

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E HISTÓRIA: Debate, Pesquisa e Ensino

Willian Robson Soares Lucindo
Monique Francielle Castilho Vargas
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Italo Nelli Borges
Organização

A R C O
EDITORES ● ● ●

Prefácio escrito por Silvia Lara



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E HISTÓRIA: Debate, Pesquisa e Ensino

Willian Robson Soares Lucindo
Monique Francielle Castilho Vargas
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Italo Nelli Borges
Organização

Prefácio escrito por Silvia Lara



ARCO
EDITORES

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das opiniões expressas neste livro, as quais não são necessariamente as mesmas da UNESCO e não comprometem a organização.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Relações étnico-raciais, gênero e história
[livro eletrônico] : debate, pesquisa e
ensino / organização Willian Robson Soares
Lucindo...[et al.] ; prefácio escrito por
Silvia Lara. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Monique Francielle
Castilho Vargas, Ary Albuquerque Cavalcanti
Junior, Italo Nelli Borges.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-106-9

1. Educação 2. Diversidade sexual
3. Diversidade social 4. Gênero e sexualidade
5. Identidade de gênero 6. Relações étnico-raciais
I. Lucindo, Willian Robson Soares. II. Vargas,
Monique Francielle Castilho. III. Cavalcanti Junior,
Ary Albuquerque. IV. Borges, Italo Nelli. V. Lara,
Silvia.

23-151615

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional 306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-106-9



Prefácio

Silvia Hunold Lara

Raça, classe e gênero são frequentemente utilizados para marcar e justificar as diferenças sociais. O recurso é tão comum nas sociedades contemporâneas que tais critérios chegam a parecer naturais. Eles, porém, não têm existência própria nem definições absolutas. Ao contrário: dependem do modo como ganharam concretude e foram (e continuam sendo) desenhados pelas relações sociais. Seus significados variaram no tempo e no espaço, conforme as experiências humanas ao longo da história.

Nem sempre, no entanto, foram levados em conta pelos historiadores. Somente depois que a história deixou de privilegiar os grandes eventos políticos e militares, buscando uma análise mais ampla das dimensões da vida social, tais critérios passaram a inspirar as questões formuladas pelos estudiosos. Esse movimento não ocorreu por acaso, nem se desenvolveu de modo progressivo ou linear.

No começo do século XX, como desdobramento das reflexões marxistas e weberianas, generalizou-se a ideia de que as sociedades não são formações coesas e que era preciso identificar os grupos sociais e compreender suas diferenças. Funções e ofícios, lugares ocupados na cadeia produtiva, níveis de renda e riqueza passaram a ser investigados para definir o modo como esses agrupamentos se formavam, se mantinham ou se transformavam; como conviviam ou se enfrentavam, agindo ou não segundo um interesse comum. Foi nesse contexto que a história social ganhou importância, tornando-se praticamente hegemônica em termos historiográficos.

Isso não significa que tenha havido consenso. Ao contrário: logo estabeleceu-se um intenso debate sobre a própria definição do que era o “social” e sobre os critérios mais (ou menos) importantes para diferenciar os grupos sociais. “Classe” passou a ser uma designação genérica ou específica conforme a opção teórica adotada e várias palavras correlatas (como camada, estrato e casta, por exemplo) foram usadas para indicar certas especificidades nos processos de classificação social.

Este movimento fortaleceu-se no entreguerras e, especialmente, no pós segunda guerra, com a busca de variáveis que pudessem oferecer visões mais complexas das dinâmicas sociais. Dentre elas, uma se destacou. Premidos pelos movimentos sociais que reivindicavam direitos sociais e políticos para a mulheres, e que se fortaleceram nas diversas correntes do feminismo, a história e a sociologia passaram a investigar a história das mulheres, depois da condição feminina e, em seguida, do modo como as relações entre homens e mulheres eram socialmente construídas. A partir dos anos 1960, o estudo das relações de gênero tornou-se um campo cada vez mais importante nas ciências humanas.

Foi também nas primeiras décadas do século XX que o racismo começou a ser objeto de investigações. A história debruçou-se especialmente sobre o ideário racista e seus desdobramentos legais e institucionais, enquanto a sociologia e a antropologia investigavam o modo como privilégios e direitos eram desigualmente distribuídos entre brancos e negros. A partir dos anos 1950, esses caminhos se cruzaram, abrindo espaço para o estudo mais amplo das relações raciais.

Durante muito tempo, as relações de classe, raça e gênero foram objetos de análises separadas, constituindo campos mais ou menos delimitados nas diversas áreas das ciências humanas. Na história, predominou o estudo das relações de classe, que incorporou aos poucos a preocupação com as questões

raciais e de gênero. Desde os anos 1980, o cruzamento destes critérios passou a ser mais frequente nas pesquisas, quando as perguntas sobre gênero começaram a ser feitas por quem investigava a história da classe operária ou as questões raciais interessaram quem analisava as relações de gênero. Mais recentemente, esses cruzamentos ganharam um novo nome, cunhado pela sociologia norte-americana, ampliando o procedimento analítico e associando-o à denúncia da desigualdade: passamos a falar na “interseccionalidade” e a examinar como os processos de identificação social de gênero, raça, classe, orientação sexual, religião, idade etc. interagem (de modo múltiplo e simultâneo) para discriminar e hierarquizar os grupos sociais. E a denunciar, mais enfaticamente, o modo como esta interação vem moldando os processos de dominação.

Assim, a história que praticamos hoje não pode prescindir de uma análise interseccional que envolva, pelo menos, os critérios de raça, classe e gênero.

Os parágrafos acima descrevem um movimento mais amplo da historiografia e também no Brasil. Aqui, no entanto, estas questões se fazem ainda mais prementes, diante de nosso passado escravista e da persistência do racismo, estrutural na sociedade brasileira. Assim, articular raça, classe e gênero na análise histórica significa estabelecer um nexos entre passado, presente e futuro para buscar explicações e, ao mesmo tempo, caminhos para a transformação. Por isso, esta coletânea é mais que oportuna.

Os treze artigos que compõem o volume abordam várias dimensões da experiência social de mulheres, negros e indígenas, procurando compreender o modo como construíram suas identidades no Brasil contemporâneo e como elas foram pensadas por pesquisadores, artistas e professores. Mais que simplesmente analisar ideias e conceitos ou suas manifestações institucionais, religiosas e musicais, seus autores estão engajados na transformação social.

A esmagadora maioria dos textos explicita este engajamento ao descrever projetos de combate ao racismo e à discriminação de gênero desenvolvidos no ensino universitário ou escolar, na sala de aula ou em atividades de extensão.

Mais que um panorama de estudos sobre raça, classe e gênero, esta coletânea oferece a oportunidade de entrar em contato com a produção de jovens pesquisadores atentos à interseccionalidade. Ao estabelecerem nexos entre a história e a educação, envolvidos diretamente na luta contra o racismo e o sexismo, eles e elas examinam o Brasil de ontem e de hoje, propondo reflexões e ações para que possamos ter uma sociedade mais justa e igualitária, em que as diferenças não sirvam para hierarquizar e excluir, mas para somar e construir.

Sumário

CAPÍTULO 1

“ALDEIA UNIDA MOSTRA A CARA”: REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE DA JUVENTUDE INDÍGENA NO RAP DOS BRÔ MC’S.....	14
--	-----------

Michelle Christina Castilho Ribeiro da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-106-0

CAPÍTULO 2

“PRESTAMOS NOSSOS TRIBUTOS AOS ORIXÁS”: CLARA NUNES UMA INTÉRPRETE DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS.....	30
--	-----------

Monique Francielle Castilho Vargas

doi: 10.48209/978-65-5417-106-1

CAPÍTULO 3

O AMBIENTE ESCOLAR E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL – RELATOS E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGROS.....	51
--	-----------

Erica Ferreira da Silva

Guilherme Gustavo Henrique Salvati

doi: 10.48209/978-65-5417-106-2

CAPÍTULO 4

**IMPrensa NEGRA EM SALA DE AULA: POSSÍVEIS
USOS DE JORNAIS NEGROS PAULISTAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA.....65**

Willian Robson Soares Lucindo

doi: 10.48209/978-65-5417-106-3

CAPÍTULO 5

**O DISCURSO SOBRE A ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO LIVRO
HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA, 3ª EDIÇÃO,
6º ANO.....84**

Salifo Danfa

doi: 10.48209/978-65-5417-106-4

CAPÍTULO 6

**REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA
ANTIRRACISTA ATRAVÉS DO MUSEU AFRO-DIGITAL
DE MEMÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....106**

Ítalo Nelli Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-106-5

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PARFOR: DISCUTINDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E GÊNERO.....127

Fernanda de Souza Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-106-6

CAPÍTULO 8

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA: PRÁTICAS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DESCOLONIZADO DE HISTÓRIA.....141

Cristina Ferreira de Assis

doi: 10.48209/978-65-5417-106-7

CAPÍTULO 9

MOONLIGHT – O APRISIONAMENTO E A LIBERTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O HOMOSSEXUAL NEGRO.....161

Guilherme Gustavo Henrique Salvati

doi: 10.48209/978-65-5417-106-8

CAPÍTULO 10

GÊNERO, ARTE E VISIBILIDADE: AS MULHERES ECLIPSADAS.....179

Talita Sauer Medeiros

doi: 10.48209/978-65-5417-106-X

CAPÍTULO 11

**“AINDA HÁ UM LONGO CAMINHO A PERCORRER”:
O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA
E AFRICANA E A COLONIALIDADE DO SABER -
ENTREVISTA COM A PROFESSORA DRA. CÍNTIA SANTOS
DIALLO.....197**

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

doi: 10.48209/978-65-5417-106-B

CAPÍTULO 12

**ENTRE UMA EXTENSÃO E OUTRA, OS MUNDOS
FRONTEIRIÇOS SE REVELAM: LABORATÓRIOS EM
VIDA, EXPERI-VIVÊNCIAS E A CARTOGRAFIA DO
ABANDONO NAS POPULAÇÕES TRADICIONAIS NO
ESTADO DE MATO GROSSO.....215**

Ana Carolina da Silva Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-106-G

SOBRE OS ORGANIZADORES.....237

SOBRE OS AUTORES.....241

CAPÍTULO 1

“ALDEIA UNIDA MOSTRA A CARA”: REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE DA JUVENTUDE INDÍGENA NO RAP DOS BRÔ MC’S

Michelle Christina Castilho Ribeiro da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-0

Resumo: O presente artigo tem o objetivo analisar as representações da juventude indígena a partir dos locais habitados por ela e identificar os processos de construção de da realidade indígena e a afirmação de sua identidade Guarani-kaiowá. Na produção cultural do do Brô MC’s, grupo formado por jovens indígenas do povo Guarani-Kaiowá, Bruno Veron, Clemerson Batista, Charlie Peixoto e Kelvin Peixoto, moradores das aldeias Jaguapirú pertencentes ao município de Dourados no Mato Grosso do Sul. Ao se apropriarem criticamente de um estilo cultural cujo poder de comunicação ultrapassa barreiras, produzem resistência, utilizando a linguagem do rap como forma de afirmação política, de identidade e luta.

Palavras-chaves: identidade, representação, rap, guarani-kaiowá

Introdução

A contribuição da cultura guarani sobre a formação da identidade brasileira é constantemente manifesta ao longo da história do Brasil, isso reforça a presença de uma identidade étnica, que será abordada no presente artigo mais especificamente dos Guaranis Kaiowás, habitantes da Reserva Indígena de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, que lutam para reafirmar sua identidade e utilizando-se da música como ferramenta de denúncia.

O grupo Brô MC's foi criado oficialmente em 2009 por quatro indígenas da etnia Guarani-Kaiowá, são eles: Bruno Veron, Clemerson Batista, Charlie Peixoto e Kelvin Peixoto, que moram nas aldeias Jaguapirú e Bororó, na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil sendo este o primeiro grupo de rap indígena do país. Passaram a ganhar visibilidade ao produzirem canções de rap, que mesclavam português e guarani, abordando questões sociais pertinentes à realidade indígena em que estão inseridos, como a luta pela demarcação de terras, a afirmação da identidade indígena, os problemas decorrentes do consumo de drogas e álcool nas aldeias e os altos índices de suicídio e morte nas comunidades Guarani-Kaiowá.

Ao discutirmos identidade podemos afirmar que esta é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos rodeiam. Ou seja, a identidade é construída na e pela história e se materializa no discurso. Ela não é estável, visto que está em constante transformação. Essa identidade é definida historicamente e não biologicamente. Conforme afirma Hall (2006):

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é

uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Acompanhando essa linha de raciocínio, e se tratando mais especificamente da questão indígena, Guerra (2010) afirma que, “o processo identitário de um grupo social, no caso os Guaranis Kaiowás, sofre as influências das fronteiras discursivas que sustentam as formações ideológicas de um determinado momento” (GUERRA, 2010, p.18). Deste modo:

As identidades parecem invocar uma origem que reivindica em um passado histórico, com a qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL, 2006, p. 108.)

Deste modo para Stuart Hall, as identidades nacionais das quais fazemos parte não estão impressas em nosso gene, mas se constroem a partir das culturas nacionais. Dessa maneira, as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior pelas representações de uma dada cultura nacional como no caso do rap produzido pelos Brô MC's.

Segundo Amaro (2014), o hip hop se consolidou como manifestação artística, cultural e política, cujo objetivo era a conscientização social acerca da realidade vivenciada nas periferias dos grandes centros urbanos e com o passar do tempo o rap rompe barreiras e abrange as mais diversas culturas, tornando-se possível ser encontrado rappers em países culturalmente distintos, que adaptam o estilo ao seu contexto geográfico. Conforme indica Gomes:

rappers árabes cantam sobre os conflitos religiosos e territoriais do Oriente Médio, rappers cubanos falam sobre as mazelas sociais decorrentes do embargo ao país, rappers africanos protestam contra a espoliação histórica sofrida em séculos de colonização e exploração europeia, e rappers chineses protestam contra a falta de liberdade de expressão, por exemplo (GOMES, 2014, p. 86).

O rap e sua em sua “linguagem marginal, trás mais do que uma continuidade entre um poder externo e o falante humano, tornou-se um campo interno criado e usado mutuamente pelos usuários da língua” (Anderson, 2008, p. 111), esta torna-se, também, um instrumento de identificação. Se apropriando dessa linguagem desconstruindo padrões, o Brô Mc’s rimou a língua guarani com a língua portuguesa, ao ritmo do rap.

Para eles cantar em guarani é uma forma de mostrar a sua identidade, a fim de atingirem os indígenas e não-índios, utilizam o rap como ferramenta contra o racismo e o preconceito. Como afirma Bruno e Charlie em entrevista concedida a Mandrake:

“Então o rap pra nós é uma ferramenta pra própria defesa contra o preconceito e o racismo. E mostra que nós somos índios e que nossa voz nunca vai se calar. (Charlie, outro integrante) Porque também o rap é protesto, porque aí a gente pode falar o que a gente pensa né!” (Entrevista de Bruno e Charlie concedido a Mandrake, 2010).

Por essa razão, os rappers do grupo Brô MC’s demonstram através de suas letras elementos materiais e imateriais que consideram representativos da sua identidade individual e coletiva, ou seja, a sua identidade como indígena, brasileiro, jovem, entre tantas outras fragmentações identitárias.

Identidade e a problemática indígena sul-mato-grossense

As populações indígenas das Américas passaram por um sistema colonizador extremamente violento em diversos aspectos um desses foi a forma de impor a cultura europeia/portuguesa aos povos originários do Brasil. É por essa razão e com imensa indignação e tristeza, que se torna necessário destacar as inúmeras tentativas de silenciamento e opressão impostas aos povos tradicionais ao longo da história e, também, na atualidade. Mesmo após mais

de cinco séculos de constante embate e resistência desses povos, suas causas e demandas permanecem a serem negligenciadas socialmente. Ainda que o Brasil seja um país construído sob o sangue de indígenas e minorias diversas, estes povos continuam a terem seus direitos privados, como o acesso à terra, a preservação de suas línguas e culturas.

O que contradiz a constituição de 1988 tendo em vista que nesta são reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens fato que não ocorre considerando principalmente o grande número de assassinatos de indígenas principalmente lideranças no estado do Mato Grosso do Sul.

Por essa razão torna-se necessário uma breve retomada na história do Brasil, quando os portugueses chegaram ao Brasil, os povos indígenas que habitavam do litoral de São Paulo até o litoral do Rio Grande Do Sul foram chamados de guaranis. Estes ocupavam ainda, as bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. “Com a chegada dos europeus, possivelmente, parte significativa dos ancestrais dos atuais Guarani e Kaiowá tiveram que conviver com as reduções, as frentes colonizadoras, os missionários e as missões.” (LUTTI, 2009, p.20)

No sul do Mato Grosso do Sul, antigo território que pertencia ao Paraguai, os Kaiowá e Guarani sentiram os impactos da presença do branco no final do século XIX, período em que os ervais passaram a ser explorados. Com a chegada das frentes colonizadoras iniciaram as fundações das primeiras reservas indígenas, nesta. Conforme indica Cavalcante:

Como o gradual avanço das frentes colonizadoras entre as décadas de 1940 e 1990, paulatinamente, a maioria das famílias extensas guarani e kaiowa foi expulsa de suas terras de ocupação tradicional, sendo obrigadas a viver nas superpopulosas reservas indígenas ou em outros precários assentamentos genericamente denominados acampamentos. Neste mesmo período, a vegetação nativa da região foi paulatinamente destruída, dando lugar a lavouras e a pastagens cultivadas. (CAVALCANTE,2013, p.24)

As reservas tinham como intuito colocar os Kaiowá e Guarani em pequenos territórios que não ofereciam, as mínimas condições necessárias para a conservação do seu modo de vida tradicional. Este processo de transferência obrigada para as reservas chama-se territorialização: os indígenas são forçados a deixarem seus territórios e são obrigados a ocuparem outro espaço que não atende suas necessidades físicas e sociais:

Inserida na política indigenista assimilacionista do Estado brasileiro, a criação das reservas tinha como objetivo declarado o de garantir aos índios um espaço para que vivessem até que o seu processo de assimilação à sociedade nacional fosse concluído – considerava-se que a condição indígena era transitória e que eles rapidamente seriam assimilados pela sociedade envolvente. Na prática, as reservas funcionaram e, em boa medida ainda funcionam, como espaços de depósitos de indígenas e reservas de mão de obra barata. As famílias eram levadas para ali, liberando assim suas terras tradicionais para a colonização. Lá permaneciam sob o julgo tutelar do Estado e à mercê de desvantajosos contratos de trabalho mediados pelos funcionários do SPI com ruralistas da região. (CAVALCANTE,2013, p.23)

Como fruto desse cenário trazido ao logo da história e de constante enfrentamento, não só emergem atos políticos, como os frequentes protestos realizados pelos povos indígenas pelo país, mas também novas formas de denúncia, como aquelas que se manifestam através de movimentos culturais. Ao entorno dessas manifestações culturais é que se destaca o rap produzido pelos Brô Mc's.

O idioma guarani é o utilizado com maior frequência o na Reserva Indígena de Dourados, a língua é estranha para a população não-indígena, tornando esta uma maneira de manter e reafirmar a sua cultura e identidade. E é

nesse sentido que as canções do grupo Brô Mc's são verbalizadas mesclando guarani e português reforçando assim a sua identidade enquanto Guarani-Kaiowá.

É nesse sentido que Bruno, Clemerson, Kelvin e Charlie, uniram-se em suas aldeias distante da periferia da cidade, para manifestar a realidade vivenciada por eles em suas músicas. As canções dos Brô MC's apresentam diversas situações vividas, como, fatos vindos de diversas naturezas da perspectiva indígena, incluindo principalmente os conflitos latentes a respeito da demarcação de terras no Mato Grosso do Sul:

E que a perspectiva subalterna não está empenhada em compreender tais e tais organizações sociais *per se*, mas em entender suas relações contratuais em obediência a regras coloniais e as formas de dominação próprias das estruturas da modernidade. (MIGNOLO. Histórias p. 259.)

O rap é um gênero musical que denuncia algumas situações vivenciadas pelos indivíduos marginalizados de determinada sociedade e são utilizados componentes da realidade subalterna e periférica. Nesse sentido, os Brô MC's apresentam um compromisso político e social por meio desse estilo musical.

A relação da juventude com o Rap

Originário dos guetos de Nova York na década de 1970, o movimento Hip Hop surge em meio às manifestações de grafiteiros, breakers e rappers que, se ao unirem suas forças e ideais, deram início a associações a partir da necessidade de estruturar o movimento e divulgar os valores do Hip Hop.

Portanto o movimento e seus elementos artísticos: o rap como essência verbal da cultura; o graffiti, que representa a arte e o break, que se consiste a dança de rua, obtiveram uma expressiva aceitação pelos jovens da época; rapidamente tornaram-se um fenômeno comercial, solidificando especialmente no que se diz respeito ao rap como meio de levar informação sobre a realidade

vivenciada nas periferias. Deste modo segundo Salles (2007):

... por meio das vozes do rap busca-se abalar as estruturas de poder, mandar um recado direto e claro ao ouvinte, retratando os fatos de maneira pedagógica, a fim de conscientizar, principalmente, a população excluída sobre a realidade encoberta pelo sistema (governo, televisão, polícia etc.). (SALLES, 2007, p. 110)

Assim o Hip Hop não demorou a chegar ao Brasil, conforme indica Pimentel (1997), a juventude da periferia dos grandes centros do país já dançava o break e já ouvia os primeiros raps desde o final dos anos 70. O rap nacional, entretanto, surge timidamente nas rodas de breakers na estação de metrô no centro de São Paulo. Os primeiros rappers faziam suas rimas e cantavam sobre sua realidade nas ruas, ao som palmas, latas e beat box, ganhando reconhecimento, pois:

... o rap valoriza a palavra, celebra a palavra num momento em que sua posição cultural, no universo de jovens seduzidos pelo tráfico, parece ceder a força da brutalidade armada [...] o hip-hop acena com a paz politizada, que se afirma com a agressividade crítica, isto é, com estilo afirmativo do orgulho reconquistado. (SOARES, 2005, p. 37)

Desde modo, o rap foi tornando um meio de expressão política, como destaca Postali (2017), logo, que este foi tendo a função de denunciar a raiva que os negros tinham do racismo, o descontentamento dos pobres com a falta de oportunidades e o desgosto que as mulheres sentiam pela misoginia. O rap passa a ser utilizado como ferramenta para compartilhar saberes, promover reflexão, união, igualdade, respeito e responsabilidade.

Por essa razão, é possível observar que o rap vem ganhando espaço e adentrando cada vez mais o Brasil um exemplo disso é o grupo Brô MC's o primeiro grupo de rap indígena do país pertencentes as aldeias Jaguapiru e Bororo de Dourados Mato Grosso do Sul. Esses jovens utilizam o rap como ferramenta para expressar seus descontentamentos com o poder público, demarcação de terras e genocídio no estado

“A vida que eu levo”: A identidade dos jovens indígenas no Rap dos Brô Mc’s

A identidade étnica dos povos indígenas do Brasil é frequentemente questionada pela sociedade não indígena, isso ocorre devido a construção da representação do indígena, que ainda está vinculada a uma figura do passado, um selvagem que vivia em terras brasileiras à época do “descobrimento” e da colonização (Braga & Campos, 2012).

Portanto o processo de colonização da relação entre povos indígenas e colonizadores no decorrer da história do Brasil, foi responsável por modificar o modo de vida e muitas das características dos grupos étnicos espalhados por todo o território brasileiro. As consequências desse processo e das relações de poder econômico e social entre sociedade não indígena, Estado e indígenas brasileiros, fortaleceram o processo de exclusão desses grupos étnicos (Luciano, 2006).

Conforme indica o historiador Seth Garfield em seu artigo *As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado novo na era Vargas* no qual analisa as relações entre os indígenas brasileiros e as políticas nacionalistas do Estado Novo em meados do século XX, mais especificamente no governo de Getúlio Vargas durante a chamada “Marcha para Oeste”. Garfield destaca que alterações na situação social, econômica e política do país que ocasionaram em uma mudança drástica acerca da visão dada pelo governo e pelos intelectuais aos indígenas.

Visando destacar as Estratégias utilizadas pelo governo que procurou tirar proveito dos indígenas como mão de obra gratuita na produção de infraestrutura para o povoamento do interior do país e para assegurar os limites territoriais, enquanto os intelectuais, políticos, artistas da época cuidavam de dar uma nova

roupagem para a representação dos indígenas no imaginário brasileiro, passando a resgatar o indígena genérico e heroico dos românticos do século XIX:

Os índios, que representavam uma porcentagem minúscula da população brasileira situada predominantemente nas fronteiras remotas, foram de repente convocados para o palco da política. Diferentes fatores provocaram o seu aparecimento: o esforço do Estado Novo para consolidar o poder e redefinir o território nacional; e as preocupações da elite sobre as origens da nação e a composição racial da época. Tudo isso influenciaria uma formulação do Estado sobre a identidade cultural dos índios e uma política para a sua integração. (Garfield, 2000, p.15)

Uma série de intelectuais indígenas e não indígenas como videastas, professores e coletivos de audiovisual indígenas questionam acerca destas representações ameríndias perpetuada erroneamente no imaginário contemporâneo desenvolvidas ao longo dos séculos desde o contato com o branco, e procuram assim desconstruí-lo e atualizá-lo por meio da realização, e divulgação de filmes, trabalhos audiovisuais como é o caso do rap e dos clipes produzidos pelo grupo Brô MC's para as sociedades envolvidas e internamente em suas comunidades, buscando assim desconstruir minimamente essa representação os estereótipos deixados ao longo da história.

Em suas canções, percebe-se uma interessante mescla das línguas portuguesa e guarani, com mensagens de forte apelo político e social, sob a influência da batida do rap que, historicamente, atua como porta-voz de protestos sociais:

... por meio das vozes do rap busca-se abalar as estruturas de poder, mandar um recado direto e claro ao ouvinte, retratando os fatos de maneira pedagógica, a fim de conscientizar, principalmente, a população excluída sobre a realidade encoberta pelo sistema (governo, televisão, polícia etc.). (SALLES, 2007, p. 110)

Segundo o professor doutor Eliel Benites nos anos de 1980 e 1990 outros estilos musicais adentram fortemente as comunidades indígenas o que influenciou na construção da identidade na nova geração de jovens Guarani e

Kaiowá:

As músicas internacionais, que marcaram a juventude de então, eram de estilo rock and roll (deitar e rolar), MPB (Música Popular Brasileira) e rock nacional⁶³. Assim, além das perdas gradativas dos valores tradicionais, foram sendo introduzidas, a partir dos meios de comunicação, novas músicas que foram compondo as novas identidades dos jovens, os quais, hoje, compõem a reserva e conduzem a política interfamiliar. (BENITES, 2021, p. 68)

Percebe-se deste modo, uma apropriação do estilo por parte do grupo indígena Brô Mc's no intuito de manifestarem suas reivindicações, a linguagem do rap, nesse sentido, é um tanto quanto performática e possui intensa relação com o ritmo do corpo (sente-se a batida no corpo para poder achar a palavra que encaixa na rima), o que, no caso dos Brô MC's, condiz com o modo de viver Guarani que transita pelo estreito vínculo entre corpo e palavra.

O rap adequa-se às diferentes realidades, adentrando, desse modo, as aldeias indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, sendo uma ferramenta de resistência e luta contra diversas formas de opressão, marginalização e racismo.

Denunciar a violência, o racismo, o preconceito, a perseguição e as declamações políticas que se popularizaram; e atravessaram as fronteiras das grandes gravadoras, das grandes mídias, dos centros urbanos e encontraram adeptos em aldeias periféricas do Brasil, que trazem a pauta indígena na esperança de seguir o fluxo inverso para o Brasil e pelo mundo (NEVES, 2021, p. 101).

Pela sua natureza questionadora, o rap se sobressai com mais força nos segmentos humanos marcados pela violência, racismo e a consequente marginalização econômica, política e sociocultural, originados nos processos de colonização e nas suas consequências.

Desta forma, pode-se interpretar, a expressão de histórias locais silenciadas e subjugadas através do rap constitui um importante, apesar de ainda marginal, canal de comunicação contra-hegemônico que restitui e reconstrói perspectivas silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela matriz colonial (racial) de poder, retratando de maneira contundente, e muitas vezes agressiva, os problemas

e os anseios de suas populações em cada contexto. Trata-se, em outras palavras, da restituição da enunciação e dos enunciados desprezados na instituição da matriz colonial de poder (NASCIMENTO, 2014, p. 107).

Por isso, a apropriação de elementos da cultura hip hop, em especial o rap, vem cada vez mais adentrando as aldeias e ganhando espaços nos grupos indígenas. E é nesse cenário que o gênero musical busca se tornar um instrumento de revolução e mudança social, tendo como o maior objetivo de sua apropriação denunciar, com as suas letras, a realidade que ocorre em sua aldeia, estado e país.

Trazem em seus vídeos cliques muitos elementos da cultura Guarani e Kaiowá, os jovens apresentam a aldeia em sua realidade, mostrando tudo o que se sabe sobre a sua etnia, que para a maioria das pessoas não-indígenas é quase nada, e ainda o fazem na sua própria língua. Fato que chama atenção é a forma escolhida para expressar sua identidade e resistência sendo está o Rap, já reconhecido como uma veia de expressão das juventudes das periferias do mundo, o Rap é, sem dúvida, uma das formas mais contemporâneas de se comunicar. Deste modo narrar a opressão por meio do rap é uma forma de contestar ideias preconcebidas em relação à identidade:

Ao criar um discurso em primeira pessoa, territorialmente localizado, mas cuja amplitude é global, os jovens excluídos das periferias de todo o mundo criam uma narrativa que possibilita a construção de uma identidade que os une a partir de sua realidade e não em uma idealização, como as referências à identidade nacional pretendiam construir. E que ganha universalidade porque a própria exclusão tornou-se parte integrante dessa identidade (GUIMARÃES, 2007, pp. 183- 184).

Tais características reforça ainda mais o fato de que os Brô MC's rompem com as imagens estereotipadas sobre indígenas, evidenciando que existe toda uma experiência de modernização da tradição que ocorre por meio das performances:

Uma canção – ou poema oral – tem sua verdadeira existência não em algum texto duradouro, mas em sua performance: realizada em um tempo e

espaço específicos através da ativação da música, do texto, do canto e talvez também do envolvimento somático, da dança, da cor, de objetos materiais reunidos por agentes criadores [...] uma canção, que em termos de sua letra e melodia escritas poderia parecer a “mesma”, porém, pode ser realizada de diferentes maneiras em diferentes performances [...] (FINNEGAN, 2008, p. 23-24)

Segundo relato de Bruno Veron: “No começo, existia preconceito porque o rap foi uma coisa nova que entrou na aldeia. Entre os mais antigos, alguns falavam que não era certo, porque tinham medo de perder a nossa língua, a nossa cultura. Com o passar do tempo, eles foram entendendo que as músicas passavam mensagens positivas para e sobre nosso povo. As letras das nossas músicas falam muito sobre resistência, da dificuldade de viver em uma aldeia urbana, dos conflitos e, principalmente, da demarcação de terra é grande em nosso estado”.

O Rap do Grupo Brô Mc’s renova o leque de produções já realizada por indígenas conhecidas até hoje, provando que os indígenas são sujeitos atuantes na sociedade, e, mais do que isso, configuram-se como agentes de sua própria cultura. Nesse contexto, o Rap aparece como uma forma de performatizar a linguagem que conecta fortemente o corpo, a voz, a palavra dita, a palavra escrita e a realidade vivenciada daqueles que rimam.

Assim sendo performance é algo que se manifesta através do corpo de quem a realiza tornando aquele que performatiza uma espécie de mediador que orienta o tempo adequado para realizar uma narrativa múltipla. No que se refere ao Rap, sem a performance a própria forma ficaria um tanto quanto comprometida, uma vez que a canção está inserida em um conjunto que pode ser dito a cultura Hip Hop. Desse modo, o Rap é também, em medida estendida, dança, canto, palavra e música, e isso se aproxima bastante das formas tradicionais, que são, em diferentes escalas, maneiras de ritualizar a linguagem e realidade expressa. (ZUMTHOR, 2014, p.47).

A presente proposta de pesquisa mostra-se relevante ao darmos visibilidade ao grito de resistência daqueles que por mais de cinco séculos resistem lutando pelo direito de existir, e expor atos de desumanização que foram submetidos os verdadeiros donos, dessa terra que foi estendida à exploração, foi degradada, violada e vendida.

Os Brô MC's com suas rimas e saberes trazem à tona essa discussão de forma muito crucial: não como um pedido de escuta, mas como uma maneira de se impor perante a sociedade nacional que insiste em silenciar suas vozes. Suas performances expressam a reivindicação de um direito que lhes foi negado aos: o de serem reconhecidos como sujeitos atuantes e resistentes dentro da sociedade.

Considerações Finais

Conforme o artigo apresenta podemos observar que uma nova escrita dentro da história e da historiografia do Brasil vem ganhando força principalmente no que se refere a participação não apenas dos intelectuais indígenas mais de todos os povos originários dentro do processo histórico, pois são eles que encontram-se em um lugar de fala, “queremos contar nossa própria história, escrever nossas próprias versões, a nossa maneira para nosso próprios fins.” (SMITH,2018,p.42).

Deste modo povos os indígenas aderem as novas formas para exteriorizar a sua interpretação da realidade. Como no caso dos rappers do grupo Brô MCs que ao apropriarem do gênero rap, não perdem sua identidade, mas sim, afirma a sua existência como sujeito. Se as práticas sociais impostas pela construção de uma história do Brasil que invisibilizou os povos originários e não registraram a sua autoria, torna-se necessário mudar os mecanismos de escrita dessa história e recorrer a outros, independentemente de gênero ou nacionalidade.

Por essa razão a maior parte da produção cultural do Brô MC's faz questão de ressaltar a necessidade de afirmar para o não indígena que “vive – nele - a esperança de uma nova vida” e que ele já fala e vai “falar de novo que é Guarani Kaiowá” e que ser índio não é motivo de vergonha (“e me orgulho do meu povo”) fato destacado nos trechos da canção a Vida que eu Levo. Assim os jovens indígenas utilizam da sua voz para reafirmarem sua existência para assumir uma identidade, uma posição social, e por isso eles cantam, denunciam e protestam demonstrando assim suas insatisfações com a sociedade em que vivem.

Referências

AMARO, R. **A aldeia rimada no Rap: indigenização da modernidade e reflexividade cultural dentre os jovens kaiowás das aldeias de Jaguapirú-Bororó/MS.** In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2014, Natal. Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Natal: 2014, p. 1-20.

Braga, C. F., & Campos, P. H. F. (2012). **Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena.** *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 499-506. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300003>

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas,** 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul.** 2013. Tese (Doutorado em História) -Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

GOMES, R. L. **O hip-hop como manifestação territorial: aspectos regionais do rap no Brasil.** Boletim Campineiro, v.4, n.1, p. 82-134, 2014

GUERRA, V, M, L. **O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitária e culturais.** São Carlos: Pedro & João, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação.** In: Estudos Afro-Asiáticos, n° 38. Dez./2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002>. Acesso em: 05 jan. 2022.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2006.

Luciano, G. S. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf

LUTTI, Aline Castilho Crespe. **Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowá no município de Dourados-MS (1990-2009).** 2009. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2009.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.* Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMS, 2003.

NASCIMENTO, A. M. **O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial.** *Polifonia* v.21, n. 29, 2014, p. 91-127.

NEVES, Edmar Fonseca das. **Rap indígena—uma nova forma de visibilidade e denúncia do indígena no século XXI.** e-cadernos CES, n. 36, 2021.

SALLES, Écio de. **Poesia revoltada.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES. Luiz Eduardo. **Cabeça de Porco.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify 2014.

CAPÍTULO 2

“PRESTAMOS NOSSOS TRIBUTOS AOS ORIXÁS”: CLARA NUNES UMA INTÉRPRETE DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

Monique Francielle Castilho Vargas

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-1

Diariamente, entramos em contato com elementos das mais diversas culturas e, dentro deste contexto as religiões de matrizes africanas estão presentes, mesmo que de maneira implícita, muitas vezes as pessoas não tem consciência deste acesso. Os elementos, símbolos e experiências religiosas de Candomblé, Umbanda e demais denominações afro-religiosas¹, ultrapassaram os portões dos terreiros sendo temas de teatros, novelas, minisséries, obras de arte e principalmente nas letras das canções e ritmos musicais, de acordo com Prandi:

¹ As religiões afro-brasileiras recebem nomes diferentes dependendo do lugar e do modelo de seus ritos. No Nordeste há o *Tambor-de-mina* maranhense, o *Xangô* pernambucano e o *Candomblé* baiano. No Rio de Janeiro e São Paulo prevalecem a *Umbanda* e o *Candomblé* e no Sul, o *Batuque* gaúcho. Isso evidencia as permanências e transformações africanas nas religiões afro-brasileiras. In: MUSEU AFRO BRASIL. Roteiro de visita ao acervo. São Paulo: 2007, (p. 18-20).

Quase mil títulos de músicas gravadas no século XX trazem algum tipo de referência à religião dos orixás, voduns, inquices, caboclos e outras entidades espirituais dos terreiros de candomblé, umbanda e demais modalidades religiosas. Referências às próprias religiões ou a termos e elementos característicos. (PRANDI, 2005, p. 249)²

A partir do levantamento realizado pelo sociólogo Reginaldo Prandi, interpreta-se que o campo musical é um dos principais veículos de representação e disseminação positiva das memórias africanas e afro-brasileiras, que a escravidão não conseguiu apagar, sobretudo, as religiões de matrizes africanas “constituíram-se como um dos temas preferidos da música popular desde o final do século XIX” (MATTOS, 2007, p. 198).

A Música Popular Brasileira (MPB), especificamente o samba, ritmo musical de origem africana se tornou um importante meio de divulgação do universo afro-religioso. O historiador José Adriano Fenerick, afirma que entre as décadas de 1920/40, o samba “se transformava cada vez mais num elemento cultural identificado com a moderna civilização brasileira, tonando-se mesmo um símbolo de nossa brasilidade” (FENERICK, 2002, p. 24).

O grande sucesso conquistado pelo gênero musical definido como samba se transformou em um produto utilizado pela política de governo do país como expressão cultural no processo de construção da nacionalidade. O intuito era despertar em todas/os as/os cidadãs/os o sentimento de pertença, de ser brasileira/o. Para tanto, “os artistas definiam suas canções como samba para facilitar a entrada no mercado fonográfico e, sobretudo, deveria abranger práticas cotidianas do povo brasileiro” (FENERICK, 2002, p. 29).

Partindo deste projeto elaborado acerca do samba no início de sua difusão, pode-se dizer que, nos anos de 1970, ele aparece no cenário musical como

² Para consultar a relação completa das canções, ver mais In: PRANDI, Reginaldo. *Segredos Guardados: Orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005 (p. 251-302).

produto de uma identidade mestiça³ enaltecida (BRÜGGER, 2008). Considerando o contexto social da época, o terreno era fértil para as/os cantoras/es de música popular se identificarem como sambistas, uma vez que vários movimentos sociais em defesa das/os excluídas/os sociais e políticos, sobretudo, relacionados a população afrodescendente, estavam se formando na década de 1970, como foi o caso do Movimento Negro Unificado (MNU), movimento de resistência negra de grande expressão do período, organizado como proposta política, como atesta Cardoso:

O MNU dava origem ao protesto negro, movimento de rua, de mobilização e de agitação política que marcará as organizações antirracistas brasileiras das décadas de 1970-1990. Uma estratégia centrada na denúncia do racismo, na exigência do respeito à diferença cultural e racial, demonstrações do orgulho negro e defesa de suas origens africanas e nas lutas antiescravistas. Este movimento dirá não às políticas de assimilação cultural e de branqueamento da população (CARDOSO, 2008, p. 19).

O projeto de construção de uma identidade nacional para o país, atrelada ao samba, impulsionou cantoras/es e compositoras/es do período a produzir e interpretar canções, descrevendo a realidade da população que lutava por melhores condições de vida ou em apresentar práticas culturais afro-brasileiras. Entretanto, a maioria das/os artistas conduzia suas produções, em defesa da ideia de formação de uma identidade mestiça (BRÜGGER, 2008), concepção disseminada pelo governo da época. Como os historiadores Paulino Cardoso, José Fenerick e a historiadora Silvia Brügger afirmam em suas pesquisas.

A análise de Silvia Maria Jardim Brügger acerca da temática, identifica a produção artística-musical de Clara Nunes como uma das maiores expressões culturais ligadas a este projeto, uma vez que, a partir da década de 1970, a intérprete se consagrou como uma artista de sucesso, cantando sambas que conta-

3 Evidente ao analisar a produção artística-musical de Clara Nunes, que na maioria das vezes, referia-se a um Brasil mestiço, raramente definindo-o como um país negro, embora o mote de seu trabalho seja os substratos culturais de matrizes africanas.

vam a história de um Brasil mestiço⁴, com seus costumes calcados nas culturas de descendências africanas e afro-brasileiras.

Este breve contexto apresentado sobre o samba e a inserção das religiões de matrizes africanas, como um dos principais elementos culturais das letras dos sambas canções, demonstram que o trabalho artístico-musical de Clara Nunes nas décadas de 1970/80, merece uma análise historiográfica. A cantora foi a primeira mulher a vender mais de cem mil cópias de discos, sua obra apresentava uma exaltação às culturas de matrizes africanas em um período que o Brasil enfrentava o governo civil militar (1964-1985), o racismo⁵, a intolerância religiosa, mas, também a reorganização do Movimento Negro, que em 7 de julho de 1978, que passou a chamar Movimento Negro Unificado (MNU), com propostas políticas de luta contra as discriminações raciais. Segundo Paulino de Jesus Francisco Cardoso:

Longa é a tradição de luta das populações de origem africana em nosso país. A historiografia contemporânea tem investigado múltiplas experiências de organização, seja buscando o enfrentamento das condições adversas de vida até a defesa da livre expressão das manifestações culturais herdadas ou compartilhadas. (CARDOSO, 2008, p. 14).

O Movimento Negro Unificado (MNU), tinha como objetivo resistir o racismo, mas, principalmente, conscientizar a população negra da existência das desigualdades entre a população negra em relação a população branca, da necessidade de lutar contra a discriminação, reivindicando políticas públicas nas áreas da educação, saúde, economia e cultura. Das inúmeras formas de re-

4 A abordagem acerca da mestiçagem no trabalho artístico-musical de Clara Nunes é a discussão central da historiadora Sílvia Maria Jardim Brügger.

5 Sistema de opressão construído a partir de teorias que classifica indivíduos como superiores ou inferiores com base em diferenças biológicas e físicas. Numa sociedade como a nossa de herança escravocrata esta ideologia atua tirando direitos da população negra e indígena. Enquanto que os indivíduos brancos (as) crescem com privilégios e, acreditam que tais privilégios são naturais e, não que foram construídos oprimindo outros grupos. Ver mais: MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org), Niterói: UFF. *Cadernos PENESB*, 2004 (p.15-35).

sistência utilizadas, encontrou na música um campo fértil para fazer repercutir as reivindicações MNU consolidado no ano de 1978.

A produção artística-musical de Clara Nunes, faz parte deste contexto exposto acima. A cantora foi considerada uma das maiores interpretes do período, marcando época no mercado fonográfico brasileiro, essa afirmação pode ser comprovada com o recorde conquistado com o lançamento do álbum *Alvorecer* (1974), vendendo aproximadamente 400.000 cópias⁶, cuja maioria do repertório⁷ são samba canções que apresentam de forma intensa a cosmogonia das religiões de matrizes africanas.

São inúmeras as produções fonográficas que a africanidade estava presente, tais como: Martinho da Vila, Beth Carvalho, Alcione, Leci Brandão, Jorge Ben Jor, Maria Bethânia, Ângela Maria, Gal Costa, Roni Von, Ney Matogrosso, Jorge Bem Jor, Vinícius de Moraes, Edu Lobo, Noriel Vilela, Carlos Lira, Gilberto Gil, Caetano Veloso, João Nogueira e a banda Os Tingo's. Entre as/os artistas mencionadas/os, Clara Nunes apresentou com maior intensidade os elementos culturais africanos e afro-brasileiros na sua produção artística-musical a partir dos anos de 1970 (BRÜGGER, 2008). Confirmando este argumento a pesquisadora Rachel Rua Baptista Bakke, afirma: “Clara Nunes foi aquela que mais frequente e explicitamente cantava músicas com temas ligados ao Candomblé e a Umbanda” (BAKKE, 2007, p. 109), por conta disso, a obra da cantora foi escolhida como temática central desta análise historiográfica.

Para dar sequência a análise, é importante enfatizar que a carreira artística-musical de Clara Nunes está dividida em momentos distintos, todas/os as/os

6 Fonte: FERNANDES, Vagner. *Clara Nunes: Guerreira da Utopia*. Rio de Janeiro: Ediouro 2007, p. 176.

7 Para consultar todas as canções que compõem o álbum *Alvorecer* (1974), seus compositores e outras informações sobre o disco, acesse o endereço eletrônico indicado: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/alvorecer>

pesquisadoras/es⁸ de sua obra consideram essa perspectiva cronológica que se divide em três fases que são elas: a primeira fase (1966-1970) foi intérprete de boleros românticos, composta também por uma imagem e performance romântica. Os três álbuns lançados⁹ neste período venderam um número ínfimo de exemplares. A segunda fase (1971-1974) pode ser identificada como a descoberta da África e das religiões de matrizes africanas, produzida pelo radialista Adelzon Alves, marca sua inserção no samba e, principalmente, sua trajetória de sucesso. A última fase (1976-1983), já conhecida nacionalmente/internacionalmente, a ideia de mestiçagem passa a ser central em seu trabalho artístico-musical. O décimo álbum gravado por Clara Nunes intitulado *Canto das Três Raças* (1976), mostra essa transformação tanto na performance, quanto no conteúdo, além de começar se auto identificar como uma intérprete da Música Popular Brasileira/MPB.

