revista *Conexión USA*, o gramillero é o dono das folhas, por isso, ele é o que cura. Isso nos dá a dimensão da importância dessas personagens para a representação da cultura africana.

Ainda podemos citar as relações entre os tambores que no Candombe eram utilizados para fazer a chamada dos negros para se encontrarem em determinado local e na Umbanda são utilizados para chamar as entidades para “descerem” na gira.

Ao percebermos essas semelhanças podemos confirmar a oralidade sendo utilizada como manutenção da cultura e resistência, cruzando ancestrais afro-brasileiros e afro-uruguayos. Lélia Gonzalez (1988), relata que pela oportunidade que teve de ter contato com manifestações negras de outros países do continente, ela pode notar as similaridades no que se refere aos falares que lembram o Brasil.

O caráter tonal e rítmico da língua africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo) apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra no aspecto histórico cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos crioulos do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar, volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças, etc. (GONZALEZ, 1988, p. 70)

evocación de una deidad altamente significativa dentro del santuario africano”. As traduções presente nesse artigo são de nossa responsabilidade”.

Podemos perceber que os atos de resistências dos povos africanos que foram obrigados a aportar nesse continente, conseguiram manter viva boa parte das suas práticas. Além disso, construíram semelhanças entre os territórios que habitaram, formando assim, os amefricanos, descendentes de África.

Os espaços onde ocorre esse fluxo, seja no terreiro como é o caso da Umbanda ou nas ruas como o Candombe, são espaços vivos, repletos de saberes, referências e histórias.

5. DEFUMANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DA ANCESTRALIDADE

O ensino de Língua Espanhola foi marcado por muito tempo por perspectivas eurocentralizadas, que tinham o idioma falado na Espanha como o puro, estândar e, por esse motivo, deveria estar presente nas salas de aulas.

Pensar que a Língua Espanhola é a língua oficial em vinte e um países e considerar que o idioma falado no país que colonizou todos os outros e impôs o idioma como língua materna é o único válido, é uma forma violenta de perpetuar a colonização e marginalizar toda a influência dos outros povos que fizeram parte da formação desses países.

A contribuição dos povos nativos das terras colonizadas, assim como dos negros que vieram da África escravizados, fez com que o idioma falado nesses territórios fosse constituído de muitas variações, fato que deixa o idioma tão rico. Porém, o racismo que existe nos países colonizados não permite o reconhecimento dessas contribuições.

Podemos trazer para as aulas de Língua Espanhola os elementos que outrora estavam na marginalidade, como falares, saberes e histórias contadas através de uma outra perspectiva que não a do colonizador. Inserir nas aulas de língua espanhola essa memória que permaneceu viva através dos arquétipos negros apresentados nesse texto é uma das formas de reconhecer as contribuições dos nossos ancestrais.

Entre os temas transversais que podem ser trabalhados no ensino de língua estrangeira moderna está a Pluralidade Cultural que pode ser uma aliada

para trazer os saberes que permaneceram por muito tempo fora das instituições formais de ensino, para que o aluno perceba não só o leque cultural muito amplo, mas a complexidade que existe na formação identitária dos povos amefricanos.

Podemos apresentar às educandas e educandos a ancestralidade a partir das categorias apresentadas por Eduardo Oliveira (2007). Segundo o autor, a ancestralidade possui categoria de relação, “pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabelecimento de contato” (OLIVEIRA, 2007, p. 257). No ensino de Língua Espanhola, em todo o tempo, existe o contato com o outro, podendo ou não haver conflitos a partir da relação que se estabelece com o que é aprendido.

Essa categoria se desdobra em categoria de ligação, pois a “maneira pela qual os parceiros de uma relação interagem dá-se via ancestralidade. Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sócio-culturais, materiais, linguísticas etc.” (OLIVEIRA, 2007, p. 257). A proposta é traçar essa relação de troca de experiências, a saber, a experiência de luta e resistência que acontecem por via cultural ou religiosa no Brasil e Uruguai.

Ainda nos diz que a ancestralidade é também uma categoria de inclusão, afinal “por que ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial onde estão as alteridades em relação. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 257). E, baseada nessa diversidade podemos incluir a experiência africana em solo americano através do Candombe e da Umbanda nas aulas de língua espanhola. Incluindo o que antes estava à margem das epistemologias aceitas nas áreas da educação formal.