Considerando a obra de Clara Nunes dividida em três fases como indicado acima, compreende-se que o início da década de 1970 foi o divisor de águas da carreira da intérprete, abandonando o bolero, ritmo que não conseguiu transformá-la em uma artista nacionalmente conhecida, para emergir no samba como uma cantora de sucesso nacional com projeção internacional. Ao se tornar uma intérprete de samba sua imagem também foi recomposta, agora em suas apresentações aparecia com roupas e adereços de origem africana ou afro-brasileira, elementos culturais específicos das religiões de matrizes africanas, impulsionando o povo brasileiro a identificá-la como “sambista cantora de macumba” (BAKKE, 2007, p. 25).

8 O jornalista Vagner Fernandes (considerado o biógrafo oficial), a antropóloga Rachel Baptista Rua Bakke, as historiadoras Sílvia Maria Brügger e Mariana de Toledo Soares e cientista social Leilane Silva.

9 *A Voz Adorável de Clara Nunes* (1966), atingiu o número de apenas 3.100 cópias vendidas (FERNANDES, 2007, p.69); *Você Passa, Eu Acho Graça* (1968), vendeu 6.900 cópias (FERNANDES, 2007, p.99) e *A Beleza Que Canta* (1969) vendeu 5.500 cópias (FERNANDES, 2007, p.105).

Evidenciando esta nova aparência artística de Clara Nunes, a qual vinculava sua imagem as tradições culturais afro-religiosas a antropóloga Rachel Rua Baptista Bakke afirma:

Os símbolos utilizados para articular a obra da cantora com o universo cultural afro-brasileiro, e mais tarde brasileiro, foram essencialmente retirados do candomblé e da umbanda, e apareciam nas músicas que cantava, nas suas performances em *shows*, e nas reportagens de jornais e revistas que, ao divulgarem elementos da vida cotidiana e íntima de Clara, revelavam para um público maior o estilo de vida do povo de santo. (BAKKE, 2007 p. 88).

Neste contexto, as roupas utilizadas para shows, gravações de videocliques e qualquer aparição em público eram predominantemente da cor branca (cor das vestimentas utilizadas pelas/os adeptas/os das religiões afro-brasileiras). Com relação a performance artística, importa destacar que Clara Nunes fez curso de expressão corporal e dança afro (BRÜGGER, 2008), algo extremamente condescendente e, sobretudo, de grande eficácia simbólica (BOURDIEU, 1996) na construção da realidade que a artista objetivava expressar. Quando a música se apresenta apenas como objeto sonoro, a interpretação adentra um campo de significados e simbologias completamente distintas e, sobretudo, subjetivas. Contudo, quando vem acompanhada de performances, a interpretação torna-se direcionada, um “ato de presença no mundo [...] nela o mundo está presente” (ZUMTHOR, 2007, p. 66).

Paul Zumthor, ainda argumenta que a “palavra poética, voz, melodia texto, energia, forma sonora ativamente unidas em performance, concorrem para uma unicidade de sentido” (1997, p. 195). Compreende-se que a performance artística que Clara Nunes apresentava era uma mensagem que direcionava o público para uma interpretação além da palavra escrita e cantada. Ou seja, a performance corporal interfere diretamente na assimilação da obra. Dentro desta lógica, o trabalho artístico-musical da cantora configurava-se objetivando evidenciar a representatividade das práticas do universo mágico-religioso afro-

-brasileiro. Ruth Finnegan explica:

Nesse momento encantado da performance, todos os elementos se aglutinam numa experiência única e talvez inefável, transcendendo a separação de seus componentes individuais. E nesse momento, o texto, a música e tudo mais são todas facetas simultaneamente anteriores e superpostas de um ato performatizado que não pode ser dividido (FINNEGAN, 2008, p. 24).

Portanto, se tratando do trabalho artístico-musical de Clara Nunes, torna-se fundamental compreender a performance elaborada pela cantora, uma vez que, seu objetivo era consolidar oralidade e representação, atreladas às culturas africanas, afro-brasileiras e, sobretudo, para práticas religiosas de Candomblé e Umbanda. Ainda sobre essa questão, é importante destacar que Clara Nunes nunca compôs letras de canções, contudo, a performance artística (tanto vocal, quanto a corporal) que apresentava conferia às canções que interpretava uma assinatura própria, imprimindo, para o seu repertório, particularidades de sua personalidade e experiências vividas. Salvaguardando a interpretação:

Uma canção – ou poema oral – tem sua verdadeira existência não em algum texto duradouro, mas em sua performance: realizada em um tempo e espaço específicos através da ativação da música, do texto, do canto e talvez também do envolvimento somático, da dança, da cor, de objetos materiais reunidos por agentes criadores [...] uma canção, que em termos de sua letra e melodia escritas poderia parecer a “mesma”, porém, pode ser realizada de diferentes maneiras em diferentes performances [...] (FINNEGAN, 2008, p. 23-24).

A partir do exposto pela linguista Ruth Finnegan e, do contexto social, político e cultural das décadas¹⁰ de 1960/70, apresentados no início do texto, período que o trabalho artístico-musical de Clara Nunes ganhou notoriedade na indústria fonográfica brasileira, exercitando a imaginação histórica¹¹, é possível

10 De acordo com Regiane Augusto de Mattos, a africanidade retornou ao cenário brasileiro em 1965, com a descoberta da cantora Clementina de Jesus, interpretando jongos, lundus, sambas rurais e cantos-rituais, como o *Benguelê* de Pixinguinha (2007, p.199).

11 Sobre o conceito ver mais: ARRAIS, Cristiano Alencar. Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood. In: *XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH)* – Fortaleza, 2009.

interpretar que se a cantora não tivesse unido texto escrito, música e voz, junto a interpretação performática incisiva, talvez não teria alcançado o sucesso. Ainda mais, considerando a trajetória da primeira fase de sua carreira, permeada por dificuldades. Enquanto a artista se apresentava apenas como uma bela voz interpretando boleros românticos, não conseguiu conquistar um público fiel, nem ter visibilidade nacional.

Cabe destacar, que além dos elementos culturais africanos, somadas a toda interpretação performática da cantora, Clara Nunes, nas inúmeras entrevistas concedidas a partir de 1971 (segunda fase de sua trajetória artística), quando começou a ser produzida pelo radialista Adelzon Alves, passou a declarar seu pertencimento a religião afro-brasileira (VARGAS, 2020, p.111). Também afirmava que tinha prazer em cantar as coisas que faziam parte da sua religiosidade e que sua crença norteava toda sua representação artística. Nas palavras de Rachel Baptista Bakke:

Parece não haver uma separação nítida entre a vida pública e a vida privada da artista em relação às suas opções religiosas. Clara gostava de afirmar que tinha prazer em cantar as coisas da sua fé, revelava abertamente seus tabus religiosos, suas obrigações mostrando como a crença norteava sua maneira de vestir, de entrar no palco, de cantar etc... (BAKKE, 2007, p. 89).

Essas considerações sobre a carreira de Clara Nunes, tem como objetivo elucidar que o reconhecimento nacional conquistado pela cantora está intimamente ligado a uma exaltação de africanidade dentro da perspectiva de diáspora¹² negra. A artista transmitiu com seu canto memórias da diáspora, da escravidão e da realidade que as/os negras/os enfrentavam no cotidiano: o racismo, a discriminação e a marginalização. Aponto algumas canções gravadas

12 O sentido do termo que se apresenta no texto será atribuído ao deslocamento normalmente forçado de grandes massas populacionais originárias de uma zona determinada para várias áreas de acolhimento distintas unindo-se ao conceito do entre-lugar elaborado por Homi Bhabha em sua obra: *O Local da Cultura*. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

que retratam este contexto: *Festa para um Rei Negro*¹³, *Tributo aos orixás*¹⁴, *Ilu-Ayê*¹⁵, *Nanaê, Nanã, Naiana*¹⁶, *A Deusa dos Orixás*¹⁷, *Canto das Três Raças*¹⁸, *Jogo de Angola*¹⁹, *Minha gente do Morro*²⁰, *Brasil mestiço*, *Santuário da fé*²¹ e *Mãe África*²².

A partir do que foi exposto até o memento, é possível afirmar de forma segura que a identidade artística que Clara Nunes adotou foi elaborada a partir das práticas culturais de matrizes africanas, sobretudo a religiosidade estava presente de maneira explícita se não nas letras das canções, em suas performances corporais, como é o caso da canção *Canto das Três Raças* (1976), performando movimentos específicos que podem ser visualizados em rituais de Candomblé. A letra não cita o nome de divindades de nenhum panteão religioso de matrizes africanas, porém, a dança apresentada pela cantora expõe movimentos das/os filhas/os de santos quando estão em transe incorporadas/os no orixá Oxóssi, que representa a força, a luta e o trabalho.

Essa divindade corresponde à necessidade de saúde, nutrição, energia vital e equilíbrio fisiológico, num trabalho constante de crescimento e renovação.

13 Composição de Zuzuca, última faixa do disco *Clara Nunes* (1971), gravadora Odeon.

14 Composição de autoria de Mauro Duarte, Noca e Rubem Tavares, faixa nº 3, lado B do disco *Clara Clarice Clara* (1972), gravadora Odeon.

15 Composição de Norival Reis e Silvestre Davi da Silva, faixa nº 6 do disco *Clara Clarice Clara* (1972), gravadora Odeon.

16 Composição de Sidney da Conceição, faixa nº 8, lado B do disco *Alvorecer* (1973), gravadora Odeon.

17 Composição de Romildo Bastos e Toninho Nascimento, faixa nº 3, lado A, do disco *Claridade* (1975), gravadora Odeon.

18 Canção nº 1 que compõe o disco com o mesmo título, compositores Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro (1976), gravadora Odeon. Álbum de maior sucesso da cantora, como destacado pela Revista *Veja*, com mais de 500 mil cópias vendidas (*Veja*, 1978, p. 88, ed. 488).

19 Composição de Mauro Duarte e Paulo Cezar Pinheiro, faixa nº 7 do disco *Guerreira* (1978), gravadora Odeon.

20 Composição de Jaime e Candeia, faixa nº 6 do disco *Esperança* (1979), gravadora Odeon.

21 Composição de Mauro Duarte e Paulo Cezar Pinheiro, faixa nº 7 do disco *Brasil Mestiço* (1980) gravadora Odeon.

22 Composição de Sivuca e Paulo César Pinheiro, faixa nº 9 do disco *Nação* (1980), gravadora Odeon.

Fartura, riqueza, liberdade de expressão são seus pontos marcantes (PRANDI, 2001). Oxóssi é identificado como caçador, por isso, carrega a arma sagrada chamada Ofá (arco e flecha) (ZENÍCOLA, 2014). Nos terreiros de Umbanda, observa-se esses movimentos nas giras²³ de caboclas/os, entidades que pertencem a falange do orixá Oxóssi²⁴. As/s caboclas/os são representadas/os na figura do/a indígena brasileira/o.

Clara Nunes, passou a ocupar um espaço de poder na indústria fonográfica do país, quebrando um antigo tabu do mercado musical brasileiro, que dizia que mulher não era boa vendedora de discos (BAKKE, 2007). Evidenciado a discussão, apresento uma breve análise da letra da canção *Tributo aos Orixás* (1972), música que ilustra de maneira veemente a presença das religiões de matrizes africanas no trabalho da cantora, ao começar pelo título e o seu ingresso no samba. Seguem os versos da canção:

Agô-iê, Agô-iê, Agô/ Mutumbá, Mutumbá/ Pai maior, oni-babá!/ Trazidos por navios negreiros/ Do solo africano para o torrão brasileiro (bis)/ Os negros escravos/ Que entre gemidos e lamentos de dor/ Traziam em seus corações sofridos/ Seus Orixás de fé/ Hoje tão venerados no Brasil/ Nos rituais de Umbanda e Candomblé/ Neste terreiro em festa/ Entre mil adobás Prestamos nosso tributo/ Aos Orixás/ Ao rei das matas: Okê bambo-clim!/ Ao vencedor das demandas: Guarumifá!/ À cacarucaia dos Orixás: Saluba!/ À grande guerreira da lei: Eparrei!/ Nos rios e nas cachoeiras: Alodê!/ Ao dono da pedreira: Kaô, Kaô !/ À rainha do mar: Adofiaba mamãe!/ E ao curandeiro das pestes: Atotô!/ Agô-iê, Agô-iê, Agô/ Mutumbá, Mutumbá/ Pai maior, oni-babá! (MAURO DUARTE, NOCA E RUBEM TAVARES, 1972).

Antes de iniciar a análise da palavra escrita (letra), é importante mencionar que a composição melódica de *Tributo aos Orixás* (1972), inicia-se ao som de atabaques instrumento musical oriundo das culturas africanas, “presentes nos terreiros de Candomblé e Umbanda, que possuem imensa importância para a realização dos rituais” (VARGAS, 2020, p 49). O som desse instrumento, junto com os pontos entoados (cantigas religiosas de terreiros), serve para homenagear os orixás e entidades que se fazem presentes nos rituais, além de exercer

a função de firmeza do Asè²⁵.

Partindo para análise da letra, as três primeiras frases da canção é uma saudação ao orixá Oxalá, isso fica evidente ao compreender o significado dessas primeiras palavras, que pertencem a língua yorùbá. “Agô-iê” significa pedir licença para entrar e sair dos espaços físicos, além disso é um ato (palavra) de respeito que filhas/os de santo realizam para dirigir a palavra para Yalorixá (sacerdotisa de Candomblé de Nação Ketu/Nagô) ou para o Babalorixá (sacerdote de Candomblé da mesma Nação) dentro dos terreiros. “Motumbá”, também é uma palavra de origem yorùbá que é pedir a benção entre as/os adeptas/os de Candomblé de Ketu/Nagô, e “babá” é pai (LÜHNING E MATA, 2010).

Deste modo, no contexto da canção é um pedido de licença para dirigir a palavra ao orixá Oxalá, seguido de um pedido de benção, ou seja, ser abençoada/o por essa divindade. É importante destacar que Oxalá é cultuado como o maior orixá do Panteão Africano de origem Yorùbá (Candomblé de Nação Ketu/Nagô), a letra da canção afirma no verso “Pai maior, oni-babá”. O orixá é considerado o pai maior para aquelas/es que o cultuam, “a ele pertence os olhos que enxerga tudo” (PRANDI, 2001, p. 18), de acordo com a cosmogonia de Candomblé de Ketu/Nagô e Umbanda.

Segundo a obra *Mitologia dos Orixás* (2001) do sociólogo Reginaldo Prandi, Oxalá é calmo, sereno, pacificador, o criador, portanto, respeitado por todos os orixás e Nações que seguem os preceitos religiosos de origem Ketu/Nagô. Importante destacar que, em muitos terreiros de Umbanda, ele se apresenta na imagem de Jesus Cristo, porém, a acepção é ressignificada, a imagem

25 Força fundamental relacionada à natureza e, por conseguinte aos orixás. É também todo objeto sagrado da divindade ou alicerce “mágico” do terreiro. Encontra-se Asè no sangue dos animais, nas plantas, e na terra, que simboliza os ancestrais. Asè é o saber recebido dos ancestrais, ou seja, as experiências transmitidas pela tradição no Candomblé. consequentemente, é também um sinônimo de tradição que pode ser transmitida a filhos e filhas-de-santo iniciados(as) na religião, e até mesmo a leigos. Através de diversos rituais, no Candomblé, fortalece-se, e renova-se o poder dos orixás, que é então transmitido aos seres humanos (LÜHNING E MATA, 2010, p. 133).

é de origem cristã, mas o sentido atribuído é diferente²⁶. Na hierarquia mitológica Yorùbá, Oxalá está abaixo apenas de Olorum, que é assimilado como Deus único, sendo onipresente, onisciente e irrepresentável.

Aprofundando a análise, os próximos versos da canção apresentam a trajetória histórica dos povos africanos, descrevendo como ocorreu a diáspora africana, esse deslocamento forçado do território de origem e, principalmente a condição social que assumiriam em terras brasileiras que fica evidente no verso “*O negro escravo*”. As frases seguintes que compõe a canção, destacadas na sequência expõe o estado de espírito que essa população na condição de escravizada se encontrava, porém, mesmo arrancada do local de nascimento, a religiosidade estava presente no imaginário “*Entre gemidos e lamentos de dor, traziam em seus corações sofridos seus orixás de fé*”.

Os versos seguintes: “*Hoje tão venerados no Brasil nos rituais de Umbanda e Candomblé*”, confirmam a resistência cultural, sobretudo o substrato religioso, apresentando explicitamente a vitalidade religiosa que foi concretizada fora do território africano, pode-se interpretar a diáspora africana como contatos e resignificações culturais, em outras palavras, compreendendo a cultura como algo que ultrapassa territórios, está para além das fronteiras físicas, como o pesquisador Homi Bhabha afirma na obra *O Local da Cultura* (1998).

Esses versos da produção fonográfica *Tributo aos Orixás* (1972) destacados até o momento, requer uma breve contextualização historiográfica, afim de comprovar o potencial histórico que tem essa canção. O Brasil é oficialmente um Estado laico, desde 07 de janeiro de 1890, quando foi promulgado o Decre-

²⁶Essa ressignificação não é recente, tendo início muito antes da formação da Umbanda. Nas primeiras décadas da escravidão brasileira, no intuito de resistir à imposição da religiosidade europeia, africanos cultuavam imagens de santos católicos, atribuindo um significado peculiar com base nas religiosidades africanas. Sobre o assunto, ver mais em: MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

to 119-A²⁷, assegurando a liberdade de crença religiosa aos cidadãos e cidadãs, além de proteção e respeito às manifestações religiosas. Cabe destacar que esse documento, também garantia a liberdade religiosa, afirmando que nenhum governo de ordem política deveria manifestar posicionamento religioso de ordem oficial.

No entanto, as religiões de matrizes africanas, ainda continuam sendo as maiores vítimas de intolerância religiosa no país. Isso é consequência do processo de colonização do Brasil, que transformou povos nativos (indígenas) em mão-de-obra escrava nos primeiros anos da chegada dos portugueses, em seguida viram no tráfico de africanos um comércio extremamente lucrativo, como é possível constatar na obra *Em costas negras: Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Brasil* (1997) de Manolo Florentino.

De acordo com o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2018), o tráfico de escravos sustentou a organização social e econômica de exploração da colônia. O autor afirma abertamente, que o processo de colonização, trouxe marcas profundas para o Brasil, que ainda estão refletidas em nossa sociedade. O racismo que atinge a população afro-brasileira e povos indígenas é um exemplo legítimo desta discussão.

A intolerância religiosa vivenciada pelos povos de terreiro, também tem suas raízes calcadas neste contexto de colonização portuguesa, que utilizou a religiosidade cristã, como instrumento de controle e dominação dos corpos africanos e indígenas para consolidar o projeto de colonização. Em outras palavras, o cristianismo para se firmar em territórios brasileiros transformou as outras cosmovisões em algo profano (ELIADE, 1992).

Voltando para interpretação dos versos da canção, as frases: “*Neste terreiro em festa*” [...] *prestamos nossos tributos aos orixás*”, é muito significa-

27 Link para acessar o Decreto: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm

tiva, demonstrando que os rituais religiosos tanto do Candomblé, quanto da Umbanda, é um momento de extrema alegria e devoção para as/os adeptas/os, estão participando porque gostam e desejam estar prestando suas homenagens, seus tributos aos orixás, como o próprio título da canção afirma (fragmento da canção que constitui parte do título deste artigo).

Ainda tratando-se do ritual, “Adobá” é o nome dado a um movimento corpóreo que significa saudação (BAKKE, 2007, p.103). Essa palavra não aparece por acaso, é uma referência que consiste em se curvar até o solo e deitar-se com a cabeça em direção a divindade referenciada, sendo executada apenas dentro do espaço físico do terreiro. Este gesto também é realizado pelas/os recém iniciadas/os no Candomblé de Nação Ketu/Nagô para aquelas/es que possuem cargos²⁸.

Os demais versos se concentram nas saudações específicas de cada orixá, mesmo não aparecendo o nome dessas divindades na letra da canção, elas estão sendo reverenciadas, quando se fala “*Ao rei das matas: Okê bamboclim!*”, é Oxóssi que está sendo saudado (a representação desta divindade para cultura religiosa candomblecista de Ketu/Nagô já foi explicada nas páginas anteriores). Ogum também é referenciado “*Guarumifá!*”, este orixá é representado como guerreiro e vencedor das demandas, dos feitiços ou ações ruins direcionadas com a intenção de causar o mal na vida de alguém que se tenha inimizado (PRANDI, 2005). Ogum é o principal responsável em desfazer esses trabalhos denominados de feitiços.

28 Existe dentro dos terreiros de Candomblé hierarquias bem definidas, organizadas por cargos que direcionam o que cada um/uma representa e, é responsável tanto em relação ao espaço físico do terreiro, quando no ritual (LÜHNING E MATA, 2010). Esses cargos são definidos por meio do jogo de búzios (elemento divino de comunicação espiritual com os orixás), apenas Yalorixás e Babalorixás podem consultar. Ver mais: In: VARGAS, Monique Francielle Castilho. *Nos enredos do banho de manjerição: Identidades e identificações de resistências afro-religiosas na produção audiovisual de Clara Nunes (1970-1983)*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em História da UFGD, 2020 (p. 98).

Nanã, a divindade mais velha do Candomblé de Ketu/Nagô, é a orixá da criação, a grande mãe ancestral, regente da sabedoria e da maturidade, saudada especificamente no verso “*A cacarucaia dos orixás: Saluba!*”, “cacarucaia” significa a mais velha e “Saluba” é uma palavra da língua yorùbá, expressão específica utilizada para saudá-la. Nanã representa a origem humana na terra, seus comandos na natureza são as águas paradas, a terra úmida, o barro. Considerando a interpretação mitológica, a mistura de água e terra, coloca essa divindade nos domínios existentes entre a vida e a morte (PRANDI, 2001).

Ainda, na letra da canção aparece a veneração por Yansã no verso “*A grande guerreira da lei: Eparrei*”, divindade feminina também muito cultuada pelo Candomblé de Ketu/Nagô, que é guardiã dos raios, ventos, trovões e tempestades, é a personificação de mulher guerreira, valente e corajosa. Yansã é inquieta e autoritária, apresenta temperamento extremamente forte, dominador e impetuoso, trata-se da dona dos movimentos, senhora dos *eguns* (espíritos dos mortos), os quais controla com um rabo de cavalo chamado *eruexim* – uma de suas armas, além da espada (PRANDI, 2001).

Nos versos: “*Nos rios e nas cachoeiras: Alodê!*”, **Oxum** está sendo reverenciada com todas as honras merecidas, considerando a importância desse orixá de força feminina, para existência humana. Essa divindade para as/os candomblecistas de Nação Ketu/Nagô é assimilada como a **rainha das águas doces**, é a dona dos rios e cachoeiras. Representa também o poder feminino, ainda é considerada a deusa do ouro e do jogo de búzios. No Sudeste da Nigéria, centro das terras Yorùbás, flui o *Rio Oxum*, onde se tem a história relacionada a esta orixá (PRANDI, 2001). O arquétipo de Oxum é de uma mulher bela, elegante e extremamente vaidosa, que adora joias, perfumes e roupas exuberantes (VARGAS, 2020, p.88). Ela carrega um espelho dourado como símbolo da sua vaidade.

Ainda é atribuído a Oxum o título de deusa da beleza, orixá do amor, da fertilidade e da maternidade. Deste modo, é a responsável pela proteção das crianças recém-nascidas e das mulheres gestantes. As praticantes de Candomblé e Umbanda, quando desejam engravidar, recorrem a ela, oferecendo presentes, esperando que Oxum, em troca, lhes concedam a graça de gerar uma/um filha/o. Aquelas/es que desejam ter prosperidade financeira e viver um amor verdadeiro também é a ela que vão pedir.

Xangô, orixá guardião das pedreiras, também é reverenciado nos últimos versos da canção analisada, com a saudação específica “*Kaô, Kaô*”. Este orixá é considerado o grande senhor da justiça, simboliza a causa e o efeito, pune quem merece o devido castigo e dá vitória as/os merecedoras/es e injustiçadas/os. Outro verso que é digno de destaque é “*A rainha do mar: Adofiaba mamãe*”, demonstra toda a devoção a Yemanjá, De acordo com Reginaldo Prandi (2001), Yemanjá é o mar em sua essência. Importante ressaltar que para as/os adeptas/os de Candomblé e Umbanda, a água do mar tem o poder de limpeza e purificação, retira do corpo físico todas as energias ruins, que prejudica a saúde física, mental e espiritual dos seres humanos.

Por último aparece à expressão “*Ao curandeiro das pestes: Atotô*”, saudação específica de adoração a Omolu o protetor das/os doentes, que trabalha pela saúde e o bem estar das pessoas, orixá muito respeitado nos cultos de matrizes africanas (PRANDI, 2001), uma vez que, a saúde é algo fundamental para qualquer ser vivo. Por fim, a canção termina saudando novamente Oxalá, o pai maior. Os rituais de Umbanda se iniciam e se fecham saudando e pedindo a benção e a proteção de Oxalá.

Já nas cerimônias de Candomblé, o último xirê²⁹ tocado é para Oxalá, no

29 Estrutura sequencial de cantigas entoadas aos orixás. Cabe enfatizar que existem cantigas específicas para cada orixá, deste modo, cada um/a dança no momento que são entoadas as suas cantigas. Informação registrada no Caderno de Campo IV, 2016 – acervo particular da pesquisadora.

momento que esse orixá toma o centro do terreiro para dançar, todas/os as/os partícipes se abaixam e levantam a mão direita como um gesto de respeito, pelo fato de ocupar o lugar de mais velho do panteão Yorúbá, em outras palavras, ser considerado o pai maior. A letra da canção *Tributo aos Orixás* (1972), não poderia ser concluída de forma diferente, pois, tem o objetivo de representar a realidade vivenciada nos terreiros de Candomblé de Ketu/Nagô e da Umbanda.

Comentando rapidamente sobre a performance artística corporal apresentada por Clara Nunes no videoclipe³⁰ *Tributo aos Orixás* (1972), é possível afirmar que foi construída em detalhes, a cantora buscou representar os gestos de cada um dos orixás que são exaltados no decorrer da letra da canção. Em relação ao figurino que compõe essa produção audiovisual, era um vestido amarelo claro, cor específica da orixá Oxum, o principal acessório era um colar de contas da mesma cor, que também representa Oxum. Importante destacar que na maioria das vezes, Clara Nunes usava roupas nas cores: amarelo claro, azul claro (representando Yemanjá) ou branca, afim de transmitir essa mensagem de intérprete das religiões de matrizes africanas.

Enfim, considerando a trajetória artística-musical de Clara Nunes apresentada ao longo desta narrativa historiográfica, sobretudo a análise detalhada de *Tributo aos Orixás* (1972), canção emblemática marcando a sua entrada no samba, é possível afirmar que Clara Nunes foi uma das maiores intérpretes e propagadora das religiões de matrizes africanas da indústria fonográfica brasileira da década de 1970, de certa forma, conseguiu através da música tirar as culturas religiosas africanas do campo da marginalidade, dando visibilidade positiva para a Umbanda e o Candomblé no cenário nacional, em outras palavras, mesmo aquelas/es que não frequentavam terreiros tiveram a oportunidade de conhecer algumas características destas religiões.

30 Link para acessar a produção audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=b2QxfMRxESg>

Referências

ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ARRAIS, Cristiano Alencar. Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood. In: *XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH)* – Fortaleza, 2009.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Tem Orixá no Samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2005.

BHABHA, Homi Kharshedji. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Linguagem e Poder Simbólico. In _____: *Economia das Trocas Linguísticas*. (O que falar quer dizer). São Paulo: Edusp, 1996.

BRÜGGER, Silvia Maria Jardim. *As religiões de Clara Nunes: o canto como missão*. Disponível: https://www.ichs.ufop.br/ner/images/stories/Silvia_Maria_Jardim_Brügger.pdf Acesso em maio de 2012.

_____, Canto de fé. In: *Revista da Biblioteca Nacional de História*. Ed. n° 36. 2008.

_____, “O povo é tudo!” uma análise da carreira e da obra da cantora Clara Nunes. In: *Revista ArtCultura, Uberlândia*, v.10, n.17, jul/dez 2008, (p.191-204).

_____, *Mestiçagem e afro-descendência na música de Clara Nunes*. Disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Silvia-Brugger.pdf Acesso em outubro de 2016

BRÜGGER, Silvia Maria Jardim (org). *Canto Mestiço de Clara Nunes*. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2008.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Notas sobre o movimento negro no Brasil. In: *Educando para as Relações Étnico-Raciais II*. - Curitiba: SEED – PR, 2008, (p. 13-24). (Cadernos Temáticos dos desafios educacionais contemporâneos).

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e Profano*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FENERICK, José Adriano. *Nem do morro, nem da cidade: as transformações do samba e a indústria cultural - 1920-1945*. Tese (Doutorado em História Econômica) -Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2002.

FERNANDES, Vagner. *Clara Nunes: Guerreira da Utopia*. Rio de Janeiro: Ediouro 2007.

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVESSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). *Palavra Cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras*. Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

LÜHNING, Angela Elizabeth e MATA, Sivanilon Encarnação da. *Casa de Oxumarê: Os cânticos que encantaram Pierre Verger*. – Salvador: Vento Leste, 2010.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org), Niterói: UFF. *Cadernos PENESB*, 2004.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____, *Segredos Guardados: Orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Leilane Assunção da. *Clara Nunes como obra de arte: a epistemologia das ciências humanas a partir da cultura musical*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, 2013.

SOARES, Mariana de Toledo. *O Brasil negromestiço de Clara Nunes (1971-1982)*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

VARGAS, Monique Francielle Castilho. *Nos enredos do banho de manjerição: Identidades e identificações de resistências afro-religiosas na produção audiovisual de Clara Nunes (1970-1983)*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em História da UFGD, 2020.

ZENÍCOLA, Denise Mancebo. *Performance e Ritual: A dança das Iabás no xirê*. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção e Leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 2º Ed. rev. e ampl.

CAPÍTULO 3

O AMBIENTE ESCOLAR E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL – RELATOS E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGROS

Erica Ferreira da Silva

Guilherme Gustavo Henrique Salvati

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-2

Introdução

A Idade Moderna viu emergir as grandes navegações, com os europeus em busca de novas terras para colonizar e explorar, extraindo toda riqueza que pudessem. No caso do Brasil, os portugueses iniciaram seu processo de colonização escravizando os povos nativos, mas logo abandonaram essa ideia, por acharem que eles não satisfaziam suas necessidades, e trouxeram para cá povos de várias regiões do continente africano. Desde então, as práticas racistas contra os negros no Brasil passaram a fazer parte da sociedade e da cultura, e perduram até os dias atuais, mesmo com a existência de leis que tentam coibir práticas racistas e discriminatórias.

No Brasil, há uma falsa ideia de democracia racial, na qual grupos distintos coexistem pacificamente, sem nenhum tipo de preconceito ou problema de ordem étnico-racial. Para o Estatuto da Igualdade Racial Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, discriminação racial ou étnico-racial corresponde a: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Mas, o racismo não se manifesta apenas de forma individual, este aparece também em nível institucional, dentro de organizações, empresas, instituições educacionais, nos meios de comunicação, entre outros. No que compete ao ambiente escolar, mesmo sendo um espaço de formação, de construção da cidadania, a escola se depara com conflitos ocasionados pela não aceitação do “outro”, onde os alunos negros são discriminados por sua condição étnico-racial, hostilizados de forma estereotipada, tidos como feios, sujos e incapazes, reduzidos a características físicas. O racismo baseado nas características físicas das pessoas negras é uma forma perversa de discriminação que tem raízes históricas e se perpetua através das gerações. Ele se reflete na forma como as pessoas negras são retratadas na mídia e na sociedade, sendo frequentemente associadas a estereótipos negativos, como serem mais propensas à violência, menos inteligentes e menos dignas. Essas ideias são reforçadas por padrões de beleza que valorizam características físicas associadas ao corpo branco, enquanto desvalorizam características físicas associadas ao corpo negro.

Essa escrita parte de inquietações pessoais, além de presenciarmos situações de racismo no espaço escolar, já fomos vítimas dessa forma de violência. Como educadores, percebemos a necessidade em discutir o racismo institucional, para tal, partimos de uma contextualização histórica e apresentamos o relato de três estudantes de uma escola estadual no município de Rondonópolis que já foram vítimas de preconceito racial, e que quiseram fazer parte desse texto expondo essa face cruel da educação brasileira. Deixamos aqui nossos agradecimentos a esses estudantes, pela coragem de revisitar essas memórias e relatá-las para esse artigo. Pretendemos aqui estar em consonância com a Lei 10.639/03, de janeiro de 2003, que tornou obrigatória à inclusão de conteúdos relacionados a História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, tornando-se mais um mecanismo de promoção de igualdade. Além do que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que coloca a educação como um dos mecanismos fundamentais de transformação de um povo, só sendo possível através da discussão e do respeito as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

“A educação é o passaporte para o futuro, pois o amanhã pertence àqueles que se preparam para ele hoje.”, esta citação de Malcolm X destaca o papel crucial que a educação desempenha na formação do futuro. No entanto, para muitos estudantes negros, a própria escola pode ser uma fonte de discriminação e racismo, espaço de microagressões, bullying e falta de representação e sensibilidade cultural. Este artigo tem como objetivo explorar as experiências de estudantes negros no sistema educacional e as maneiras pelas quais o racismo pode afetar sua aprendizagem, autoestima e senso de pertencimento.

O Racismo na Escola

Nas primeiras décadas do século XX, havia no Brasil um mito de democracia racial, o qual se acreditava que brancos e negros viviam em perfeita harmonia, uma sociedade livre de racismo e conflitos raciais. Pensamento este defendido por intelectuais da época, entre eles, Gilberto Freyre, autor da obra *Casa Grande e Senzala* de 1933, no qual estabelece uma relação harmoniosa entre o africano escravizado e o senhor. Esta ideia persistiu até metade do século, quando outros pesquisadores começaram a ver algo de irreal por trás dessa ideia, e trouxeram à tona a verdadeira face racista do povo brasileiro. Como aponta Da Matta (1987, p.79):

Se o negro e o branco podiam interagir livremente no Brasil, na casa grande e na senzala, não era porque o nosso modo de colonizar foi essencialmente mais aberto e humanitário, mas simplesmente porque aqui o branco e o negro tinham um lugar certo e sem ambiguidades dentro de uma totalidade hierarquizada muito bem estabelecida.

Como apresentado na cartilha “Pluralidade Cultural” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o mito da democracia racial, apresenta o Brasil como um país onde todos seriam aceitos e valorizados, no entanto, é através desse mito que discriminações praticadas com base em diferenças, ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva. Este acobertamento a práticas discriminatórias empurrou o negro para o sofrimento e exclusão da sociedade, seja no passado como no presente. Aos poucos, através da cultura, foi se criando todo um sentido ao ser negro e ao ser branco, que continua definindo os espaços de cada grupo dentro da sociedade. A educação escolar, assim como outras instâncias sociais, acaba por contribuir na consolidação desse pensamento. Segundo Praxedes (2010) isso se deve por conta do pensamento eurocêntrico que ronda a educação, fazendo com que a maior parte dos professores trabalhem com uma visão hierarquizada entre culturas, conhecimentos e aparência física,

no qual o modelo europeu aparece como padrão. Dessa forma, a história do povo negro, suas contribuições na construção da sociedade brasileira e suas lutas são ignoradas e reduzidas somente a temáticas que envolvem o período escravocrata.

Em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apontou que 46,8% dos brasileiros se declaram pardos e 9,4% se declaram pretos. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a soma de pardos e pretos constitui a população negra no Brasil, 56,2%¹. Mesmo sendo maioria, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como referência obrigatória para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil até o Ensino Médio, a disciplina de História apresenta apenas um item referente ao ensino da história afro-brasileira. No Brasil existe (ou existiam) duas leis que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e médio, as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas foram “derrubadas” pela reforma do Ensino Médio em 2017, que não menciona, em nenhum momento, que esse conteúdo deva ser ensinado, deixando a cargo da BNCC.

A Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 acrescentando artigos que buscam reconhecer a influência africana e da população afro-brasileira na formação do país e de sua sociedade. Ao estabelecer a obrigatoriedade no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente, nas áreas de Artes, Literatura e História é vista como um avanço na luta pela superação do racismo. A lei 10.639/03 adicionou à LDB 9394/96 artigos de suma importância para fazer com que as escolas implementassem seus currículos a fim de promover igualdade e reparação histórico-social aos negros, sendo eles:

¹ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

A lei 10.639/03 faz uma reparação histórica ao destacar a importância sociocultural dos negros na sociedade brasileira, dando abertura para o diálogo sobre uma cultura até então silenciada nos processos de formação educacionais e sociais e através do espaço criado por ela, criam-se legitimidades para discutir sobre as questões étnico-raciais de forma crítica, com foco em desmistificar ideologias que foram disseminadas no imaginário social ao longo do tempo (GOMES, 2012). Assim, de acordo com o Ministério da Educação (2004, p. 17), “com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”.

Mas, apesar da lei e suas diretrizes, a prática nas escolas nem sempre favorece essas discussões, deixando o tema em segundo plano, devido à crença de que esse problema não existe no espaço escolar ou mesmo na sociedade. É preciso desconstruir o imaginário da democracia racial e entender as trajetórias que trouxeram o negro a essa posição em que se encontra. Enquanto isso não for feito, o ambiente escolar, espaço de reflexão e construção de cidadania, continuará sendo palco de conflitos étnico-raciais, onde alunos negros são discriminados e hostilizados de forma estereotipada.

Em 2009, o Ministério da Educação e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), da Universidade de São Paulo, divulgaram a Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. Após entrevista com mais de 18 mil estudantes, professores, funcionários e pais em 501 escolas por todo Brasil, o estudo identificou que o fato de ser negro foi a característica mais citada entre os estudantes como o principal motivo de bullying. Em relação à escola como difusora da discriminação racial, Alexandre (2010, p.18) comenta que:

A escola mostra seu lado mais perverso quando se trata de diferenças raciais. Os traços fenotípicos são motivos de xingamentos e humilhação, principalmente em relação às meninas, pois elas, durante o Ensino Fundamental, atravessam a fase da pré-adolescência e como todas as garotas valorizam sobremaneira a aparência. Os lábios e nariz são alvos de piadas, os cabelos crespos são percebidos como “desarrumados”, motivos para que os estudantes negros sejam expostos as diferentes formas de humilhações: cabelo de Bombril, assolam, bucha de canhão, são algumas das ofensas comuns já presenciadas no espaço escolar.

Por ser local de ingresso da criança no espaço social de forma mais efetiva, o ambiente escolar acaba se tornando um dos lugares mais perigosos para a difusão do racismo, uma vez que suas vítimas estão num processo de construção de identidade, causando traumas por vezes irreversíveis. Em seu relato, a estudante Maria² apresenta situações de racismo que vivenciou por conta de seu cabelo, o que a levou a odiar a própria aparência por anos, por se considerar feia e suja por conta do cabelo crespo e do tom de pele mais escuro:

Meu cabelo sempre foi minha maior batalha, minha inquietação, motivo de choro por não ver beleza alguma em mim, afinal meu cabelo era um “cabelo ruim” frase que mais ouvi na vida. Quando vim pra Rondonópolis, achava que meu cabelo era o único problema, mas me enganei, minha pele era vista como estranha e diferente. Tive meu primeiro contato com uma escola pública nessa cidade, e enquanto brincava sozinha no parquinho com o cabelo preso pra não chamar atenção, escutei que eu estava “suja” pra brincar com as outras meninas. Não entendi, eu tinha banhado e estava limpa, mas eu estava “encardida” pra elas... Lembro ainda da época das tiaras, todas as meninas da escola tinham, cada uma mais linda que a

² Nome fictício para resguardar a privacidade da estudante.

outra e com o cabelo solto e liso. Eu queria uma, comprei uma sapatilha e ganhei de brinde uma tiara, coloquei e o pentezinho da tiara enroscava na minha raiz, relevava afinal odiava pente, mas tinha na tiara porque tem que manter a raiz baixa. Soltei meu cabelo e mesmo com creme tinha o aspecto ressecado, fui pra escola e todo mundo me olhou como se tivesse um cachorro no meu cabelo não sei como me senti. Entrei na sala me sentei e um menino gritou, “tira esse cabelo ruim aí da frente que eu quero ver o que está escrito” nem me virei pra saber que tinha uma boa quantidade rindo, bateu o sinal pro intervalo guardei minha tiara e fiz um coque. (Relato de Maria, 17 anos).

Como comenta Gomes (2005), estabelecer uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio. Ao ser estigmatizada com estereótipos negativos sofrendo ofensas, ironias em razão de sua aparência e da sua cor de pele, como uma criança negra poderá gostar ou se identificar como negra? A partir disso, fica claro que a educação no Brasil precisa se esforçar para mudar a percepção negativa sobre os negros, associada quase sempre à escravidão. É importante que as instituições educacionais enfrentem o problema da discriminação racial presente no ambiente escolar e tomem medidas para combatê-lo. É necessário romper o silêncio e reconhecer a existência do problema para que possa ser enfrentado de forma eficaz.

Como aponta Maria Lúcia da Silva (2017), a maior vitória do racismo é quando ele atinge a dimensão psicológica da vítima, pois ele tem o poder de criar no próprio negro um sentimento de inferioridade e desvalorização de seus atributos em relação ao branco. Dessa forma, por estarem em processo de formação emocional, social e cognitivo, as crianças negras tendem a incorporar mais facilmente e passivamente os discursos de conteúdos discriminatórios, influenciando no desenvolvimento de suas identidades ao se reconhecerem nas representações pejorativas criadas pelos brancos (MENEZES, 2002).

Nesse sentido, a escola pública brasileira, embora se diga democrática, proporcionando igualdade de oportunidades a todas as crianças, não tem efetivado na prática o cumprimento de seus ideais. No seu cotidiano, a instituição escolar geralmente exclui um elevado número de alunos. Nesta exclusão estão crianças negras consideradas inferiores tanto fisicamente como intelectualmente tidas como menos inteligentes, se não aprendem é por serem “preguiçosos”. Podemos perceber essa exclusão do estudante negro nos relatos dos estudantes João³ e José⁴:

O primeiro ato de racismo que eu sofri não foi na escola, mas foi dentro da minha própria família, meus primos por serem mais brancos do que eu, tiravam sarro da cor da minha pele e do meu cabelo, além de me baterem constantemente enquanto diziam “vamos te bater igual um escravo na senzala”, isso me marcou profundamente. Chegou o período de ir para a escola e o racismo era pelos mesmos motivos: cor da pele e o cabelo, e também pela minha condição social. Alguns professores na época me tratavam com falta de respeito, e outros me tratavam como se apenas eu tivesse dificuldade ou fosse incapaz, e ainda escutava comentários do tipo: “seu colega branco não precisa de ajuda, já é um gênio”. Chegou a vez de ir para o Ensino Médio, o racismo deixou de ser um incômodo, mesmo ele ainda acontecendo, através de comentários sobre meu cabelo, pele e até mesmo meus órgãos genitais. Mas eu aprendi a filtrar tudo isso e não dar ouvidos a palavras que me machucam, isso vai ser pra toda vida, não vou guardar mais isso comigo. (Relato de João, 18 anos).

A minha situação acontecia muitas vezes na sala de aula, com alguns professores que tive, também acontecia com a coordenação pois eu não tinha voz. Um dos dias que ficou marcado pra mim foi quando um professor me disse que ele não era obrigado a fazer eu entender o conteúdo, pois gente como eu não tinha condição de entender. Na hora eu não percebi, só depois me toquei que era por conta da minha cor... eu tentei falar com a coordenação da escola, mas eles falaram que o professor estava certo. Isso fez com que eu me sentisse inferior, burro, incapaz de aprender qualquer coisa. (Relato de José, 17 anos).

Telles (2003) enfatiza que muitos professores de forma consciente ou não, acabam por investir em crianças de pele mais clara, por acreditar que elas são mais propensas a alcançar sucesso, ou seja, de se destacar nos estudos, visto

3 Nome fictício para resguardar a privacidade do estudante.

4 Nome fictício para resguardar a privacidade do estudante.

como os melhores.

Esta baixa expectativa por parte de alguns professores, com relação à aptidão ao ensino dos alunos negros, pode colaborar para que se crie um perfil do aluno negro como menos inteligente, onde o aluno tenderá a sofrer ofensas e apelidos com sentido conotativo, como “burro” um estereótipo utilizado que exclui a criança negra caracterizando-a como incapaz. Atitudes como estas por parte do educador influenciam negativamente na autoestima da criança negra, que acaba se sentindo inferior, pois apesar de serem atividades simples as mesmas são valorizadas pelos alunos. (RAMOS, 2015, p. 10).

Uma possível abordagem acerca desse tema, como propõe Oliveira, Reis e Lins (2009), seria uma educação emancipatória, que problematize e fragilize os modelos de conhecimento dominantes. Entretanto, os pesquisadores apontam que muitos professores, a pretexto de evitar conflitos, fogem de discutir sobre a questão racial com seus alunos, contribuindo assim para silenciar aqueles que são vítimas do racismo. Isso ocorre, dentre outros fatores, devido à falta de preparo dos docentes, que por muito tempo foram formados por uma visão eurocêntrica.

Essa falta de preparo dos professores é um assunto que foge a discussão desse trabalho; porém, se faz necessário pontuar, mesmo que brevemente, que o despreparo, no trato de assuntos dessa ordem, tem privilegiado certos grupos sociais ao longo da história, ajudando a manter o status quo e para a legitimação desses grupos (dominantes), que acabam por estabelecer suas visões de mundo, criando e recriando significados que lhes sejam favoráveis.

Portanto, a violência contra o negro pode se manifestar de inúmeras outras formas dentro do ambiente escolar, como destaca Vale e Santos (2019, p. 14), seja pela ausência da figura do negro no cotidiano escolar ou por sua representação estereotipada nos materiais didáticos; pela linguagem não verbal no modo como o professor trata o aluno negro; pelo silêncio da gestão escolar frente às situações de discriminação racial; pela naturalização do

sofrimento causado por essas ações discriminatórias; por meio de piadas ou mesmo através de insultos explícitos dos colegas de classe; podendo, dessa maneira, fazer a criança negra:

“[...] incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades [...]” (MENEZES, 2002, p. 8)

Dessa forma, retirando o seu direito de pleno desenvolvimento enquanto ser humano.

Conclusão

O presente artigo tem como bandeira uma educação que não seja excludente, ao contrário, que esteja em consonância com a LDB quando diz no seu artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”. No âmbito federal, percebe-se algumas políticas públicas com objetivo de minimizar os problemas causados pelas desigualdades raciais. Entre elas o Decreto 4.886/20/11/2003 que determina A Política Nacional da Promoção da Igualdade Racial/PNPIR e a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental e, mais recentemente, a que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, além do combate à discriminação. Essas políticas públicas de reconhecimento da identidade negra se torna uma forma de redesenhar o imaginário popular, carregado de preconceitos, que durante tanto tempo serviu de arma contra essa população.

Como afirma Angela Davis, “o racismo, como uma prática sistemática, é uma forma de opressão que busca manter certos grupos em posições inferiores

e outros em posições superiores”. É importante que as escolas sejam lugares seguros e inclusivos para todos os estudantes e para isso é necessário enfrentar e dismantlar as estruturas racistas que existem no sistema educacional. Isso inclui o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam a equidade, a representação e a sensibilidade cultural.

Mas, ainda há um longo caminho a ser percorrido, os estudantes que participaram do texto com seus depoimentos ainda dizem perceber atitudes discriminatórias no espaço escolar, e um maior privilégio aos alunos brancos em comparação com alunos negros. As escolas precisam valorizar e reconhecer a importância do tema, e não o trazer de forma fragmentada, reduzido a uma data comemorativa. É preciso edificar a autoestima das crianças negras, tornar a escola um espaço que contribua na construção de uma identidade individual e coletiva que valorize as diferentes etnias, culturas e valores que a sociedade brasileira comporta. Caso contrário, a desumanização do outro se tornará cada vez mais uma prática cotidiana.

Como questionou a ativista e cantora negra norte-americana Nina Simone ainda nos anos 1960: “Temos a permissão de ser exatamente quem somos?”, fazemos a mesma pergunta enquanto educadores negros. Parecemos viver numa constante luta para sermos quem somos e para termos orgulho das nossas peles, cabelos e da nossa raça.

Referências

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Relações raciais no ensino fundamental. In: _____. **Estratégias de combate ao racismo**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

DAVIS, A. **A Liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas**. Brasília, 2004.

BRASIL. **LEI Nº 12.288**, DE 20 DE JULHO DE 2010. Estatuto da Igualdade Racial, Brasília, DF, Julho de 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639. Acessado em: 29 out. 2022.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp.98-109, 2012, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

GOMES, Nilma Lino; Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In _____. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. cap.1 p.39 - 62.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. 2002. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf. Acessado em: 29 out. 2022.

OLIVEIRA, Luiz; REIS, Maria; LINS, Mônica. Lei nº 10.639/03: uma proposta intercultural no CAP-Uerj In: LIMA, Augusto; OLIVEIRA, Luiz; LINS, Mônica. **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2009.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural e orientação sexual. **Secretaria de Educação Fundamental** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Gráfica Brasília, 2000.

RAMOS, S. LICORI, E. S. UTZIG, A. A. B. A visão discriminatória e estereotipada sobre o negro no contexto escolar. **Anais CONEDU II**, v. v.2, p. 1-12, 2015.

SILVA, Maria Lúcia. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia (Org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do; SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e-18289, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5639/563965409013/html/>. Acessado em: 29 out. 2022.

CAPÍTULO 4

IMPRENSA NEGRA EM SALA DE AULA: POSSÍVEIS USOS DE JORNAIS NEGROS PAULISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Willian Robson Soares Lucindo

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-3

Introdução

Quando tratamos de educação antirracista, é comum que docentes argumentem que não sabem encontrar materiais, em minhas experiências ministrando cursos e espaços de formação/atualização docente, também, ouvi falas de que não há exemplos/propostas de novas práticas pedagógicas, que muitos textos teóricos tratam da necessidade de inovações nas aulas, contudo não apresentam algo novo que possa substituir os métodos ditos como tradicionais. Este artigo é uma tentativa de apresentar possibilidades que contemple as duas queixas, mas sem a pretensão de ser uma receita de aula, uma vez que se deve levar em conta a heterogeneidade no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é apresentar a potencialidade da imprensa negra em aulas.

O uso de jornais em aulas não é novidade, pode-se apontar a iniciativa de Anísio Teixeira, na década de 1930, como pioneira no uso da mídia como ferramenta de estudo (MOURA; AUTIELLO, 2018: 283). A leitura de periódicos permite a apresentação de pontos de vistas e de argumentação sustentada em dados importantes para o desenvolvimento do raciocínio crítico, também possibilita conhecimentos de fatos e suas interpretações. No caso específico de folhas editadas por grupos que defendem abertamente determinadas pautas, como jornais operários e negros, pode-se encontrar formas de atuação desses grupos e suas visões de mundo, seus interesses e intenções, embates e redes solidariedades. Esses elementos também estão nas publicações que se dizem imparciais, contudo, nesses casos, exceto os editoriais, seus interesses não são explícitos. Podemos notar em análises mais profundas sobre quais temas entram ou não numa edição, em suas abordagens, espaços cedidos, corpo profissional entre outros aspectos. Como bem lembra José Roberto Gonçalves, “os jornais e as mídias não possuem vida própria; são suportes para opiniões, propostas e projetos de seus grupos produtores frente aos públicos aos quais se dirigem”, portanto, transportam “propostas, posições e estratégias de intervenção de seu projeto editorial” (GONÇALVES, 2012: 95).

Pode-se definir como imprensa negra um conjunto de jornais editados por e destinado para pessoas negras, que têm por finalidade informar a comunidade negra em assuntos de seus interesses, desde apresentações culturais a denúncias de racismo. O tema central desse grupo é a superação do racismo, provocando debates sobre suas mazelas, como as desigualdades racial na educação, e de outras formas de discriminação e opressão. Em São Paulo, no início do século XX, essa imprensa esteve ligada a sociedades dançantes, entidades beneficentes, grêmios esportivos e centro cívicos que também eram destinados às

peessoas negras, que hoje são conhecidos como “Clubes Sociais Negros”¹. Muitos periódicos eram canais oficiais de comunicação desses clubes, que foram fundados por razões diversas, bem como a sua finalidade, porém funcionavam em um momento quando muitos espaços de diversão e de auxílio mútuo não aceitavam pessoas negras em seu quadro associativo.

Como apontam Ana Flávia Cernic Ramos e Ana Flávia Magalhães Pinto, a imprensa negra se tornou “lócus privilegiado para o estudo sobre a forma como homens e mulheres refletiram e se expressaram sobre o mundo”, marcado pelo “preconceito de cor, o ódio de raça ou o racismo” que constituíram as “sociedades fundadas na escravidão de africanos e seus descendentes”. Suas páginas “evidenciam não só as trajetórias de vida de muitos escritores, intelectuais, jornalistas e poetas negros, como trazem à tona as lutas e os enfrentamentos contra o preconceito racial, as batalhas por cidadania e direitos”, as sociabilidades e solidariedades que se formaram (2018: I-II). Assim, o estudo da imprensa negra permite que estudantes entrem em contato com essa realidade por meio das interpretações de quem sofria com as desqualificações, bem como analisar a historicidade do racismo, comparando situações enfrentadas pelas populações negras em diferentes momentos e refletir sobre como as desigualdades raciais foram construídas em nosso país.

Neste artigo, serão apresentadas possibilidades de discutir programas e projetos de alguns jornais paulistas em sala de aula. Os jornais utilizados estão disponíveis na página da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>), que é um dos maiores acervos

¹ O conceito clubes sociais negros foi elaborado em 2008 a partir de uma política de mapeamento das diversas associações negras fundadas desde a segunda metade do século XIX e que se mantêm em atividade até os dias atuais. Para um aprofundamento da questão, ver ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Dissertação de Mestrado, UFSM, Patrimônio Cultural: Santa Maria, 2010.

de imprensa negra paulista, que também pode ser encontrado em microfilme no Arquivo Edgard Leuenroth (AEL/UNICAMP) e no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), que também mantém um *site*, Imprensa Negra Paulista com publicações digitalizadas (<http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/>). Cabe mencionar, ainda, que o Arquivo Público do Estado de São Paulo também conta com algumas edições de periódicos negros em sua página na *internet*, além de versões microfilmadas. E para quem deseja se aprofundar nos estudos de imprensa negra, para além do caso paulista, a revista *Intellèctus* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) publicou um dossiê sobre a temática em 2018, com artigos que debatem a intelectualidade negra em periódicos negros no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, na região fronteira entre Brasil e Uruguai, apontando as interações entre pessoas negras dos dois países, e sobre a imprensa afro-uruguaia² (<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/issue/view/1890>).

Imprensa Negra e seus Objetivos

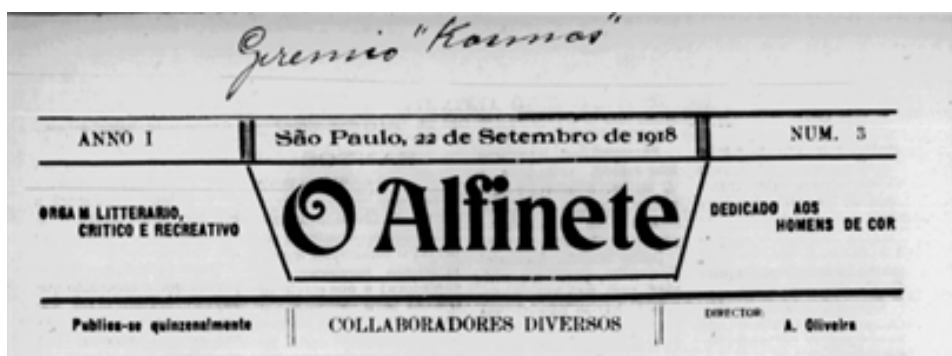
Um primeiro passo possível é apresentar alguns desses jornais, se houver acesso à *internet*, pode-se pedir que as/os estudantes façam uma pesquisa diretamente no *site* da hemeroteca digital de alguns títulos e observem os primeiros números que aparecem. A/o docente também pode entregar as folhas de forma impressa ou projetar para toda a turma. No caso de impressões, julgo mais interessante que se faça seleções de partes do periódico em todas as etapas, porque é possível colocar em uma folha mais de um texto ou ampliar o artigo de debate para que fique nítido, uma página inteira de jornal cobre toda folha e, por vezes, não fica nítida suficiente para a leitura. Há a possibilidade de usar lupas e criar

² Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/issue/view/1890>, acesso em 08 jan. 2023

uma experiência próxima a de muitas/os historiadoras/es em suas pesquisas empíricas em arquivos. Em formato digital, a experiência é mais rica, com estudantes vendo os periódicos por inteiro e, assim, pode-se discutir as posições dos textos, que refletem a importância de cada assunto e os interesses de seus editores. O ideal seria criar fac-símile, no entanto o custo pode ser um impedimento. A transcrição com atualização ortográfica não é recomendada, esta proposta também é uma oportunidade de estudantes entrarem em contato com documento na forma mais próxima de como ele foi produzido, de perceberem sua historicidade e da linguagem. Durante as análises das fontes, a/o professor/a atuará como mediador/a, sanando dúvidas, orientando, mas é importante a autonomia nesse contato.

Alguns jornais interessantes para introduzir a temática são: A Liberdade, A Protectora, O Baluarte, O Bandeirante, Getulino e O Alfinete, os cabeçalhos desses periódicos podem ser problematizados em sala de aula para que as/os alunas/os levantem hipóteses do que será estudado.

Figura 1 O Alfinete, São Paulo, 22 set. 1918, p.1



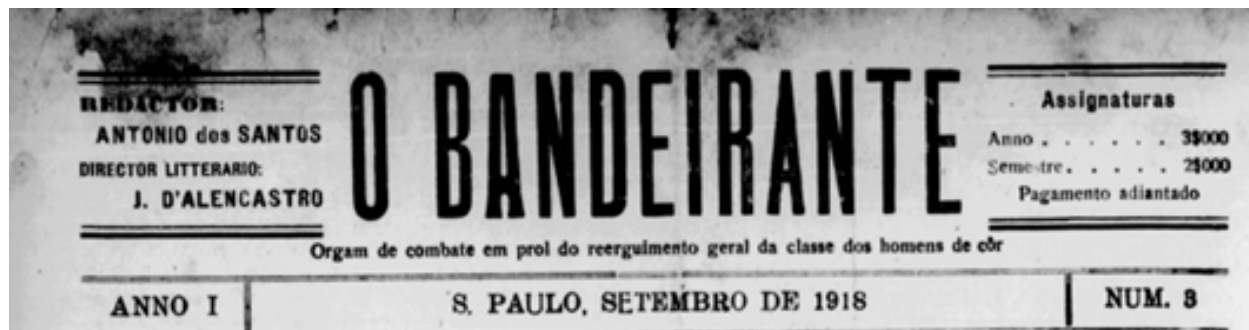
Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Figura 2 A Protectora, Campinas, 13 mai. 1920, p. 1.



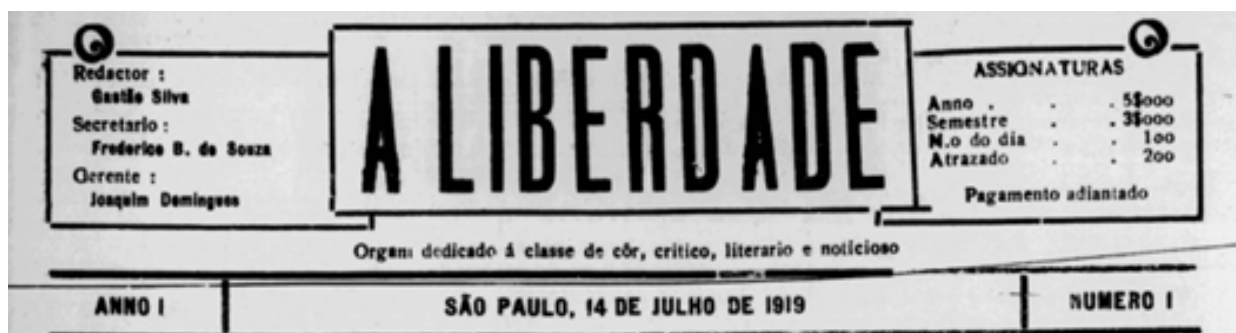
Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Figura 3 O Bandeirante, São Paulo, set. 1918, p. 1



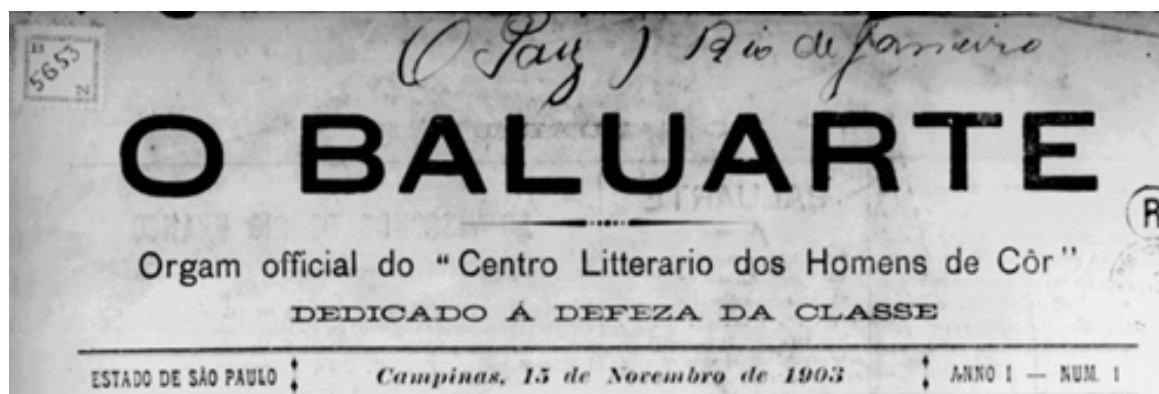
Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Figura 4 A Liberdade, São Paulo, 14 jul. 1919, p.1



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Figura 5 O Baluarte, Campinas, 15 nov. 1903, p. 1.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Figura 6 Getulino, Campinas, 05 ago. 1923, p. 1.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Pensando em conformidade com estudos de metodologias ativas e aprendizagem a partir de problemas, é importante que a/o docente não transmita informações às/aos estudantes antes que explorem possibilidades de questionamentos sobre essas fontes. Para que tenham a experiência de investigar e analisar diretamente num documento, é preciso que passem pela situação de criar seus próprios problemas sobre esses trechos de jornais ao entrar em contato, contudo caberá à/ao docente estimular a curiosidade para que façam seus questionamentos. Nesse sentido, seu papel será de mediador/a.

Por meio de intervenções mediadoras, o/a professor/a pode orientar para a coleta e seleção de informações que julga importante de acordo com os objetivos e competências que deseja desenvolver em sua aula, sem descartar dados

apontados pelas/os estudantes como relevantes. Nesta proposta, a intenção é compreender as organizações de luta das populações negras no início do século, bem como seus espaços de sociabilidade e integração na sociedade, um dos objetos de conhecimento sugeridos na Base Nacional Comum de Curricular para 9º ano do Ensino Fundamental, e apresentando conteúdo para contemplar sua Competência Específica 5 para o estudo de Ciências Humanas no Ensino Médio. Para alcançar tais objetivos, propõe-se catalogar, em uma de ficha de identificação: títulos e subtítulos; direção e propriedade; redação, secretaria e gerência; local e data de publicação; objetivos, a que se dedica, a quem se destina; e o que seria. Espera-se que as/os estudantes anotem que a primeira imagem é do periódico “O Alfinete”, um “órgão literário crítico e recreativo”, dirigido por “A. Oliveira” e com “colaboradores diversos”, publicado em “São Paulo, 22 de setembro de 1918” e que é “dedicado aos homens de cor”. A segunda é da “A Protectora”, “órgão da ‘Associação Protectora dos Brasileiros Pretos’”, com “colaboradores – diversos”, publicado em “Campinas, 13 maio de 1920”. E assim por diante. Após completarem suas fichas ou debate, elabore questões que permita que encontrem ao menos três informações fundamentais para esta proposta e que são comuns em todas as imagens que todas elas são: (1) partes de jornais, (2) publicados no Estado de São Paulo e (3) de pretos ou de homens de cor, portanto de pessoas negras.

Com essas três informações, dois novos questionamentos podem ser feitos: Por que em cidades diferentes do Estado de São Paulo tinham jornais que eram de pessoas negras? E, nas imagens, está escrito somente que é de homens de cor ou de pretos ou tem algo mais? A primeira pergunta não tem uma resposta correta que pode ser retirada diretamente dos textos apresentados, entre pessoas que desconhecem a história das populações negras de São Paulo no pós-Abolição, ela só pode ser respondida por hipóteses, que podem ser levantadas

a partir das respostas para a segunda pergunta. As suposições são fundamentais no processo de investigação científica, por isso não devem ser descartadas de imediato. É interessante anotar todas que aparecem na discussão, voltar ao documento e questionar quais se sustentam ou não. Esse é um processo ao longo de toda a atividade.

“O Baluarte” e o “Getulino” indicam que são de “defesa” “da classe” e “dos interesses dos homens pretos”, respectivamente. “O Bandeirante” e “A Liberdade” também usam classe, afirmando-se como “órgão de combate em prol do reerguimento geral da classe dos homens de cor” e “dedicado à classe de cor”. “O Alfinete” é “dedicado aos homens de cor”, enquanto “A Protectora” pertence a uma outra organização, a “Associação Protetora dos Brasileiros Pretos”, assim como “O Baluarte que é “órgão oficial do Centro Literário dos Homens de Cor”. Então, tem-se a nova problemática: qual a relação entre defender, combater em prol, dedicar e proteger? Quando as/os alunas/os conseguem problematizar a partir das desigualdades raciais, da proximidade temporal com o período escravista, dos preconceitos, discriminações e racismo, estabelecendo algum tipo de associação entre essas mazelas e a necessidade de pessoas negras em se organizarem para seu enfrentamento, pode-se passar para outras etapas de análises da imprensa negra.

Na verdade, os motivos de usarem classe, homens de cor e pretos são outras questões que podem ser levantadas, pelo menos apareceram em todas as vezes que usei esses jornais em aulas. Geralmente, a classificação identitária é o primeiro e mais longo debate que as/os estudantes fazem comigo nessas aulas. Eu propositalmente não discuto no início as hipóteses costumo pedir que anotem em suas fichas, junto com o questionamento até que encontrem elementos para levantar hipóteses sobre isso. A palavra negro no período escravista era usada para reafirmar a condição de escravizada de uma pessoa, nos momentos

imediatos após a abolição os termos mais usuais, em jornais e ambientes públicos, para identificar uma pessoa que hoje seria reconhecida como negra eram “preta” e “de cor”. No entanto, o termo “negro” ainda era parte do cotidiano, usado principalmente em momento de desqualificação, bem como “mulato”, usado para de pessoas com ascendências africanas e europeia. Em “Hipocrisia da Cor”, os membros do jornal “A Liberdade” afirmam que “a palavra negro é empregada como um pouco caso, ao passo que as pessoas educadas, usam da expressão “morena” o que admito que seja pronunciada”. O “preto”, em todo caso, seria desprezado, até “mesmo em algumas sociedades que alguns escuros, pensam ser claros” e aponta que tal situação poderia prejudicar a união do “conjunto de homens de cor” (A Liberdade, 28 dez. 1919). Livia Maria Tiede sugere que as/os frequentadoras/es das sociedades negras do início do século XX “se incomodavam de serem considerados ‘negros’ e, portanto, tentaram criar uma nova imagem”, que rompesse com a visão imposta pela ideologia senhorial, e que “para eles, assumir a identidade racial de homem de cor poderia significar também assumir uma postura política que fazia frente à imagem do negro vadio” (TIEDE, 2006: 70).

É possível perceber que o termo “negro” aparece em momentos de desqualificação ou para reforçar que condição de desprestígio do grupo, enquanto “de cor” é usado em momentos de respeito. Como construções identitárias não são estáticas, em meados da década de 1920, “negro” passa a ser a identificação mais usada em jornais negros sem juízos de valores, de acordo com as pesquisas de Petrônio Domingues (2006), Amílcar Pereira (2007) e Flávio Francisco (2017), o contato com os movimentos panafricanistas, new negro e negritude foram responsáveis pela resignificação da palavra entre os homens de cor brasileiros.

Até o momento, nenhum/a estudante de minhas turmas conseguiu elaborar uma resposta tão complexa como esta, e nunca foi a minha intenção. Esta reflexão exige muita leitura sobre a temática. Em turmas de jovens e adultos, foi-me apresentado situações de experiência próprias, em que estudantes disseram que quando eram mais novas/os não se chamava uma pessoa de negra ou preta, “era feio”, usava de cor. Em todas as turmas houve discussões sobre identidades, principalmente sobre qual seria melhor forma de identificação. Para mim, este é um ponto fundamental. Quando se preocupam em saber quais são os termos usados, aqueles que causam mágoas, ofendem, desqualifica, cria-se a oportunidade de estudantes refletirem sobre seu papel na reprodução do racismo.

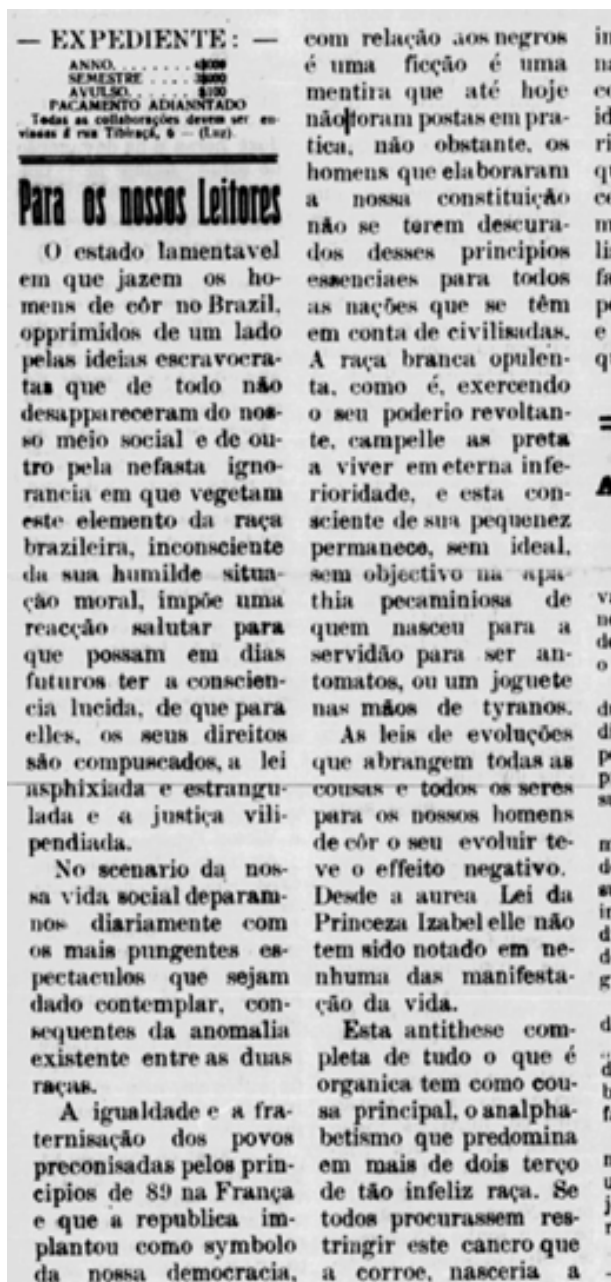
Nos mesmos números dos cabeçalhos, alguns periódicos fizeram editoriais avaliando seus programas e seus objetivos. “A Protectora” em um texto de mesmo nome afirma que surgiu “com o fim sublime de defender os interesses dos homens pretos, estreitar fortemente os laços amistosos que os unem”, que “criar, unir, fortalecer é justamente o que colima(visa) esta nova folha”. Prossegue informando que os “pretos” nascidos e criados no Brasil não são mais aqueles escravizados que trabalhavam a exaustão na lavoura, à mercê das “opressões inumanas dos fazendeiros insensatos”, para os membros de sua reação o “progresso brasileiro (...) reconheceu a imperfeição desta medida incivil, concedendo a liberdade aos pobres escravos daquela época e a todos os homens pretos”. Estes uniram-se desde então, fortaleceram e eram “suficientemente aptos para, ao lado de todos os patriotas”, defender o país (A Protectora, Campinas, 13 mai. 1920, p.1). O cabeçalho já exposto do “Getulino” é de seu segundo número, quando para demonstrar o sucesso de sua chegada publicou trechos de apoio de outros periódicos e leitoras/es. Alfredo Petris teria escrito que era um semanário com “fins altruísticos e humanitários”, que preenche-

ria uma lacuna “no seio da classe, que necessita da imprensa para fazer valer os seus direitos, muitas vezes espezinhados por aqueles que não conhecem os princípios da igualdade”. Enquanto o secretário da agremiação “Nova Herança”, Francisco de Assis Paulo, dizia-se orgulhoso com este “órgão de defesa dos homens pretos”, que “muito honra nossa classe” (Getulino, Campinas, 05 ago. 1923). Esses dois trechos indicam os motivos de surgirem os jornais e outras associações negras em São Paulo, lutar por direitos das pessoas negras, criar unidade entre elas, não deixar esquecer os tempos da escravidão e seus males, bem como apresentar as populações negras como aptas para esse novo período que viviam.

Figura 7 O Baluarte, Campinas, 15 de nov. 1903, p.1



Figura 8 O Alfinete, São Paulo, 22 set. 19



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Os textos “Nosso Programa” e “Para os Nossos Leitores, de “O Baluarte” e “O Alfinete” respectivamente, vão também nesse caminho. No primeiro, pode-se notar alguns aspectos que justificariam a existência da imprensa negra em São Paulo. “Gerações incultas” negaram “em absoluto ao homem de cor a parcela de racionalidade de que são possuidores todos os seres pensantes, con-

denando-o ao suplício cruento de muitos séculos de escravidão”, que acabou por causa do combate, “a luta da luz contra as trevas, da verdade contra a mentira, da liberdade contra a opressão, do progresso contra o atraso, da civilização contra o obscurantismo”. E os responsáveis pelo periódico diziam que eram herdeiros dessas lutas, sendo seu dever prosseguir “na campanha defensiva da raça negra” (O Baluarte, Campinas, 15 nov. 1903). “O Alfinete” também retoma questões do período escravista, afirmando que “homens de cor no Brasil, [são] oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram” daquele momento em que viviam, “e de outro pela nefasta ignorância” em que vegetariam. Para o articulista, que assina somente como Oliveira, a igualdade e fraternidade dos povos encampadas na Revolução Francesa, “com relação aos negros” seria “uma ficção”, “mentira”. Uma prova dessa farsa seria grande número de analfabetas/os entre as pessoas negras, “dois terços de[sta] infeliz raça” (O Alfinete, São Paulo, 22 set. 1918).

Com um conjunto de cabeçalhos de jornais negros e editoriais sobre seus objetivos, já é possível testar as hipóteses e construir uma história de organização negra no combate às formas de desqualificações aos negros. Pode-se, também, combinar esses elementos com informações da época sobre as desigualdades raciais, racismo científico, casos de interdições no mercado de trabalho e em outras entidades sociais. Em aulas com acesso à internet, uma busca na hemeroteca digital pela expressão “prefere-se branca” pode identificar a preferência por empregadas domésticas brancas em anúncios de vagas de emprego em jornais de ampla circulação.

Considerando que qualquer veículo de imprensa é uma instância política, que traz consigo expressões, posicionamentos, agendas e visões de mundo de seus responsáveis (SODRÉ, 1999; COELHO, 2012), não se pode tomar os escritos da imprensa negra como fatos irrefutáveis, ao contrário estes textos

são opinativos, expressam posições, representações e interpretações de seus responsáveis e colaboradores. Entretanto, faz muito tempo que historiadoras/es não acreditam que seja possível reproduzir verdades históricas em suas pesquisas, o que fazemos são construções históricas que dê alguma inteligibilidade aos fatos, às atitudes de pessoas e/ou grupos sociais dentro dos processos históricos. Conforme Robert Darton, a história pode ser vista como “uma construção imaginativa, algo que precisa ser retrabalhado interminavelmente”, sem que isso signifique “que ela possa ser convertida em qualquer coisa que impressione a fantasia. Não podemos ignorar os fatos nem nos poupar ao trabalho de desenterrá-los, só porque ouvimos falar que tudo é ‘discurso’” (1995:69). Desta forma, o uso da imprensa negra em sala de aula resultará em construção da história de como determinados grupos negros (re)agiam aos meios que estavam inseridos, isto não significa que esta construção será parcial e/ou incompleta, e sim vista a partir de um grupo, assim como serão todas as construções da história.

Considerações finais e novos apontamentos

Eu trabalho com imprensa negra em sala de aula desde quando ingressei como professor na rede municipal de São Paulo, em 2010, tenho orgulho em dizer que meu projeto de doutoramento surgiu a partir de debates com estudantes em uma aula. É uma fonte que tenho familiaridade, já tinha usado no mestrado. Neste artigo, apresentei alguns números de jornais negros e problemas que podem ser levantados em sala de aula para exercícios de construção histórica. Há outros títulos, outras edições, problemas e formas de usos da imprensa negra. A ideia nunca foi apresentar um plano de aula fechado, com pretensão de ser aplicável em qualquer situação, ao contrário, as duas propostas de temas estão abertas. A principal intenção é causar interesse entre docentes para que

busquem e usem essa fonte, há sugestões de como olhar, do que problematizar porque não sei quantas/os professoras/es conhecem a bibliografia acerca dessa temática, que já tem um número razoável de publicações, mas está longe de ser parte da historiografia tradicional.

A imprensa negra como fonte em sala de aula permite a reconstrução de diversas faces do meio negro, neste artigo, foi apresentada uma proposta de problematização, mas há outras. Pode-se debater a formação de times de futebol formado somente por jogadores negros, existiram algumas equipes com esse perfil, com destaque para o São Geraldo que conquistou a divisão municipal do Campeonato Paulista em 1922, quando se comemorou o centenário da independência do Brasil, por isso ficou conhecido como “o campeão do centenário” e seu feito foi narrado por mais de dez anos (DOMINGUES, 2015). Há homenagens às figuras negras, como José do Patrocínio, Luiz Gama e os Rebouças, bem como a pessoas comuns do meio negro que serviam de exemplo de boa conduta (LOPES, 2016; LUCINDO, 2020), como indica João Paulo Lopes, “a questão de contar-se uma outra história para e sobre a cidade foi um dos pontos de preocupação e fricção do movimento negro paulistano e era umas das armas para conferir uma identidade positiva à população afrodescendente”, contrapondo-se à política de embranquecimento (LOPES, 2020). Essas são algumas temáticas, mas há outras que professoras/es podem descobrir lendo os jornais negros e pesquisas sobre o assunto e, assim, levar para sua sala de aula a temática que melhor se ambientar com as suas turmas

Docentes de História sabem o quanto é desafiador e enriquecedor os exercícios de construção histórica por meio de documentação, é, sem dúvidas, muito mais trabalhoso do que apresentar um texto com os resultados prontos, cheio de afirmações sobre como foi determinado momento histórico, porém é mais um método de busca pela autonomia estudantil. Proporciona a experiência

de pensar historicamente, estimula o raciocínio para a História, responde a uma provocação comum e pertinente a área, mas que, geralmente, só é entendida como ato de indisciplina e insubordinação: “como sabe de tudo isso se você não estava lá?”.

Referências

ARAÚJO, VALMIR TEIXEIRA DE. IMPRENSA NEGRA NA INTERNET: enquadramentos dos conteúdos produzidos pelos sites Correio Nagô, Mundo Negro e Nação Z. 2019. 172 folhas. Tese (Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **A luta contra a apatia**: estudo sobre a instituição do movimento negro na cidade de São Paulo (1915-1931). 1. ed. Itajaí, SC: Editora Casa Aberta, 2012.

CARVALHO, Gilmar Luiz de. *A imprensa negra paulista entre 1915 e 1937: características, mudanças e permanências*. 2009. Dissertação de Mestrado, USP, Departamento de História Econômica: São Paulo, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas**: cor e preconceito em discussão. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

DARTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e televisão. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

DOMINGUES, Petrônio. **Protagonismo Negro em São Paulo**: história e historiografia. São Paulo: SESC, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v 12, n.23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. “O ‘campeão do Centenário’: raça e nação no futebol paulista”. *História Unisinos*, v. 19, p. 368-376, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. “Nos Acordes da Raça: a era do jazz no meio afro-brasileiro”. *Revista Tempo & Argumento*, vol. 10, n. 25, pp 66-98, jul./set. 2018.

ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Dissertação de Mestrado, UFSM, Patrimônio Cultural: Santa Maria, 2010.

FERRARA, Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*, Dissertação de Mestrado, USP, Ciências Sociais: São Paulo, 1986.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. *Fronteiras em definição: identidades negras e imagens dos Estados Unidos e da África no jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932)*. Dissertação de Mestrado, USP, Departamento de História: São Paulo, 2010.

GONÇALVES, José Roberto. *O Getulino – um jornal de carapinha: jornal editado por jovens negros em Campinas (1923/1926)*. Tese de Doutorado, PUCSP, Departamento de História: São Paulo, 2012.

GUIRRO, Leandro Antonio. *Intelectualidade e Imprensa Negra Paulista: os casos do Getulino e Progresso (1923-1931)*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Departamento de História: Assis, 2013.

LOPES, João Paulo. “Uma história negra com certeza: a escrita histórica nos jornais negros paulistanos”. *Portal Geledés*, 2020.

LOPES, João Paulo. “Clio negra para uma nação multicolor: a escrita da história na imprensa negra 1926-1937”. *Transversos: revista de História*, n. 08, p. 185-200, ano 03, dez. 2016.

MOURA, Andréa Larisse C.; AUTIELLO, Sheila Lopes M.. “Imprensa Negra como possibilidade estratégica de trabalho para a formação leitora no espaço escolar”. *Entreletras*, v. 08, n.2, p. 281-300, jul.-dez. 2017.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “O ‘Atlântico Negro’: e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil”. *Perseu*, n. 1, 2007.

PINTO, Ana Flávia M. *Imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

PINTO, Ana Flávia M. *De Pele escuta e Tinta Preta: a imprensa negra do século XIX*. Dissertação de Mestrado, UnB, Departamento de História: Brasília, 2006.

SANTOS, Pedro. *Cidadania e educação dos negros através da imprensa negra de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, USF, Faculdade de Educação: Itatiba, 2007.

TIEDE, Livia Maria. *Sob Suspeita: negros, pretos e homens de cor em São Paulo no início do século XX*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Departamento de História: Campinas, 2006.

TIEDE, Livia Maria. “Os homens de cor invisíveis da imprensa negra paulistana: como a biografia de um intelectual negro nascido no século dezenove auxilia a repensar a historiografia do pós-abolição paulistano”. *Intellèctus* (UERJ), v. 17, p. 48-72, 2018.

CAPÍTULO 5

O DISCURSO SOBRE A ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO LIVRO HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA, 3^a EDIÇÃO, 6^o ANO¹

Salifo Danfa

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-4

Introdução

Os livros didáticos são um dos principais recursos usados na educação básica no Brasil. Ao longo dos tempos os ensinamentos contidos nestes instrumentos vêm sofrendo críticas por parte dos grupos sociais (alguns educadores e movimentos negros) que discordam dos discursos veiculados nesses materiais, associando-os à incoerência nos conteúdos e/ou ausências de representativi-

¹ Este trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia Cardoso Ferreira. O TCC está disponível no repositório da Instituição.

dade das histórias e culturas dos povos que fazem parte da formação social do Brasil, nomeadamente os afro-brasileiros e indígenas.

Essas críticas tinham como propósito a reivindicação pela apresentação das culturas e histórias dos afro-brasileiros nos livros didáticos, bem como desconstruir as perspectivas estereotipadas que vêm sendo transmitidas e relatadas. Diante disso, um novo modelo (resultado das críticas e proposições) surge como mecanismo de combate ao silenciamento dos contributos desses povos na formação da sociedade brasileira, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais democráticos e com participação de todos os grupos sociais. A título de exemplo podemos referenciar a aprovação e implementação da Lei 10.639, em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Neste contexto a lei advoga que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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 pertinentes à História do Brasil (BRASIL, MEC. 2003).

A lei tem como propósito estimular a difusão e ensino das contribuições africanas e afro-brasileiras e suas culturas na formação socioeconômica, sociocultural e sociopolítica no Brasil. Portanto, foi com a implantação da Lei 10.639/2003 que a história do continente africano e seus povos começou a aparecer com mais frequência em diversos livros didáticos, porém a forma como aparecem em alguns instrumentos didáticos ainda pode melhorar pois ainda encontramos distorções, estereótipos e equívocos (CEDRAZ, 2019).

Diante disso, o presente trabalho tem como foco analisar como é apresentado o discurso sobre o continente africano a partir dos conteúdos presen-

tes no livro didático de história, do ensino fundamental II, intitulado “História Sociedade & Cidadania”, 3ª edição, do 6º ano, com o intuito de verificar se o discurso apresentado no livro pode contribuir para a construção de um pensamento emancipador das ideias estereotipadas e equivocadas sobre o continente africano e seus povos, construídos por uma parcela dos escritores e políticos ocidentais, que se expandiram durante os séculos XIX e XX. Por outro lado, compreender se o discurso ali presente pode reforçar as ideias deturpadas e equivocadas sobre o continente e seus povos.

Após as análises feitas através de um estudo qualitativo no qual recorreu-se à técnica da revisão bibliográfica e a técnica de análise de conteúdo, concluiu-se que o livro apresenta um discurso ambíguo, pois embora a obra permita a desconstrução de algumas interpretações equivocadas produzidas sobre o continente africano, por outro lado ainda colabora com uma visão reduzida do continente ao priorizar a história de apenas dois povos na antiguidade: egípcios e cuxitas, atrelar a história africana à história europeia e destinar muito menos páginas à história da África em comparação com a história da Europa.

O discurso e suas implicações na formação do imaginário social

A formação do imaginário social sobre determinado lugar, sociedade, cultura etc., depende de um conjunto de construções de ideias que permitam com que um indivíduo ou grupo instrumentalize a sua concepção. Dentre esses conjuntos de construções de ideias podemos destacar o discurso enquanto mecanismo de formação e interpretação de um imaginário social.

O discurso pode ser uma mensagem ou ideia transmitida, no entanto, não se resume ao mero ato de falar, visto que podemos encontrar mensagens ou ideias nas imagens, “fala, palavras, sons, símbolos escritos etc.” (TELES,

2017, p. 33). O discurso é um instrumento que contribui para a construção de ideias e formação de relações dos seres humanos num determinado cenário histórico. Nesta ordem de ideia, Policarpo Caomique (2018, p. 02) salienta que “o discurso constrói as linhas do pensamento, e estas, por seu turno, produzem sujeitos sociais e determinam, até um certo ponto, as redes de relações entre indivíduos num determinado contexto histórico”. Perante isso, percebe-se que o discurso tem um papel de extrema importância no planejamento e construção de conhecimento sobre uma determinada realidade. Michel Foucault (1996, p. 10) afirma que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Isso demonstra que todo o discurso carrega consigo sempre uma finalidade.

Na concepção de Telles (2017, p. 35), o discurso é “uma espécie de força invisível que nos molda, nos oprime, nos coage, nos normatiza, nos enforma – por meio de ideologias”. Por outro lado, o discurso pode ter outros contornos, já que através deles podemos evitar um determinado caos (evitar conflitos, combater uma epidemia, ter consciência da realidade que nos encontramos etc.). O que está presente num discurso pode condicionar a forma de pensar e o modo de vida das pessoas que têm acesso a ele. A respeito disso, Telles sublinha que

se andarmos nus pelas ruas, eu e você caro leitor, seremos considerados loucos pela primeira pessoa com a qual nos depararmos, pois, tal pessoa possui incutida em si um discurso que a informa ser proibido, imoral, feio e errado andar nu em público. (TELLES, 2017, p. 35).

Neste trabalho o uso do conceito de discurso foi feito de uma perspectiva analítica dos conteúdos apresentados na forma de produção de conhecimento. O discurso que foi analisado neste trabalho é do tipo pedagógico, especificado no livro didático para o ensino de história (ensino fundamental). Ou seja, aquele que é usado na escola para transmissão de conhecimento através dos manuais

didáticos, neste caso um manual de história. Vale salientar que o discurso possui múltiplas finalidades, pode servir para marginalizar, oprimir e desvalorizar o outro, mas pode, também, servir para desconstruir ideias e visões equivocadas. Por isso, é de suma importância estarmos sempre atentos a todos os discursos presentes nos manuais didáticos.

O discurso sobre a África nos livros didáticos no Brasil

Neste tópico apresento as contribuições de Anderson Ribeiro Oliva², e Joelma Cristina de Lima Antunes³ sobre a presença da história do continente africano e seus povos nos manuais didáticos brasileiros. Mas antes faço uma abordagem a respeito da relevância da escola e dos livros didáticos na formação e desconstrução de um imaginário social e, posteriormente, apresento as concepções dos autores supracitados a respeito da presença da história do continente nos materiais didáticos.

A escola é um espaço de aprendizado que participa ativamente na construção do imaginário social, desenvolvimento e produção de conhecimento. Nesta ordem de ideia, Anderson Oliva (2012, p. 43) enfatiza que a escola ao competir com a televisão, o cinema, a comunicação social e a internet, se transformou “em um espaço também de fabricação de imaginários e de conhecimentos sobre o Eu e os Outros”. Efetivamente, ela é conhecida como um espaço de formação de pensamentos e percepção de uma determinada realidade. Para alcançar tais objetivos, um dos instrumentos utilizados no processo de ensino fundamental brasileiro são os livros didáticos.

² A história da África nos bancos escolares, representações e imprecisões na literatura didática, 2003.

³ Após 15 anos da lei 10.639/03, como tem se dado a representação do continente africano nos livros didáticos de história? 2018.

O livro didático é um dos recursos fundamentais usados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, ou seja, é um instrumento de extrema relevância no processo de construção de conhecimento dos alunos, professores e da sociedade de modo geral. Nesta ótica, Robert Cá (2017, p. 43-44) demonstra que o livro didático desempenha um papel de grande importância no processo do ensino e aprendizagem das crianças, uma vez que lhe “oferece os primeiros contatos com a leitura e a descoberta de um mundo novo”.

Perante as contribuições acima, observa-se que o livro didático é um material pedagógico de relevância no que diz respeito à construção do imaginário social porque é uma ferramenta utilizada nas escolas para o aumento do conhecimento dos indivíduos sobre determinada realidade.

Quanto às contribuições dos autores sobre a presença da história do continente africano e seus povos nos livros didáticos, Oliva no seu trabalho intitulado “A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática” (2003), analisou vinte coleções de materiais didáticos e mostrou que apenas cinco desses materiais tinham capítulos específicos sobre a história do continente africano. Entretanto, os restantes dos instrumentos didáticos apresentavam uma análise superficial sobre a África. Ou seja, os debates sobre o continente africano nestes materiais de ensino eram quase inviabilizados. O autor demonstrou que podemos definir o entendimento e a utilização da história da África nas coleções didáticas de história no Brasil como silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Os argumentos do autor nos colocam diante de uma situação crítica, pois parece-nos que estas obras acabam hierarquizando as temáticas a serem discutidas pelos discentes em salas de aulas.

Mas é importante frisar que o trabalho de Oliva foi publicado em 2003, mesmo ano de aprovação da Lei 10.639 que alterou a Constituição e a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todo o sistema de ensino nacional. Ou seja, a pesquisa de Oliva revelava imaginários, imprecisões e estereótipos de um Brasil antes da Lei.

Joelma Antunes no seu artigo intitulado “Após 15 anos da lei 10.639/03, como tem se dado a representação do continente africano nos livros didáticos de História” (2018), ilustra como tem sido abordado a história da África e dos africanos nos manuais didáticos após 15 anos da criação da Lei 10.639/03. Para isso, a autora analisou a seguinte coleção: História e documento: imagem e texto de Joelza Ester Domingues, edição reformulada em 2012 e publicada no ano de 2014 pela editora FTD.