5.1. Mirongando com as Mamás Viejas e Gramilleros

Para uma melhor exemplificação sobre a discussão realizada nesse texto e comprovando que existe a possibilidade de trazer à prática tais teorias, apresento o relato de uma das atividades executadas no curso de curta duração, “Preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola numa perspectiva decolonial”, que foi desenvolvido na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Esta atividade está ligada ao projeto de mestrado em

Ensino e Relações Étnico – Raciais/PPGER/UFSB, intitulado “Ancestralizar o ensino de Espanhol: Mirongando com as Mamás Viejas e Gramilleros”.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades do curso foi a “mironga epistemológica”, a qual traz consigo práticas das pretas e pretos velhos da Umbanda para o espaço escolar. Tendo como base para tal atividade os estudos decoloniais, entre os objetivos que se pretendeu alcançar está a compreensão leitora em Língua Espanhola ensinada no Brasil. Por meio de uma mironga epistemológica, o curso desenvolvido visou romper com o eurocentrismo presente no ensino de idiomas, permitindo-nos refletir acerca da realidade colonial/moderna que racializa e marginaliza saberes não alinhados com o discurso eurocentrado.

Durante a realização do curso de curta duração, apresentamos diversas atividades de leitura e compreensão de textos, assim como vídeos que possuíam temáticas étnico-raciais e escritos a partir da América Latina, rompendo com o eurocentrismo presente nas aulas de língua espanhola, assim como dando voz e visibilidade a autores outrora deixados à parte nas instituições de ensino.

Caminhando devagar, com passos de pretas e pretos velhos, possibilitamos a defumação e limpeza do pensador através de atividades. Para isso, optamos por apresentar uma mirada crítica sobre a trajetória dos negros uruguaios e do Candombe, através da leitura da entrevista “Los afrodescendientes”, contida no livro *Multiculturalismo no Uruguai*⁹ e do artigo “Candombe herencia africana en el Uruguay”¹⁰, na revista *Oralidad*¹¹, elaborada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, os textos nos revelaram o olhar de Oscar Montaña, historiador, afrodescendente, pesquisador do Candombe Uruguaio.

Um dos objetivos dessas leituras se firmavam na apresentação da ancestralidade desde África, através de valores e memórias que permaneceram vivas através dos descendentes da diáspora africana presentes no movimento cultural Candombe. Nossos passos também tiveram como base o vídeo

⁹ Montaña, Oscar D. Los afrodescendientes. Entrevistas concedidas a Lil Vera y Juan Cristiano. In: Arocena, Felipe. Aguiar, Sebastián. *Multiculturalismo en Uruguay*. Uruguay. Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales. Ed. Tilces, 2007. p. 103 a 109.

¹⁰ Candombe herança africana no Uruguai.

¹¹ Montaña, Oscar D. Candombe, herencia africana en Uruguay. *Oralidad*. UNESCO. Anuário 16/2009. p. 76 a 80.

“Tambores afrouruguaiois”¹², produzido pela TV Caiçara e Canal Futura, narrado por Chabela Rodriguez, negra, educadora, cantora e diretora do coro Afrogama que, de forma breve, nos mostra a história dos negros afrouruguaiois e sua relação direta com o Candombe.

Esse momento foi proveitoso para promover discussões sobre os textos e retirar dúvidas acerca do vocabulário, pois o artigo trazia a descrição das mamás viejas e gramilleros. A utilização do vídeo foi de grande importância para que além de apresentar as questões históricas, as/os estudantes pudessem visualizar o movimento do Candombe e estimular a compreensão auditiva.

A partir das desconstruções epistêmicas ocorridas no terreiro de Umbanda, com o agô¹³ da ancestralidade e dos conhecimentos oriundos dos estudos decoloniais, podemos construir outras práticas para que aconteça um aprendizado significativo para as/os estudantes que borrem as epistemologias que tem privilégio dentro dos espaços formais de saber.

Aldibênia Machado nos convida a percebermos que “Somos plurais, diversas, porém, um único povo. E a relação coletiva, o comunitarismo tecido pela ancestralidade é que permite o fortalecimento da nossa existência, que permite a resistência, a re-existência” (MACHADO, 2020, p. 32). Tais similaridades permitiram a construção de um projeto baseado na mironga desses ancestrais amefricanos¹⁴.