Ao analisar o material, Antunes (2018) fez uma comparação entre os conteúdos apresentados na coleção e chegou à conclusão de que os conteúdos sobre a África foram abordados apenas em onze capítulos, enquanto à Europa foram disponibilizados trinta capítulos. Ainda a autora comenta que entre os capítulos que falam sobre a África não foi dedicação exclusiva para os assuntos do continente, visto que divide espaços com temáticas como: África e Oriente; Brasil e África, Ásia e África entre outros. Neste contexto, conclui-se que os materiais analisados por ela evidenciam a existência de hierarquização dos conteúdos, em que os debates sobre a Europa são apresentados de forma mais abrangente, enquanto o continente africano é ilustrado no segundo plano.

É neste contexto que surgiram as minhas inquietações e a proposta de analisar criticamente o discurso sobre o continente africano e seus povos, presente nos conteúdos do livro didático de 6º ano, intitulado, “História Sociedade & Cidadania”, 3ª edição, 2015, com intuito de observar se o referido livro contém tais limitações mencionadas por esses autores.

Destaco que os discursos apresentados nos materiais didáticos podem contribuir para o desenvolvimento de um pensamento emancipador dos seus leitores e\ou discípulos, assim como na alienação desses grupos sobre os conteúdos apresentados nestas obras. Se tiver conteúdos falsificados e\ou deslocado da realidade sobre a temática, isso poderá fazer com que os discentes que tenham acesso a estes materiais alimentam-se de um conhecimento deslocado da temática em estudo. Porém, se tiver conteúdos mais próximos da realidade estudada, isso facilitará no processo de formação das ideias e ideologias sobre as problemáticas em análise.

Na secção que se segue, apresento a análise do discurso sobre o continente africano e seus povos no livro didático mencionado.

Análise do Discurso sobre a África Presente no Conteúdo do Livro Intitulado “História Sociedade & Cidadania”, 6º Ano, 3ª Edição, 2015

Para analisar os materiais didáticos, é importante ter a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como ponto de referência, visto que ela é um instrumento legal que estrutura as temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades de acordo com os níveis de escolaridade. Nesta perspectiva, a BNCC advoga que:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL, 2017, p. 415).

Ora, nota-se que existe um instrumento legal que defende o ensino sobre a história do continente africano, suas estruturas sociais e culturais. Esta juris-

dição argumenta que no componente curricular de história de 6º ano, especificamente sobre a África é importante levar em conta os seguintes objetivos de conhecimento:

Povos da Antiguidade na África (egípcios); As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias; O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) (IDEM, p. 418).

Ademais, o documento salienta que os instrumentos de produção e formação de conhecimento devem ter como propósito possibilitar o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas; Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, [...] distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades (IDEM, p. 419).

Como pode ser visto, estas são as habilidades e objetivos de conhecimentos apresentados na BNCC, que referenciam o continente africano e seus povos. Porém, isso não quer dizer que nas outras habilidades e objetivos do conhecimento as temáticas sobre a África e seus povos não podem ser retratadas, uma vez que existem conteúdos que ao serem abordados, consequentemente, o continente africano e suas estruturas sociais e culturais vêm à tona.

Retomando as inquietações da pesquisa, de agora em diante farei uma análise minuciosa a respeito do discurso sobre o continente africano apresentado no material didático, “História Sociedade & Cidadania”, 6º ano, a 3ª edição, 2015. Vale salientar que apesar de o livro estar bastante alinhado com a Base Nacional Comum Curricular, esta passou a valer somente em 2017. Segue abaixo a capa do livro analisado:

Figura 1 – Capa do livro analisado



Fonte: Boulos Jr, 2015

Este material foi elaborado pelo autor Alfredo Boulos Júnior, cuja apresentação no livro indica que é doutor em Educação com área de concentração na história da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; mestre em ciências com ênfase em história social pela Universidade de São Paulo. Boulos Jr. foi professor na rede pública e particular, assim como em cursinhos pré-vestibulares. Também é conhecido por ser autor de coleções paradidáticas e como antigo assessor da Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

O livro “História: sociedade e cidadania” é composto por quatro unidades, subdivididas em quatorze capítulos totalizando um quantitativo de trezentos e vinte páginas. Este manual de 6º ano segue o modelo tradicional de divisão de ensino de história, em que as crianças vão estudar a chamada antiguidade. É nessa antiguidade que o continente africano é mais estudado durante todo o ensino fundamental. Essa divisão cronológica por si só, já reforça a ideia de continente no passado distante e mítico.

Ao analisar profundamente o livro fica evidente que numa observação quantitativa, os conteúdos e abordagens sobre o continente africano aparecem neste livro de forma limitada. Além disso, se fizermos uma abordagem mais crítica, podemos perceber que o autor tem preferência de análise em termos de aprofundamentos dos conteúdos a serem abordados no próprio livro para os povos europeus e os asiáticos em detrimento dos africanos. A ilação tirada é que o manual se encontra dividido em quatro unidades, as informações sobre alguns povos da Europa foram apresentadas em uma unidade específica, distribuídas em cinco capítulos que contêm 107 páginas, enquanto as informações a respeito de alguns povos no continente africano e na Ásia foram apresentadas em uma única unidade. Além disso, entre os quatro capítulos apresentados nesta unidade, apenas um capítulo tem como foco central a história do Egito e o Reino de Kush distribuídos em trinta e duas páginas e as restantes (sessenta e seis) destinadas para algumas sociedades da Ásia.

De agora em diante será feita análise de alguns discursos presentes no livro a respeito do continente africano e os seus povos nas unidades em que o foco central não é a África e os seus povos. No segundo momento centralizo a análise na unidade III, uma vez que é a unidade que o autor destinou para falar da África.

No capítulo dois da unidade um, o autor faz uma abordagem sobre o continente africano, nomeadamente a valorização das culturas africanas e culturas indígenas nas sociedades brasileiras. Percebe-se na escrita dele que com o passar do tempo essas culturas vêm conquistando espaços na sociedade brasileira, visto que nas décadas anteriores eram pouco apreciadas, ou seja, durante muito tempo se valorizava somente os bens culturais inspirados em modelos europeus.

Todavia é importante dizer que mesmo com os avanços, a história sobre o continente africano e seus povos em alguns livros didáticos ainda é retratada de forma resumida e simplista em termos quantitativos em comparação com a história do continente europeu e seus povos. Isso pode ser verificado no próprio livro em análise, visto que, no livro, Boulos Jr. apresenta poucos conteúdos sobre o continente africano e seus povos em termos de quantidade de páginas e temáticas comparando com Ásia e Europa, ou seja, o continente africano ocupa uma posição inferior nos debates apresentados nesta obra do que os dois acima mencionados. Também se pode observar essa distribuição desigual dos conteúdos na conclusão que Antunes (2018) acima citado chegou ao analisar o livro “História e documento: imagem e texto” de Joelza Ester Domingues.

Ainda no capítulo dois da primeira unidade, ao apresentar o conteúdo sobre as formas e instrumentos de medições de tempos o autor apresenta os egípcios como sendo um dos mais antigos criadores do relógio solar como instrumento de medição de tempo. Demonstrou que

A necessidade de calcular a duração dos fenômenos naturais levou grupos humanos a criar instrumentos de medição do tempo. Acredita-se que o mais antigo deles tenha sido o relógio de Sol, desenvolvido pelos egípcios há mais de 4 mil anos (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 34).

Ao elencar esses feitos dos egípcios, a obra pode contribuir no desmantelamento da ideia de (MONTESQUIEU, 1979, apud FOÉ, 2013, p. 189) de que os povos africanos não possuem artes e ou indústrias. Isto demonstra que a ideia dos povos africanos interpretadas em vários trabalhos de uma parcela dos pensadores ocidentais e eurocêntricos nem sempre relatam a realidade africana, sendo elas na antiguidade como contemporânea. Vale ainda salientar que essa informação trazida por Boulos Jr. pode auxiliar os educadores e educandos na construção de um pensamento emancipador sobre os africanos e suas conquistas, uma vez que uma parcela das literaturas dos séculos XIX e XX (Ocidental)

inviabilizavam essas ações, assim como na desmistificação da ideia dos povos e sociedades africanas improdutivas e insignificantes.

Ainda na segunda unidade capítulo quatro, o continente africano aparece como o lugar onde surgiram os primeiros seres humanos e posteriormente expandiram-se pelos diferentes continentes. O autor afirmou que “a partir da África, os primeiros humanos espalharam-se pela Europa e pela Ásia e finalmente chegaram à América” (p. 75). Neste sentido, na página seguinte o autor apresenta um mapa ilustrativo dos prováveis caminhos percorridos pelos povoadores das Américas tomando o continente africano como centro. Saliento, por outro lado, que apesar de o autor apresentar uma explicação plausível sobre o surgimento dos primeiros seres humanos, indicando o continente africano como o lugar onde esses seres humanos surgiram para depois expandir para outros lugares, seria interessante que ele trouxesse mais pesquisas sobre o assunto, inclusive com instituições e pesquisadores africanos. É importante ressaltar que essa afirmação de Boulos Jr. contribui para reforçar a ideia do continente africano como berço da humanidade.

Ao falar das “civilizações” cretenses, o autor demonstra que aquelas ilhas tinham uma relação comercial muito forte com o Egito Antigo. No que tange à escravidão em Atenas, o Egito surge como lugar onde os atenienses compravam cativos. Já no âmbito das ciências, o Egito é apresentado como um dos centros que ocupavam a maior biblioteca da antiguidade sediada na cidade de Alexandria. Nos últimos três capítulos o foco foi para a Roma antiga, e de vez em quando aparece algumas informações sobre o Egito e algumas partes do Norte da África, no entanto de forma superficial.

Durante esta primeira parte da análise ficou visível que o autor tece a maioria das suas abordagens ao falar do continente africano com o foco central praticamente no Egito Antigo. Nesta perspectiva, vale questionar: será que

eram apenas os povos egípcios os únicos a participar dessas intensas trocas/encontros com povos vizinhos ou de outras regiões? Ou existiam outros povos do continente com atuação no período que ficaram invisibilizados neste livro? Além do mais, só deveremos estudar os povos que tiveram algum contato comercial, cultural e político com a Europa? Não seria importante que estudássemos, na educação básica, o continente africano por ele mesmo? Sua história endógena?

Na unidade três, capítulo seis, ao descrever sobre o comércio na Mesopotâmia, o Egito Antigo aparece como uma das regiões de intenso comércio entre esses polos. O autor retrata, ao longo dessa unidade, as relações entre os egípcios, hebreus, fenícios e persios. Quanto às esculturas chinesas, o autor ilustra que as estátuas chinesas apresentadas na página 191 são semelhantes às pirâmides egípcias, no que diz desrespeito à perpetuação da memória e prestígios de uma monarquia para além da vida.

Figura 2 – Esculturas chinesas



Fonte: Boulos Jr (2015, p. 191)

A imagem acima é das estátuas chinesas que o autor trouxe no texto para fazer a analogia com as pirâmides egípcias. Analisando a imagem percebe-se que a intenção do autor não foi hierarquizar tais esculturas, mas sim despertar o senso crítico dos leitores sobre aproximação de comportamento entre o Egito e a China no que tange à preservação de memórias. Essa analogia feita por Boulos Jr, é muito importante porque pode ajudar os estudantes a compreender as semelhanças que existem entre duas formas de preservar memórias em contextos diferentes, pois de acordo com Monteiro

As analogias são frequentemente utilizadas pelos professores de história como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. (MONTEIRO, 2005, p. 333).

Porém, é bom estar atento ao seu uso visto que “podemos encontrar situações em que as analogias confundem e obscurecem no lugar de esclarecer” (Idem, p. 342).

No capítulo sete, intitulado, “**O Egito Antigo e o Reino de Kush**”, o autor inicia suas abordagens fazendo as seguintes perguntas:

1- Você sabe em que continente fica o Egito?

2 - Já assistiu filmes ou reportagens sobre o Egito? Qual(is)?

3 - Você sabia que, na antiguidade, ao sul do Reino do Egito, floresceu o Reino de Kush?

4- Sabia que os egípcios e os cuxitas efetuaram trocas culturais e comerciais intensas entre eles?

As indagações como estas são indispensáveis para um bom debate, não só, como também para examinar o nível do entendimento dos leitores sobre o assunto. Por outro lado, os leitores sempre esperam ter uma explicação explícita sobre as perguntas feitas pelo autor ao longo do trabalho.

Todavia, ao longo do capítulo, o autor não deixou claro a localização geográfica do Egito, ou seja, ele podia o localizar geograficamente como fez com a Núbia. Tal importância justifica-se porque em diversas situações, ao se referir ao Egito, muitos o localizam como território do Oriente Médio ou até mesmo da Europa. Com base nisso seria importante no início do texto trazer um mapa ilustrativo que apresentasse a geografia egípcia na antiguidade. Até mesmo fazer uma comparação com o território do Estado Egípcio atualmente.

As imagens dos Faraós apresentadas no início do capítulo são muito questionáveis, visto que na legenda Boulos Jr. (2015) apresenta a seguinte afirmação: “faraós negros da 25ª dinastia que reinaram nos tempos em que o Reino de Kush dominava o Egito”. Segue abaixo a referida imagem:

Figura 3 – Faraós da 25ª dinastia



Fonte: (Boulos, p. 129).

Com a afirmação acima parece que antes da 25ª dinastia não existia faraós negros, por isso questiona-se que o autor enquanto formador de opinião e produtor de conteúdos acadêmicos deveria ser mais cauteloso na afirmação

apresentada na legenda da imagem, porque para um leitor que tem pouco contato com a história dos egípcios e dos faraós a imagem e a legenda, do jeito que o autor descreveu sem uma boa explicação, pode induzi-lo a pensar que os faraós negros só existiram no Egito naquele período a partir da dinastia supracitada. Na página 143, ele fez uma pequena abordagem sobre a referida dinastia e reforçando a afirmação feita na descrição da imagem em questão.

Apesar de algumas literaturas ocidentais afirmarem que os africanos não tinham o processo de escrita antes da chegada dos europeus, o autor apresenta o contrário. Na página 141, Boulos Jr. afirma que “a escrita surgiu no Egito por volta de 3000 a.C.”. Portanto, salienta-se que esta afirmação pode contribuir na desconstrução da visão equívoca sobre o processo da escrita no continente africano construído por uma parcela dos escritores, políticos e viajantes europeus e, que continua a ser reproduzido até hoje por muitas pessoas. Além dos pontos destacados acima, foi ilustrado também o processo de formação do império egípcio e sua periodização, suas estruturas sociais e as religiosidades.

Já na parte que aborda o Reino de Kush, o autor mostra que sua história está estritamente ligada ao Egito. Descreveu de forma resumida as suas relações, e por último falou do processo da escolha do rei, papel da mulher na política e a economia no Reino de Kush.

Grosso modo, a maioria das imagens trazidas no capítulo sobre o Egito e o Reino de Kush é representada majoritariamente por esculturas e personagens negros. Ademais, mesmo na unidade deixada pelo autor para falar do continente africano as abordagens foram muito restritas, resumindo a história do continente em história do Egito e do Reino de Kush.

Considerações Finais

A implementação da lei 10.639 em 2003 por parte do Ministério da Educação trouxe novos horizontes para o ensino da história da África, seus povos e culturas na educação brasileira. A presente Lei é fruto de diversas manifestações da sociedade civil, especificamente os educadores e ativistas dos movimentos negros que vinham há anos reivindicando a presença da história do povo negro e seus contributos na formação da sociedade brasileira (FERREIRA, 2013; PEREIRA, 2011).

Nesta perspectiva, advoga-se que o livro analisado cumpre com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica defendida pela Lei 10.639/2003. Ainda, conclui-se que apesar de o livro analisado ter sido produzido em 2015, dois anos antes da promulgação da BNCC (2017), o mesmo está bastante alinhado com as recomendações da BNCC no que se refere às temáticas, habilidades e conhecimentos que os discentes precisam adquirir durante o processo de ensino, de acordo com o nível escolar.

Durante o estudo, observou-se que o livro de Boulos Jr. apresenta algumas limitações que Oliva (2003) e Antunes (2018) mencionaram nas suas investigações sobre a presença da África e seus povos nos materiais didáticos. Tais limitações podem ser notadas no livro na apresentação de conteúdo, tendo em vista que o continente africano é discutido de forma restrita, ou seja, em poucos capítulos, enquanto sobre a Europa é feita uma análise exaustiva tanto no quantitativo como no qualitativo. Portanto, constata-se que há uma hierarquização dos conteúdos, pois a Europa tem maior destaque e valorização no material elaborado por Boulos, em comparação com os assuntos e temáticas sobre o continente africano.

Além disso, a investigação constatou que Boulos Jr. não conseguiu romper com a visão tradicional de investigar e escrever sobre o continente africano e seus povos na antiguidade. Ele caiu na mesma armadilha em que parcela dos investigadores cai quando a temática é refletir sobre a África e seus povos na antiguidade, pois resumiu a história de um continente em apenas dois povos: egípcios e cuxitas. Essa atitude do autor é aquilo que podemos chamar de visão tradicional de olhar a história do continente na antiguidade, em que os egípcios e os cuxitas aparecem na história escolar praticamente como os “únicos” povos da África na antiguidade. Para fugir dessa visão tradicional de olhar o continente africano na chamada antiguidade é necessário que as histórias de outras regiões, povos e culturas no continente africano comecem a aparecer nos livros didáticos. Por exemplo: Cultura Nok (Nigéria), sociedade Kintampo (Gana), povos Dogons (Mali), Império Axum (Etiópia) etc.

Retomando o foco central da investigação, conclui-se que o trabalho de Boulos apresenta um discurso com dois aspectos: um que pode contribuir para a emancipação de algumas ideias estereotipadas e equivocadas sobre o continente africano e seus povos, que podem ser notados nas ilustrações e apresentações de conquistas e feitos de alguns povos africanos (egípcios e cuxitas) referenciado pelo autor. Estes discursos podem contribuir para a desmistificação da ideia dos povos e sociedades africanas “improdutivas” e “insignificantes”, que vinham sendo reproduzidos por diferentes literaturas do século XIX e XX.

Por outro lado, o livro apresenta outro aspecto que pode contribuir para reforçar as ideias e pensamentos deturpados e equivocados sobre a África e seus povos. Entre eles pode-se destacar a imagem sobre a 25ª dinastia em que a legenda pode confundir o leitor no que tange à identidade racial, visto que a pronúncia do autor não ficou transparente, porque para uma criança de 6º que tem pouco contato com a história de Egito, a ilustração do autor pode in-

duzi-lo a acreditar que o Egito era governado exclusivamente por brancos até a chegada de tal dinastia. Do mesmo modo, o autor resume a história do povo africano na antiguidade apenas em dois povos – os egípcios e os cuxitas. Isso também pode reforçar a ideia de uma África de poucas diversidades étnicas, deixando as outras partes do continente fora da história da África na chamada antiguidade.

Em forma de síntese, conclui-se que o material analisado deixa algumas lacunas a serem preenchidas, principalmente no que tange à história dos povos africanos na antiguidade. No manual analisado ficou evidente que os conteúdos sobre a África e seus povos ainda são apresentados de forma superficial e limitada.

Por fim, acredita-se que estas limitações apresentadas no livro podem ser um dos fatores que influenciam na “fraca” percepção ou conhecimento de uma parcela dos discentes sobre a história dos povos africanos. O que muitas vezes os leva a generalizar as etnias e nacionalidades dos povos africanos, consequentemente esquecendo das diversidades étnicas, linguísticas e culturais daqueles povos.

Referências

ANTUNES, Joelma Cristina de Lima. **Após 15 anos da lei 10.639/03, como tem se dado a representação do continente africano nos livros didáticos de História?**. ANPUH, Encontro Estadual de História: história e movimentos sociais, 2018.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 6º ano- 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

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

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: jan. 2020.

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. **Desmistificando as narrativas: África a partir de um prisma endógeno e heterodoxo**. Crato, Juazeiro do Norte / CE Universidade Regional do Cariri/URCA. IX Artefatos da Cultura Negra. 2018.

CÁ, Ró Gilberto Gomes. **Representações sociais dos negros nos livros didáticos, em São Francisco do Conde, do ensino fundamental um, 1º ao 5º ano**. São Francisco do Conde -Unilab, 2017.

CEDRAZ, Ana Cláudia do Carmo. **As representações de África nos livros didáticos de história: uma discussão necessária**. ANPUH-Brasil - 30º Simpósio nacional de história. Recife, 2019.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **A formação para as relações étnico-raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?. Tradução de Roberto Jardim da Silva. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História. Hoje**, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

TELES, Tayson Ribeiro. **Discurso, Análise do Discurso e Discurso Político: ponderações conceituais**. Macapá, v. 7, n. 1, p. 33-48, jan./abr. 2017.

CAPÍTULO 6

REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA ATRAVÉS DO MUSEU AFRO-DIGITAL DE MEMÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Ítalo Nelli Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-5

Introdução

Desafios e exercício docente são dimensões muito relacionáveis, definitivamente não é um segredo. O que podemos acrescentar é que, pelas dinâmicas sociais e educacionais, é que tais relações são constantemente modificadas ou mesmo se tornam mais complexas. Uma constatação é o imperativo tecnológico que se desenhou nas atividades educacionais, sobretudo durante a pandemia em 2020 que também, de alguma forma, coaduna com a centralidade da *internet* em nossas vidas. Outra constatação que corrobora com as complexidades entre parâmetros gerais na sociedade e específicos na educação trata-se

de abordagens didático-pedagógicas que privilegiem a ênfase em dimensões étnico-raciais no ensino.

Nossos objetivos para este momento concentram-se na mobilização das questões acima para abordagens específicas para o ensino de História. Em outras palavras; como é possível articular a tecnologia para um ensino de História pensando as relações étnico-raciais? Mais ainda, como realizar isto numa abordagem antirracista? Neste sentido, para além do *meio* tecnológico como algo predominante em sala de aula, é importante também destacar princípios éticos na educação através da compreensão do ensino como ato político no sentido de orientar o sujeito para a coletividade da vida social de modo que ele possa agir em prol de uma sociedade democrática e combatente do ódio e preconceitos estruturais historicamente construídos e alimentados.

Desse modo, ao longo do texto, temos a pretensão de demonstrar as potencialidades didáticas do uso da coleção Fotografias de Gente Negra do museu Afro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para aprendizagens sensíveis, significativas e emancipatórias da História da população negra no Brasil. A junção desses aspectos nos remete reflexões sobre o lugar das linguagens e das fontes no ensino de História, como interpretar qualificadamente o sentido das imagens propositoras de significados históricos, o espaço museal como organismo vivo do contato histórico e, por fim, o que fotografias antigas nos dizem sobre o cotidiano de trabalhadores negros em Salvador ao longo do século XX.

Para tanto, cabe estruturar o texto da seguinte forma; inicialmente uma abordagem sobre as dimensões étnico-raciais e o ensino de História pensando elementos reais que circulam no cotidiano escolar, principalmente em se tratando de escolas públicas tendo como objetivo observar a legitimidade de um ensino de história antirracista e, num segundo momento, utilizando noções

de semiologia como parâmetros, oportunizar ao leitor perspectivas válidas do trabalho com o museu Afro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira da UFBA utilizando imagens como recursos didáticos preciosos em aulas de História.

O Imperativo da História Antirracista

A escolha do marcador étnico-racial como objeto de investigação e análise deste projeto leva em consideração todos os problemas decorrentes do racismo arraigado no Brasil. O racismo, que a aprendizagem histórica da forma como entendemos deve ajudar a combater, como aponta Silvio Almeida (2019, p. 20-21), “é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” Para além, o racismo também possui raízes históricas localizadas no âmbito da modernidade e dos colonialismos, portanto certamente deverá ser abordado em aulas de História. Considerando que o racismo atravessa de modo dilacerantemente violenta a vida social brasileira e que parte considerável de estudantes matriculados em escolas públicas da rede básica são negros e habitam um local social periférico e marginalizado, discutir esta temática torna-se ainda mais relevante, seja na escola ou em outros ambientes educacionais.

Outro elemento que legitima tal abordagem consiste na legislação vigente que versa, através da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em que pese também a História da África e dos africanos e na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que conjuga isto com a história e cultura dos povos indígenas. De acordo com Cerri e Janz (2018), a referida legislação não significa apenas a mera adição de conteúdos ou mudança de seus focos, mas um atendimento às reivindicações antigas do movimento negro e organizações que combatem o racismo e pregam o valor

educativo na compreensão qualificada da relações étnico-raciais. Em outras palavras, essas leis consistem na abertura formal e oficial de possibilidade de uma educação histórica antirracista.

Ultrapassando o ambiente formal e adentrando o cotidiano escolar, principalmente do ensino de História, é importante alguns apontamentos sobre a realidade de estudantes negros diante de um sistema educacional que ainda possui problemáticas em relação às questões étnico-raciais. Antes de mais, é preciso encarar os sentidos sociopolíticos da educação escolar; o sujeito vai à escola não necessária ou obrigatoriamente para se deparar com seus valores familiares, mas sim para entrar em contato com os valores do mundo público, da justiça social, da ética republicana e das liberdades laicas. (SEFFNER, 2019, p.23). Essa discussão fica ainda mais aguda quando se trata de escolas públicas, mantidas pela sociedade brasileira que, por sua vez, é baseada nos princípios mencionados acima.

Em se tratando de cotidiano escolar, Seffner, que é docente experiente dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) escreve sobre algumas situações que, juntamente com seus alunos, vivenciou em relação aos temas que aqui nos interessam. Basicamente o autor se refere a três grandes enfrentamentos presentes na educação atualmente, a saber; questionamentos advindos da pluralidade identitária que desafia a escola a se remodelar livrando-se do seu paradigma de homem universal da modernidade, o segundo enfrentamento emerge dos ataques de fundo neoliberal que promovem cada vez mais uma educação voltada para o mercado e centrada no mundo corporativo e, por fim, no imperativo tecnológico modificadores de metodologias educacionais.

Com relação ao primeiro enfrentamento, Seffner defende que há um descompasso entre a clássica representação da escola como uma instituição ilu-

minista, moderna, uma escola que a despeito de questões de classe, raciais, de gênero ou pertencimento religioso que objetiva que todos se tornem sujeitos com iguais oportunidades com os referidos questionamentos que incidem particularmente na noção de sujeito da educação.

No caso brasileiro, a explosão de movimentos sociais e novas identidades, a partir do final do período da ditadura civil-militar, trouxe fortes críticas a esta figura de sujeito que parece universal, mas que, na realidade, representa o homem branco, europeu, heterossexual, urbano, de classe econômica elevada, de tradição católica, sem nenhuma deficiência física ou de outra ordem. (SEFFNER, 2019, p.31).

Didaticamente o autor oferece um exemplo dessas questões relatando uma ocasião em que levou seus alunos de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História da UFRGS a um mocambo próximo ao campus. Lá foram recebidos por uma liderança negra que detalhou longamente o sofrimento de crianças também negras vítimas de racismo na escola e fez fortes críticas sobre o viés branco e colonizador presente no ensino de História. Na semana seguinte, relata o professor, recebera em sua aula um grupo de militantes do movimento LGBTQ+ que também realizou críticas à escola, especialmente ao ensino de História que privilegia apenas os relatos de homens heterossexuais, estando as mulheres no papel de coadjuvantes no processo histórico.

O que se percebe através do relato acima é que, em certos contextos, a História escolar ainda sofre de problemas conhecidos de uma educação construída a partir de modelos e currículos eurocêntricos. Nilma Lino Gomes versa sobre tais perspectivas eurocêntricas de currículo ao abordar questões legislativas e de movimentos sociais que buscam a inserção de culturas negras marginalizadas e de perspectivas antirracistas na educação, há o que ela chama de resistência colonial do currículo na medida que grupos de extrema-direita se organizam contra abordagens didático-pedagógicas emancipatórias e autora cita os exemplos do Movimento Escola sem Partido e da Reforma do Ensino

Médio de 2017 feita por medida provisória e sem diálogo com a comunidade educacional. (GOMES, 2020, p.228-229)

Uma vez que esta resistência colonial ligada à educação está viva e se expandindo, a autora insiste que o antídoto para estes males consiste numa aplicação decolonial¹ do currículo no sentido de trazer ao estudante um senso de pertencimento ao seu próprio processo educativo. (GOMES, 2020, p.231). A educação antirracista como a entendemos baseia-se exatamente no pilar de gerar sistematicamente um forte vínculo representativo e identitário com o aluno, especialmente o que está nas margens da sociedade. Menos interessado se o trabalho com fotografias de trabalhadores negros em Salvador nos anos 1930 pode ganhar ares de decolonização do currículo, o válido aqui é buscar esse vínculo identitário entre estudante, conteúdos e aprendizagem no sentido de estimular a representatividade no ensino de História.

O segundo enfrentamento que a educação pública deve enfrentar, no entender de Seffner, reside num ataque neoliberal² que flanqueia todo aparato educacional, das normativas institucionais ao chão da sala de aula. A educação para o mercado que produz consumidores desloca o sentido tipicamente moderno da escola como espaço público para o espaço privado em que a cidadania e a

1 Os estudos decoloniais materializam uma iniciativa epistemológica criada pelo grupo modernidade/colonialidade formado em 1998 contando principalmente com intelectuais latino-americanos. A perspectiva decolonial busca criar estratégias de luta contra o que chamam de colonialidade, que significa a herança colonial que violentam subjetividades dos povos colonizados e/ou escravizados. Mais detalhes sobre os sentidos intelectuais e políticos de tais estudos em Maldonado-Torres (2020).

2 O neoliberalismo trata-se de uma forma de atuação do capitalismo em que o Estado possui participação mínima na economia. A estratégia econômica neoliberal vem sendo implementada desde meados dos anos 1970 e 1980 destacando-se as políticas de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos. Todavia, o neoliberalismo se tornou mais do que um modelo econômico consolidando-se também como uma forma social que prega individualismo e meritocracia compreendendo que o Estado consiste muito mais numa espécie de parasita social do que um ente garantidor de direitos básicos. Não por acaso, o modelo neoliberal de sociedade tem sistematicamente provocado precarização do bem estar social e das relações de trabalho. Para mais informações, ver Streeck (2018).

cultura estão umbilicalmente associadas ao consumo (SEFFNER, 2020, p.32). Não é por acaso que, quando se pensa educação e mercado de trabalho, são sempre lembradas escolas norte americanas *high techs* em que os estudantes estão sempre em busca de soluções para resolver problemas concretos do mundo corporativo. Não é aleatório também que o léxico é o mesmo de uma empresa; inovação, solução, empreendedorismo, metas, desenvolvimento pessoal, entre outros. Este pensamento também se relaciona fortemente com a ideia da meritocracia e de que o único marcador para avaliar o processo educativo seja o sucesso acadêmico e profissional do estudante egresso sem considerar que, ainda que isto seja importante, há outros elementos relevantes para avaliar a escola pública como sua inserção social na comunidade em que está localizada construindo ações estimulantes para desenvolvimento local.

Cabe-nos questionar qual o lugar da população negra empobrecida e periférica na lógica de uma sociedade política e economicamente projetada sob a égide neoliberal. Não é preciso de muita elucubração para afirmar que este lugar é de constante subalternidade. Uma educação voltada para o indivíduo e seus supostos méritos para alcançar sucesso profissional e acadêmico, com poucas políticas de equidade social, certamente injeta combustível no racismo estrutural à brasileira. Portanto, uma consciência histórica antirracista deve combater as imposições neoliberais na educação e assimilar que esses moldes neoliberais na educação não interessam à população negra. Desse modo, as abordagens didáticas que envolvem a população negra, da forma como entendemos, devem estimular uma consciência histórica crítica e que livre a sociedade, em específico a população negra, da exploração estrutural do capitalismo.

Por fim, o terceiro enfrentamento apontado por Seffner reside numa espécie de imposição tecnológica como recurso de ensino e aprendizagem fundamental às escolas. Para o autor, o louvor à tecnologia e de que todo o conheci-

mento está na internet conduz a um pensamento equivocado de higienização do processo educacional na medida que, assim, pode-se aprender no conforto de casa, sem as turbulências da escola materializadas em pátios, ir e vir de pessoas, sinetas, chamadas, etc (SEFFNER, 2019, p.33). Este texto fora publicado em 2019, um ano antes da pandemia de COVID-19, o que acabou comprovando veementemente o posicionamento do autor. Vimos, na prática, que a mediação tecnológica como pilar fundamental de realização de atividades pedagógicas, sobretudo da educação básica, coloca em risco todo o processo de formação do estudante, haja vista os diversos relatos de professores em relação ao retrocesso de aprendizagem dos alunos nesse período.

Longe de tomar a tecnologia como imperativo para bons processos educacionais, nossa abordagem busca a junção conveniente da tecnologia com abordagens de ensino que considerem de maneira robusta as relações étnico-raciais. Diante do exposto, entendemos que o trabalho com o museu virtual em questão ajuda a constituir importantes vínculos identitários e representativos entre o que se aprende e quem aprende contando com a mediação de quem ensina através de perspectivas patrimoniais, semiológicas e de reflexões críticas e históricas do lugar da população negra no mundo do trabalho.

O Unierso do Museu e as Potências das Imagens

Não é novidade que docentes de História utilizam museus para aprimorar a experiência de aprendizagem de estudantes. Sabemos também das reflexões sobre memória e História dentro do espaço museal como um lugar institucionalizado de memória. O fato é que o museu, em alguma medida, produz um contato histórico vivo, visual, fonográfico e em algumas situações até tátil, todavia, tal contato implica também numa *limitação* espacial, ou seja, é preciso que ir fisicamente ao museu para alcançar essa experiência potencialmente rica

histórica e culturalmente. Neste sentido, nem todos os estudantes – sobretudo aqueles matriculados na rede pública de educação – terão a oportunidade de uma fazer uma visita a algum museu, principalmente se considerarmos contextos de escolas em pequenas cidades normalmente esquecidas pelas políticas públicas patrimoniais.

Oficialmente um museu se caracteriza como

instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

Assim, a própria definição legal é abrangente e desmistifica que o museu é exclusivamente o espaço físico que se preserva algo sobre o passado. O museu Afto-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira da UFBA se enquadra nesta definição e também fica consoante à prática museológica internacional em que vários museus famosos e históricos já possuem, por assim dizer, sua versão virtual, como o Louvre, Museu do Vaticano, Metropolitan Museum of Art (Nova York), Museu de Antropologia da Cidade do México, entre outros.

É verdade que, como aponta Bittencourt (2008, p.358), a boa prática pedagógica recomenda a visita física de museus prevendo, caso seja possível, o contato físico com o acervo no sentido de ser visto, tocado e sentido de modo a estimular uma espécie de sinestesia da aprendizagem. Embora o contato tátil seja impossível em museus virtuais, hoje muitos contam com experiências interessantes utilizando câmeras de 360° fazendo com que o visitante literalmente percorra virtualmente, de modo autônomo, espaços de exposição. É possível também, ao longo desse percurso ou mesmo na navegação do *site* de certo museu, ter contato com o acervo em áudio e/ou vídeo, o que certamente constitui uma experiência válida de conhecimento, mesmo que remotamente.

Em 2014, o historiador Luciano Roza publicou um artigo abordando a iniciativa Museu Digital da Memória Afro-Brasileira como um importante componente para práticas pedagógicas antirracistas. Tal iniciativa consiste num projeto de preservação da memória afro-brasileira e africana e reúne, para além do Museu Afro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira mantido pela UFBA, outras instituições equivalentes no Rio de Janeiro (mantido pela UERJ), Maranhão e Pernambuco, ambos mantidos pelas respectivas universidades federais dessas unidades federativas. O autor também nos conta que

as coleções permanentes que compõem o museu, em suas Galerias regionais, apresentam considerável variedade de temas relacionados à memória afro-brasileira, tais como religiões de matriz africana e catolicismo negro no Brasil, manifestações da cultura popular, quilombos, comunidades negras rurais, práticas da vida cotidiana urbana e rurais, ativismo político negro, cotidiano e práticas de sociabilidade negra no contexto do escravismo, relações políticas e culturais entre Brasil e África lusófona, dentre outros. (ROZA: 2014: 225).

O autor sinaliza para uma importante distinção que precisamos considerar de que um museu virtual não se configura apenas como um acervo digital disponível a ser acessado, mas sim dotado de uma cadeia museológica específica que combina aquisição de acervo, estudo, tratamento e preservação, exposição, ações culturais e educativas e publicações. (ROZA, 2014, p.228). Podemos considerar o museu como uma modalidade de construção de um discurso a partir dos materiais que estão em exibição e como tal exibição é institucionalmente organizada. É preciso, então, uma espécie de análise do museu que considere seus modos estéticos, espaciais e narrativos de sua organização para que se possa alcançar uma interpretação qualificada.

Ao que tange o conteúdo do acervo presente no projeto em si, concordamos com o autor na medida que se torna perceptível que o que se pode aprender acerca da História das populações negras no Brasil ultrapassa por ampla margem a questão da escravidão trazendo elementos e representações genuínas

à cultura afro-brasileira materializada nas artes, capoeira, religiosidades, entre outros, permitindo vencer o paradigma do escravismo. (ROZA, 2014 p.229).

Ainda que os museus digitais participantes do projeto contenham materiais em áudio, vídeo e texto, nosso foco – como já mencionado – situa-se nas imagens de uma coleção específica de fotografias específicas de trabalhadores negros em Salvador. Todavia, principalmente se o objetivo é explorar o potencial didático das imagens imbuídas em aprendizagens significativas antirracistas, cabe um cuidado a mais sobre a forma como devemos olhar para elas. O docente, nesse caso, adquire em certa medida ares de analista de linguagens artísticas quando elas se tornam agentes mobilizadores em sua sala de aula. Idealmente, é interessante que se conheça um pouco das estruturas internas dessas linguagens uma vez que decide usá-las em seu trabalho, o que no frigor dos ovos significa um trabalho a mais.

As imagens oferecem múltiplas possibilidades interpretativas quando sabemos olhar para elas. A historiadora Ana Heloísa Molina tem razão quando afirma que a imagem não fala por si, não é totalmente óbvia e nos convida a, de alguma forma, *recriar e reviver* a realidade (MOLINA, 2007 p.23). Ressalta a autora também que, uma vez captada, as potencialidades das imagens devem ser usadas como instrumentos de mediação no ensino, e não apenas como transmissão de um conteúdo (MOLINA, 2007, p.24). Com isso, a autora recomenda a problematização da imagem como procedimento de trabalho com imagens em aula, dito de outra forma, é preciso visualizar a imagem e saber interrogá-la de maneira qualificada para que esta seja significativa na mediação do ensino e aprendizagem.

Portanto, é importante apresentar um método de análise de imagens para extrair o máximo de seus significados e para isso a escolha que combina as percepções da historiadora Regina Claro (2012) e o historiador da arte especia-

lista em análise de imagens Erwin Panofsky (1992). De acordo com Claro, a interpretação de fontes visuais deve considerar várias camadas de significados. Há processos de origens, apropriações, significações e intencionalidades explícitas ou implícitas (CLARO, 2012, p. 23-24). Isto leva a autora a concluir que as imagens não são meras reproduzoras do real, mas sim contribuintes para a construção do real.

A autora, então, embarca nas reflexões semiológicas de Panofsky. Acompanhamos a autora na medida que consideramos pertinentes e exequíveis – pensando em espaço escolar – a *pedagogia* do ver proposta pelo historiador da arte alemão.

Sinteticamente, a *leitura* que Panofsky (1992) propõe a fazer sobre as imagens baseia-se em perspectivas iconográficas e iconológicas que se compartimentalizam nos temas primários e naturais em que o sujeito que ver as imagens deve se atentar para o que estar sendo representado, suas formas básicas em que pesem linhas e cores, se o que se representa é humano ou inumano, se há seres humanos, animais ou plantas na imagem e eventualmente suas características sentimentais como raiva, medo, tristeza, alegria, etc).

O segundo nível do olhar, chamado de tema secundário ou convencional demanda uma complexidade maior que o primeiro. Aqui é preciso se concentrar nas maneiras que a representação é construída na imagem, entender as intenções artísticas na produção de significados através, por exemplo, de alegorias. Neste sentido, é importante que se tenha conhecimento prévio da historicidade da obra/artista para compreensão satisfatória, o que demonstra – em caso de usar a imagem como recurso de aprendizagem – a relevância de um bom trabalho docente ao que se refere na orientação pedagógica.

O terceiro nível classificado como significado intrínseco do conteúdo e consiste na problematização do que se ver; cabe as indagações dos porquês de

as representações imagéticas serem construídas de determinada forma. É possível aferir dimensões políticas, culturais, religiosas, econômicas, entre outras, entendendo que a imagem constrói um discurso sobre a sociedade em que está inserida. Pensando historicamente, este é o nível da semiologia proposta por Panofsky em que a imagem mais ganha características de documento histórico.

Em termos de didática e ensino, Regina Claro (2012, p.26-31), que escreve sobre o potencial das imagens no ensino de História da África, indica uma série de procedimentos a serem utilizados em aula para elaborar propostas de atividades. Neste sentido, a autora prever várias etapas; sondagem que consiste em levantar conhecimentos prévios do público sobre o tema a ser trabalhado, descrição dos elementos compositores da imagem estimulando a percepção semiótica, capacidade de interpretação dos sentidos da obra e das intencionalidades do artista, formulação de questões ou hipóteses baseadas no próprio repertório discente de modo a verificar sua habilidade crítica, relações da obra em análise com outras manifestações artísticas e, por fim, o fechamento do trabalho materializado num produto final da atividade.

Evidentemente que nem sempre será possível ou mesmo necessário colocar em prática todas essas etapas mencionadas acima. Ainda assim, se juntarmos as contribuições de Panofsky aos procedimentos metodológicos de Claro, veremos que os docentes poderão lançar mão de um variado cardápio didático-pedagógico em se tratando do planejamento e execução de aulas. Valendo-se dele que poderemos aproveitar o máximo das fotografias de trabalhadores em Salvador nos anos 1930 presentes no Museu Afro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira da UFBA para abordagens de ensino de História em tônica antirracista.

A luz do que já abordamos em termos de análise de imagens, utilizaremos tais procedimentos para entender melhor o *layout* do *site* do Museu Afro-digital

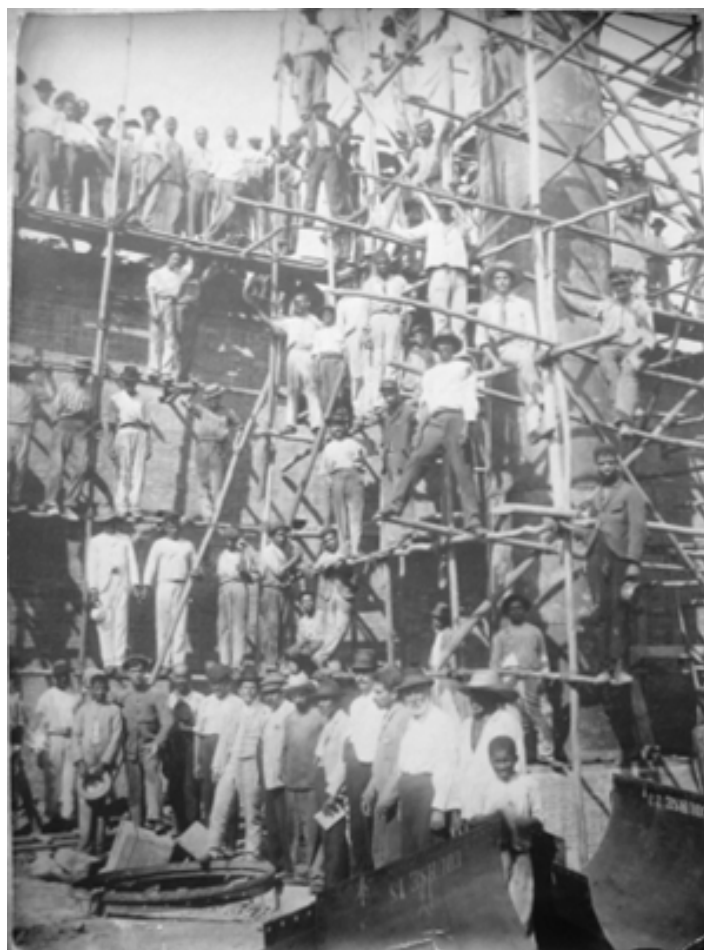
da UFBA e mais três imagens da coleção de fotografias já mencionada anteriormente. Logo na página inicial há uma definição sintética do objetivo do museu afirmando que

Nosso propósito é disponibilizar e intercambiar cópia de documentos por *internet*, reunindo num só acervo documental digital, os fundos relativos aos Estudos Afro-Brasileiros, em primeiro lugar Afro-Baianos, e aos Estudos Africanos que hoje se acham dispersos em várias instituições e coleções privadas, tanto nacionais como internacionais.

Prevalecem tons terrosos no *layout* da página combinando amarelo (quase mostarda), marrom e cinza. A combinação de cores e tons certamente não é aleatória e nos leva a entender que têm o objetivo de construir uma estética que remonta as fotografias antigas amareladas e o cinza contrasta muito bem com as fotografias em preto e branco. Esta abordagem faz todo sentido quando consideramos que se trata de um museu cujo objetivo é reunir acervo sobre memória.

A coleção Trabalho Negro na Bahia, fruto de pesquisa, catalogação e seriação de Christianne Vasconcellos reúne 51 imagens e está fisicamente localizado no acervo da Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia. A primeira imagem que analisaremos chama-se “Trabalhadores da Usina (Cerca de 50 homens) Posam para Foto” mostra os homens – todos negros – posando para um enquadramento *contra-plongée* (de baixo para cima), o que se deduz que o fotógrafo estava no chão e, direcionando a câmera para o alto, enquadrou a imagem.

Figura 1: Trabalhadores da Usina (Cerca de 50 homens) Posam para Foto em Cima do Andaime | Tipo: JPG | Tamanho: 1.3MB | Dimensão: 1446 X 1937



Fonte: Museu Adro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira.

Pensando em Panofsky, o tema primário da imagem é visível, homens são apresentados em preto e branco (como toda a coleção) vestidos de forma padronizada com calças e camisas de mangas longas e boa parte utiliza chapéu. É difícil afirmar com certeza o sentimento que os homens transparecem na imagem por conta do enquadramento panorâmico, entretanto, é possível estimar que muitos parecem estar sorridentes e demonstram um certo orgulho de serem fotografados em seu trabalho.

Chama atenção também na imagem a falta de equipamento de segurança no trabalho. Trata-se de um ofício de risco, que lida com alturas e esforço físico e, caso tal fotografia fosse encenada atualmente, causaria espanto nas pessoas.

O fato de serem trabalhadores negros numa ocupação subalternizada não causaria estranhamento, sobretudo em Salvador, mas sim a falta de segurança e os riscos inerentes a que os homens da imagem estão submetidos. Um elemento técnico que é importante sinalizarmos é o fato de as imagens estarem em alta resolução, permitindo a aproximação via *zoom* sem deformação, o que deve contribuir para o uso didático em aulas.

A segunda imagem trata-se da fotografia de trabalhadores encarregados da reforma do Plano Inclinado Gonçalves, um dos acessos entre Cidade Baixa e Cidade Alta em Salvador. Embora o Plano tenha sido inaugurado ainda no final do século XIX, passou por periódicas reformas ao longo do início do século XX a medida que diferentes empresas se responsabilizavam por seu funcionamento.

Figura 2: Imagem 03 Reforma do Plano Gonçalves | Tipo: JPG | Tamanho: 926KB | Dimensão: 1180 X 1977



Fonte: Museu Afro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira.

A primeira impressão que se tem ao se ver esta imagem logo após a fotografia que analisamos inicialmente é de exemplo prático dos riscos que muitos homens negros em Salvador estavam submetidos quando estavam trabalhando. É possível também se perceber um padrão nesta insegurança uma vez que os trabalhadores da primeira fotografia são outros que trabalham em outra obra na cidade. O enquadramento também é em *contra-plongée* de modo que a pessoa que fotografou estava na parte baixa do Plano.

Percebe-se pela imagem que os homens estão trabalhando na reforma dos trilhos, um trabalho aparentemente pesado e exaustivo. Embora em preto e branco, nota-se também, pelas sombras na imagem, que o sol está alto indicando que provavelmente a imagem fora feita entre 10 da manhã e 3 da tarde, período mais quente do dia. As vestimentas são semelhantes à da primeira imagem. Neste sentido, assumindo o risco de fazer uma comparação com a atualidade, senão pelos equipamentos de proteção individual no trabalho em alguns contextos, percebe-se que a população negra masculina está relegada a trabalhos exaustivos sob condições climáticas desfavoráveis exercendo ofícios visto como *inferiores* pelos imaginários que idealizam os tipos de trabalhos. De todo modo, uma vez que o fenômeno não é visto apenas em Salvador, mas no Brasil como um todo, trata-se da constatação de uma permanência histórica,

A terceira imagem suscita alguns questionamentos diferentes das duas anteriores; temos uma fotografia de vários trabalhadores protestando ao que parece na entrada de uma indústria. Os trabalhadores estão fardados, usam equipamento de proteção como capacetes e acenam para a câmera como se soubessem que estavam sendo fotografados naquele momento, muitos levantam os braços e os próprios capacetes sinalizando ênfase nas reivindicações que demandam. Um dos trabalhadores segura uma placa escrita “Atenção Pare”, o que traz um duplo sentido; o primeiro e mais óbvio quando se ver a ima-

gem está relacionado ao provável movimento de paralisação das atividades que acontecia naquele momento. O segundo é que, de forma perspicaz, utilizam a sinalização da entrada da fábrica como contributo ao seu protesto, uma vez que o sentido original da placa consiste no controle de entrada e saída de veículos do estabelecimento. Os trabalhadores olham para câmera, mas com o semblante muito diferente se comparados aos trabalhadores da primeira imagem que analisamos, quando os trabalhadores posam para foto com um certo ar de orgulho e satisfação por exercer aquele ofício. Dessa vez há alguma demanda da categoria para ser atendida ou conquistada e as expressões demonstram que acreditam no movimento que fazem.

Figura 3: Trabalhadores Detrás de Letreiro - ATENÇÃO PARE | Tipo: JPG | Tamanho: 1011KB | Dimensão: 1919 X 1253



Fonte: Museu Afro-Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira.

Os questionamentos se dão em razão da data da imagem. Provavelmente trata-se de uma época mais recente do que o ano de 1930, data limite da Coleção segundo a descrição do acervo. Isto se torna ainda mais evidente na medida que outras fotografias já mostram passeatas envolvendo a Central Única dos Trabalhadores (CUT) criada só na década de 1980. Também não sabemos o exato lu-

gar do acontecimento. Ao ver outras imagens, é possível inferir que esta tenha sido feita num dos complexos industriais da região metropolitana de Salvador que não existiam em 1930. São elementos que conflituam com a descrição do acervo, mas que ainda assim somam se a proposta é analisar o perfil histórico de trabalho e trabalhadores negros Bahia ao longo do século XX.

Se analisarmos as imagens conjuntamente tendo como parâmetro a terceira camada de *leitura* que Panofsky, ou seja, aquele que o autor entende como significado intrínseco ao conteúdo, o que se pode perceber dimensões sociopolíticas e culturais nas imagens a compreendendo como documento histórico, assimilamos que as imagens ora analisadas fazem parte do processo que Mello e Novais (1998) chamam de capitalismo tardio e sociabilidade moderna que envolveu o Brasil a partir da chamada Era Vargas. Segundo os autores, nesse período a sociedade brasileira sentiu que o capitalismo avançava em sentidos industriais transformando o país numa nação moderna, aquela que se constrói em volta do consumo, da infraestrutura urbana, de um processo gradativo de urbanização e das mudanças de perfil na classe trabalhadora.

Numa sociedade em rápida transformação, que migra cada vez mais do campo para centros urbanos (WEFFORT, 2003), o que desponta como prática mais comum para as pessoas negras é o trabalho subalternizado e braçal nas cidades. Nas imagens da Coleção ainda podemos inferir que aqueles homens ainda estão, possivelmente, numa condição melhor que muitos outros de sua mesma origem social, pois possuem alguma institucionalização de seus empregos e exercem atividades relativamente especializadas, de modo que não estão situados na informalidade completa.

Em se tratando de trabalhar tais imagens ou outras da mesma Coleção em sala de aula, certamente vão surgir indagações sobre trabalho e mulheres

negras naquele período, uma vez que as fotografias estão em âmbitos laborais tipicamente masculinos. Devem surgir questionamentos também comparando com a população negra e o mercado de trabalho atualmente e nesses momentos o docente terá uma excelente oportunidade de ajudar a construir nos alunos uma consciência histórica qualificada que mobiliza passado, presente e futuro em perspectivas políticas e antirracistas à moda do que Rusen (2007) e Cerri (2011). Metodologicamente, se pensarmos nesse acervo específico que trabalhamos, é recomendável que o docente faça uma análise considerando as contribuições Panofsky e outras referências considerando seu repertório para que os estudantes depois, de forma autônoma, possam fazer suas próprias análises das imagens desenvolvendo suas habilidades de dedução, percepção, análise, síntese, especulação, crítica e conclusão.

Considerações Finais

Sem dúvidas há diversas formas de empreender um ensino de História antirracista. As perspectivas que trazemos envolvendo questões patrimoniais e semióticas que dialogam com a História da Arte foi apenas um exemplo de como é possível, mediante estudo, trabalho e disposição, provocar os estudantes a refletirem sobre o presente conhecendo a fundo a complexidade do passado. Afinal, a luta pela construção de futuro melhor, mais justo e que cada vez mais pessoas tenham acesso a conhecimento de qualidade. Entrar em contato direto com as imagens enquanto fonte histórica também é um elemento muito contributivo passa esses objetivos, pois constrói a reflexão histórica e estado máximo e possibilita metodologias mais criativas na execução do ensino.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Pólen. 2019

BITTENCOURT, Circe (org.). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2011.

CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula**. São Paulo, Hedra Educação, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos**. In. BERNADINO-COSTA, Joaze et al. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte. Autêntica. 2020.

JANZ, Rubia Caroline. CERRI, Luis Fernando. **Treze Anos Após a Lei 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a História da África?** Salvador. Revista Afro-Ásia, 57. 2018.

MOLINA, Ana Heloísa. **Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa**. Domínios da Imagem, Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo, Perspectiva. 1992.

SEFFNER, Fernando. **Três Territórios a Compreender, um Bem Precioso a Defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos**. In. MONTEIRO, Ana Maria. REALEJO, Adriana. *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro. Mauad X. 2019.

STREECK, Wolfgang. **Tempo Comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. São Paulo. Boitempo. 2018.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PARFOR: DISCUTINDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E GÊNERO

Fernanda de Souza Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-6

Discutir sobre as questões étnico-raciais no contexto da formação de professores, é sem dúvidas, um movimento necessário que se traduz em reflexão a respeito de identificar as possíveis ausências e/ou silenciamentos na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, especialmente se pensarmos sobre o compromisso das Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos pelo Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). No que tange a educação, não importa a posição se pesquisador, educador, estudante, gestores, todos estão convidados a refletir sobre o papel da educação na contemporaneidade, voltada a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, considerando as diferentes culturas conforme previsto na Lei nº 10.639/03. Assim, torna-se importante promover a construção de conhecimento pedagógico que instrumentalize os futuros docentes a dotar em suas aulas a inserção do debate sobre as questões

relacionadas a Diversidade Cultural a partir dos saberes legais articulados as práticas pedagógicas dos professores em formação nos cursos da PARFOR.

Nesse sentido, o presente texto tem por finalidade relatar experiência da execução de Oficina de Articulação Interdisciplinar e Seminário Temático, ministrados no curso de Sociologia da PARFOR na cidade de Itaberaba, que foram pensados a partir de questões inerentes às relações étnico-raciais e as questões de gênero, já que considera-se de grande relevância observamos os conflitos existentes em respeito à discriminação em relação à raça/etnia, gênero e religião, principalmente envolvendo nossos alunos.

Nesse sentido, torna-se importante a organização dos estudos da sociedade a partir das vivências dos alunos, para que assim, possam introduzi-los em outras realidades (GERMINARI, 2012), pois é através do conhecimento experimentado pelo aluno que valorizar-se os elementos que articula as diversas formas de conhecimento, ou seja, o primeiro passo para aprender a pensar, curiosamente, é aprender a observar. Só que isso, infelizmente, não é ensinado para os nossos alunos, o que torna por sua vez, necessárias as discussões e reflexões da importância dos estudos de sociologia para nossas vidas, tendo em vista que, os instrumentos sociológicos possibilitam uma conscientização e compreensão do funcionamento das normas sociais e dos mecanismos de controle social.

Dessa forma, essa temática foi escolhida visando a elaboração do material didático a ser usado nas escolas em que os professores-alunos da PARFOR irão estagiar e/ou trabalhar ao longo de sua prática docente. Por isso, a proposta de oficina e seminário temático, tem como estratégia pedagógica a utilização de noções básicas de sociologia que visam estabelecer saberes e práticas cotidianas identificadas através da observação de aspectos da sociedade que envolvem questões de raça, gênero e religião. Enfim, cabe refletir sobre a importância do

Projeto Político Pedagógico do curso de Sociologia do Programa Plataforma Freire esteja voltado para a formação do professor reflexivo e atento, já que os professores, são agentes de mudanças, não somente através do seu trabalho cotidiano nas salas de aula, mas como sujeito de participação ativa dentro da comunidade escolar e sociedade. Assim, pretendeu-se apresentar aos docentes da PARFOR novas bases metodológicas que permitissem estabelecer conexões que resgatassem aspectos no âmbito da sociologia e da diversidade cultural, incorporando esses conhecimentos as atividades escolares e os modos de viver e fazer dos alunos.

Nesse contexto, vale salientar que as propostas de Oficina de Articulação Interdisciplinar e Seminários Temáticos fazem parte da organização curricular dos cursos da PARFOR, constituindo em componentes com carga horária de 30 horas. Assim, as Oficinas e Seminários constituem como momentos de articulação entre os conteúdos que integram os diferentes eixos do projeto do curso e as ações práticas desenvolvidas, com interação nas comunidades onde o professor-aluno atua. É, portanto, o eixo articulador entre o saber e o fazer, passando pelo crivo da reflexão e da crítica, promovendo oportunidades não só para o desenvolvimento de potencialidades dos discentes, como também para construção e reconstrução dos conhecimentos adquiridos no processo de formação, além de facilitar a identificação das necessidades de informação, expressão e comunicação dos alunos. Já os Seminários Interdisciplinares são formados a partir de temáticas escolhidas entre docentes, discentes, secretarias municipais de educação e entidades da sociedade civil existentes nos municípios, contemplando conferências, mesas-redondas e apresentação dos trabalhos produzidos pelos estudantes da PARFOR.

Por isso, o projeto da Oficina de Articulação Interdisciplinar intitulado “Diversidade Cultural: valorizando as diferenças através do observar e pensar”

e o Seminário Temático “Dialogando com a sociologia da família contemporânea”, possuem o intuito de pensar possibilidades de articular os currículos dos cursos de formação com os saberes legais através de leis como 10.639/08 e com o “respeito a liberdade e apreço a tolerância” (BRASIL, 1996). Isso significa dizer que a prática pedagógica deve comprometer-se com o processo de formação humana e não somente com a transmissão de conhecimentos, ou seja, a sala de aula, deve ser pensada enquanto lugar político e de resistência, e que a escola reflita e supere o sexismo que acompanha a sociedade. Deste modo, ao realizar as oficinas e seminários promoveu-se debates sobre temas que estão intimamente relacionados com esta temática da diversidade cultural, destacando questões como relações sociais desiguais entre homens e mulheres, bem como preconceito de cor e religião.

Assim, ao apresentar procedimentos metodológicos, discussões teóricas e propostas pedagógicas recaímos na necessidade de superar concepções curriculares rígidas, a fim de promover a integração teórica e prática, considerando as urgências de ler o mundo e sua conexão com o passado, em defesa de uma educação humanitária, principalmente para os sujeitos em condições de marginalidade. Desse modo, é importante encontrar caminhos na formação inicial e continuada para “combater” (PINSKY, 2021) e instrumentalizar os professores, frente aos desafios impostos na contemporaneidade, dentre eles, pensar a educação numa perspectiva da interseccionalidade combatendo dimensões de ataque a educação e políticas negacionistas. Para Freire “se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência” (2008, p. 86). Portanto, somos convidados enquanto professores formadores a desenvolver ações e criar condições de enfrentamento a situações opressoras, ensinando a transgredir por meio da educação e como prática libertadora (HOOKS, 2013).

Discutindo Conceitos

O termo diversidade cultural tem sido muito usado nos últimos anos, principalmente na área educacional e em meios midiáticos. Os motivos são os mais diversos, e dentre eles, encontram-se no que diz respeito à variedade de culturas que existe entre os homens. O Brasil, por exemplo, com sua vasta expansão territorial, apresenta inúmeras tradições e costumes, diversas formas de se vestir, de falar, de se alimentar. Tudo isso é cultura e as diferenças precisam ser respeitadas para que haja um convívio saudável na sociedade. Com efeito, a UNESCO determina em sua Conferência Geral de Declaração Universal sobre a necessidade de “envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural”. Assim, nota-se que há uma certa preocupação em elaborar políticas culturais que promovam a garantia e o estabelecimento de mecanismos de cooperação que facilitem numa tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural.

No entanto, resta “observar e pensar” que na sociedade do hoje, poucas pessoas observam, com o cuidado de notar o verdadeiro mundo da diversidade. Para isso, torna-se importante combater os preconceitos, ou mesmo as ideias pré-concebidas sobre igualdade de gênero, raça, religião e dentre outras questões presentes na sociedade. Nessa perspectiva, consideramos de suma importância o olhar sociológico através das noções sobre alienação e ideologia, pois nos ajuda a compreender sobre as estratégias para a conscientização política do indivíduo e o cumprimento das normas sociais a partir de mecanismos de controle social que visam manter e/ou propagar determinações e anseios de discriminação social, de gênero e religiosa.

Nesse sentido, torna-se importante lembrar que as questões de gênero no caso do Brasil, por exemplo, esteve arraigado aos moldes do sistema patriarcal

até meados do século passado, o que nos leva a notar que naquela sociedade prevalecia a desigualdade no que corresponde aos direitos da mulher, tendo em vista que nela perpetuavam-se pensamentos e atitudes que colocavam a mulher num lugar de submissão, impedindo que a mesma buscasse sua igualdade na sociedade. Todavia, esse contexto nos mostra que essas cicatrizes históricas não desaparecem e muito menos foram rompidas de maneira simplista, uma vez que a trajetória de luta e superação por parte das mulheres vem sendo construída num processo lento, marcado por alterações feitas continuamente. Na prática, as mulheres do Brasil vêm superando as amarras de um ordenamento civil desde 1916, quando este impunha a discriminação social e de gênero por meio do Código Civil Brasileiro, constituindo a superioridade do homem em relação à mulher, ao passo que ao homem era dado o comando absoluto da família e total autoridade sobre a esposa e os filhos (RICARTE, 2009).

Nesse sentido, Ana Scott (2012) destaca que um conjunto de mudanças institucionais e sociais, ocorridas no Brasil nesse período, afetaram os valores e as práticas familiares, espelhando transformações na relação entre as mulheres e a família, já que um novo universo começa a ser mostrado, em que se reconhece que as brasileiras ultrapassaram os espaços tradicionalmente reservados ao “sexo frágil” e passam a desempenhar, papéis e funções sequer sonhados por suas bisavós e avós. Por essas razões, esse século é considerado o tempo da conquista do espaço, tal como os indivíduos conquistam o direito de ter uma vida privada autônoma (PROST, 1992), haja vista que a evolução da família aponta para a desinstitucionalização da esfera privada, ao passo que a sociedade caminha para novos arranjos que tendem para aquilo que chamamos de famílias ditas “informais.”

Todavia, a quebra desses paradigmas se deu a partir das novas configurações desse espaço, na medida que o individualismo começava a aparecer nesse

cenário de maneira crescente, influenciando a entrada desses sujeitos nos universos do trabalho e do lazer. Com isso, esses sujeitos começavam a tomar os espaços das ruas, ao passo que se apropriavam do espaço público. A exemplo disso, não podemos esquecer que essas mudanças de comportamento incidiram principalmente sobre as condutas das mulheres, uma vez que elas começam a ganhar espaço que antes restrito à presença e controle masculinos. Ainda nessa perspectiva, podemos lembrar que o dualismo entre branco/preto de Fanon, permite pensar questões importantes em torno do conceito de raça, principalmente se levarmos em conta a política identitária de hierarquização da vida da população branca e negra. Assim, autores como (Hall, 2005) chama a atenção para o fato de que, com o advento da modernidade, as comunidades nacionais se apresentam como uma das principais bases de constituição da identidade cultural. Por isso, Anderson propõe a seguinte definição de nação:

Uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (ANDERSON, 2008, p. 32).

No Brasil, essa comunidade imaginada se apresenta através de uma identidade nacional que é constituída a partir de referências raciais e estas referências encontram suporte, especialmente, em teorias sociológicas que lançam representações que encontram elementos diversos para as identidades, eliminando as hierarquias e disputas entre as populações brancas e negras. Pensar a constituição da identidade a partir de aportes teóricos é se reportar, sobretudo, ao embate em torno do tema da Educação na perspectiva de Du Bois que se refere à conscientização de brancos e negros quanto à esfera de exclusão e dominação, que se perpetuou durante um longo período na história como sendo um escravismo secular. Por sua vez, as práticas racistas, discriminatórias e de

segregação fazem parte de uma classe dominante norte-americana que se apropria do poder para manter a barreira racial.

Pesando assim, num novo olhar para com os negros que trate da veemência de uma transformação do negro em um sujeito de ação defendida por Fanon é, sobretudo, está atento na superação do racismo. Portanto, o que cerne a questão dos desiguais na lógica das ações afirmativas atuais vem no sentido de que o racismo é entendido como modos de ver o mundo e viver nele (FANON, 2008). Para tanto, o ser negro participa de uma cultura de resistência, em que a luta pelo espaço dos oprimidos seja uma reflexão que promova a superação da inferioridade, bem como o complexo de dependência que impedi o ser negro de assumir sua própria identidade.

Nessa perspectiva, a dimensão do negro na perspectiva de Frantz Fanon se fundamenta com seu semelhante e o com o branco, ou seja, a dualidade do negro ao que se refere a linguagem abordada pelo autor, se origina da descolonização que tem como essência o outro, que é germinado no seio da situação colonial. Muito embora, o trauma produzido pelo colonizador ainda sonda os negros, haja vista, que o aprisionamento no imaginário do branco que fala uma língua diferente da sua, seja a oportunidade de alcançar o embranquecimento, já que o outro se torna uma droga injetável da qual o sujeito se apropria sem mesmo percebê-lo. Com efeito, autores como Fanon procura entender essa dinâmica que obriga o negro a vestir a máscara branca para embranquecer sua cor, seja ele negro (a) que busca o mundo do outro e não mais o seu mundo que o incomoda.

O embranquecimento é também outro fator presente em obras como “Pele negra máscaras brancas” em que o autor permite uma análise da postura do negro frente à aceitação da sua própria raça, logo, a mulher e o homem de cor segundo Frantz Fanon vestem a máscara branca na perspectiva de clarear

sua cor, uma vez que “ a preta se sente inferior, por isso aspira a ser admitida no mundo dos brancos” (FANON, 2008, p. 66). Do mesmo modo, cabe a nós educadores, examinar todo o contexto em nossa volta de forma ao que relata o antropólogo Franz Boas, “o olho que vê é órgão da tradição. Já que ninguém enxerga exatamente o que quer, ou livre de qualquer pressuposto de ordem cultural ou mesmo social, dialogando apenas com as novas situações que se impõem” (BOAS, 1986).

De tal modo, a ideologia defendida por autores como Frantz Fanon e Du Bois partem da ideia de que a educação e a política devem caminhar num mesmo sentido, de forma que proporcione aos indivíduos negros uma educação capaz de romper com o problema racial, ao passo que alerta para os efeitos da política desenvolvimentista defendida por Booker Washington. Nesse sentido, ele coloca a necessidade das oportunidades educacionais que proporcione igualdade, bem como a unidade negra, uma que vez que o negro deve criar uma responsabilidade nacional no âmbito da situação socioeconômica vivida pelo negro, de modo que, saibam reconhecer os seus direitos civis.

Proposta de Desenvolvimento de Ações

O desenvolvimento das atividades foi iniciado a partir de encontros para fundamentação teórica e sensibilização dos docentes em relação ao objeto de estudo dos projetos de Oficina e Seminário aqui apresentados. O método utilizado para o desenvolvimento do projeto teve como base o diálogo crítico, colocando o estudante no centro do processo a fim de que este, de forma ativa e construtiva, produzisse um conhecimento autêntico sobre os processos afetivos no contexto escolar e principalmente na sala de aula. Para tanto, foram realizados exposições participadas, leituras dirigidas, trabalhos individuais e grupais, discussões em grupo, apresentação de propostas de trabalho e exibição

filmicas (O sorriso de Monalisa, O mordomo da casa branca e o vídeo “Acorda Raimundo”). Ao término das discussões teóricas, foram apresentados aos professores-alunos sugestões de oficinas sobre diversidade cultural, para que fizessem a escolha de acordo com a necessidade de cada turma e para que fossem aplicadas/planejadas nas escolas municipais e estaduais de educação. Assim, foram solicitados planejamentos em grupo de ações/dinâmicas que pudessem ser aplicados em sala de aula, com objetivos específicos para reflexão sobre a diversidade de gênero, raça e religião. Quanto ao Seminário temático, contou com as temáticas que envolvem as seguintes questões: Gênero e as relações desiguais de poder; Participação de homens e de mulheres no espaço público; Papeis sociais do homem e da mulher na sociedade atual e as Mudanças no modelo familiar tradicional.

Conclusão

Atualmente vivemos um momento de transição e inversão de valores. Percebe-se cada vez mais a necessidade de se refletir o papel da escola no processo de formação humana e não mais transmissão de conhecimentos. Dessa forma, a escola precisa ser entendida como espaço sociocultural, garantindo ações com mais criatividade e crítica interagindo com os problemas sociais, por isso, enquanto professores, precisamos considerar a pertinência do uso de abordagens temáticas propostas, por exemplo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1996, e que reaparece como orientação curricular na Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses documentos, respaldam a perspectiva de ensinar a partir de temas que seguem silenciados e/ou invisibilizados nos currículos de formação de professores e que apesar dos inúmeros avanços percebe-se uma assimetria também ao trabalhar temas que toquem nas relações entre homens e mulheres.

Nessa lógica, cabe ainda nos atentarmos para as prescrições curriculares, buscando identificar possíveis armadilhas, já que, o ensino por temas requer cuidados específicos com a escolha do método, relativizando com produções/ações de diferentes autores sociais a partir do tempo/espaço, um exemplo pertinente, se refere a discussão do racismo, proposta através da oficina aqui citada, pois a partir desse tema, o professor pode realizar recorte do racismo a partir de dois tempos e sociedades, como (Brasil e as relações afro-brasileiras, na primeira metade do século XX e o Estados Unidos da América – EUA desde a Guerra de Sucessão). Essa temática possibilita discussões que perpassam o sistema de cotas, inserindo a experiência estadunidense, a questão das lutas pelos direitos civis, os conflitos raciais, ou seja, permite o aluno relacionar o passado com o presente, oportunizando que os alunos possam adquirir competências úteis para intervir no presente, e conseqüentemente no futuro (RUSEN, 2012)

Assim, os resultados dessa experiência indicaram que as discussões vivenciadas no curso de Sociologia da PARFOR, contribuíram para reflexões da prática pedagógica, colaborando para mudanças de comportamentos oriundos do processo de formação, já que vislumbram novo fazer a partir do observar e pensar a respeito dos temas que envolvem questões étnico-raciais e gênero. Contudo, sugere-se pensar estratégias do uso do gênero no ensino: narrativa histórica e formação de professores, já que as concepções de gênero são de suma importância no debate na sala de aula, pois as relações de gênero contribuem com a iniciativa feminista e de outros grupos, garantindo o debate do respeito a dignidade dos sujeitos como elemento de pertencimento aos diferentes grupos culturais (LOURO, 2008).

Nesse contexto, defende-se pensar o universo que vivem os alunos a partir de temas transversais, caminhos responsáveis por transpor discursos das novas gerações a partir da formação, currículos multiculturais e práticas cotidianas

de ensino temático multicultural (FONSECA, 2003). Pois, pretendeu-se com a oficina interdisciplinar e seminário temático que a escola reflita e supere o sexismo que acompanha a sociedade, que por vezes, colabore com a construção da identidade sexual de meninos e meninas – se possível revele semelhança e reconheça as diferenças que auxiliem professores e estudantes da Educação Básica. Assim, é notório que o curso de Sociologia da PARFOR, possibilitou um novo olhar a partir do processo ensino-aprendizagem que para os professores em serviço era desconhecido, e muitos tinham receio de conhecer e problematizar questões que os tornaram sujeitos mais críticos e capazes de formar cidadãos atuantes em seus espaços sociais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOAS, Franz. *Anthropology and modern life*. New York, Dove, 1986.

DUBOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999, pp.7-48.

DEL PRIORE, Mary. *História do Amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidade no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edumb, 1993.

GIDDENS, Anthony. (1993). *A transformação da intimidade* (M. Lopes, Trad.). São Paulo: Editora Unesp.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*: Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Ricardo Marcelo. *A cultura jurídica brasileira e a questão da codificação civil no século XIX*. In:

NEDER, Gizlene (org.). História & direito: jogos de encontros e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Revan, 2007, p.127.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

RICARTE, Ana Lúcia. A mulher, o direito e a família. Disponível em: .Acesso em 18 de mar. de 2022.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

PROST, Antoine; VINCENT, Gerard (Org). História da Vida Privada 5: da Primeira Guerra a nossos dias. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. Nova História das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro, Campus, 1997, p. 14.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução Christine R. Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS, Corpo, 1996. _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5, jul./dez. 1990 SEVCENKO,

Nicolau (Org.) História da vida privada no Brasil: República da Belle Époque à Era do Rádio. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. Casamento, Amor e Desejo no Ocidente Cristão. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 33. (Serie Princípios, 69).

SILVA, Maria Beatriz Nizza. Legislação e práticas familiares no Brasil colonial. In: NEDER, Gizlene (Org.) História & Direito: jogos de encontros e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

CAPÍTULO 8

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA: PRÁTICAS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DESCOLONIZADO DE HISTÓRIA

Cristina Ferreira de Assis

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-7

Introdução

A proposta desse texto situa-se entre as temáticas como Diferença, Diversidade e Multiculturalismo em diálogo com o Ensino de História, pensando como as políticas voltadas para a educação básica têm sido articuladas na proposição de práticas antirracistas, antissexistas e anti-lgbtqia+fóbicas. As reflexões que serão lançadas apontam menor visibilidade para a presença e atuação de mulheres, negros, indígenas e membros da comunidade LGBTQIA+ entre as narrativas ditas oficiais da História, assim como a permanência de representações estereotipadas. Por outro lado, questionamos a razão para esses grupos

estarem entre aqueles em maior vulnerabilidade social, propondo possibilidades para descolonizar os currículos escolares. Ao leitor deste trabalho há menções às normativas e políticas vigentes, bem como proposições metodológicas que visem tratar temas sensíveis, especificamente, no que tange ao gênero e as relações étnico-raciais. Contudo, longe de pretender esgotar essas temáticas, a revisão bibliográfica a ser apresentada busca suscitar práticas e possibilidades visando à emancipação de sujeitos silenciados e subalternizados.

Há uma ampla literatura que permite identificar aspectos de uma tradição eurocêntrica e cristã no processo de consolidação da História como disciplina, sendo o saber histórico vinculado à ênfase no papel do Estado e dos grandes homens, como assinala Bittencourt (2019). Por essa via, mulheres, negros, indígenas, crianças, imigrantes, operários, e muitos outros grupos sociais, foram silenciosamente colocados às margens das narrativas históricas, haja vista que não estavam vinculados aos grandes feitos que se perpetuaram entre os livros escolares. Entre essas narrativas, homens como Zumbi dos Palmares, ou mulheres como Dandara, só tiveram lugar entre os livros didáticos através das lutas de movimentos sociais, em meados do século XX, que reivindicaram a legitimidade de seu lugar e atuação no passado. Assim, a produção historiográfica nacional, bem como a História ensinada, se constituiu a partir de intelectuais e de instituições que desconsideraram parcelas significativas do povo brasileiro, antes, chamadas “minorias”, como: negros, indígenas, pobres, mulheres, no que Sidney Chalhoub (2009) chamou de “paradigma de exclusão”.

Partindo dessas considerações iniciais, lançamos as indagações motivadoras dessa proposta: em que momento as questões de gênero e as relações étnicas foram integradas entre as necessidades dos currículos escolares? Quais impactos do colonialismo se verificam no ensino de História da atualidade? Quais desafios e possibilidades de abordagens têm sido verificados em prol das

lutas e pelo combate ao racismo, ao preconceito, e ao sexismo, na educação básica?

Buscando responder a estas inquietações, a presente leitura visa, inicialmente, tecer uma breve apresentação sobre a constituição da disciplina História, atentando-se, primordialmente, as suas bases tradicionais e colonialistas entre finais do século XIX e início do XX. Não se pretende, portanto, retomar a historiografia da história ensinada no Brasil, mas suscitar aspectos de um processo histórico que culminou na ocultação das diferenças na construção identitária brasileira. Em um segundo momento, elencamos marcos importantes na reconfiguração dos conceitos de gênero e raça, no contexto pós Segunda Guerra Mundial, bem como a atuação dos movimentos sociais na revisão do currículo de História em atendimento às demandas envolvendo a diversidade e a diferença. Na sequência, falamos sobre as políticas e normativas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Legislações 10.639/03 e 11.645/08, assinalando como essas normativas, isoladamente, não asseguraram o efetivo combate às desigualdades. Já no contexto de educação por competências a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, discutimos como as conquistas anteriores têm sido reduzidas. Por fim, para além dos desafios lançados, propomos abordagens que visem descolonizar o currículo em prol de uma escolarização e de um ensino de história verdadeiramente emancipatório.

Heranças de uma Tradição

Desde o Brasil imperial em que a escolarização não era amplamente acessada pelas camadas populares, os alunos provenientes das camadas privilegiadas foram apresentados a um ensino de História marcado pela origem e constituição da nação brasileira, mediante a produção e a difusão de uma escrita da História, organizada pelos grupos de intelectuais que compunham o Instituto

Histórico e Geográfico Brasileiro, isto é, pelas elites, notadamente compostas por homens brancos, cristãos em sua maioria. Nesse sentido, era importante estabelecer a identificação de grandes personagens heroicos representantes da cultura nacional, ainda que esse processo necessariamente implicasse na subalternização e na inferiorização de outros através de uma “imposição silenciosa”, como chamou Tomaz Tadeu Silva (2012, p. 86) o processo de exclusão das diversidades na história dos currículos escolares.

Nessa reflexão envolvendo o ensino de História e a construção da identidade nacional, “o outro”, enquanto protagonista da alteridade começou a ser objeto da antropologia e da etnografia também no século XIX, assim como a disciplinarização da História, segundo Mauro Coelho (2019, p. 85) ao dissertar sobre os conceitos de “diferença” e “semelhança” no desenvolvimento do Ensino de História no Brasil. Trata-se de noções que “separaram o Nós dos Outros”. Notadamente, as marcas ou heranças do eurocentrismo já se faziam presentes, tanto na consolidação da História enquanto ciência, como na história ensinada, haja vista a predominância do olhar europeu sobre costumes, valores, padrões de cultura e de religiosidade, dentre outros aspectos.

Também cabe lembrar que durante a transição do século XIX para o XX, os objetivos do Ensino de História em torno da construção de uma nacionalidade e de uma identidade nacional se firmaram mediante a difusão do mito da democracia racial, ideia promovida pelo sociólogo Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala*, bastante enfatizada nos anos 1930. Há muitos outros aspectos que não serão contemplados em sua totalidade, dado o objetivo principal desta discussão. Contudo, não se pode deixar de mencionar que naquele período, promoveu-se uma forte ênfase na divulgação de um Brasil sem conflitos, escamoteando as bases estruturais do racismo e omitindo as diferenças e desigualdades sociais (BITTENCOURT, 2019; MUNANGA, 2005).

Entre as interpretações que se divergiam sobre a miscigenação no Brasil, bem como seus possíveis efeitos, havia a teoria que justificava a ideia de um país atrasado em virtude da miscigenação, segundo os livros didáticos de História analisados por Bittencourt (2019). Essa teoria se baseava na explicação de um país que havia fundido as três raças: o branco colonizador; o índio indolente e inapto para o trabalho; e o negro submisso, que ansiava por uma vida melhor na América. Mas, não havia uma única interpretação acerca das consequências imaginadas sobre a miscigenação para o Brasil. Contudo, esta apresentada permanecera divulgada nos livros de autores pioneiros como: João Ribeiro, Joaquim Manuel de Macedo, Francisco José da Rocha Pombo, Silvio Romero e outros, que tiveram suas obras utilizadas em instituições de ensino como o Colégio Pedro II. Tal instituição é retomada entre as muitas pesquisas, uma vez que seu currículo modelar serviu como uma referência às demais instituições educacionais em outras regiões brasileiras, assim como os livros didáticos nela adotados. O que nos leva a inferir como a difusão de ideias de intelectuais vinculados ao Colégio, bem como ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) se perpetuaram nos estados brasileiros.

A tese de Maria Cristina Dantas Pina (2009), por exemplo, analisou os livros didáticos de João Ribeiro e de Rocha Pombo no antigo Ginásio da Bahia, em Salvador, observando a escravidão e o modo como os negros estiveram intrinsecamente vinculados a ela nas obras. Cabe enfatizar que os respectivos livros de História do Brasil utilizados por alunos e professores, antecederam, inclusive, a própria formação de professores de História. Ao passo em que essas narrativas históricas foram divulgadas por grandes editoras, como a Francisco Alves e Garnier, elas receberam a aprovação do Estado brasileiro, sendo novamente editadas até os anos 1960, repercutindo na formação da consciência his-

tórica das gerações vindouras a partir de representações e visões estereotipadas sobre grupos subalternizados historicamente.

Ora, a ausência de negros, indígenas e mulheres, na História ensinada decorre de uma visão política e ideológica excludente, disseminada apenas a partir de suas influências, negando-se a devida participação e ativismo na História. Em curtos espaços localizados na transposição histórica da escravidão, os livros assinalavam influências africanas apenas em seus aspectos religiosos, musicais e alimentares. Já os indígenas eram representados como selvagens antropofágicos e que dificultavam carga pesada de levar a civilização aos incivilizados (BITTENCOURT, 2019). Por outro lado, em observância a ausência de mulheres, ou do reduzido espaço delas entre as narrativas escolares do início do século XX, contrastava-se as representações dos grandes homens e de seus papéis heroicos nos livros. Guacira Lopes Louro (2003, p. 72) reitera que no trato dos valores, das concepções difundidas em prol da formação de um Estado forte, difundiu-se a figura energética e corajosa masculina notadamente demarcada pelas representações de virilidade, na lógica implícita dos discursos.

Gênero e Raça: A História Vista de Baixo

No âmbito político do cenário após a Segunda Guerra Mundial, houve uma ênfase nas discussões acerca dos direitos humanos, “da alteridade” e “da diferença” em suas conotações políticas (COELHO, 2019, p. 86). Não se trata de um evento fundador, mas da luta de movimentos civis ao questionarem as categorias tradicionais de identidade e sujeito, a exemplo do papel exercido por Guerreiro Ramos, na década de 1940, seguido por Édison Carneiro e Clóvis Moura, entre 1950 e 1960, que promoveram uma revisão em torno das questões raciais no Brasil, considerando o sentido freyreano da democracia racial como mito. Por outro lado, iniciou-se uma problematização em torno do conceito de

representação. Questionava-se a concepção de identidade ligada a uma herança ou ao seu vínculo ao nacionalismo, assim como a concepção de sujeito articulada a uma dimensão política ou econômica, considerando reformular essas categorias.

Também na década de 1940, mais precisamente em 1949, Simone Bouvair escreveria *O segundo sexo*, abordando questões de gênero, e questionando sobre a ideia de “minoría” ao dizer que as mulheres não estavam em menor número e que os processos educativos se tornaram um instrumento de manutenção da submissão feminina. Contudo, os efeitos dessa obra e dessas reflexões ganhariam ênfase apenas entre os anos 1960 e 1970 entre as lutas feministas por seus direitos.

No âmbito das pesquisas, tratava-se do que Joan Scott (1995) chamou de inclusão da experiência feminina na Nova História, observando-se que o conceito de gênero poderia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Por sua vez, o interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. Ademais, a autora acrescenta que o conceito de gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos.

Internacionalmente, o advento do debate acerca da diversidade sexual e de gênero no âmbito acadêmico, nos anos 1970, estaria relacionado aos efeitos do ativismo dos movimentos feministas e dos grupos gays e lésbicos que – ao confrontarem o machismo e a homofobia em sua militância social – denuncia-

vam a exclusão desses assuntos nos currículos escolares e nos programas universitários. No Brasil, no entanto, essas questões estiveram inicialmente restritas às áreas da Sociologia, da Psicologia e da Crítica Literária, não encontrando eco nos estudos realizados nos departamentos de Educação. Uma importante inflexão nessa tendência ocorreu durante os anos 1990, quando alguns trabalhos começaram a se dedicar ao estudo da exclusão das minorias de gênero na história da educação a partir de uma inovação teórica: a aproximação com o pensamento pós-estruturalista e a perspectiva dos Estudos Culturais. Desde então, os estudos sobre gênero e sexualidade teriam encontrado um crescente interesse dos pesquisadores da área de Educação em diversas universidades brasileiras a partir de uma abordagem culturalista extremamente crítica do até então predominante paradigma biologizante (DINIS, 2008).

Na chamada “história vista de baixo” os estudos sobre as culturas tiveram novos protagonismos ao invés das assimétricas hierarquizações entre os agentes da História. É o que verificou Coelho (2019, p. 88) ao dizer que a identidade passou a ser concebida como uma construção relacionada com as disputas de poder, nas quais estão inseridos os sujeitos sociais. Não se pode falar em algo estático ou acabado quando se fala em identidade e, por isso, o conceito de representação pode ser observado ou forjado a partir das assimetrias sociais e das tensões políticas e intelectuais, portanto, não sendo capaz de dar conta dessa complexidade.

No âmbito das discussões entre pesquisadores, foram possibilitadas transformações para que o conhecimento histórico se vinculasse a constituição dos alunos em seu processo de construção identitária e de socialização (BITTENCOURT, 2019). No contexto ditatorial entre as décadas de 1960 e 1970, não faltaram esforços para combater a visão deturpada acerca das heranças de um ensino de História marcado pelo viés da democracia racial. A esse respeito, Bi-

ttencourt (2019) assinala as tentativas de Florestan Fernandes em se contrapor à participação dos negros e dos indígenas apenas como anexos de uma História do Brasil na História Geral, afirmando que o Brasil era um país racista. Somava-se a esse movimento a inserção de novos materiais didáticos, como filmes, mapas, fontes iconográficas e museológicas atreladas a abordagens analíticas e articuladas aos trabalhos feitos em equipes. As discussões no ensino de História voltaram-se para a aprendizagem do aluno, preocupando em despertar sua motivação em estudar História. Nessa perspectiva, a aula expositiva foi substituída pela aula dialogada. Entretanto, a formação política dos alunos através da História tornou-se alvo de hostilidades na década de 1970, de modo que a disciplina foi reduzida, assim como geografia, aos estudos sociais. Novamente, retomava-se aos métodos instrucionais, aliados agora aos testes e estudos dirigidos instrumentalizados mediante ao papel do livro didático, que continuara como suporte do ensino de História, atendendo a diferentes interesses e permanecendo como objetos de disputas.

Com a redemocratização, alinhada ainda ao fenômeno da globalização e pelas lutas por ampliação do acesso à escola pública, houve uma forte tendência de mudança de uma História política para uma História de perspectiva sociocultural, onde ganharam ênfase as histórias de negros, mulheres, crianças, indígenas, imigrantes, trabalhadores, que se destoavam da versão de uma História nacional marcada pelo eurocentrismo e pelo viés do colonizador, através do reconhecimento de novos objetos e fontes históricas, especialmente influenciadas pela História cultural (BITTENCOURT, 2019).

A atuação na Associação Nacional de História (ANPUH) passou a ter uma participação ativa nas discussões e proposições intervindo em um campo de acirradas disputas teóricas e políticas. Tratava-se de uma luta pela defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador produtor de saberes,

capaz de assumir o ensino de História como espaço para descobertas investigações, reflexões e novas produções. Já no âmbito das disputas historiográficas, a Nova História introduzira novas categorias preocupadas com os sujeitos comuns.

(IN) Visibilidades entre as Políticas Educacionais

No âmbito das políticas públicas voltadas para a educação básica, houve uma forte mobilização dos movimentos sociais negros e antirracistas, o que possibilitou a emergência das legislações que viabilizaram reconhecer a necessidade e obrigatoriedade de rever o currículo escolar. Ademais, a sexualidade também assumiu lugar entre as novas discussões curriculares em finais da década de 1990 como será possível observar. Contudo, um debate intercultural está além de falar sobre negros, mulheres e indígenas ou de inserir esses sujeitos nos currículos escolares. Assim, a discussão a seguir aponta alguns dos marcos relevantes para essa discussão, mas não sem críticas.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram as primeiras normativas a viabilizarem a inserção de temáticas contrárias aos diversos tipos de preconceitos e comportamentos discriminatórios. Através dos chamados temas transversais, inseriu-se a “orientação sexual”, bem como a “pluralidade cultural”. Em princípio, tratava-se de tentativas na construção de uma sociedade plural que reconhecia seu passado de omissões e invisibilidades de sujeitos. Assim, a primeira mencionara temas, como: aborto, virgindade e homossexualidade, na educação básica, ao passo em que a segunda enfatizara a “pluralidade cultural” ao redimensionar as concepções sobre identidade a partir do multiculturalismo.

Entretanto, a orientação sexual a partir da transversalização da temática “sexualidade na escola” não se efetivou, por razões diversas, dentre as quais

destacamos desconhecimento e despreparo em relação ao tema e à abordagem transversal. Com um maior rigor na análise pode-se, mesmo, questionar se essa temática é abordada efetivamente nas escolas e reconhecer que não há consensos sobre o que abordar, como abordar e quem abordar. Já para Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) a temática da “pluralidade cultural” como tema transversal, conferia à concepção de cultura uniforme ao Brasil, na qual haveria um somatório das diversas subculturas, estimulando-se assim a convivência entre elas a partir das práticas instituídas nas escolas. O que não significa dizer que esse debate estaria encerrado.

Já nos anos 2000, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao inserir a obrigatoriedade da História da cultura afro-brasileira e indígena. Naturalmente, as legislações foram genericamente encaradas como a inserção de conteúdos que incluíssem afro-brasileiros e indígenas nas escolas, embora “falar sobre” algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única (GOMES, 2012, p. 105). Segundo a autora, essas legislações deveriam significar uma mudança cultural e política não apenas no campo curricular, como no epistemológico, promovendo o fim de silêncios e de rituais pedagógicos em favor da discriminação racial. A “fala” almejada pelo interculturalismo implicaria em uma contraposição a tradicional lógica curricular, por isso, ela pressupõe a incorporação de tensionamentos.

Mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03, pesquisas mais recentes questionam a reprodução de narrativas hegemônicas em análises de livros didáticos contemporâneos. Foi o que identificou Luciano Roza (2017) ao analisar abordagens do racismo em livros didáticos produzidos entre 2008 e 2011. Verifica-se na pesquisa a relativização do “lugar encapsulado”, limitando ao contexto da escravidão à trajetória histórica negra no Brasil. Ademais, na contemporaneidade, nos livros didáticos de História ainda se encontram imagens

da “heroica” princesa Isabel como redentora dos escravos durante a trajetória escolar e mais especificamente nos debates sobre escravidão no Brasil (ROZA, 2017, p.16).