Eduardo Oliveira (2009, p. 03) nos convida a pensar que “cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência.” Podemos a partir da sabedoria dos ancestrais afrouruguaiois e afrobrasileiros, problematizar e “apreender o processo de construção da estrutura opressora, e as categorias e mitos que fundamentam tal estrutura. Permitindo-os também localizar-se no escopo dessa estrutura, deixando de ser aderentes passivos.” (PENNA, 2014, p. 291), seguindo os passos das nossas pretas e pretos velhos para continuar existindo e resistindo, mesmo em tempos sombrios.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=od9gkuNmHbU>.

¹³ Agô, no Iorubá, é um pedido de licença. Esse termo é muito utilizado nos terreiros de Umbanda.

¹⁴ Para Lélia Gonzalez, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação, e criação de novas formas) que é afrocentrada.

6. FECHANDO A GIRA NA ENCRUZILHADA DAS LINHAS

Ao trazermos os arquétipos de pretos e pretas velhas do Candombe Uruguaio e da Umbanda como elemento de resistência para as discussões em sala de aula, podemos aproximar as culturas afrobrasileiras e afrouruguaias sob uma perspectiva americana, promovendo uma reflexão acerca do que nos une.

Ao trazer os arquétipos dos Gramilleros e das Mamas Viejas do Candombe Uruguaio nas aulas de Língua Espanhola, apresentamos a ancestralidade rememorando a importância dos anciões na manutenção da cultura negra no Uruguai e o mesmo ocorre quando apresentamos as Pretas Velhas e Pretos Velhos da Umbanda, pois possuem um papel fundamental na base dessa religião.

A partir desse ponto não importa saber se essas memórias fazem parte do sagrado, como na Umbanda ou no profano como hoje é o Candombe. Importa levar a herança histórico-cultural (as histórias, crenças, tradições, costumes) desses povos que se mantiveram vivos através desses espaços, assim como a valorização desses saberes que eram marginalizados pela sociedade.

Ao trazer para a educação formal essas manifestações culturais onde a figura do negro está como protagonista, podemos despertar no educando uma perspectiva positiva da sua origem. Ele poderá se identificar com papéis que permaneceram ou reviveram como destaque. Não ficará atado a perspectiva colonizadora onde o negro não tem conhecimento, sabedoria e cedeu a todos os abusos da escravidão. Perceberá a importância de resistir e de reconhecer sua identidade negra.

Trazer esses registros outrora informais para as classes de Língua Estrangeira faz com que a realidade histórico-cultural brasileira seja aproximada a de outro país, retirando a visão estereotipada e excludente que temos sobre a formação da pluralidade cultural brasileira e uruguaia. Dessa forma, podemos também retirar do processo de exclusão as marcas identitárias sociais, linguísticas e históricas africanas que ainda existem em nossa sociedade, além de estimular a/o estudante na busca e compreensão da reafirmação da sua identidade.

NOSSAS GUIAS (REFERÊNCIAS)

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Revista Afro-Ásia**, exemplar de número 14.1983. p. 81 a 103.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b. p. 69 a 82.

MACHADO, Aldibênia Freire. Filosofia Africana desde saberes Ancestrais Femininos: bordando perspectivas de descolonização do Ser-Tão que há em nós. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, jan – fev 2020.

MONTAÑO, Oscar D. Candombe, herencia africana en Uruguay. **Oralidad**. UNESCO. Anuário 16/2009. p. 76 a 80.

MONTAÑO, Oscar D. Los afrodescendientes. Entrevistas concedidas a Lil Vera y Juan Cristiano. IN: Arocena, Felipe. Aguiar, Sebastián. **Multiculturalismo en Uruguay**. Uruguay. Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales. Ed. Tilces, 2007. p. 103 a 109

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares** Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins, v. 1, n. 2. Mar./ago. 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, maio.-out. 2012, p. 28-47.

PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial Latino –americana. **Revistas de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 08, n. 2, p. 181-199, 2014.

RICHARDS, Sarah Yáñez. **Mama Vieja y Gramillero, íconos ancestrales que reviven en el Carnaval Uruguayo**. Disponível em: <http://laconexionusa.com/noticias/>. Acesso em: 20 out. 2019.

SERRA, Ordep. No caminho de aruanda: a umbanda candanga revisitada. **Revista Afro-Ásia**, n. 25-26. 2001, p. 215 a 256.

TV Caiçara e Canal Futura. **Tambores afro-uruguaianos**. Youtube, 25 ago. 2019.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=od9gkuNmHbU>. Acesso em: 25 set. 2019.