Mais recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a preocupação dos pesquisadores do campo do ensino de História adicionada aos movimentos sociais, vem denunciando o apagamento das conquistas a partir das normativas supracitadas, especialmente no que tange à proposta de um ensino antirracista e antissexista. A proposição de uma escolarização baseada em competências e habilidades não promove efetivamente o diálogo com o trato das questões étnico-raciais e gênero, o que esvazia os discursos até então levantados.

Acerca dos impactos da BNCC para o ensino de História, Angela Ribeiro Ferreira et al. (2021), na obra *A BNCC nos estados – Futuro do presente*, assinala a ausência de perspectiva de história local e regional de modo que os currículos estaduais tendem a se tornar reprodutores da BNCC sem adição de novos conhecimentos. Por outro lado, os autores reforçam a superficialidade da história indígena e africana no documento. Na normativa, os professores são conclamados a utilizarem metodologias e estratégias para “assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo” (BNCC, 2017, p.34 apud FERREIRA et al. 2021, p. 173) dos diferentes sujeitos, além de defender a diversidade entre as relações no processo de escolarização. Outra censura denunciada pelos autores é a abordagem das questões de gênero e diversidade no documento, ainda que houvesse pressão pelo atendimento a estas demandas.

Nessa terceira versão da BNCC (2017), o conceito de sexualidade é pontuado quatro vezes, mas em apenas três páginas: 327, 348 e 349, todas na área de Ciências da Natureza, na unidade temática intitulada “Vida e evolução” (BRASIL, 2017, p. 326). Esse recorte, por sua vez, vinculado aos anos

finais do ensino fundamental, sugere a proposição desse tema do ponto de vista biologizante, ou seja, ao estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos (BRASIL, 2017, p. 326). Reprodução é a relação encontrada ao identificar o termo sexualidade, intensificando as reflexões de que sexo e sexualidade são sinônimos, portanto, vinculados à reprodução humana, centrado na figura do homem e da mulher. Essas relações contribuíram com a constituição de um caráter biológico sem o enfoque cultural e social (LOURO, 2003).

Abordagens e Práticas Possíveis: por um Ensino de História Antirracista e Antissexista

Reconhecendo que os desafios impostos pela BNCC afetam não apenas a educação básica, assim como a formação de professores, há mecanismos no âmbito das instituições que visam articular a prática docente e a pesquisa, ou seja, relacionando o ser professor e o ser historiador. Nessa perspectiva, as práticas educativas para o ensino de História, no âmbito da formação de professores, podem ser desenvolvidas mediante a realização de estudo e do aprofundamento do conjunto de problemas e dos saberes que envolvem práticas antirracistas e antissexistas através de mapeamento, da classificação e análise dos recursos didáticos disponíveis nas escolas de educação básica, e da produção de narrativas.

Uma possibilidade para dialogar sobre a formação de uma consciência histórica emancipatória em prol de uma sociedade mais democrática pode ser exemplificada a partir do enredo vitorioso do carnaval de 2019, intitulado “História para ninar gente grande” da escola de samba Mangueira, que trazia em sua letra:

Brasil, meu dengo/ A Mangueira chegou/ Com versos que o livro apagou/
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto
pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tambores, mulatos/ Eu quero
um país que não está no retrato.

Ora, o que a letra traz é justamente uma história vista de baixo, assinalando a relevância de personalidades que não foram contempladas, ou foram subalternizadas no saber historiográfico tradicional. Assim, no enredo, há exemplos de pessoas comuns: mulheres, negros e indígenas, silenciados nos livros de História, que se contrapõem ao mito dos mártires da história brasileira, que, por sua vez, ainda são condecorados. Em contrapartida, o enredo denuncia a história dita oficial, que silenciou os nomes de “Dandaras”, “Marias” e “Marielles”, referindo-se as mulheres negras que protagonizaram espaços de lutas e que fizeram história. Na proposta de descolonizar os currículos oficiais de História, é preciso pensar numa história não linear, inserindo pessoas, lugares e outros protagonismos dialogando com Gomes (2012) e Munanga (2005).

Para romper com as identidades essencializadas, especialmente no que tange aos povos diaspóricos, emerge-se a necessidade de perceber as identidades negras no mundo Atlântico, de modo que as experiências culturais sejam priorizadas no lugar do tráfico. Antes de respeitar, tolerar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida, segundo Hebe Mattos (2004). Um risco que requer cautela entre as práticas no ensino de História é o de repetir a abordagem tradicional historiográfica acentuando apenas as biografias de personagens que foram referência em episódios de luta e de resistência, individualizando suas experiências. Referências como Zumbi ou Luiz Gama, por exemplo, são lideranças cujas ações individuais não estavam isoladas, mas foram a consequência da soma dos atos e experiências de outros agentes históricos. Na mesma direção, os indígenas são relegados ao período

da colonização, quase desaparecendo nos séculos seguintes. Homossexuais, por sua vez, são geralmente referenciados na Antiguidade Clássica. Na busca por um ensino que não individualize as experiências, trazendo representatividades vagas apenas para o cumprimento da abordagem da pluralidade, sugere-se situar as personalidades no ambiente e momento histórico nos quais atuaram.

Outra abordagem de prática educativa antirracista pode ser viabilizada a partir da obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*, demonstrando o lugar de uma mulher negra como uma pessoa comum no contexto periférico de São Paulo dos anos 1950. Aos alunos, cabe enfatizar o papel da autora situando-a nas peculiaridades políticas, econômicas e sociais, seu papel mediante aos acontecimentos públicos e políticos e seus desdobramentos. As novas práticas educativas incidem em trabalhar com formatos de projetos, biografias de personalidades silenciadas na História do Brasil, historicizando personalidades e suas experiências (MATTOS; ABREU, 2008). Assim, evidencia-se o interesse por novos tipos de fontes, como: cantigas populares, diários, registros portuários, pequenos jornais independentes, receitas, cordéis e outras. Por outro lado, o destaque aos indivíduos não precisa ser uma regra.

Em outra abordagem, Scott (1995) assinala que para os/as historiadores/as das mulheres, não tem sido suficiente provar que as mulheres tiveram uma história, ou que as mulheres participaram das principais revoltas políticas da civilização ocidental, já que reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou rejeição a um domínio separado. Estas teorias, para a autora, são consideradas limitadas, uma vez que tendem a ser generalizadas, redu-

tivas ou rasas, o que se opõe à compreensão de que a história como disciplina tem sobre a complexidade do processo de causação social, mas também aos compromissos feministas com análises que levem à mudança. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” onde se inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

Nessa direção, a interseccionalidade vem sendo pensada como ferramenta teórica que nos permite refletir a articulação de várias categorias, como raça e gênero, para entender um fenômeno discriminatório. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Esse cenário pode provocar diversas formas de preconceito, discriminação que culmina em várias formas de violências. Por isso, para compreender as identidades sobre a perspectiva feminista, é importante pensar que raça não se distancia de gênero, e nem de classe, como assinala Djamila Ribeiro (2018, p. 47).

As abordagens de práticas sugeridas para o Ensino de História visaram demonstrar que apenas a tolerância e respeito para com as diversidades não bastam no sentido de promover uma consciência histórica em prol da democracia. Retomando ao diálogo com Tomaz Tadeu Silva (2012), verifica-se que é emergente considerar os processos de produção social envolvendo relações de poder e a atribuição de sentido do ao mundo social, além da disputa por essa atribuição. Assim, no âmbito da diversidade, identidade e diferença não

são entidades pré-existentes e não são elementos passivos da cultura e tem que ser constantemente criadas e recriadas, tampouco está homogênea, definitiva, acabada, idêntica e transcendental.

Enquanto possibilidades contemporâneas, a articulação teórica entre Ensino de História e as teorias do Currículo tem contribuído para reatualizar perspectivas tradicionais acerca de sua prescrição a partir das novas demandas sociais que perpassam a escola. Em princípio, partindo do diálogo com Carmem Gabriel (2019), na articulação com as perspectivas pós-estruturalistas e pós-colonialistas, considera-se o currículo como produtor de identidades ou como espaço da enunciação de diferenças, onde o ensino de História adquire lugar no processo de identificação sociocultural. Nessa direção, as teorias críticas ou pós-críticas do currículo contemplavam preocupações partilhadas pelo campo do Ensino de História, tais, como: poder, ideologia, identidade, sujeitos, cultura, linguagens, diferenças. Para isso, vem sendo valorizadas as categorias das narrativas e das temporalidades, objetivando compreender a produção do sujeito docente e o processo de ensino – aprendizagem no Ensino de História.

Para colocar em prática um currículo da diferença, o campo das identidades deveria ser aberto para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Assim, se estimularia o inexplorado ao invés do consensual e do assegurado do conhecido e do assentado. No diálogo com Stuart Hall, para Silva (2012) a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação um ato performativo e, por isso ela é instável, contraditória, fragmentada inconsistente e inacabada.

Considerações Finais

Para além dos desafios impostos ou lançados, propõe-se uma desobediência epistêmica no que tange a reprodução de uma matriz colonial de poder a partir da classificação racial, étnica e de gênero. Nessa direção, romper com uma educação antirracista, antissexista e anti-LGBTQIA+fóbica parte do pensamento e da ação decolonial (MIGNOLO, 2017). Pensar em práticas que visem descolonizar o currículo necessariamente implicam em negociações e tensionamentos, especialmente, em contraposição a uma tradição marcadamente eurocêntrica.

Como foi possível observar, o caráter harmonioso está mantido nas normativas e políticas educacionais, ainda que as lutas dos movimentos sociais não sejam inválidas na luta pelos direitos humanos. Contudo, as provocações aqui lançadas no ano de reflexões (para não dizer comemorações) do Bicentenário da Independência, e às vésperas dos 20 anos da Lei 10.639/03, impõe rediscutirmos os projetos de identidade nacional em disputa na (trans)formação desse Brasil independente.

Por fim, a desobediência epistêmica visa promover a negação das políticas, das relações sociais e da subjetividade imposta pelo novo padrão de poder promovido pela geopolítica colonial. Através da desobediência epistêmica entre pesquisadores e professores se faz uma opção decolonial baseada na inter-epistemologia, promovendo uma organização econômica, política social e educacional referenciada na diversidade.

Referências

BEAUVOIR, Simone. [1949]. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 mar. 2020.

CHALHOUN, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos Arquivo Edgar Leuenroth**, Campinas, v. 14, n. 26, 2009.

COELHO, Mauro Cezar. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 85-90.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 29, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 09 dez. 2022.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. (online). Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em 10 fev. 2022

HERNANDEZ, Leila. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: 01 dez. 2022

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história do Brasil: dois autores exemplares, 1890-1930**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROZA, Luciano Magela. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). **Educação e Realidade**. [online]. vol.42, n.1, pp.13-34. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/2999> Acesso em: 10 dez. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA. Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPÍTULO 9

MOONLIGHT – O APRISIONAMENTO E A LIBERTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O HOMOSSEXUAL NEGRO

Guilherme Gustavo Henrique Salvati

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-8

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão histórica acerca do filme *Moonlight* - *sob a luz do luar*. O filme, de gênero dramático, dirigido por Barry Jenkins e escrito por Tarell Alvin McCraney, baseado na peça teatral *In Moonlight Black Boys Look Blue*, estreou no Festival de Cinema de Telluride, em 2 de setembro de 2016, e foi aclamado pela crítica especializada. Na 89ª Edição do Prêmio Oscar, recebeu oito indicações, ganhando nas categorias Melhor Filme, Melhor Roteiro Adaptado e Melhor Ator Coadjuvante. Tornou-se o primeiro filme com um elenco formado apenas por atores negros e o primeiro de temática homossexual a ganhar o prêmio de Melhor Filme.

A vitória de *Moonlight* aconteceu um ano após a polêmica campanha “*Oscar So White*” (Oscar tão branco), na qual artistas norte-americanos protestaram pelo fato de, por dois anos consecutivos (2015 e 2016), nenhum ator negro ter sido indicado às principais categorias de atores do Oscar. A campanha atraiu atenção mundial e uma série de mudanças foram feitas na Academia ao longo de 2016, resultando em uma maior diversidade entre os indicados de 2017. Como afirma Stuart Hall no texto “Que ‘negro’ é esse na cultura popular negra?”, esses espaços não são ganhos, são conquistados por meio de lutas de diversos grupos.

Dentro da cultura, as margens, embora continuem periféricas, nunca foram um espaço tão produtivo como o são hoje, o que não se dá simplesmente pela abertura dentro da dominante dos espaços que podem ser ocupados pelos de fora. É também resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos na cena política e cultural. (HALL, 2001, p. 150).

O filme apresenta a trajetória do personagem Chiron ao longo de três etapas, sua infância (*i. Little*), adolescência (*ii. Chiron*) e vida adulta (*iii. Black*), explorando as dificuldades na construção de identidade e sexualidade de um menino negro e homossexual nas favelas de Miami.

Na infância, Chiron é conhecido como “Little” (interpretado por Alex Hibbert), um menino perseguido pelos colegas que não aceitavam sua personalidade passiva e não-violenta. O filme inicia com o personagem fugindo de colegas e se escondendo em uma casa abandonada, onde é encontrado por Juan (interpretado por Mahershala Ali), chefe do tráfico da região, que se torna sua figura paterna, mentor e modelo de masculinidade. Ainda nessa primeira fase, somos apresentados à sua mãe Paula (interpretada por Naomie Harris), uma mulher viciada em crack que não consegue lidar com a formação identitária de Chiron. Fazendo contraponto a ela, temos Tereza (interpretada por Janelle Monáe), namorada de Juan, a qual Chiron encontra uma possibilidade de figura

materna. Além de seu único amigo, Kevin (interpretado na primeira fase da narrativa por Jaden Piner).

Figura 1 – i. Little



Fonte: blackpipe.com.br

Já na adolescência, o personagem se identifica como Chiron (interpretado por Ashton Sanders), e nessa fase sua sexualidade começa a se desenrolar. Aquele garoto reprimido na infância, parece ainda mais silenciado e seu desejo por outro homem é escondido. É em seu amigo de infância, Kevin (interpretado na adolescência por Jharrel Jerome), que Chiron encontra o despertar da sexualidade, tendo seu primeiro (e único) contato sexual em um encontro com ele na praia, sob a luz do luar (subtítulo em português). Porém, qualquer perspectiva de libertação é ceifada quando seu melhor amigo (e agora cúmplice de sua homossexualidade) o agride para poder provar sua masculinidade diante dos outros colegas. Pela primeira vez Chiron reage, quebrando uma cadeira nas costas do jovem que iniciou a provocação e o levou ao conflito com Kevin.

Figura 2 – ii. Chiron



Fonte: blackpipe.com.br

Na fase adulta, Chiron é conhecido como Black (interpretado por Trevante Rhodes), chefe do tráfico de drogas na região em que vive, seguindo os passos de seu “tutor” Juan, a figura de masculinidade de sua infância. Até em seu porte físico Black lembra Juan: o corpo frágil e magricelo infantil deu lugar a um corpo musculoso e rígido. Mas uma característica não mudou: ele continua silenciado, recluso e negando seus desejos, agora protegido por uma muralha de músculos.

Figura 3 – iii. Black



Fonte: blackpipe.com.br

O presente artigo tem por objetivo discutir e refletir sobre as temáticas que perpassam o filme, como as questões de raça, identidade e gênero, tendo como foco a problemática da construção da masculinidade do homem negro gay. São poucos os trabalhos que voltam o olhar sobre o negro gay, pois grande parte das pesquisas problematizam a homossexualidade e as questões de raça de forma mais ampla, destinando alguns parágrafos a esse grupo.

O texto está dividido em duas partes. Na primeira, intitulado “Raça e Identidade”, trataremos da formação identitária do homem negro gay, feita sob o julgo e estereótipos de uma sociedade racista e excludente. E na segunda, “Corpo e Gênero”, uma discussão sobre a construção da masculinidade e um corpo que não pode apresentar nenhuma fragilidade e silenciar suas emoções. Espera-se que o texto seja uma contribuição aos estudos da área, e mais uma brecha de resistência.

Raça e Identidade

A raça é a causa de devastações físicas inauditas, crimes e carnificinas. Os corpos negros são vistos como aqueles que podem ser violados pela mais extrema violência física. De acordo com Nascimento (2010), foram criadas através das mitologias grega e cristã, todo um aparato para justificar essa carnificina contra os corpos negros:

Tanto as mitologias de fato cristãs, quanto os mitos gregos, prenunciam alusões à raça histórica negra. Não respeitosa e muito menos nobres são as explicações da sua existência, pois são sempre fruto de punições, ocidentais ou erros divinos que resultam na maldição da malévola do surgimento do negro na terra. (NASCIMENTO. 2010, p.53)

Em uma cena do filme, enquanto Juan ensina Chiron a nadar (figura 4), eles dialogam sobre a existência das pessoas negras. Juan diz: “você tá no centro do mundo” (00:18:34), “existem negros em todo lugar, nunca se esqueça

disso, não tem um lugar no mundo sem pessoas negras, fomos os primeiros no planeta” (00:19:30 à 00:19:43). Com este diálogo, Juan mostra a Chiron que o negro não é um simples coadjuvante da história da humanidade, mas sim o precursor desta, e que, portanto, ele deve encontrar formas de resistir contra as mais diversas opressões que o cerca.

Figura 4 – Juan ensina Little a nadar



Fonte: nytimes.com

A raça, enquanto elemento social, é criadora de uma concepção sobre as pessoas, sobre aquilo que elas podem ser ou são. Como comenta Stuart Hall (1997, p. 61) “Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, consequentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra”. Algumas representações acabam ganhando contornos de realidade social, principalmente aquelas que partem de uma visão eurocêntrica, que impõe como padrão de “normalidade” o homem branco, heterossexual e cristão, ou seja, o ocidental. Aqueles que não se encaixam nesse modelo já são automaticamente excluídos socialmente.

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que repre-

sentam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. (LOURO, 2000, p. 9).

No final do século XIX e início do XX, essa exclusão era tida como ciência, com a biologia classificando a espécie humana em raças, e mais uma vez colocando o negro em uma categoria de objetificação, numa tentativa de justificar o avanço das potências imperialistas sobre o continente africano, um local que precisava ser salvo da barbárie e do atraso civilizatório, segundo os europeus. A ciência da época passou a elencar as raças através de marcas corporais, e a partir disso homogeneizar identidades. Como afirma Hall (2003, p. 346), só é possível entender a identidade como algo construído por meio da diferença. Identidade é algo que está sempre em construção, inacabado, que parte de um processo de interação social, de contato com o outro, mas que se constrói na diferença e na particularidade.

O racismo cria uma barreira simbólica ao criar o binarismo identitário “ser negro” e o “ser branco”, atribuindo um sentido negativo ao primeiro e positivo ao segundo. Os povos negros têm em sua cor um elemento de estigma e inferiorização. Como comenta Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), foram construídos certos discursos que tentam reduzir o negro à cor de sua pele, fazendo-o adotar e se encaixar em elementos fornecidos por um outro, o branco, e não por ele próprio. O corpo negro, assim como o corpo branco, passou por uma formulação cultural, para se estabelecer aquilo que seria desejável. De um lado o corpo negro, visto como impuro, do outro, o corpo branco, relacionado ao puro, ao sagrado. Uma tentativa cruel de aprisionar o negro em um determinado lugar social, reduzindo-o somente a

características físicas, desconsiderando sua memória histórica, social e cultural. O negro deixa de ser visto em sua totalidade e individualidade, sendo submetido a uma identidade social, nesse caso, a do seu grupo étnico-racial. Como afirma Edith Piza (2002, p. 72): “[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo”.

No diálogo que se segue após Chiron ser ensinado a nadar, Juan diz: “Uma hora você tem que decidir quem será. Não deixe que decidam por você.” (00:20:59 à 00:21:07). Chiron tem uma decisão a ser tomada, ser aquele que será perseguido pelo resto da vida, inferiorizado por conta de sua raça e sexualidade, ou alguém capaz de encontrar brechas de resistência e continuar sobrevivendo. A discussão em torno do “quem sou eu”, perpassa pela formação da identidade, que do ponto de vista sociológico é sempre fruto de uma construção. Como afirma Castells (1999, p. 23):

A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quem, e para quê isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria prima conhecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que se reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espço.

Segundo Hall (2005, p. 2), essa construção se torna cada vez mais fragmentada, por conta das mudanças rápidas e profundas que ocorrem na sociedade. Na medida em que os sistemas de significação se multiplicam, os atores sociais são confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais podem se identificar ao menos temporariamente. Como comenta Santos (2008, p. 3):

Na contemporaneidade um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião em função do contexto. Isso não quer dizer que uma pessoa possa perder de um momento para outro a sua língua, seus repertórios de ação, para se fundir em outra entidade sócio-cultural, já que a tradição, ou melhor, o sistema de *habitus* impregna, desde a infância, o corpo e a alma de maneira indelével. Mas é inegável que a identificação individual e coletiva pela cultura tem como corolário a produção de uma alteridade em relação aos diferentes grupos culturais.

No caso de Chiron, essa busca por uma identidade parece ser ainda mais difícil, tanto no que se refere a questão de raça quanto da sexualidade. Chiron acaba tendo como único ponto de referência de masculinidade o traficante Juan, e a partir da imagem desse, começa sua formação identitária. Como homossexual resta-lhe apenas o isolamento e aprisionamento, caso queira sobreviver na realidade que o cerca, que não permite “fragilidades” ou “desvios” de conduta, a identidade de Chiron acabou tendo como base a resistência.

Castells (1999, p. 24) afirma que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder e propõe três formas e origens de construção de identidades: identidade legitimadora, que é aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; identidade de projeto, quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social; e a identidade de resistência, criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos.

Chiron se travestiu de Juan, incorporou a imagem do traficante como forma de resistir, internalizou aquilo que a sociedade coloca como sendo o lugar do homem negro. A posição que ele passou a ocupar quando adulto não permitia fraqueza, portanto sua homossexualidade foi completamente ocultada, pois esse é o lugar que foi dado aos homossexuais ao longo da História, o ocultamento.

O negro gay é pouco visto, por vezes excluído, pois o padrão de referência na mídia é o do homossexual branco. E aqueles homossexuais negros que desejam se integrar a esse meio, além do poder econômico, precisam adotar o branco como referencial de identidade. Aquele homossexual negro que não consome não se encaixa, portanto está automaticamente excluído. Esse foi o lugar destinado a Chiron, o do esquecimento, que teria sido pior caso não tivesse se fechado dentro de si mesmo. Chiron é negro, Chiron é gay, e como afirma a filósofa Djamila Ribeiro no artigo *O homem negro gay*, para a revista eletrônica Carta Capital “ser negro impõe barreira, ser negro e homo ou transexual é o fim. É uma sentença!”.

Corpo e Gênero

Seja em casa, na rua, na escola, Chiron cresceu sem ter um lugar de pertencimento. Chiron trava uma verdadeira batalha em seu cotidiano, também por conta da sua sexualidade. Na cena em que sua mãe dialoga com Juan, ela deixa claro que não possui estrutura para entender, naquele momento, o modo de ser de Chiron: “você já viu o jeito que ele anda, Juan? Vai contar para ele, porque os meninos batem nele a toda hora?” (00:29:10 à 00:29:21s). De acordo com a fala dela, os colegas da escola de Chiron, que também são negros, não estão preparados para compartilhar o seu cotidiano com um negro gay. Em uma outra cena, Chiron pergunta a Juan: “o que é bicha?” (00:33:36s), Juan respon-

de constrangido: “bicha é uma palavra que os outros dizem, para fazerem os gays se sentirem mal”, Chiron então pergunta: “eu sou bicha?” Juan responde: “Não. Você pode ser gay, mas não pode deixar ninguém te chamar de bicha.” (00:34:21s). Quando Juan responde que Chiron “não é bicha” fica nítido que ele não se sentia à vontade falando sobre o assunto. No entanto alerta que, mesmo ele sendo gay, não poderia ser chamado de bicha, porque bicha é algo pejorativo, algo falado para humilhar a sua condição humana.

O homossexual negro se encontra em meio a dois obstáculos sociais, a homossexualidade e a raça, e precisa existir de formas diferentes em cada um. Enquanto negro heterossexual, é constantemente hipersexualizado, socialmente visto pela ótica da virilidade, da força física, do apetite sexual, do pênis avantajado, idealizado como o “bom de cama”. Dentro desse discurso o negro homossexual não pode ser admitido, pois é tido como detentor de uma fraqueza moral, um traidor do estereótipo bestial assimilado pelo homem negro.

Estereótipos são problemáticos, justamente porque situam os estereotipados em determinado lugar; no caso em tela o lugar da hipersexualização e da hipermasculinização. Aqueles homens negros que não corresponderem a esse ideal coletivo, são automaticamente excluídos socialmente, uma vez que eles não se prestam ao que a sociedade impõe e pressupõe que eles sejam. Sob essa conjuntura, constata-se que aos homens negros é dado um papel muito restrito, o de ser mercadoria sexual, seja na relação heteronormativa ou na relação homoafetiva. Quando se é objetificado sexualmente, perde-se de vista a afetividade. (JÚNIOR, JESUS, 2015, p. 8/9).

Ainda na infância, Chiron já percebia que desviava daquilo que é aceito como masculino pelos padrões de comportamento relacionados ao gênero¹. Po-

¹ O termo “Gênero” além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre mulheres é necessariamente informações sobre homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isoladas perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos... “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres. (SCOTT, Joan. 1995, p.75)

demos perceber isso na cena em que ocorre a primeira aproximação entre Chiron e Kevin, em que eles estão jogando futebol com outros garotos, e Chiron se afasta com medo de agressões. Kevin então se aproxima e diz que Chiron não pode aceitar a implicância dos outros, que ele precisa reagir.

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante. Até recentemente, por exemplo, o homossexual corria o risco de agressões físicas quando era identificado numa via pública e ainda é objeto de termos depreciativos. Tal fato representa um tipo de comportamento padronizado por um sistema cultural. (LARAIA, 2001, p. 67/68).

Desde a infância, Chiron já se sentia um corpo estranho e sua única alternativa foi se encaixar dentro dos padrões que lhe são impostos. Do seu modelo de masculinidade, o traficante Juan, alguém temido e visualmente forte, Chiron construiu sua identidade de resistência. Transformou seu corpo em uma armadura, uma carapaça que escondia e sufocava seus desejos, uma forma de ser aceito em uma sociedade onde não é permitido escolhas fora do padrão de comportamento eleito por ela. De acordo com Foucault (2012), pode-se docilizar e disciplinar os corpos, seja para atender a uma sociedade do consumo; seja para desempenhar funções do mercado liberal; ou para sucumbir nossos desejos sexuais:

Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 2012, p. 132).

Ao acompanhar a trajetória de Chiron, vemos um corpo silenciado e oprimido, se submetendo as amarras sociais que cercam a formação de identidade e sexualidade do homem negro.

Figura 5 – Chiron



Fonte: amuse.vice.com

Figura 6 – Black



Fonte: m.imdb.com

Na figura 5, vemos Chiron na adolescência, com seu corpo franzino, que exprime fraqueza. Na figura 6, já adulto, agora chamado de Black, ressurge protegido por uma muralha de músculos. Ambos enquadramentos, em plano próximo, destacam aspectos tanto físicos quanto sentimentais das personagens. Ainda na figura 5 vemos o personagem com um olhar perdido, sangrando e vulnerável. Na figura 6, por sua vez, sua expressão (em angulação levemente captada de baixo para cima) atribui expressões de segurança e superioridade ilusórias, como a narrativa fílmica revela em seu desenvolvimento.

O silêncio de Chiron ao longo do filme demonstra que ele se calava, afastava-se, como forma de resistência. Desde cedo ele percebeu que não se adequava aos padrões étnicos e de gênero e sua única alternativa foi viver recluso em si mesmo, procurando se encontrar de alguma forma. Mas Chiron não encontrou brechas, pelo contrário, encontrava apenas dor e essa dor marcava as

mudanças de fase em sua vida. Na infância, o impacto se deu ao saber que Juan, sua figura paterna e mentora, vendia drogas para sua mãe. Na adolescência, a agressão sofrida por parte do garoto que gostava o levou a cometer seu primeiro ato de violência (ou libertação temporária da dor?). Então Chiron ressurgiu, agora adulto, e aquele menino magro e frágil deu lugar a um traficante musculoso, que exprime força e virilidade. Mas o impacto inicial causado pelo novo visual de Chiron logo é esquecido, quando percebemos que por debaixo daquele corpo avantajado, havia o mesmo garoto frágil e inseguro, ainda silenciado, desempenhando algo que não lhe dava vida.

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6).

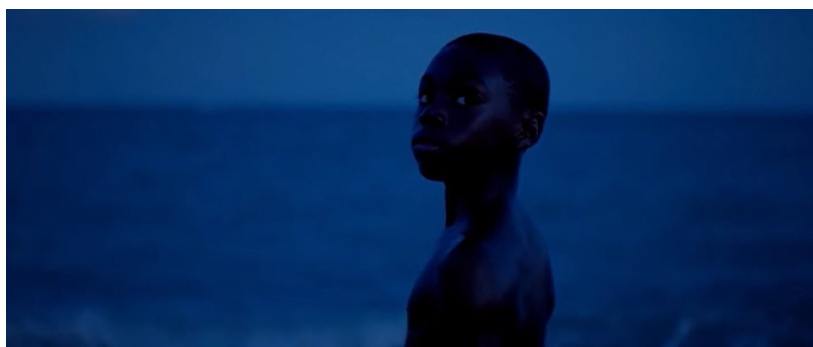
O silenciamento e a representação acompanham Chiron até os momentos finais da trama. Em sua fase adulta, o personagem decide reencontrar Kevin (interpretado por André Holland), depois de dez anos. No início da cena do reencontro entre ambos o sentimento compartilhado é sufocado, sentido apenas pelos olhares. O silêncio é rompido quando Black, uma muralha de músculos, nos instantes finais se aproxima de Kevin e diz: “Você é o único homem que já me tocou. O único. Nunca mais toquei em ninguém desde então.” (01:44:34).

De acordo com a narrativa do filme, Chiron conseguiu encontrar refúgio durante esses dez anos vivendo na contravenção, pois inspirou o seu físico em Juan, até mesmo para manter uma certa ordem no desempenho de chefe de tráfico de drogas, mas o seu maior desafio era não deixar a sua sexualida-

de aparente. Sufocando seus próprios desejos, conseguiu representar o papel que socialmente lhe foi dado, ao custo do silenciamento e sufocamento da sua própria existência.

O filme encerra reunindo as principais metáforas que acompanharam a trajetória do personagem: Chiron aparece criança, banhado pela luz do luar e de frente para o oceano (figura 7). Interessante destacar que durante o filme, Chiron é visto andando de costas para a câmera em vários momentos, ocultando seu rosto, o que poderia ser uma alusão a sua busca por uma identidade. Mas, ao final, Chiron se vira olhando para a câmera (e, consequentemente, para o espectador), momento no qual o garoto aprisionado finalmente se encontra, ao revelar seus sentimentos de amor por Kevin.

Figura 7 – Little, sob a luz do luar



Fonte: m.imdb.com

Conclusão

O homossexual negro está preso a um arcabouço socialmente construído, seu corpo está em constante vigilância, para que não deixe escapar nenhum gesto que desvie daquele modelo de masculinidade que lhe foi atribuído, uma identidade historicamente formulada, com o intuito de preservar hierarquias sociais de poder e dominação de um grupo sobre o outro. O homem negro é quase sempre visto a partir da ótica da virilidade, rodeado de estereótipos se-

xuais, como o ‘bom de cama’, e muitas vezes reduzido a um mero objeto de prazer. Portanto, não há espaço para fragilidades ou desvio de conduta daquilo que a sociedade considera como normal. O homossexual negro não encontra nenhum espaço de sobrevivência, pois dentro dos estereótipos que cerca sua raça é visto como um traidor. Essas violências simbólicas dificultam a formação de suas identidades individuais e de grupo, lhe restando apenas o isolamento ou a representação de um papel com o qual não se identifica.

É incômodo assistir a trajetória de Chiron, mesmo sabendo que se trata de uma representação da realidade, pois percebemos o quão cruel a sociedade é com aqueles e aquelas que são diferentes. Desde a infância perseguido, sem nem saber o porquê, marcado pelo silêncio e solidão, com breves momentos de felicidade, mas rodeado quase sempre por tristeza e decepções. Ao invés de impressionar quando ressurge adulto, com um corpo musculoso e trazendo a virilidade tão cobrada, acaba se tornando ainda mais triste vê-lo, pois, em seu olhar e silenciamento, continuava preso o mesmo Chiron, frágil, atormentado, em busca de aceitação e sobrevivência. Os minutos finais de *Moonlight* são carregados de emoção, quando, finalmente, o personagem fala sobre seus sentimentos pela primeira vez, soltando o fôlego que estava prendendo desde a infância.

Mas, o quanto Chiron perdeu e deixou de experimentar até chegar a esse momento de libertação? O quanto ele se machucou emocionalmente? Talvez essa seja a principal questão: o quanto as pessoas estão dispostas a se machucar, quanta dor são capazes de suportar? Isso tudo para se encaixar em padrões, para ter uma licença social para existir, pois jamais serão permitidos viver plenamente, sob suas cores e formas. Talvez seja a hora de se desprender dos grilhões sociais, e aprender com a trajetória de Chiron que nunca é tarde para falar aquilo que sentimos, ou se dar uma chance de (re)começar.

Referências

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 2.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: _____. **Representation, Cultural Representations and Signifying Practices**. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997, p. 61.

_____. Que ‘negro’ é esse na cultura popular negra? **Revista Lugar Comum**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 13-14, p. 147-159, jan./ ago. 2001.

_____. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 346.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª edição, Rio de Janeiro, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Editora Autêntica, 2ª Edição, Belo Horizonte, 2000.

MOONLIGHT: Sob a Luz do Luar. Direção de Barry Jenkins. 2016. (110 min.), son., color.

NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro**. Rondonópolis/MT: Print Editora, 2010. 616p.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 72.

SANTOS, Adalberto S. **Resistências culturais como estratégias de defesa da identidade**. In: IV ENECULT, 2008, Salvador. IV ENECULT, 2008.

SANTOS JÚNIOR, Antônio Marcos dos. JESUS, Jaqueline Gomes de. **Hipersexualização e segregação social do homoafetivo negro**.

CAPÍTULO 10

GÊNERO, ARTE E VISIBILIDADE: AS MULHERES ECLIPSADAS¹

Talita Sauer Medeiros

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-X

Introdução

A noção de arte/ artista depende das diferentes épocas, assim como, a visão acerca do lugar das mulheres na arte. Nas artes plásticas os nomes mais citados ao se indagar sobre grandes artistas seriam personalidades como Picasso, Leonardo da Vinci, Michelangelo. O lugar ocupado pelas mulheres² nas artes, ou atribuído a elas, será o foco desse texto.

1 Parte dessa discussão está no capítulo dois “Mulheres, artes e histórias em quadrinhos” da tese de doutorado da autora. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216723?show=full> Acesso em 10 dez 2022.

2 Compreendemos que é bastante complexo referir-se a “mulher” artista, já que não há uma unicidade que possa definir uma categoria como tal. Cientes de que como aponta Judith Butler (2003) a categoria mulher estaria associada a uma identidade comum, limitante, a qual ignoraria as intersecções nas identidades discursivamente constituídas (raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais), sendo assim, uma mulher seria uma interseccionalidade de categorias. Assim, ao falar de mulheres artistas, não estamos nos limitando a uma categorização binária de gênero ou a uma unicidade. Considerando ainda que muito do que se entende como feminino é uma construção social. Claudia de Lima Costa ressalta que “podemos reter noções como classe trabalhadora, homens, mulheres, negros ou outros significantes que se referem a sujeitos coletivos. Não obstante uma vez que tenha sido descartada a existência de uma essência comum (COSTA, 2002, p. 73).

Há muito tempo se vem pensando acerca da participação das mulheres no campo artístico. Com seu artigo *Why there been no greatest women artists* (Porque não houve grandes mulheres artistas), Linda Nochlin, no início dos anos de 1970, questionava as causas da aparente inexistência das mulheres artistas na história, concluindo que tal ausência se deve mais a exclusão das mulheres das principais instâncias de formação de carreiras artísticas nos séculos XVIII e XIX, do que a uma falta natural de talentos para as artes. Levando a uma reflexão sobre o lugar das mulheres na arte. Para Nochlin é preciso abandonar a ideia de gênio individual como inata e imprescindível para a criação da arte³, a autora pontua que existem outras questões envolvidas no fazer de uma —grande arte que vão para além da inerência de uma genialidade:

Quando forem feitas as perguntas certas sobre as condições da atividade artística, sendo a produção da grande arte um subtopico, não haverá dúvida de que a discussão se dará acerca das concomitantes situacionais de inteligência e talento do que apenas ao gênio artístico (NOCHLIN, 2016, p. 22).

Assim, seria importante considerar as situações de produção, prestar atenção às condições na qual a produção de arte existiu, na extensão das estruturas sociais e institucionais (NOCHLIN, 2016, p. 20), pois a autora conclui que não é que as mulheres não sejam capazes de algo grandioso, mas muitas vezes não possuem as condições para tal.

A pergunta — Por que não houve grandes mulheres artistas? nos leva à conclusão, até agora, de que a arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais

³ Algumas questões e preconceitos permeiam as ideias acerca do fazer artístico e as mulheres. Uma delas seria o mito da musa e do gênio, o qual delimita o papel que cada um dos sexos teria nas artes. Nochlin (1973) salienta que por trás da pergunta sobre a mulher como artista, encontramos o mito do Grande Artista. Segundo ela, o Grande Artista é concebido como aquele que detém a genialidade; a genialidade, por sua vez, é pensada como um poder atemporal e misterioso, de alguma maneira incorporado à pessoa do Grande Artista. Seria, portanto, a ideia de que o Grande Artista é genial, possui, em si, todas as condições para o êxito próprio. Nas artes o gênio foi entendido por muito tempo como uma qualidade do homem artista, já que o papel atribuído para as mulheres e os homens nas artes, foi por muito tempo o de a musa e criador, respectivamente. Jacques Leenhardt (2013) evidencia que a criação do mito romântico da musa e do gênio acarretou uma distribuição tradicional de papéis.

vagamente e superficial ainda por forças sociais, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato, mitologias sobre o criador divino, artista como Heróman ou como párias sociais (NOCHLIN, 2016, p. 23-24).

As mulheres artistas, segundo Nochlin, estavam submetidas a limitações ligadas a seus contextos sociais e a estruturas que lhes dificultaram ao longo da história, o fazer artístico. Algumas limitações institucionalizadas seriam a exclusão das mulheres por muito tempo das academias de Belas Artes, para Nochlin

A culpa não está nos astros, em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais (NOCHLIN, 2016, p. 8-9).

Segundo a autora, não são limites naturais, mas sim, questões relacionadas ao gênero, seriam as exclusões as responsáveis pelo menor número de pintoras e escultoras notáveis.

Desde os anos 1970, a história de arte feminista aponta que a inexistência de nomes femininos canônicos deve-se não as ausências naturais de qualidades intelectuais ou artísticas, mas sim a uma prática sucessiva, mais ou menos institucionalizada, de exclusão das mulheres do campo artístico (SIMIONI, 2007, p. 91).

Dentro do sistema acadêmico, as mulheres enfrentaram um obstáculo bastante concreto: o de não serem aceitas nas academias de Belas Artes. Até o fim do século XIX, o acesso à instrução artística era marcada pela desigualdade entre os sexos. A admissão de mulheres na Escola de Belas-Artes da França, em 1887, foi antecedida por uma década de intensos debates. Na qual se argumentava o desconforto das artistas ao terem contato com o nu masculino dos modelos vivos. Assim, como teoriza Nochlin, a restrição de acesso ao modelo

vivo, gerou a exclusão de várias aspirantes às carreiras artísticas, impedidas de cursarem as aulas de modelo vivo desde as primeiras academias e, como consequência, de “não dominarem as principais habilidades exigidas aos artistas acadêmicos” (SIMIONI, 2007, p. 91).

Fatos que ocorrem na vida social de uma mulher calam as vozes das mulheres e as relegam a um segundo plano. Os silenciamentos e a invisibilidade permeiam a atuação das mulheres nas artes, em outras formas de produção, ou no cotidiano. Possuem uma função social relacionada às estruturas do poder, como destaca a inglesa Mary Beard em seu livro *Mulheres e Poder* (2018), a autora ressalta que os silenciamentos colocam uma barreira invisível que limita a chegada das mulheres a determinadas posições.

Examinar essas questões e discuti-las se faz relevante na historiografia, pois, como afirma Michelle Perrot (2013) à história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso. “As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento” (PERROT, 2013, p. 15-16). Discutir o espaço que as mulheres ocupam (ou não ocupam) na arte, atuando numa profissão marcada por uma estrutura criada por e para outros e fazendo o registro dessas experiências pode contribuir no sentido de desconstruir invisibilidades.

Desenvolvimento

No que se refere à atuação das mulheres na arte, são inúmeros os pontos importantes e passíveis de discussão: a história da arte e sua colaboração para o desconhecimento de muitas artistas, as limitações institucionais, como os temas “adequados” para as mulheres limitaram suas obras, as questões sociais

que relegaram as mulheres aos espaços privados e as artes que poderiam ser desenvolvidas nesses espaços e o questionamento sobre a capacidade de criação das mulheres rendeu as artistas muitos preconceitos⁴. Por ora, focaremos em uma outra questão que se interpôs a muitas artistas, o fato de que ao longo de sua história e fazer artístico, diversas mulheres artistas foram eclipsadas por seus maridos, pais, amantes, derivando num silenciamento e/ou apagamento de importantes artistas mulheres.

As relações pessoais por muitas vezes influenciaram o sucesso das artistas. Muitas mulheres dividiram suas vidas com outros artistas: Suzane Valadon e André Utter, Sônia e Robert Delaunay, Sophie Taeuber-Arp e Hans Arp, Alice Halicka e Maecoussis, Hannah Höch e Raul Hausmann, Frida Kahlo e Diego Rivera, Natalia Goncharova e Mikhail Larionov, Dorothea Tanning e Marx Ernest, Valentine e Jean Hugi, Vieira da Silva e Árpád Szenes, Joan Mitchell e Jean-Paul Riopelle, Helen Frankenthaler e Robert Motherwell, dentre outras. Cécile Debray (2013) pontua que o casamento oferecia independência da família em uma época em que o celibato não era aceitável para as mulheres. “Sônia Delaunay arrumou um casamento de fachada com Wilhelm Uhde e Marie Laurecin se casou com um homossexual” (DEBRAY, 2013, p. 17). Debray relata que estar num relacionamento frequentemente facilitava a participação das mulheres na vida da vanguarda.

[...] Nas vanguardas, as mulheres eram muito poucas, exceto quando tinham relações familiares com seus representantes. Foi o que aconteceu com Berthe Morisot, cunhada de Édouard Manet, que a elegeu um dos seus modelos favoritos, sem jamais representá-la como pintora. Berthe não tinha sequer um ateliê próprio. (PERROT, 2013, p. 103).

4 Essas discussões aparecem de forma aprofundada em: MEDEIROS, Talita Sauer. Mulheres na produção de histórias em quadrinhos: Da invisibilidade à construção de espaços próprios. Tese de doutorado. PPGH/ UFSC: Florianópolis, 2020.

Embora a relação com um pintor, seja marido, pai, amante, traga possibilidades de participação no mundo das artes, ela traz também outras questões. Perrot cita uma fala de Berthe crendo que esta sofria com sua marginalização artística: “Não creio que tenha jamais havido um homem que tratasse uma mulher de igual para igual, e isso é tudo o que eu pediria, pois sei que valho tanto quanto eles” (BERTHE apud PERROT, 2013, p. 103).

Alguns autores como Luciana Loponte (1999) argumentam que isso passa um controle das mulheres, no sentido de que as mulheres precisam ser governadas, na acepção foulcaultiana do termo. Como crianças que precisam ser conduzidas, as artistas e suas obras se justificam a partir de um outro – um homem.

No caso das mulheres artistas elas são sempre apêndice de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de ... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros. Como crianças que precisam ser conduzidas, as mulheres artistas e suas produções são sempre colocadas à prova, e a sua capacidade de criação além do limite da maternidade e reprodução é regularmente questionada, legitimando a arte como produto da criatividade e da genialidade masculina (LOPONTE, 1999, p. 288).

Ana Paula Simioni (2007) também debate o assunto e diz que essa associação como esposas e filhas de homens artistas acarreta, em boa parte das vezes, um desprestígio as artistas:

Frequentemente, os vínculos familiares e afetivos de artistas mulheres com colegas de profissão acarretam o desprestígio de suas produções e, consequentemente, de suas trajetórias. Foram elas compreendidas e descritas pela historiografia como esposas, companheiras, irmãs, amantes ou filhas de artistas, de um modo de, sutilmente, negar-lhes o direito à autoria, justamente a afirmação mais valiosa no campo das artes e da cultura (SIMIONI, 2007, p. 90).

Apesar da maior autonomia, liberdade das mulheres e participação feminina no mercado de trabalho – nas artes, ou em outros ramos – ainda é comum que sejam reconhecidas em referência a um homem, sendo identificadas

como “esposas de...”, “filha de...”, “mãe de...”, ainda que apareçam desempenhando um papel profissional como especialistas de alguma área. Enquanto os homens são valorizados como indivíduos autônomos, as mulheres não escapam de seu contexto familiar, mais do que de sua individualidade, é das relações que a mulher obtém o seu *status*.

Resultados e Discussão

Figura 1: *Print* do blog Fotos de Comic.



Fonte: Disponível em: <http://fotosdecomics.blogspot.com/2009/08/> Acesso em: 11 set. 2020.

Na figura 1, temos uma imagem do blog *Fotos de Comics*, o qual se dedica a trazer fotografias antigas de autores e de histórias em quadrinhos. Na postagem em questão, feita de 2009, embora o título se refira as mulheres nos quadrinhos (*Las mujeres em el comic*), a imagem seja uma foto da participação

de três mulheres envolvidas na produção de quadrinhos, integrando uma mesa em um evento em San Diego na década de 1980, com a temática das mulheres nos quadrinhos, na identificação das figuras que aparecem na imagem o destaque vai para uma figura masculina. O nome das artistas vem acompanhado de sua atividade nos quadrinhos: Catherine Yronwode (escritora, crítica e editora de cômicas), Carol Lay (cartunista) e Melinda Gebbie (cartunista e atual mulher de Alan Moore).

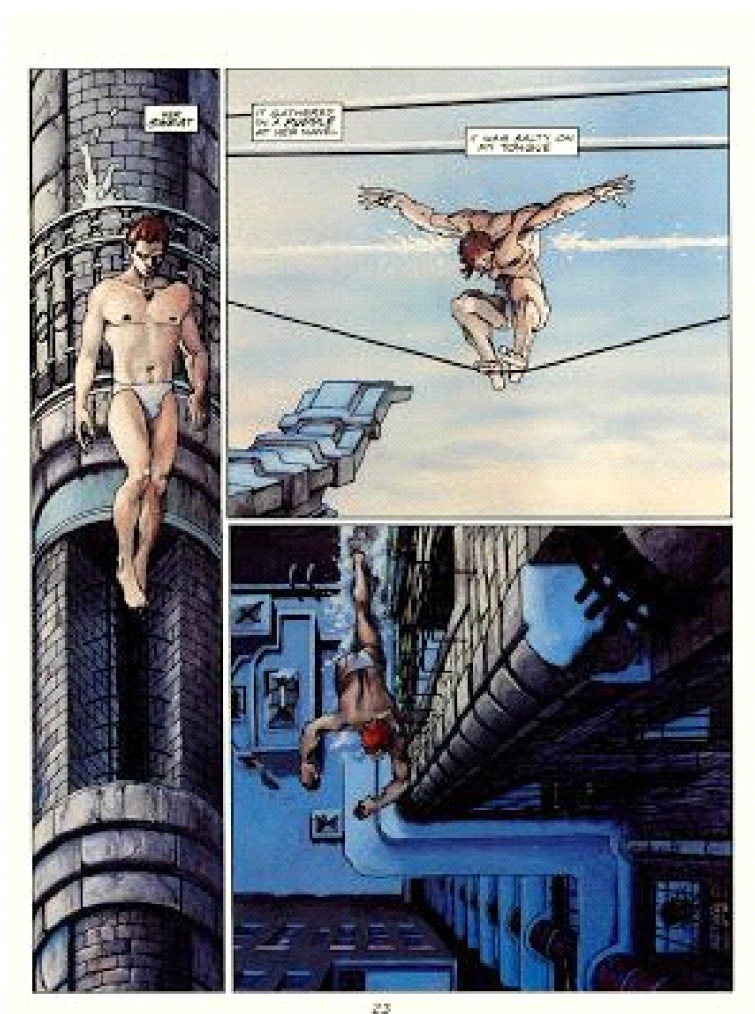
O trecho problemático está na frase “atual mulher de Alan Moore”. Seria realmente necessário acrescentar essa “qualidade” na biografia de uma quadrinista atuante desde os anos 1970, a qual iniciou sua carreira nos quadrinhos *underground* norte americanos e produz significativamente até os dias atuais?

Contudo, ao se pesquisar sobre a autora, é comum que essa informação venha adicionada. Será que não é mesmo possível falar de Melinda Gebbie sem fazer referência a Alan Moore, ou de Aline Kominsky sem mencionar Robert Crumb? Embora certamente estes sejam quadrinistas célebres e parte constituinte da vida das autoras como seus maridos e como parceiros em algumas criações, ambas possuem obras substanciais e devem ser olhadas como sujeitos autônomos.

Outro exemplo no mundo dos quadrinhos é Lynn Varley. Quando falamos de obras importantes como *Batman: O Cavaleiro das Trevas*, *300 de Esparta*, *Elektra Vive*, *Big Guy e Rusty*, *Ronin*, nos atemos ao nome de seu criador, o laureado Frank Miller, sem observar que todas as obras contaram com o trabalho de colorização de Varley (figura 2). O quadrinho tem inúmeras possibilidades gráficas de expressão, sendo a cor uma delas. A colorização pode passar o sentimento desejado pelo artista em um determinado momento ou dar a atmosfera certa para uma cena.

Junto com o ex-companheiro, Varley revolucionou o quadrinho de super-herói e elevou o nível de qualidade das cores dos gibis americanos. Juntando a influência de veteranas como (...) Marie Severin, somado a influências europeias e orientais de abordagem cromática, Varley fazia das cores um espetáculo expressivo, e mesmo em seu pior momento – a trágica continuação de *Cavaleiro das Trevas* – a colorista criou um manifesto contra a pretensa naturalidade digital das cores “photoshopadas” que infestavam o mercado de HQ’s e fizeram o sucesso da editora Image. Mas enganam-se aqueles que acham que esses foram seus únicos trabalhos. Varley é um dos nomes que colaboraram com o sucesso de *American Flag*, de Howard Chaykin, e coloriu o traço das histórias em preto e branco de Moebius publicadas nos Estados Unidos pelo selo Epic Comics, da Marvel. Extremamente reservada, Varley continua trabalhando em edições especiais e relançamentos de seu trabalho. Mas sua paleta de cor adicionou uma vibração única em um período revolucionário dos quadrinhos, estampando seu nome para sempre na história deste meio (MARCONDES, 2016, n.p.).

Figura 2: Trabalho de colorização foi realizado por Lynn Valey



Fonte: *Elektra lives again* (p. 23). Disponível em: <https://www.zipcomic.com/elektra-lives-again-issue-full> Acesso em: 11 fev. 2020.

Beatriz Calil, em seu livro *Pequeno Guia de Incríveis Artistas Mulheres* (2018), além de um levantamento acerca de artistas *que sempre foram consideradas menos importantes que seus maridos* (como diz o subtítulo do livro), traz também um trabalho fotográfico no qual mantém as artistas das quais vai falar, e apaga digitalmente os homens que estariam com elas nas fotos originais, deixando apenas suas silhuetas. Por exemplo, nas figuras 3 e 4, inverte o que comumente ocorre e identifica as fotos como Françoise Gilot e seu companheiro e Frida Kahlo e seu marido, apagando Picasso e Diego Rivera, dando protagonismo às autoras das quais vai tratar e causando estranhamento com a supressão dos homens.

Figura 3: “Françoise Gilot e seu companheiro”



Fonte: (CALIL, 2018, p. 18)

Figura 4: “Frida Kahlo e seu marido”



Fonte: (CALIL, 2018, p. 48)

Em uma das histórias trazidas por Calil, a pintora expressionista norte americana Elaine de Kooning, em retrocesso relembra a participação na década de 1950 em uma exposição focada em casais de artistas: a exposição *Artists: Man and Wife* (Artistas: Marido e Mulher) foi realizada em 1951 na *Sidney Janis Gallery* que incluiu trabalhos de outros casais como Jackson Pollock e Lee Krasner. A pintora pondera que “parecia uma boa ideia na época, mas mais tarde eu considerei que significava rebaixar um pouco as mulheres. Havia algo sobre mostrar as mulheres-artistas anexas aos artistas-verdadeiros” (KOONING apud CALIL, 2018, p. 23).

Em 2016 Séverine Sófio publica o artigo *How to succeed in the arts without being a man? Handbook for women artists of the 19th century* (Como ter

sucesso nas artes sem ser um homem? Manual para artistas mulheres do século XIX). Nesse artigo ela dá conselhos para artistas mulheres do passado para que sejam reconhecidas em vida e organizem a preservação póstuma de seus nomes e suas obras, com vistas a inscrevê-los na história.

Sófio (2018) usa a ironia para tratar a questão das mulheres na arte, e desenvolve uma série de conselhos para as mulheres artistas para que estas alcancem o sucesso. Seus conselhos são resultantes de um conjunto de dados e pesquisas que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres artistas do Oitocentos no que diz respeito a terem seus nomes e obras reconhecidos pela história da arte.

Entre os conselhos de Sófio está a questão da importância do reconhecimento da autoria para a posteridade. A autora utiliza o caso de Constance Mayer para desenvolver um de seus argumentos:

Infelizmente, por vezes nem mesmo a assinatura é o suficiente para garantir uma atribuição correta: o caso de Constance Mayer é paradigmático a esse respeito. Aluna de Greuze, Mayer foi ligada ao pintor Pierre- Paul Prud'hon durante o período mais significativo de sua carreira, numa espécie de osmose profissional apaixonante, a ser mais bem estudada. Prud'hon e Mayer trabalharam conjuntamente na composição de suas telas, produziram dezenas de desenhos (jamais assinados, é claro) os quais em seguida inspiraram seus respectivos quadros. Seus estilos eram tão fusionais que é extremamente difícil distinguir a influência de um sobre a obra do outro, e inversamente. Essa incerteza, no entanto, jogou a favor de Prud'hon, a despeito de Mayer ter assinado vários de seus quadros; e sendo a sua assinatura feita de modo original "C. Mayer Pinxit.", seguida da data. Em 1931, um quadro atribuído a David, retratando um garoto com ar zombeteiro, entrou na coleção do Museu Nelson-Atkins, na cidade de Kansas. A assinatura havia sido parcialmente rabiscada e refeita com o nome de David. Depois, um novo rabisco foi inscrito, revivendo a assinatura primeira "Pinxit./1799" (...). A tela se apresenta, hoje em dia, com uma assinatura parcialmente apagada, e nós devemos a Margaret Oppenheimer a sua reatribuição à jovem Constance Mayer, numa época em que o estilo de sua pintura estava mais próximo ao de David que ao de Greuze (SÓFIO, 2018, p. 43).

Sófio aconselha a partir do caso de Mayer “às nossas futuras artistas que evitem ficar muito próximas de um artista mais conhecido do que elas, em particular se essa proximidade for também estilística” (SÓFIO, 2018, p. 44).

Isso porque não apenas elas serão colocadas sempre à sua sombra, mas, quando forem evocadas, serão condenadas a aparecer eternamente como “alunas de” tal artista célebre, mesmo quando não for absolutamente o caso. Os exemplos são inúmeros na história da arte, e estão presentes mesmo dentre as mais célebres de nossas artistas. Até hoje é surpreendente que se veja Berthe Morisot ser qualificada como aluna de Manet (SOFIO, 2018, p. 44).

Referindo-se ao século XVI, Nina Rahe relembra que assim como Sofonisba Anguissola, tivemos outra grande retratista – Marietta Robusti.

(...) a fama de exímia retratista de Marietta Robustini se espalhou pelas cortes da Áustria e da Espanha. A possibilidade de a veneziana torna-se pintora oficial de um dos reinos foi rapidamente vetada por seu pai, o pintor Tintoretto (RAHE, 2013, p. 18).

Rahe nos traz uma história significativa acerca de uma obra, *O retrato de um homem velho com garoto*, de 1518, “é o único quadro que a maioria dos estudiosos atribuíram a Marietta. Durante muito tempo, a obra figurou entre os melhores trabalhos de Tintoretto. Somente em 1920 as iniciais de sua filha foram descobertas” (RAHE, 2013, p. 19). Contudo, embora a autoria tenha sido reconhecida, outro ponto importante precisa ser considerado. Rahe relembra que como acontece nos dias de hoje, quanto maior a fama do autor, maior o preço atingido pelas obras de arte. “Por esse motivo, atribuíam-se a colegas homens mais conhecidos muitos trabalhos produzidos por mulheres” (RAHE, 2013, p. 19).

Contudo, ser considerada a “esposa de...”, ser relegada ao lugar de uma ajudante, ou não receber o devido valor por seu trabalho, não é o pior que pode ocorrer a uma mulher artista e a sua obra no que concerne às relações de par-

cerias e afetivas. Muitas artistas tiveram seu reconhecimento e protagonismo apagados por homens que assinaram suas obras.

A escultora Camille Claudel (1864-1943) era afetiva e profissionalmente ligada à figura do escultor Rodin (1840-1917). “Na juventude Camile estudou na Académie Colarossi, uma das poucas escolas que aceitavam alunas mulheres (...). Após alguns anos tendo Alfred Boucher como mentor, a artista foi estudar com Auguste Rodin” (CALIL, 2018, p. 13). Camille conseguiu expor suas obras e obteve certo reconhecimento, “apesar de seu mérito ser sempre associado e atribuído a Rodin” (CALIL, 2018, p. 13). Todavia, o desfecho da trajetória da artista é bastante triste, pois acabou internada compulsoriamente, diagnosticada com um transtorno mental, onde permaneceu até o final de sua vida. Porém, antes disso, “destruiu muitas de suas obras e acusou Rodin de ter roubado e assinado muitas obras como se fossem dele” (CALIL, 2018, p. 13).

Quando se fala de um parceiro artista que se apropriou da obra da mulher, é impossível não mencionar a pintora Margaret Keane cujo marido Walter Keane assinou por muito tempo suas obras, fato que acabou numa briga judicial vencida por Margaret em 1986, quando para comprovar a autoria das obras, as quais possuíam uma estética bastante particular (o foco da artista eram crianças retratadas com enormes olhos), o juiz determinou que ambos pintassem uma tela ali mesmo no tribunal, tarefa que Margaret concluiu rapidamente enquanto Walter alegou não poder pintar por estar com problemas no ombro. Embora a autoria tenha sido restabelecida, durante o tempo em que assinou as obras, as pinturas renderam a Walter Keane fama e muito dinheiro.

Assim como Camille Claudel, Zelda Fitzgerald foi internada e terminou seus dias numa instituição (diagnosticada com esquizofrenia) e passou por situações controversas de autoria com seu parceiro – no caso de Zelda, o escritor

F. Scott Fitzgerald. Zelda acusou o marido de plagiar partes de seu diário, usando-os como material para seus romances, pois o autor utilizava seu relacionamento como inspiração. Contudo, é interessante que ao publicar seu romance *Save Me the Waltz* de 1932, “Scott ficou muito bravo porque Zelda colocou informações sobre sua vida juntos, apesar de ele também ter feito isso” (CALIL, 2018, p. 17).

Um recurso utilizado, possivelmente para que suas obras não fossem julgadas com base no trabalho de seus maridos, era assinar as obras apenas com as iniciais de seus nomes. É o caso das artistas do expressionismo americano Lee Krasner (Jackson Pollock) e Elaine de Kooning (Willem de Kooning). Beatriz Calil afirma que: “Como Elaine de Kooning, Lee Krasner assinava as obras apenas com suas iniciais, para que seu trabalho não fosse julgado a partir de sua fala de ‘esposa’” (CALIL, 2018, p. 25). É bastante crível, porém, é possível também que a questão estivesse ligada à desvalorização das obras de autoria feminina. Nina Rahe cita um exemplo da menor valoração dada às obras das mulheres:

Em 1922, por exemplo, o Metropolitan Museum, em Nova York, adquiriu a tela *Charlotte du Val d'Ognes* acreditando tratar-se de um Jacques-Louis David. Descobriu-se em 1951, que a obra tinha sido realizada por uma das alunas do pintor francês (sua identidade ainda é objeto de discussão). O Metropolitan fez a correção 26 anos depois. A pintura enaltecida inicialmente pelo próprio museu por expressar “um austero gosto do tempo”, sofreu uma depreciação quando a autoria de David foi contestada. Rapidamente, os historiadores passaram a enxergar no quadro um “tratamento gentil” e o “espírito feminino” (RAHE, 2013, p. 19).

Podemos avaliar esse tipo de situação como parte da estratégia coletiva do vaidoso mundo da arte e do gênio, de não permissão para que as mulheres fossem vistas como iguais, sob risco de rachadura na hierarquia social.

Embora tenhamos trazidos alguns casos (dentre diversos outros que poderiam facilmente ser citados), a intenção não é reunir fatos curiosos/ ou res-

sentimentos - mas mostrar que ainda fazem parte de debate atual, pois muito do que se passou na vida e trajetória das artistas de tempos passados, ainda pode ser observado em produções mais recentes. Claro que ao longo da história várias mulheres alcançaram reconhecimento por seus trabalhos, contudo, outras foram invisibilizadas pelas restrições da sociedade da época em que viveram, pela família ou por seus companheiros. Artistas foram mais reconhecidas por suas relações pessoais que por suas obras, tiveram seus trabalhos, plagiados ou desvalorizados por se tratarem de artistas mulheres, minando sua participação na produção artística e o seu reconhecimento. Tudo isso deriva em questões controversas como o emblemático questionamento de Linda Nochlin: “Por que não houve grandes mulheres artistas?”.

Conclusão

Ao pensarmos sobre as mulheres nas artes, fica pungente a questão da invisibilidade e dos impedimentos sociais. A capacidade para a grande arte, a criação e a genialidade como prerrogativas do masculino, o talento das mulheres para as artes aplicadas e ao ambiente doméstico, foram concepções que vigoraram e marcaram a história de muitas artistas. Ao observar as discussões e o lugar atribuído às mulheres ao longo do tempo na arte, é difícil não considerar a arte como uma construção social, permeada de relações de poder, assim como o é, o papel designado dentro desse campo aos homens e em contrapartida as mulheres. Como resultado, limitações aos talentos artísticos e a invisibilidade de muitas mulheres.

A arte sempre esteve presente na vida das mulheres, por longa data o lugar destinado a elas foi o de musa, contudo, as mulheres transbordam esses limites e encontram maneiras de desenvolver suas artes, a custas de romper e contestar normas e papéis sociais.

Ao identificar, interpretar e compreender como se dão as diferenças, assimetrias e desigualdades existentes entre os gêneros na produção artística, não buscamos apenas comparar autores e autoras, mas expor como a relação entre os gêneros no campo artístico (e consequentemente sua produção) é atravessada por relações desiguais de poder e distintos eixos de diferenciação.

Referências

CALIL, Beatriz. Pequeno guia de incríveis artistas mulheres que sempre foram consideradas menos importantes que seus maridos. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2018.

BEARD, Mary. Mulheres e poder: um manifesto. Trad.: Celina Porto-Carrero. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. In: Cadernos Pagu, n°19, 2002, p. 59-90.

DEBRAY, Cécile. Pionnering Woman. Catálogo da exposição: Women artists. 2013. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/catalogoElles.pdf> Acesso em: 26 set. 2019.

LEENHARDT, Jacques. Prefácio. In: JUSTINO, Maria José. Mulheres na arte. Que diferença isso faz? Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. In: Revista Estudos Feministas. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. v.7. n 1-2. Florianópolis: UFSC, 1999. p. 283- 300.

MARCONDES, Ciro. Elas nos quadrinhos: 11 mulheres notáveis. Março 2016. Disponível: <https://www.raiolaser.net/home/tag/Lynn+Varley> Acesso em: 11 set. de 2019.

NOCHLIN, Linda. Why have there been no great women artists? In: HESS, Thomas B. Art and sexual politics. Nova York: Macmillan Publishing, 1973, p. 1-43.

NOCHLIN, Linda. Porque não houve grandes mulheres artistas? São Paulo: Edições Auroras, 2016.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Trad.: Angela M. S. Côrrea. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAHE, Nina. Mulheres ainda são minoria na arte? In: Revista Bravo. São Paulo: Editora Abril, nº189, maio de 2013.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Regina Gomide Graz: modernismo, arte têxtil e relações de gênero no Brasil. In: Revista do Ieb. nº45, set. de 2017, p. 87-106.

SOFIO, Séverine. Como ter sucesso nas artes sem ser um homem? Manual para artistas mulheres do século XIX. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 71, p. 28-50, dez. 2018.

CAPÍTULO 11

“AINDA HÁ UM LONGO CAMINHO A PERCORRER”: O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A COLONIALIDADE DO SABER – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DRA. CÍNTIA SANTOS DIALLO

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-B

Introdução

Durante os anos de 2018 e 2022 o Brasil presenciou o avanços, cada vez mais expressivos, de discursos relativistas e negacionistas, os quais não apenas colocaram em risco conquistas de importantes movimentos, como o Movimen-

to Negro, Movimentos Feministas, LGBTQIA+ dentre outros, como também reascenderam os debates sobre o papel da História e das Ciências Humanas.

Sendo assim, reafirmar o papel das ciências humanas é salutar, pois contribui não apenas no enfrentamento aos discursos vazios, dotados de preconceito e discriminação, como também combate as falácias da meritocracia e o da democracia racial no Brasil. Nesse contexto, pensar as relações étnico-raciais, gênero, história e seu ensino se fazem fundamentais, tendo em vista que o Brasil é um dos países que lideram os índices de violência contra negros/as, pretos/pretas, algo que só reafirma o racismo estrutural que reverbera em nossa sociedade.

Dessa forma, na presente entrevista, a professora doutora Cíntia Santos Diallo, referência nos estudos sobre relações étnicas raciais, história da África e gênero¹, busca apresentar suas reflexões acerca das categorias que marcam esta obra, bem como destaca inquietações de nosso tempo e outras que perpassam epistemologias, teorias e o cotidiano no ensino de história.

Sobre a entrevistada, a Profa. Dra. Cíntia Santos Diallo realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Pantanal (UFMS/CPAN). Possui Doutorado em História - Ensino de História da África, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-2017), é Mestre em Educação - Políticas Públicas para Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/2005), Licenciada em História e Pedagogia. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS. Presidente da Comissão de

¹ A presente entrevista foi cedida gentilmente pela professora Dra. Cíntia Santos Diallo entre o final do mês de novembro e início de dezembro de 2022. A mesma foi pensada exclusivamente para compor a obra “Relações étnico-raciais, Gênero e História: debates, pesquisa e ensino”.

Bancas de Verificação Fenotípica/UEMS. Pesquisadora CÁTEDRA UNESCO/UFGD. Membro Conselho Editorial Revista África e Africanidades. Membro da Associação Brasileira e Pesquisadores Negras e Negros e Organizadora e autora do livro História da África Múltiplas Aprendizagens. Vice líder Grupo GEPEGRE/CNPq. Área de Pesquisa: Ensino de História da África, Educação da Relações Étnico-Raciais e Política de Ações Afirmativas.

Entrevista

Ary Albuquerque: A conheci em 2017 no 1º Simpósio Internacional – Fazer História de uma fronteira: mulheres, gêneros e feminismos, evento ligado à Cátedra Unesco e vinculado ao Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI) e o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Então saliento a felicidade com o aceite desta entrevista, que compõe o livro Relações étnico-raciais, Gênero e História: debates, pesquisa e ensino. Gostaria que contasse um pouco sobre sua trajetória acadêmica e quais foram/são suas maiores inspirações?

Cíntia Santos Diallo: Fiquei muito feliz com o convite, espero que minhas vivências pessoais e acadêmicas, possam contribuir com as discussões propostas nesta bela obra. Minha trajetória acadêmica começou com uma imposição. Na verdade, eu queria fazer o curso de Administração de Empresa, com ênfase em Informática.

Quando comuniquei à minha mãe o meu desejo, ela disse: Cíntia, dificilmente um empresário branco deixará uma negra, administrar a empresa dele. Então, faça uma licenciatura, preste concurso para não precisar depender de marido, e depois se der você faz essa tal Administração.

Apesar de ter ficado um pouco decepcionada com a fala dela, acabei seguindo seu conselho. Fiz o curso de licenciatura em História, em uma

faculdade particular do grande ABC Paulista, concluído em 1996. Comecei a lecionar no ano seguinte em uma escola pública. O curso de Pedagogia foi concluído em 2000.

De 1997 e 2009, lecionei nas redes públicas de São Paulo e Porto Alegre, para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005, conclui o mestrado, pesquisei a Reconfiguração do Ensino Superior Brasileiro na década de 1990, sobretudo ao que diz respeito, ao aumento das vagas na rede privada. Em 2017, conclui o doutorado, no qual eu analisei o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, nos cursos de licenciatura em História do MS. Em 2018/19. Fiz estágio pós-doutorado, a partir do qual pesquisei os percursos formativos oferecido aos estudantes das licenciaturas, na área de ciências humanas, a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Iniciei como docente contratada na UEMS, em 2009. Trabalhei em diferentes cursos de licenciatura ministrando as disciplinas voltadas para os fundamentos da educação. Tornei-me efetiva em 2019. Atualmente, leciono as disciplinas de Currículo e Diversidade, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais e de Gênero, Seminário de Diversidade e Estágio Supervisionados dos Anos Iniciais e coordeno o CEPEGRE.

Gosto muito do fazer docente, valeu a pena ter escolhido este caminho!

Ary Albuquerque: Em 2023 completamos 20 anos da lei 10.639/03, a qual determinou às escolas públicas e particulares a inserção nos currículos, da disciplina Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. Além disso, também se completam 15 anos da implementação da Lei 11.645/08, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos e ensino fundamental e médio. Nesse

contexto, qual o balanço que a faz desse período? Como nos encontramos hoje em relação a aplicabilidade das referidas leis?

Cíntia Santos Diallo: Em primeiro lugar não podemos deixar de mencionar que a Lei no. 10.639/2003 é fruto de décadas de luta do Movimento Negro, cuja origem remete as experiências educacionais do Teatro Experimental do Negro, cujo o principal representante foi Abdias do Nascimento. Isto posto, o período imediatamente posterior a promulgação da lei, foi fértil no que tange, a produção de material didático, cursos, eventos, seminário, impulsionados e financiados pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Assim, como, em uma rápida busca aos periódicos e bancos de teses e dissertação é possível observar o aumento significativo de produções acadêmicas sobre a temática. Pena, que todo esse movimento não encontrou eco no chão da escola.

São objetivos da lei: preencher as lacunas deixadas pela história eurocêntrica, dar visibilidade à luta e resistência do africano e afro-brasileiro, eliminar preconceitos e valores racistas no ambiente escolar, reconhecer e valorizar o protagonismo africano, promover a produção de conhecimento, disseminar valores antirracistas, de promoção da igualdade racial, identidade, orgulho e pertencimento racial.

Entretanto, não podemos desconsiderar, a forte resistência, por parte do próprio sistema de ensino², aos deslocamentos epistêmicos provocados pela lei, porque além de exigir o reconhecimento e a valorização dos modos de saber, ser e estar no mundos dos afro-brasileiros e africanos, ela, a lei e seu principal desdobramento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, provocam o questionamento, acerca da validade da

² Compreendidos aqui como gestores, coordenadores, professores e alunos.

hegemonia da matriz eurocêntrica do conhecimento, bem como expõe o epistemicídio imposto, por esta matriz, a outras possibilidades de construção do conhecimento.

Diversos estudos apontam que a lei, não foi de fato implementada em todo o sistema educacional. Os entraves são identificados, na formação inicial e continuada de professores, na ausência de uma política educacional pública robusta para a incorporação da temática aos conteúdos escolares, falta de acesso ao arcabouço teórico produzido, livros didáticos com lacunas ou equívocos, somam-se a esta condição, os racismos individual, institucional e estrutural que também afetam a escola

Contudo, não podemos desconsiderar que existem sistemas de ensino, escolas, professores/as que em grupo ou individualmente, promovem diferentes arranjos pedagógicos, com intuito de incorporar a temática ao cotidiano escolar. Dentre elas menciono três:

1) A valorização da cultura e da estética negra na escola, são atividades realizadas no dia 20 de novembro, com cursos de capoeira, dança afro e desfiles. Destaco, contudo, que atividades esporádicas e sem reflexão, podem reforçar o estereótipo e re(produzir) o racismo.

2) A inclusão da História Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, pode contruibuir para que o/a estudante tenha outra visão do outro e/ou de si mesmo. O conhecimento da história de luta e resistência de africanos e afro-brasileiros, pode também, fazer com que o/a estudante incorpore novas atitudes que o levem ao combate do racismo.

3) Educação Antirracista no cotidiano escolar, para além da incorporação da temática aos conteúdos, é central, neste arranjo pedagógico o enfrentamento das diferentes formas de preconceito no cotidiano escolar. Busca-se o diálogo com as pessoas e instituições diante das situações de racismo. O grande desafio é envolver negros e não negros na luta pela promoção da igualdade racial

Ary Albuquerque: Um debate importante e urgente que acompanhamos nos últimos anos se refere aos estudos decoloniais. Como entende esse debate? E pensando em professoras e professores que pretendem conhecer o campo de

pesquisa, quais referências indica? Será que esse debate um dia chega à educação básica?

Cíntia Santos Diallo: Os estudos decoloniais consistem em um corpo teórico amplo e multifacetado, cunhado por latino-americanos, que nos permite em última análise, perceber a permanência das formas coloniais de dominação, metamorfoseada na colonialidade do saber, ser e poder. Desvelando assim, a lógica hegemônica do pensamento único, que subalterniza, silencia, modos outros de existir. Nesse sentido, a chegada da História da África aos cursos de licenciatura em História, ainda que num primeiro momento para atender as exigências legislativas, pode se transformar em um espaço de luta e resistência ao currículo eurocêntrico, um posicionamento de rebeldia, um ato de decolonialidade do saber.

É importante mencionar um momento, no qual o conceito ainda não tinha sido cunhado, mas que a continuidade do pensamento colonial, em detrimento de outras formas de saberes, em especial, aqueles produzidos pelos africanos e caribenhos, já haviam sido percebidas. Nesse sentido, a leitura dos livros *Pele Negra*, *Máscara Branca* e *Condenados da Terra* de Frantz Fanon, *Retorno ao país natal*, de Aimé Césaire, são obras que marcam o início do que mais tarde se convencionou denominar estudos decolonias.

Acompanho estágio dos anos iniciais, e não tenho observado, práticas pedagógicas decolonias amplamente disseminadas. Às vezes um ou outro projeto pautado no corpo teórico em tela. Isso reflete o que acontece nas universidades quantos docentes discutem em suas disciplinas a “Decolonialidade”?

Ary Albuquerque: Desde 2016, você desenvolve o projeto de pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais e a descolonização curricular: o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Estado de Mato Grosso

do Sul. Quais os resultados já obtidos? Avançamos a partir das políticas educacionais?

Cíntia Santos Diallo: Em 2019/20, analisei junto com outra colega 56 Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas estaduais do município de Campo Grande, os resultados obtidos, apontaram que ainda há um silêncio significativo a respeito da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, permanecendo, em algumas escolas, escolas a lógica da Colonialidade do Saber, alicerçada no eurocentrismo.

Esse silêncio impossibilita, do ponto de vista normativo, qualquer deslocamento e/ou ruptura epistêmica no sentido de incorporar narrativas subalternizadas, permanecendo, assim, a lógica do currículo monocultural. Por outro lado, no mesmo processo de análise, identificamos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) que preconizam em seus textos algumas práticas e/ou orientações pedagógicas que nomeamos de “gritos por uma educação antirracista”, que em níveis variados se aproximam das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)³, possibilitando a algumas escolas deslocamentos epistêmicos, reconhecendo e legitimando saberes e fazeres historicamente negados e silenciados.

Nessa perspectiva, deslocamentos epistêmicos, como a valorização da cultura e da estética negra na escola, a inclusão da História Africana e Afro-brasileirano currículo, bem como a Educação Antirracista no ambiente escolar, são evidenciados por meio de práticas e/ou orientações pedagógicas e normativas. É importante, contudo, considerar a existência de práticas pedagógicas incorporadas individual ou coletivamente por professores que entendem a urgência

3 Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais> acesso em 11 dez 2022 às 12:18.

de se tratar a temática na sala de aula, independente de estas constarem ou não nos PPPs das escolas.

Consideramos, por fim, que ainda há um longo caminho a percorrer, no sentido de se construírem projetos político pedagógicos que de fato rompam com a lógica hegemônica e superem a Colonialidade do Saber. Para tanto, é necessário pensar uma formação inicial e continuada de professores que permita reflexões alicerçadas em estudos produzidos a partir de outras epistemologias, para além do pensamento hegemônico

Ary Albuquerque: Como sabemos, nos últimos anos (2018-2022) o Brasil observou o (re)surgimento de discursos misóginos, racistas, sexistas etc, os quais passaram a relativizar processos e conquistas históricas importantes. Uma dessas pautas foi a política de cotas, como a senhora observa tais discursos e a política de cotas na atualidade?

Cíntia Santos Diallo: Para as pessoas que defendem a democracia e a igualdade racial, entre as quais eu me incluo, a amplificação dos discursos mencionados por você, de fato representam um retrocesso. Para nós negros/as, em especial, a exacerbação dos processos de racismo nos remete aos espaços mais subalternizados das desigualdades. Os indicadores socioeconômicos de institutos como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontam o aumento do empobrecimento, adoecimento e morte da população negra.

Em que pese, o arcabouço legal produzido em âmbito federal, que reconhece a constitucionalidade das cotas, desde 2012, ações Afirmativas/reservas de vagas ou cotas raciais são frequentemente questionadas. Isso porque, tal política visa redistribuir o acesso a espaços de poder e/ou de decisão, ou seja, uma vaga em uma universidade pública ou cargo no serviço público. Este mo-

vimento afeta, em certa medida, branquitude que perde seus privilégios (e não direitos). De modo que esta desestruturação, não se dá sem resistência, daí a eterna demonização das cotas raciais. Sem contar que a análise dos 10 anos de cotas federais, será realizada nos próximos anos, o que deve trazer à tona um longo debate entre prós e contrários às cotas.

É importante destacar que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, é pioneira na adoção de cotas. Foi a primeira a instituição a reservar vagas para indígenas, 10% e a terceira a reservar 20% de suas vagas à negros/as. O primeiro ingresso ocorreu em 2004. Quanto as cotas raciais, a instituição, tem buscado garantir o acesso às vagas aos público-alvo, por meio das bancas de verificação fenotípicas, que tem como objetivo validar ou não a autodeclaração apresentada pelo candidato/a negro/a.

Se por um lado, há mecanismos que garantem o acesso, por outro, a permanência do/s cotista negros/as, ainda é um desafio que precisa ser melhor enfrentado pela instituição, por meio do aumento do valor e número de bolsas, ações de acolhimento acadêmico, combate ao racismo institucional e epistêmico, ações antirracistas, promoção da igualdade racial, dentre outras.

De acordo com os dados da Diretoria de Registro Acadêmico/UEMS, atualmente, estão matriculados 6.969 estudantes, dos quais, 506 são cotistas indígenas, 962 são cotistas negros, 568, ocupam as vagas reservadas aos moradores do MS, 14 são autodeclarados professores da rede pública e 4929, ocupam as vagas reservadas a ampla concorrência.

O racismo no Brasil opera de modo complexo e diversificado, cuja finalidade é manter a qualquer custo os privilégios da branquitude. Nesse sentido, os ataques aos avanços conquistados pela população negra serão constantes. Cabe a nós, a luta pela manutenção e ampliação, do acesso à educação, saúde, trabalho, moradia, segurança.

Ary Albuquerque: A disciplina de História da África nas licenciaturas vem conquistando cada vez mais espaço na academia, algo que contribui de forma substancial na formação de futuras e futuros profissionais da educação. Como analisa esse cenário? E qual avaliação faz dos cursos de História da África disponibilizados no ensino superior brasileiro?

Cíntia Santos Diallo: Vou reproduzir o cenário identificado nas pesquisas de doutorado (2017) e pós-doutorado (2019), no que diz aos cursos da região do centro-oeste.

As disciplinas de História da África e temáticas correlatas ofertadas pelos cursos de licenciatura em História das instituições públicas sul-mato-grossenses, ainda são periféricas. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque a organização curricular destes cursos está voltada para a História da Europa, o que significa afirmar que o pensamento hegemônico emergente com a Modernidade, no qual apenas o saber produzido sobre as bases dos paradigmas ocidentais de conhecimento é considerado o único e verdadeiro, implicando a negação ou hierarquização dos outros saberes, ainda exerce influência significativa nos cursos de História.

Nesse sentido, o exame da carga horária das disciplinas do núcleo básico ou núcleo de formação específica de cada curso indica o amplo espaço reservado às narrativas voltadas para História Medieval/Média, Moderna e Contemporânea, em detrimento das Histórias do Brasil, da América e da África. A incisiva marca eurocêntrica dos currículos das licenciaturas em História vai ao encontro da análise de Lander (2005), que avalia que o *caráter hegemônico* dos conhecimentos científicos europeus se sobrepõe ao estudo/compreensão/pesquisa de todas as outras culturas, povos e sociedades, ao ter como perspectiva a experiência moderna ocidental, conduzindo, assim, ao ocultamento, à negação, à subordinação ou à extinção “toda a experiência ou expressão cultural que não corresponda ao *dever ser* que fundamenta as ciências sociais” (p.14)⁴.

No que tange à História, as implicações deste posicionamento se fazem sentir na resistência dos cursos em assumir de modo consistente em seus currículos formativos “processos históricos e culturais” diferentes daqueles

formulados pelo pensamento hegemônico. Ou, então, quando por pressão de movimentos sociais e/ou políticos e/ou acadêmicos, narrativas históricas outrora negadas ou silenciadas passam a ser obrigatórias, sua inserção se faz de modo negligenciado, tímido, periférico, como é o caso da História da África e temas correlatos.

Foi possível evidenciar a penetração da temática em tela, nas demais licenciaturas, por meio da presença das disciplinas específicas, ainda que não seja possível alcançar, seus desdobramentos na prática cotidiana dos professores recém-formados, pois não fizemos esse cruzamento. A existência de tais disciplinas sugere não apenas, o atendimento às diretrizes, como aponta a capacidade de organização, força e tensionamento das culturas negadas por maior espaço nos currículos, graças aos movimentos acadêmicos, escolares e sociais.

Ary Albuquerque: A Coleção História da África, produzida pela Organização das Unidas para Educação Ciência e Cultura – (UNESCO), ainda que publicada em décadas anteriores, teve sua disponibilidade por completa em 2010, sendo até hoje uma das grandes referências sobre o tema. Desde de sua disponibilização, se passaram 13 anos, algo relativamente recente, porém, por que a referida obra ainda é considerada um clássico? Qual sua importância?

Cíntia Santos Diallo: A obra ainda é importante fonte de consulta sobre a história do continente, principalmente porque está disponibilizada em Língua Portuguesa. Não podemos desconsiderar que há estudos mais recentes, entretanto, disponíveis nas línguas inglesas, francesa e árabe. Ao que se interessarem, sugiro consulta aos artigos, teses de dissertações disponíveis no *site* Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA).

Ary Albuquerque: Sobre as relações de gênero, como analisa os recentes debates sobre o feminismo negro e a interseccionalidade?

Cíntia Santos Diallo: A chegada de mulheres negras à universidade, sobretudo, por meio das cotas, sem dúvida contribuiu para amplificação de estudos e pesquisas ancorados nas experiências do feminismo negro e no corpo teórico da interseccionalidade. Principalmente, porque as epistemologias hegemônicas, não suficientes para explicar, as experiências vividas pelas mulheres negras e seus objetos de pesquisa. Chegou a hora a vez de falarmos sobre nós, a partir da perspectiva das nossas perspectivas de Mundo. Precisamos ler, compreender e levar para fora dos grupos de pesquisa Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Cida Bento, Beatriz Nascimento. Toda mulher negra o direito de compreender as vias identitárias que cruzam seus corpos e como elas afetam suas trajetórias pessoais, profissionais, acadêmicas, entre outras.

Nesse sentido, o feminismo negro e a interseccionalidade são importantes ferramentas para a compreensão, denúncia e proposição de soluções para superação das diversas opressões de raça, gênero e classe que afetam as mulheres cis e trans afro-latinas, afro-caribenhas e da diáspora negra.

Por um lado, o corpo teórico da interseccionalidade tem alicerçado as reflexões a respeito dos espaços de desigualdades, violências, invisibilidade, subalternidade e exclusões ainda ocupados e/ou impostos as mulheres negras.

Por outro, o feminismo negro tem alcançado centralidade, nas lutas empreendidas e na construção de caminhos alternativos, para coletivos e movimentos que buscam a promoção da igualdade racial e de gênero, garantias de acesso aos direitos sexuais e reprodutivos, à segurança, à educação e a vida digna. O feminismo negro, ainda, contribui com a organização e implementação dos tensionamentos contra os racismos estrutural e institucional que dificultam e/ou impossibilitam a ocupação, por estas mulheres a espaços de poder e decisão.

Há outro movimento, ainda que lentamente, tem alcançado a academia: são os estudos desenvolvidos à luz da epistemologia do Mulherismo de Chikwenye Ogunyemi e Mary Kolawole da Nigéria, que por um lado questiona as categorias de gênero como universais e atemporais, como princípio organizador de todas as sociedades, bem como a subordinação universal das mulheres, e por outro, apresentam categorias de análises específicas para condições que afetam as mulheres negras não ocidentais, em especial, as africanas.

Ary Albuquerque: Com uma vasta experiência na educação básica e hoje como docente no ensino superior, quais os principais desafios no combate ao racismo estrutural, tão presente em nossa sociedade, e como a educação pode ser um elemento importante nesse processo?

Cíntia Santos Diallo: A educação escolar e acadêmica, enquanto *lócus* do processo formativo do sujeito tem papel fundamental na disseminação de valores antirracistas, entretanto isso não é algo simples, do qual depende apenas vontade individual. Contudo, nós docentes podemos apresentar aos estudantes outros saberes, que em alguns casos são antagônicos a racionalidade estabelecida na escola e universidade, sem hierarquizá-los.

O docente não precisa anunciar: hoje vou falar sobre o negro ou as relações étnico-raciais brasileiras nefastas. Estes temas devem transversalizar o conteúdo escolar e acadêmico. Isso passa pela construção do currículo, desde a escolha dos temas, textos, vídeos, brincadeiras, representatividade étnico-racial.

Quanto aos conteúdos específicos, aqueles propostos na DCNERER parece-me um excelente caminho para os/as professores/as com pouca intimidade com a temática.

Ary Albuquerque: O campo do ensino de história se mostra cada vez mais dinâmico e atento aos desafios que o mundo contemporâneo está imerso. Nessa conjuntura, qual é o maior cuidado que a/o docente precisa ter ao trabalhar componentes relacionados à História da África em sala de aula?

Cíntia Santos Diallo: Sem dúvida a maior dificuldade está em abordar as religiões tradicionais africanas, que foram e são demonizadas pelo ocidente. A intolerância religiosa tem sido amplamente disseminada, em nossa sociedade, por uma parte do segmento neopentecostal, não é diferente na escola.

Ary Albuquerque: Ainda no âmbito do ensino de história, quais práticas ou sugestões de propostas didáticas indica para uma abordagem de História da África e/ou das relações étnico raciais na educação básica (sites, produções etc.).

Cíntia Santos Diallo: Embora o discurso de que os/as professores/as da Educação Básica não receberam “formação” para o trato pedagógico da temática tenha lugar comum, é possível do meu ponto de vista lançar mão do que já tem produzido e de acesso livre, destaco alguns as possibilidades pedagógicas interessante.

a) Kit a Cor da Cultura (Fundação Palmares), que é um projeto de valorização do patrimônio cultural afro brasileiro e de reconhecimento da história e da contribuição da população negra à sociedade brasileira.

b) A Coleção e Educação Étnico-Raciais (Ação Educativa), “tem por objetivo contribuir para que as escolas desenvolvam um processo de autoavaliação participativa sobre a implementação da lei 10.639/03, ampliem a roda de pessoas e coletivos envolvidos com a superação do racismo e de outras discriminações e construam um plano de ação estratégica que gere transformações efetivas no cotidiano escolar”⁵.

c) História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil (SECA-DI/MEC/UNESCO), “A publicação objetiva contribuir com os sistemas de ensino para a inserção de conteúdos que relacionem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da educação básica”⁶.

5 <https://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/>

6 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversi-

d) Gênero e Diversidade na Escola (MEC/SEPP/IR/SPM) “um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais⁷.

Um espaço potente para construção coletiva de itinerários pedagógicos voltados para a temática é a hora de trabalho pedagógico coletivo ou horas atividades. Esse tempo e espaço pode e deve ser dedicado também aos estudos das relações étnico-raciais.

Ademais, não podemos desconsiderar que políticas educacionais robustas são necessárias para a implementação da lei 10.639/03, dentre elas, a formação inicial e continuada de professores, produção e acesso à materiais didáticos e o enfrentamento do racismo institucional, que afeta toda a comunidade escolar.

Ary Albuquerque: Quais estudos estais imersas na atualidade e os projetos em vista?

Cíntia Santos Diallo: Além das atividades de ensino, atualmente, coordeno o Centro de Estudos Pesquisa e Extensão em Gênero, Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS, por meio do qual temos produzido Cursos de Formação Continuada voltados para os professores da Educação Básica.

Durante este ano desenvolvemos dois cursos. O primeiro, Infâncias, Diversidade e Organização do Trabalho Pedagógico em parceria com o Secretaria Municipal de Dourados - SEMED, teve como discutir os desafios impostos às/ aos professoras/es no contexto de retorno às aulas presenciais, após o período

dade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. --Brasília: MEC/SECADI,UFSCar,2014.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227009> Acesso em 11 dez 2022 às 12:38.

⁷ PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabíola *et al.* **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007

mais agudo da pandemia.

Assim como, proporcionar aos/as docentes a compreensão e incorporação de teorias articuladas às práticas pedagógicas que contemplam a complexidade do cotidiano da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além dos eixos gênero, raça e etnia, o curso discutiu temas propostos por docentes da rede, como por exemplo, infâncias ocidentais, indígenas e africanas, educação especial, TIC's e educação, ensino da matemática, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e organização do trabalho pedagógico. O curso contou com palestrantes de diferentes universidades e expressiva participação dos/as professores/as da rede, com pico de 195 pessoas simultaneamente durante a exibição das *Lives*

Com carga horária de 60 horas, a formação foi realizada em encontros quinzenas, on-line e presenciais, de maio a outubro. 150 pessoas foram certificadas.

O segundo curso ofertado em parceria com o SIMTED teve como objetivo proporcionar as/aos professoras/es da Educação Básica, conhecimentos teóricos e práticos, a respeito das relações étnico-raciais e de gênero, a fim de superar a matriz hegemônica do conhecimento que fortemente influencia o currículo, combater o racismo e discriminações correlatas, assim como promover a igualdade de raça e de gênero, no ambiente escolar.

Com carga horária de 84 horas, a formação está sendo realizada em encontros semanais, on-line e presenciais, de setembro a dezembro. 60 pessoas serão certificadas.

Estou envolvida, também, na organização das comissões para bancas de verificação fenotípica da UEMS, assim como no desenvolvimento de curso para as comunidades interna e externa que queiram participar dessas comissões. Quanto as pesquisas tenho desenvolvido estudos a respeito do acesso e

permanência de cotistas negros na UEMS e trajetória de mulheres negras na Universidade.

Para o próximo os objetivos são a implementação do Observatório da Ações Afirmativas em parceria com outros colegas da UEMS, a oferta do Curso de Especialização em Educação e Diversidade, bem como a retomada do grupo de estudos sobre o Feminismo Negro e Mulherismo.

CAPÍTULO 12

ENTRE UMA EXTENSÃO E OUTRA, OS MUNDOS FRONTEIRIÇOS SE REVELAM: LABORATÓRIOS EM VIDA, EXPERI-VIVÊNCIAS E A CARTOGRAFIA DO ABANDONO NAS POPULAÇÕES TRADICIONAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO

Ana Carolina da Silva Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-106-G

O objetivo deste capítulo de livro é a de discutir processos educativos em regiões da fronteira do país a partir de um olhar mais detido a respeito de projetos de extensão, de natureza formativa, informativa e educativa. A importância em trazer para relevo tais extensões corresponde ao mapeamento das questões sociais e ambientais promovidas *sobre e pelas* populações tradicionais de Mato

Grosso, mediante um conjunto de esforços estratégicos de ativistas do Estado que buscam parcerias com militantes que ocupam cadeiras em Universidades públicas, a nível estadual e a nível federal.

Acredito que o maior desafio de tais parcerias dão-se em três instâncias: a primeira referente as metodologias montadas para os projetos de extensão, que demanda rearranjos e constantes reformulações ao longo do seu desenvolvimento, tais como acontece no decorrer da própria existência de muito dos grupos tratados, desdobrando-se no que chamarei *laboratório em vida*.

A segunda condiz ao conjunto de materiais produzidos nestas extensões que criam a possibilidade da identificação de uma espécie de *cartografia do abandono*. Termo que utilizarei para pensarmos, de maneira mais crítica e profunda, as mazelas sociais, as negligências e as denúncias de problemas sérios referentes a questões territoriais e identitárias, que causam interferências negativas numa prerrogativa básica das comunidades locais acessadas: o direito à vida.

E por último traçarei um pouco a caracterização das *experi-vivências*, definição esta cunhada para explicarmos como, em processos traumáticos, os povos e as populações tradicionais delimitam resistências importantes para continuarem juntos e, praticando, com os seus, os “direitos costumeiros” (THOMPSON, 1998) internos. Enquanto o *laboratório em vida* é compilado a atualização das práticas locais, nas quais se constroem novas referências reinscritas a partir das suas tradições. As *experi-vivências*, traçam outros rumos, isto é, suas tradições são recorridas em situações extremas, para reforçar e fortalecer suas existências. No caso aqui estou a tratar do contexto pandêmico, das queimadas, da tentativa de dizimação, enfim, configurações históricas que podem nos fazer refletir as maneiras de como as populações locais construíram suas artimanhas, amarraram suas parcerias e negociações e editaram com grande maestria, as marcas de suas vidas.

Para dar conta dos conceitos mencionados analisarei alguns projetos de extensão arrolados nos últimos três anos, tanto na Universidade Federal de Mato Grosso, quanto na Universidade Federal de Rondonópolis¹. Estes, ao longo das suas execuções, bem como da replica de execuções, proporcionam cinco cadastro diferentes, haja vista que ambos os projetos foram aceites em editais distintas nas Instituições mencionadas. Estou aqui propondo tratar das extensões: 1) *Mapas da Vida: monitoramento de controle e combate ao COVID-19*² e, 2) *Política, Gestão e Inovação do Patrimônio Cultural na Amazônia Legal e Pantanal*³. Estas extensões permitiram levantar um conjunto de materiais como fotografias, decretos, gráficos, tabelas, produtos digitais, rodas de conversas, oficinas gravadas e criação de sites com a disponibilidade dos materiais levantados⁴.

No caso, para esta escrita selecionei, particularmente, os materiais qualitativos, que possa oferecer elementos importantes para problematizarmos a ori-

¹ A esse respeito é importante pontuar que o projeto de extensão *Mapas da Vida* teve início em 2019 ainda quando atuava como Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Rondonópolis. Com o pedido e aceite da minha remoção para o *campus* de Cuiabá, e simultaneamente, a criação da Universidade Federal de Rondonópolis, que deixou de fazer parte da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), não foi possível mais atuar como Coordenadora, assumindo então para o cargo de Vice-Coordenadora. Ainda em 2019, na UFR, a extensão *Mapas da Vida*, foi aprovado em dois editais, um correspondente a ações e outro a ações afirmativas. No ano seguinte, o mesmo projeto foi replicado nas duas instituições acima mencionadas, mediante a continuidade da parceria montada com a Profa. Dra. Talitta Tatiane Freitas. No caso, ela teve replica em editais de fluxo continuo sem bolsistas, sendo composta apenas por estudantes voluntários (UFMT) e, de igual forma, foi aprovada em edital de ação afirmativa (UFR) Em outras palavras são dois projetos de extensão referenciados que funcionaram ao longo de três anos corridos e foram cadastrados 5 vezes, três vezes na UFR, : 1) *Mapas da Vida – Ações* (2020), 2) *Mapas da Vida – Ações Afirmativas* (2020), 3) *Mapas da Vida – Ações Afirmativas* (2021); e duas na UFMT: 1) *Mapas da Vida – Contínuo* (2021); e 2) *Política, Gestão e Inovação Patrimônio Cultural* (2022)

² Protocolo: 260420211945071722

³ **Protocolo:** 170820222322481212. Cf: <https://siex.ufmt.br/Comum/Projeto/Detalhes?projetoU-ID=8664>

⁴ O site voltará com tudo no ano de 2023 mediante parcerias firmadas com outros projetos de extensão envolvendo populações tradicionais e integrante do *Fórum Patrimônio Cultural/MT*, da qual integro e atualmente atuo como presidente. Nesse sentido está previsto a formação da equipe de 2023, e inserção de novos materiais audiovisuais. Para saber mais acessar o site: <https://www.mapasdavida.org/>

ginalidade das populações tradicionais das regiões de fronteira do Brasil, que em seus universos plurais e multifacetados editaram uma racionalidade própria em suas vidas e na maneira de relacionar com tudo que os cercam. Assim, as falas editadas em formato de aulas/oficinas e relatos de vida, bem como relatórios finais, e os próprios projetos de extensão serão manuseados para análise⁵.

Com o intuito de traçar considerações gerais, tendo em vista o número de páginas e mesmo o formato da linguagem acadêmica exigidas como pré-requisito para a publicação, este texto está dividido em duas partes. Num primeiro momento, trarei de forma rápida, uma caracterização dos projetos de extensão explicitando suas propostas iniciais e sua funcionalidade. No segundo momento trarei relatos de vidas de pessoas que representam quatro tipologias de populações tradicionais: Barkairi, Guató, Borôro e ribeirinhos pantaneiros, tendo como horizonte reflexões que mirem, sobretudo, os universos referenciados.

Sobre os Projetos

Com a finalidade de darmos prosseguimento as nossas reflexões, seria fundamental proporcionar aos (as) leitores (as) informações mais detalhadas a respeito dos projetos de extensão que vêm me servindo para ampliar as possibilidades das minhas práticas docentes e de pesquisa. Começamos então pelas Extensões desenvolvidas no ano de 2020 e 2021, intitulada: *Mapas da vida: monitoramento de controle e combate do COVID-19*. A mesma conforme explicitado no seu Relatório Final, emergiu “de iniciativas externas a UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), advinda de ações voluntárias e autônomas, de ativistas preocupados com a situação de vulnerabilidade das populações tra-

⁵ Lembrando que os nossos colaboradores, que no caso, a partir das suas falas têm proporcionado grande aprendizado aos projetos de extensão, mediante seus saberes tradicionais, foi optado não colocá-los no anonimato por conta de uma demanda dos mesmos, que acham importante a identificação de si e a representatividade coletiva de suas etnias.

dicionais no contexto pandêmico em Mato Grosso.”⁶

Parte dos (as) integrantes, inclusive, se conheceram a partir de um grupo de *WhatsApp*, cujos membros expunham suas preocupações à respeito das situações das populações tradicionais que estavam em situações de fragilidade econômica. Em sua grande parte, vivendo de trabalhos informais ou ainda desempregados, estes grupos careciam de orientações e encaminhamentos para praticarem suas rotinas em contexto pandêmico. Os povos e as populações tradicionais de Mato Grosso, significativamente, ativos, dinâmicos e, já bastante organizados, passaram a construir redes de comunicação que mobilizavam formas de identificar e estruturar, minimamente, estratégias para o atendimento de suas pautas mais emergenciais. Ao mesmo tempo, constataram que precisavam de parcerias para o levantamento de documentos que, futuramente, pudessem servir de base para a elaboração de diagnósticos, avaliações, e delineamento dos perfis das comunidades tradicionais que ficaram abandonadas pelo Estado de Mato Grosso e, de igual forma, pelo Estado no seu âmbito Federal.

Nestes termos, “a Extensão buscou acompanhar a Primeira Onda e a Segunda Onda da proliferação da doença no estado de Mato Grosso” (ALMEIRA; BORGES; SILVA JÚNIOR; BORGES, 2021, p. 158). Esta “teve como proposta fundamental desenvolver um conjunto de ações de cunho interdisciplinar, intersetorial (história, educação, direito, arqueologia e áreas da saúde) e interinstitucional (UFR, UFMT, UNEMAT e UNIC)”, na qual objetivava “fornecer subsídios e dados, preventivos e preditivos, para tentar contribuir no combate e no controle do quadro pandêmico” (ALMEIRA; BORGES; SILVA JÚNIOR; BORGES, 2021, p. 158).

Tal extensão centrou na execução de ações de mapeamento, monitoramento e diagnóstico do COVID-19 das populações tradicionais, “recortando

6 Relatório Final do Projeto de Extensão: “Mapas da vida: monitoramento de controle e combate ao COVID- 19. <https://siex.ufmt.br/Comum/RelatorioProjeto/Detalhes?relatorioProjetoUID=3723>

aquelas regiões listadas no Estado de Mato Grosso como mais vulneráveis economicamente e aptas a terem entre” seu entorno comunidades tradicionais que tendiam, “a serem vítimas do vírus que poderiam ser levados a óbitos” (ALMEIRA; BORGES; SILVA JÚNIOR; BORGES, 2021, p. 158). Para tanto, “dados quantitativos (tabelas e gráficos) foram gerados pelo projeto apontando a quantidade de mortes causadas pela COVID-19”, bem como “dados qualitativos (decretos municipais)”. Somado a isso, houve a construção de material audiovisual via *podcast* e rodas de conversa, vídeos educativos para elaboração de sabão e de máscaras, nas quais todo o material ali produzido foram doados para o aldeamento *Boé Borôro*: Tadarimane (Rondonópolis).

Na rasgada “ausência de uma agenda política em Mato Grosso – e do país- que abarcasse o enfrentamento da doença mencionada”, a extensão *Mapas da vida*, colocou “em cena o acompanhamento destas iniciativas de abandono governamental”, na qual “prezou-se por compor uma equipe que fosse proveniente de diversas áreas de conhecimento”, no âmbito do ativismo, a saber: “arqueologia (doutorando Luciano Pereira da Silva), história (Dra. Talitta Tatiane Martins Freitas e Ana Carolina da Silva Borges), educação (mestranda Nádia Patrícia da Silva Borges e Profa. Dra. Eglen Silva Pipi Rodrigues), fisioterapia (doutoranda Nise Lara Assis Borges/UNIC) e ambientalista (Dr. Rafael Vieira Nunes)”⁷.

Tais integrantes, engajaram-se “em distintas temáticas que se entrecruzavam e abarcavam a proposta da extensão”. Ou seja, possuíam “em seus horizontes estudos que vislumbram questões ambientais, territoriais e da precarização das populações tradicionais ou grupos minoritários”, geralmente, “invisibilizados em processos de desamparos público e práticas de exclusões sociais”⁸.

7 Relatório Final do Projeto de Extensão: “Mapas da vida: monitoramento de controle e combate ao COVID- 19. <https://siex.ufmt.br/Comum/RelatorioProjeto/Detalhes?relatorioProjetoUID=3723>

8 Relatório Final do Projeto de Extensão: “Mapas da vida: monitoramento de controle e combate ao COVID- 19. <https://siex.ufmt.br/Comum/RelatorioProjeto/Detalhes?relatorioProjetoUID=3723>

Já o projeto de extensão intitulado: *Política, Gestão e Inovação do Patrimônio Cultural na Amazônia Legal e Pantanal*, foi desenvolvida ao longo do segundo semestre do ano de 2022. Gratuita, a formação, ocorreu de forma online, com início em setembro e término em dezembro. A mesma foi promovida pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por meio do Departamento de História (Profa. Dra. Adjunta Ana Carolina da Silva Borges e Vice-Coordenadora do Projeto) e Departamento de Antropologia (Profa. Dra. Flávia Carolina da Costa Pós-Doutoranda e Coordenadora do Projeto). Assim, “realizada de forma virtual, a formação contou com 50 vagas destinadas para pesquisadores e estudantes do patrimônio cultural, organizações e lideranças de movimentos sociais e povos e comunidades tradicionais”, bem como “trabalhadores e gestores do campo da cultura e do patrimônio”⁹¹⁰.

O curso de extensão, teve a duração de 80h e deu-se a partir de uma diversidade de atividades que foram diluídos em quatro ações previstas e executadas, quais sejam: “equipe de apoio, equipe de divulgação, reuniões internas e aulas virtuais”. Acerca disso, “para além das oficinas ofertadas semanalmente, havia outras ações que aconteciam ao longo das semanas condizentes as reuniões quinzenais, elaboração de convites virtuais, criação de sala de aula online com transmissão pelo You Tube, preparação das oficinas”, somado ao “levantamento e elaboração de materiais paradidáticos, construção de planilhas com informações dos inscritos e os membros da equipe, dentre outros”¹¹

Tudo isso só foi permitido graças as “parcerias feitas com o Fórum de Entidades em Defesa do Patrimônio Cultural e Imaterial – Seção Mato Grosso, a

9 Relatório Final do Projeto de Extensão: “Política, Gestão e Inovação do Patrimônio Cultural na Amazônia Legal e Pantanal”. Cf: <https://siex.ufmt.br/Comum/RelatorioProjeto/Detalhes?relatorio-ProjetoUID=4514>

10 Relatório Final do Projeto de Extensão: “Política, Gestão e Inovação do Patrimônio.” Idem, *ibidem*.

11 Relatório Final do Projeto de Extensão: “Política, Gestão e Inovação do Patrimônio.” Idem, *ibidem*.

Associação Estadual das Etnias Ciganas de Mato Grosso (AEEC-MT), a Organização Operação Amazônia Nativa (Opan) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat)”¹², na qual teve a colaboração de ativistas que militavam em diferentes frentes relacionados aos saberes tradicionais e a práticas culturais.

A extensão, sobretudo, esteve o tempo todo preocupado em “construir espaços colaborativos para que os diferentes sujeitos que trabalham no âmbito da cultura e do patrimônio”, criassem “caminhos viáveis e frutíferos para se munirem de ferramentas legais e normativas”. Logo; “desenvolvendo de maneira autônoma pesquisas, documentação e inventários de suas referências culturais”, aos inscritos e integrantes do projeto intuía-se “instrumentalizá-los das possibilidades de conquistas envolvendo o poder público”, frente ao “reconhecimento de seus bens materiais e imateriais enquanto patrimônio cultural brasileiro”¹³.

E uma vez tendo notícias de como se deram a extensão me deterei agora a dois sujeitos étnicos que nos serviram de grandes referências explicativas para pensarmos a *educação na vida* dentro de uma perspectiva engajada, colaborativa e inclusiva. Digo *educação na vida* porque é a isso que ela reporta.

Deixa-me me expressar melhor. Em 2022 participei de um Evento Nacional promovido pela COPENE, via Coordenação de Simpósio Temáticos, na qual reuni intelectuais e ativistas negros de todo o país para se pensar a sociedade brasileira dentro de um olha racializado. Ali fui questionada quanto aos Movimento Sociais, Movimentos Indígenas e Movimentos Negros no Estado de Mato Grosso, haja vista a pouca visibilidade destes no quadro nacional.

Realmente, o protagonismo deste cenário ressoa, sobretudo, na região Sudeste. Não vou negar, fiquei bastante incomodada com aquelas discussões,

12 Relatório Final do Projeto de Extensão “Política, Gestão e Inovação do Patrimônio.” Idem, *ibidem*.

13 Idem, *ibidem*.

porque uma das coisas que observo ao circular neste imenso país é que as formas de atuações políticas dos movimentos sociais de Mato Grosso têm roupagem distinta dos formatos mais tradicionais. Não há sindicalização forte, muitos coletivos e associações conseguem se manter graças a sua importância dentro dos segmentos as quais representam. E, muitos destes não conseguem sequer manter um diálogo com os representantes políticos do Estado, que sem dúvida, governa para o turismo e o agro negócio.

Em outras palavras, sua organização política é de outra natureza, nas quais muitas vezes atuam no âmbito informal e vai além da defesa das questões raciais e étnicas porque extrapola a ideia de vida mais individualizada. O que vi, no caso, foram pessoas que em suas vidas ordinárias e anônimas, prezam por todas as formas de existência, quais sejam, flora, fauna, montanhas, rios, pessoas, enfim, pensam coletivamente e de maneira mais orgânica e, não inscrita especificamente, em questões particulares e privadas. E mais, muitas de suas organizações políticas apresentam uma totalidade das coisas, nas quais protegem, resguardam e salvaguardam as memórias e as práticas geracionais, criativas e tradicionais.

Sobre nosso sujeito: Fabio Ipatei

Começo por uma das falas que mais me impressionou, haja vista a história de muitas perdas humanas e instabilidade social, por conta dos atritos territoriais do seu povo. Estou a me referir ao Fabio Ipatei, da Aldeia Umutina, do município Barra do Bugre, Mato Grosso, profissional que atua como técnico da educação. Um líder local, tendo inclusive, circulação expressiva nas cidades, localizados ao entorno de suas aldeias.

Na sua apresentação, assim se coloca: “A gente está no entremeio entre dois municípios o território Umutina... ele está localizado no meio de dois rios:

que é o rio Paraguai e o rio Bugres. Então, para você ter uma ideia, o meu povo desde sempre ele viveu da caça”, tal qual, “da pesca, de roça de toco... então a gente tem uma ligação muito forte com a natureza”. Tanto é que “a nossa alimentação, os nossos adornos, os nossos próprios rituais vêm da natureza”.¹⁴

O interessante aqui é o simples fato do nosso líder Umutina se apresentar tendo como referência sua localização geográfica, voltada para uma caracterização dos biomas e da interação que os seus povos estabelecem com ela a partir das práticas cotidianas. Aliás bastante diversificada graças a sua localização que abarca terras de transição entre a Amazônia e o Cerrado. Seu Território Indígena regularizada está situado próxima as cidades de Barra dos Bugres e do Alto Paraguai. Contudo, os municípios a seus arredores não são citados, e sim os rios, suas integrações com a floresta e a importância desta em suas rotinas. Isto tanto é plausível que fecha sua linha de raciocínio sinalizando a conexão que mantêm com a natureza, na qual reiterou: “isso nos fortalece como indígenas, como pessoas. I essa é a nossa característica”¹⁵.

Daniel então continua: “Os meus pais são indígenas também, meus avós (...) Na nossa terra, no nosso território, nós fomos dizimados, os meus antepassados foram dizimados, nós éramos mais de três mil, quatro mil indígenas, os Umutinas, (...) eu tô falando do meu povo, nessa região, infelizmente foram reduzidos a 24 integrante”¹⁶.

Esse pedaço do passado de sua etnia deixou feridas, lesão local, contusão social, abalos e perturbações étnicas que não caem no esquecimento e que remete, ao mesmo tempo, a memórias de dores coletivas. Tanto é que explicita: “Então assim, é uma história que a gente não gosta de estar lembrando, mas faz parte da nossa história. Então a partir daí a gente, a gente começou a se mul-

14 Experi-vivências 3, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencia-3>

15 Experi-vivências 3, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencia-3>

16 Experi-vivências 3, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencia-3>

tiplicar, e agora nós estamos com... em torno de 800 a 900 integrantes, aqui na Umutina, município Barra do Bugre”. Logo, “Estamos começando a nos expandir (...) agora nós temos uma variação de nove aldeias”, haja vista que “antes era só uma aldeia, hoje a variação de aldeias é justamente para cuidar dos territórios”¹⁷.

Conhecidos como um dos povos mais corajosos e hostis aos não indígenas, os Umutinas são daqueles nativos tipicamente instados na região que compreende o rio Paraguai, e por serem guerreiros resistiram bastante as invasões territoriais. Acerca disso, o processo de *desterritorialização* a qual se refere deu-se, sobretudo, a partir de 1911. Daí em diante, arrolou-se uma série de tragédias: epidemias de sarampo, tuberculose e pneumonia, lutas armadas contra garimpeiros e posseiros, estupros de mulheres, conflitos armados, dentre outros. O resultado foi a perda de muitos integrantes da etnia, os impedimento de praticarem seus saberes, seus rituais e suas atividades rotineiras. E mais, houve a redução de suas terras, drasticamente, tendo em vista que sua circulação espacial, iam desde do atual T.I. até chegar a Cuiabá. É por conta disso que explicita: “veja bem nós tínhamos uma vasta variedade de pescar, de colher frutas e hoje foi reduzido a... a 29 mil hectares”¹⁸. E fecha esta parte de sua fala dizendo que: “Mas enfim (...), Para você ter uma ideia do quanto foi o impacto do contato com os não-indígenas”¹⁹.

As então mencionadas 29 mil hectares, não contempla apenas a etnia Umutina. Ali há também encontram-se presentes outros povos, tais como: Pare-si, Nambikwara, Borôro, Barkairi, Irantxe, Kayabi, Terena, Umutina e Chiquitano. Aliás umas das estratégias utilizadas pelos padres que ali atuaram durante décadas corresponde aos casamentos interétnicos, além daqueles casamentos

17 Experi-vivências 3, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencia-3>

18 Experi-vivências 3, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencia-3>

19 Experi-vivências 3, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencia-3>

entre indígenas e não indígenas. O mais impressionante é a força identitária nas quais, mediante a miscigenação entre esses moradores, quase todos se reconhecem como Umutina (MONZILAR, 2012, p.13).

O que estamos a ver aqui condiz a uma espécie de *cartografia do abandono*. Vou explicar melhor o que isso significa. Não é nenhuma novidade a colaboração de geógrafos frente a inserção de elementos complexos para a definição de território. Isto é, longe de uma perspectiva apenas espacial, houve a preocupação em adensar as representações do cotidiano dos grupos sociais com a incorporação dos aspectos naturais. Articulado a isso, abarcaram componentes culturais e ideológicos, bem como a demonstração de conflitos existentes no território, proporcionados pelo diálogo estabelecido junto aos antropólogos (PUSSININI; PIDORODESKI; TOLEDO, 2012).

De igual forma, as representações territoriais passaram a ser vistos com maior cuidado, em meio a diluição de práticas sociais, e suas estruturas simbólicas. Todavia, embora houvesse um avanço expressivo sobre a categoria analítica de territórios, a cartografia ainda tinha como imperativo funcionar e ser instrumento de determinados grupos elitistas. Isto é, os mapeamentos oficiais ainda estavam subordinados aos sistemas políticos e os segmentos econômicos que as compunham, servindo como ferramenta de controle social e manutenção de poderes e práticas de privilégios (ACSELRAD; COLI, 2008). Se pararmos para prestar atenção, em termos históricos, os mapas foram utilizados durante muito tempo como instrumentos de autoridade, influência pela colônia, pelo império e serviu, sem sombra de dúvidas, tanto para destruir, manipular e se apropriar de terras indígenas e sua gente, quanto dos povos negros que tentavam criar novos territórios coletivos, a exemplo dos quilombos (ACSELRAD; 2015).

Paralelo a isso, contrariando as representações oficiais que montam e manipulam “efeitos de realidades” nestas cartografias, realinhada aos objetivos, interesses, anseios, fantasias e desejos do grupo que produziu o mapa ou foram contratados para fazê-lo, surge o processo formativo inerente a Cartografia Social que propicia o empoderamento do conhecimento territorial aos grupos sociais que estão passando por algum tipo de conflito (Crampton; Krygier; 2008, p. 85).

A esse respeito, a primeira experiência relacionada às práticas de mapeamentos participativos ocorreu no Canadá, nos anos de 1960, através do “Projeto de Uso e Ocupação de Terras pelos Esquimós”. Ali as entrevistas com mais de cem esquimós resultaram em mais de duzentos mapas de atividade sazonais, para a própria subsistência (ACSELRAD; COLI, 2008, p.16). Após vários aperfeiçoamentos em suas metodologias nos projetos que aderiram a essa perspectiva cartográfica, os anos de 1990 ocorre uma virada em a mapeamentos participativos, que de fato, deram um grande salto com a participação de Organizações Não Governamentais - ONGs, associações indígenas, organismos multilaterais e de cooperação internacional, fundações privadas, universidades, entre outras (ACSELRAD; COLI, 2008).

É nestes termos que a *Cartografia Social* é uma proposta metodológica da Ciência Cartográfica que intenciona identificar, incluir e valorizar o conhecimento tradicional, popular, simbólico e cultural mediante as ações junto aos grupos estudados de mapeamento de territórios tradicionais, étnicos e coletivos (GORAYEB, MEIRELES, SILVA, 2015).

A *cartografia do abandono* não está dissociada da *cartografia social*, ela apenas enfoca outros aspectos que envolvem descaso, indiferença, denúncias, ações irresponsáveis, destrutivas, inconsequentes que irrompem o direito a vida. A *cartografia social* tem grande colaboração com a garantia dos direitos terri-

toriais e o fortalecimento da autonomia das populações tradicionais em meio a processos de expropriação agrária (ARANGO; SÁNCHEZ; MESA, 2014).

Já a *cartografia do abandono* como a própria denominação sugere, mapeia, literalmente, a ausência de direitos humanos, tendo a função de editar as dores, se alimentando da angustia, da apreensão, da agonia, ela consegue escancarar os pesadelos porque tratam de assuntos que ninguém quer falar. Ela expõe as feridas, mostra a intensidade do sangue que jorra impunidade, apresenta-se como um pesadelo constante na vida de seus sobreviventes. A *cartografia do abandono* é o sufocamento constante na garganta, o aperto no peito, a mão suada porque exala injustiça, violência, ódio e trauma. Ela é o lado feio da história, a assombração da memória oficial porque, especialmente, é suplantada pelo lado podre do funcionamento do Estado mapeando suas vítimas e discutindo aspectos das realidades invalidada porque são reduzidas a questões, exclusivamente, subjetivas, pessoais e sentimentais. A metodologia aqui montada intenciona mobilizar esses “pontos das memórias” locais, para situar seu contexto e pincelar essas configurações trazendo suas vítimas como sujeitos históricos que tem consciência de seu passado.

Sobre nossos sujeitos: Estevão Bakairi Borôro

Nosso segundo sujeito corresponde ao “Estevão Bakairi Borôro: Líder indígena local (Boé-Borôro e Bakairi), representante de oito etnias mato-grossenses e Cientista Social”. No seu relato, darei atenção aos pressupostos identitários étnicos com finalidade de mostrar indícios do quanto este jovem atua como representante de uma nova geração que podem ser exibidos como guardiões das memórias dos seus povos e são fundamentais para a manutenção das suas formas de vida.

A par disso Estevão apresenta-se como filho de duas etnias: Bakairi (por parte de pai) e Boé Borôro (por parte de mãe). Ambas as etnias são tão marcantes que acompanham o seu nome não indígena, Estevão Bakairi Borôro, mostrando que não se coloca como um cidadão completamente ocidentalizado. Na sua fala esse traço é explicitado: “No meu caso eu não chego a fechar o ciclo, sou filho de uma metade, que é metade dos etirae (...) e o meu pai não é Borôro, meu pai é Bakairi”²⁰.

Assim, para o mesmo: “Eu sou parte de um círculo, eu sou metade de um círculo, porque a outra metade minha é Bakairi. É outro universo cosmológico, de uma língua diferente, de pensar o mundo diferente”. Nesse aspecto, os seus saberes ancestrais abarcam dois mundos indígenas, que para ele serve como pontos de conexão e redes que dialogam e colaboram nas leituras de mundos híbridos, que se misturam a partir das suas experiências, nas idas e vindas a essas comunidades. O mais interessante foi perceber que esta identidade étnica, ou interétnica, é marcada, igualmente, por componentes naturais: “Literalmente eu sou filho de uma transição entre Cerrado e Pantanal, né?”²¹.

Ao se colocar como um ser em transição Estevão já nos dá elementos de que a sua vida é suplantada por processos de readaptações e incompletude. E tal como o nosso sujeito Fábio, também traça uma apresentação que tem como referência os biomas das quais conheceu e se fez adulto: o Cerrado e o Pantanal. O mais interessante em sua fala é que sua incompletude não o faz se perder de suas identidades étnicas. Pelo contrário, sua transição é bastante original, inédita, cuja passagem firma-se em dois pontos particulares que o permite ir e vir sem se perder vista, porque o caminho traçado é muito bem delimitado pelas suas tradições étnicas que lhes servem como limite fronteiro. Os costumes no

20 Experi-vivências, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencias-2>

21 Experi-vivências, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencias-2>

caso são recorridos para o refazer de um indígena atualizado e, especialmente, antenado a relações que podem ser desenvolvidos com os não-indígenas. *Habitus* incorporados aos antigos costumes, sem invalidar suas tradições. Estevão é um ser circulante, que de igual forma, se coloca como uma transição entre o Cerrado e o Pantanal, os Bakairis e os Boé Borôro, o campo e a cidade, os “novo” e “velho” diluídos numa nova proposta de existir, sem se desenrolar da sua ancestralidade. E dessa exploração das possibilidades de se fazer como sujeito que Estevão, coloca em voga o *laboratório em vida*. Esses testes constantes do “bem viver” e “bem fazer”, que sobressaí sua marca peculiar indígena.

Isso tanto é plausível que indica algumas modificações já em curso, uma vez que reforça a importância de uma observação mais apurada a respeito das realidades indígenas contemporâneas, mediante a atualização das tradições dos povos originários, advindas desses contatos com os não índios, que usam “celulares”, “smartfone” e “inclusive a questão alimentar (...) hoje comemos arroz e muitos produtos industrializados e nós temos que repensar esse novo caminhar”²².

Mas paralelo a isso ainda temos suas *experi-vivências*. Vejamos, a pandemia, segundo Estevão, seria resultado de um mundo em desequilíbrio, entre a natureza, o mundo espiritual e a sociedade. O resultado disso é um conjunto de eventos e de situações que ocasionam mudanças climáticas que afetariam a qualidade de vida das pessoas que vivem no planeta. Dentro de um olhar cosmológico, coletivo e mundial, Estevão descreve a necessidade de não “esquecermos do nosso passado, aprendermos com ele e trazer as riquezas deixadas pelos anciões (...)” os olhando “enquanto uma bagagem riquíssima que serve para preenchê-lo enquanto ser humano”²³.

22 Experi-vivências, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencias-2>

23 Experi-vivências, site do Mapas da Vida. Cf: <https://www.mapasdavida.org/experi-vivencias-2>

Dentre eles destacam-se um fator que corrobora para essa diluição de saberes e assentam-se em linhas de solidariedades intercomunitárias. Refletindo sobre isso, nos alerta que nos tempos auges da pandemia em Mato Grosso, um evento intensificou ainda mais a situação de vulnerabilidade econômica do aldeamento Boé Borôro de Teresa Cristina: as queimadas arroladas entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2020, que atingiram o Pantanal, abarcando quase 80% do bioma brasileiro.

Foi exatamente nessa circunstância limite que voluntários das comunidades locais e das populações indígenas atuaram como brigadistas e ajudaram a conter o avanço dos focos de queimadas. As experiências dos Bakairis foram fundamentais nesse processo, que atuaram como parceiros. O aldeamento Tadarimana, por sua vez, abrigaram famílias inteiras na sua aldeia dos Boé de Teresa Cristina, tendo um peso importante em iniciativas de afeto, acolhimento e estreitamento de laços intergeracionais. Lembrando que segundo Estevão, os Tadarimana perderam 60% do seu bioma do cerrado naquele mesmo ano.

Tendo como esteio o relato de Estevão, percebe-se o quanto estas pessoas carregam no seu cotidiano práticas de enfrentamento, costuram linhas de solidariedade entre os seus e as suas, fortalecem as redes de reciprocidades, bem como laços geracionais os quais recorrem aos seus ancestrais para reverenciarem as suas memórias, usufruírem dos seus ensinamentos e atualizarem as suas lógicas locais. Se no sistema-capitalista-mundial o individual é a tônica que demarca as relações sociais, imprimindo hierarquias, reafirmando exclusões raciais e aumentando as desigualdades sociais, as populações tradicionais escapam a essas prerrogativas. O seu princípio baseia-se na coletividade, nos vínculos comunitários e nas trocas de experiências e saberes transversais.

É daí que emanam as epistemologias do sul, que não tem um modelo, uma classificação definida: “Como é nova, o caminho faz-se ao caminhar. Não

há receitas de nenhuma espécie (...)ela se realiza em contextos de diálogos prolongado, calmo, tranquilo (...)”. Isto é, permitem que “vozes até mais tímidas e até inaudíveis se manifestem”, de modo que o ambiente se torne “suficientemente inclusiva e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir”. (SANTOS, 2014, p. 332).

Quando o sujeito se torna um intelectual e o ativismo politiza o conhecimento e a ciência

Mediante todas as discussões e considerações feitas até o momento, importante reiterar, que embora tenha trazido resultados preliminares de dois projetos de extensão para análise, parte das minhas reflexões vem de longa data, incluindo minhas atividades laborais e como ativista, o que de fato, me proporcionou outra maneira de lidar com a Universidade²⁴. Nesse sentido, me aproximo das considerações feitas pela intelectual negra bell hooks (1995, p. 3), quando observa que “vivendo numa sociedade anti-intelectual é difícil para intelectuais comprometidos e”, logo, “preocupados com mudanças sociais radicais afirmar sempre que o trabalho que fazemos tem impacto significativo”.

Sobre isso coloco ainda um adendo, referente as hierarquias epistemológicas praticadas dentro das Academias, as quais, quase sempre, induzem a falsa impressão de que aqueles conhecimentos oriundos de projetos de extensão são menos válidos, uma vez que recorrem mais a documentos provenientes de

²⁴ No caso estou a me referir de outros projetos de extensão a qual participo como o Grupo de Maracatu Buriti Nagô, na qual utilizamos o batuque e seu fundamento para educar o público, via oficinas e apresentações firmadas em parcerias com escolas. De igual forma atuo como Coordenadora do Cursinho Popular Pró-Enem/História na UFMT, que propõem uma gestão coletiva, colaborativa e inclusiva entre seus integrantes da graduação e da pós-graduação. E por último tenho outras atribuições externas a Universidade, mas não menos importante, como o ICOMOS, os Mandatos Coletivos a qual participo e a Associação Xarayes a qual sou vice-presidente e o *Fórum Patrimônio Cultural de Mato Grosso*, a qual estou atualmente no cargo da presidência. Paralelo a isso é importante destacar que sou integrante de religião de matriz africana e afro-brasileira, o que me coloca como integrante de uma tipologia de comunidade e população tradicional de Mato Grosso.

tradições orais, com linguagens informais e, sobretudo, articuladas a práticas educativas e de cidadania, com inferência direta sobre o público que ela acessa ou dela participa. E mais, observo que colegas atuantes nas disciplinas que envolvem Ensino de História, Educação e Estágio são muitas vezes preteridos pelos seus pares, porque suas áreas de atuação docente caem na visão reducionista e ocidentalizada que se apoiam nos privilégios oferecidos a *colonialidade do saber* (SEGATO, 2021).

Esta prática, a *decolonialidade do saber*, então costurada numa malha secular e colonial, assenta-se na percepção de que o conhecimento histórico acima citado, ou seja, aquela que mobiliza e se constrói a partir de saberes tradicionais, periféricos e imersos em atividades de extensão; tem pouca *autoridade científica*. Isto porque são “tidos” como mais flexíveis, menos puro, técnico e “verificável” (SEGATO, 2021). haja vista que não aludem a aquelas pesquisas que mobilizam visitas em Arquivos, obras raras estrangeiras e documentos oficiais e, especialmente, escritos. Tal versão tem, nesse sentido, grande legitimidade no Departamento onde atuo em meio a provocações desnecessárias e recorrentes que tentam invalidar o conhecimento histórico interdisciplinar e educativo, tal qual os documentos ali produzidos e utilizados.

Em outros termos, as narrativas científicas, longe de atuarem na neutralidade, proposta está bastante fajuta por parte da racionalidade universal e eurocêntrica (CHIMAMANDA, 2019), emana nos ambientes universitários disputas internas de interesses particulares de pesquisas entre os segmentos dos (as) profissionais que os (as) constituem. Ali é perceptível uma sub-valorização dos grupos sociais menos afortunados financeiramente e, também, colocados como sub-sujeitos em suas leituras e estudos acadêmicos. Isto é, os grupos marginalizados são vistos, exclusivamente, como objetos de pesquisa.

É criticando e desmascarando essas posturas que o *conceito de standpoint* construído pela feminista negra Patrícia Collins (1997), coloca em evidência a necessidade de elaborarmos estratégias de ação tendo como ferramenta a escrita. Mesmo porque o conhecimento e o processo de produção inferem manipulações que garantem a manutenção de sistemas de poder coloniais, hierarquias sociais, e representatividades brancas nas memórias históricas. Por conta disso, a autora nos alerta do quanto as narrativas das mulheres negras, pode ser um caminho fértil, já que as mesmas são capazes de oportunizar uma mudança epistemológica, na qual ao trazer as suas experiências sinaliza uma série de “princípios para avaliar reivindicações de conhecimento” (COLLINS [1990], 2019. p. 410).

Obviamente, concordando com esse ponto de vista, especialmente, após leituras importantes de africanistas, intelectuais *decoloniais* e feministas negras compreendo o quanto o *privilegio epistêmico* induz, igualmente, o *racismo epistêmico* (HARAWAY, 1995), (HARDING, 1996), (SMITH, 1987). E ao buscar desestabilizar esses alicerces abissais que sustentam o *colonialidade do saber* me embrenho numa narrativa que se apresentará como *epistemologia rebelde*, marcadas por movimentos que implodem arenas de saberes centralizados e se conectam a aqueles conhecimentos que dinamizam ações educativas, em meio a ecologias pedagógicas, indo do Epistemicídio, a insurgência do *sujeito coletivo* (KRENAK, 2020). E melhor, a conexão com a ancestralidade diaspórica que nos foi apropriada pela política colonial da modernidade do sistema/capitalista/mundo, é então desmascarada para dar lugar a outras formas de possibilidades de viver, inscritas nos laços de solidariedades, nas redes de sociabilidades, acolhidas naquelas tradições que horizontaliza as vivências de povos e comunidades tradicionais.

Referências

THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em comum**. 1998. São Paulo: Companhia das Letras.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras**. Revista de Estudos Feministas, vol. 3, nº2, Florianópolis, UFSC, 1995, pp.464-478.

ANTUNES, Leda. 2021. Feminismo: Obra da argentina Rita Segato começa a ser publicada no Brasil. Rio de Janeiro, O Globo 15 de set, n. 32.181.

GONZALEZ, Lélia. 2018. Primavera para Rosas Negras: Léila Gonzalez em primeira pessoa. UCPA, União dos Coletivos Pan-Africanistas (Orgs). São Paulo: Diáspora Africana.

LORDE, Audre. 2019. Irmã outsider. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

SEGATO, Rita. 2021. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Tradução: Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Texto original, 1986.

COLLINS, Patricia Hill. Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Where's the Power?. **Signs**, v. 22, n. 2, inverno 1997, pp. 375-381.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. Texto original, 1990.

HARAWAY, Donna. “Um Manifesto para os Cyborgs: Ciência, Tecnologia e Feminismo Socialista na Década de 80”. IN: H. Buarque de Hollanda (org.), **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp.243-287.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1996.

SMITH, Dorothy E. **The Everyday World as Problematic**. A Feminist Sociology. Boston: Northeastern University Press, 1987.

KRENAK, Ailton. (2018). A potência do sujeito coletivo – Parte I. **Revista Periferias**. Rio de Janeiro, n. 2, vol. 2. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-dosujeito-coletivo-parte-i/> Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. SP : Ed. Perspectiva, 2004.

MONZILAR, E. B. Território Umutina: Vivências e Sustentabilidade. R. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 14, n. 34, p. 122-143, out./dez. 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Willian Robson Soares Lucindo

Possui graduação em História pelo Centro Universitário FIEO (2007), mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2010) e Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2020). Atualmente é professor de ensino fundamental II - secretaria municipal de educação de São Paulo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: afrodescendente, pós-abolição, educação, associações negras e populações negras.

Monique Francielle Castilho Vargas

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (2016-2020). Graduada em História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS (2006-2009). Lecionou por 2 anos na educação indígena (2010-2011) no Estado do Paraná. Foi professora substituta da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (2022-2023). Professora substituta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS (Unidade Universitária de Amambai/MS) de 2013 até o presente momento. Realizou pesquisa de doutorado financiada pela Fundação Capes de Pesquisa de 06/2016 a 03/2020. Área de concentração de pesquisa Identidades, Identificações, Representações e Performances, trabalhando com temas que envolvam: Indústria Cultural, Culturas Afro-brasileiras, Religiosidades de Matrizes Africanas e Ensino de História.

Contato: moniquevargas1@gmail.com

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus V). Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve estudos sobre a historiografia ditatorial e as diferentes formas de resistência e poder, Ensino de história e Ditadura Militar (políticas, currículos, fontes e representações), História das mulheres e relações de gênero, História regional e local, Representações, fontes e práticas no ensino de História com foco em cinema e música. É membro da Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia: panorama de pesquisa, diálogos e intercâmbio (REPAMFEH); Integra o Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI/UFGD) CÁTEDRA UNESCO; o grupo de estudos e pesquisa em História e Memória Geracional e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE/UESB); o grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo/UFGD); e o Grupo de Pesquisa Trilhas: migrações, fronteiras e gênero (UFMS). Atualmente coordena o projeto de pesquisa: “Ditadura militar no Brasil: representações, sociedade e ensino de história” (UFMT). E-mail: ary.junior@ufmt.br

Ítalo Nelli Borges

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em História Social pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), membro do Núcleo de Estudos de História Social da Arte e da Cultura e integrante da linha de pesquisa Linguagens, Estética e Hermenêutica. Desenvolve pesquisa na área de cinema e história. Tem experiência em docência do ensino básico e superior. Atualmente é professor substituto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (Campus V) e professor encarregado de projetos interdisciplinares na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas executados sob metodologias ativas de aprendizagem de Instituto Professora Eulina Piaggio e Maria Cristina. (IPEMAC), caracterizada como projeto social, possuindo objetivos de formação humana e cidadã de estudantes do ensino médio matriculados no Colégio Estadual Aureo Filho, situado no Município de Ipecaetá - BA

SOBRE OS AUTORES

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus V). Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: ary.junior@ufmt.br

Ana Carolina da Silva Borges

Doutora em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós-Doutora pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e pós-doutoranda na Universidade Estadual de Campinas. Tem mais de vinte anos que trabalha a temática de história ambiental e história agrária envolvendo populações tradicionais, e desde 2016 vêm trabalhando com História da África, quilombos, mulheres negras, etnias indígenas e patrimônio histórico. Atualmente é Profa. Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

E-mail: ana.borges@ufmt.br

Cristina Ferreira de Assis

Professora Assistente da área de Prática de Ensino de História na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutorado em Educação (em curso) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na linha de Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Mestre em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Licenciada em História pela UFOP.

Erica Ferreira da Silva

Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (2017). Especialista em Ensino de Língua Inglesa, Faculdade Única (2018). Atualmente professora da disciplina de língua inglesa e eletiva na rede pública de Rondonópolis (MT). E-mail: erica.ferreira@edu.mt.gov.br

Fernanda de Souza Lima

Mestre em História Regional e Local pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, professora substituta pelo Departamento de Ciências Humanas na Universidade do Estado da Bahia – Campus V. Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Ruy Barbosa – Ba.

Guilherme Gustavo Henrique Salvati

Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (2014). Especialista em Sociedade, Política e Cidadania UFMT/CUR (2018). Atualmente professor da disciplina de História na rede pública e particular de Rondonópolis (MT).

E-mail: guigustavo2905@gmail.com

Ítalo Nelli Borges

Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus V), membro integrante do grupo de pesquisa Ditadura militar no Brasil, sociedade e ensino de História, Doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia.

Michelle Christina Castilho Ribeiro da Silva

Doutoranda em História pelo PPGH da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Monique Francielle Castilho Vargas

Professora doutora em História, atuando como docente substituta do curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS.

E-mail: moniquevargas1@gmail.com

Salifo Danfa

Mestrando em História pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Bacharel em Humanidades e Licenciado em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

E-mail: salifo1990danfa@hotmail.com

Talita Sauer Medeiros

Graduada em licenciatura em História pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em História Social pelo programa de pós-graduação em História da UNESP/ Assis, Especialista em História e Patrimônio pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Áreas de interesse: História Social, História da Imagem, Mulheres artistas, Mulheres Quadrinistas, Patrimônio Cultural.

Willian Robson Soares Lucindo

Possui graduação em História pelo Centro Universitário FIEO (2007), mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2010) e Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2020). Atualmente é professor de ensino fundamental II - secretaria municipal de educação de São Paulo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: afrodescendente, pós-abolição, educação, associações negras e populações negras.

E-mail: wrsl0202@hotmail.com

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E HISTÓRIA:

Debate, Pesquisa e Ensino

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES

