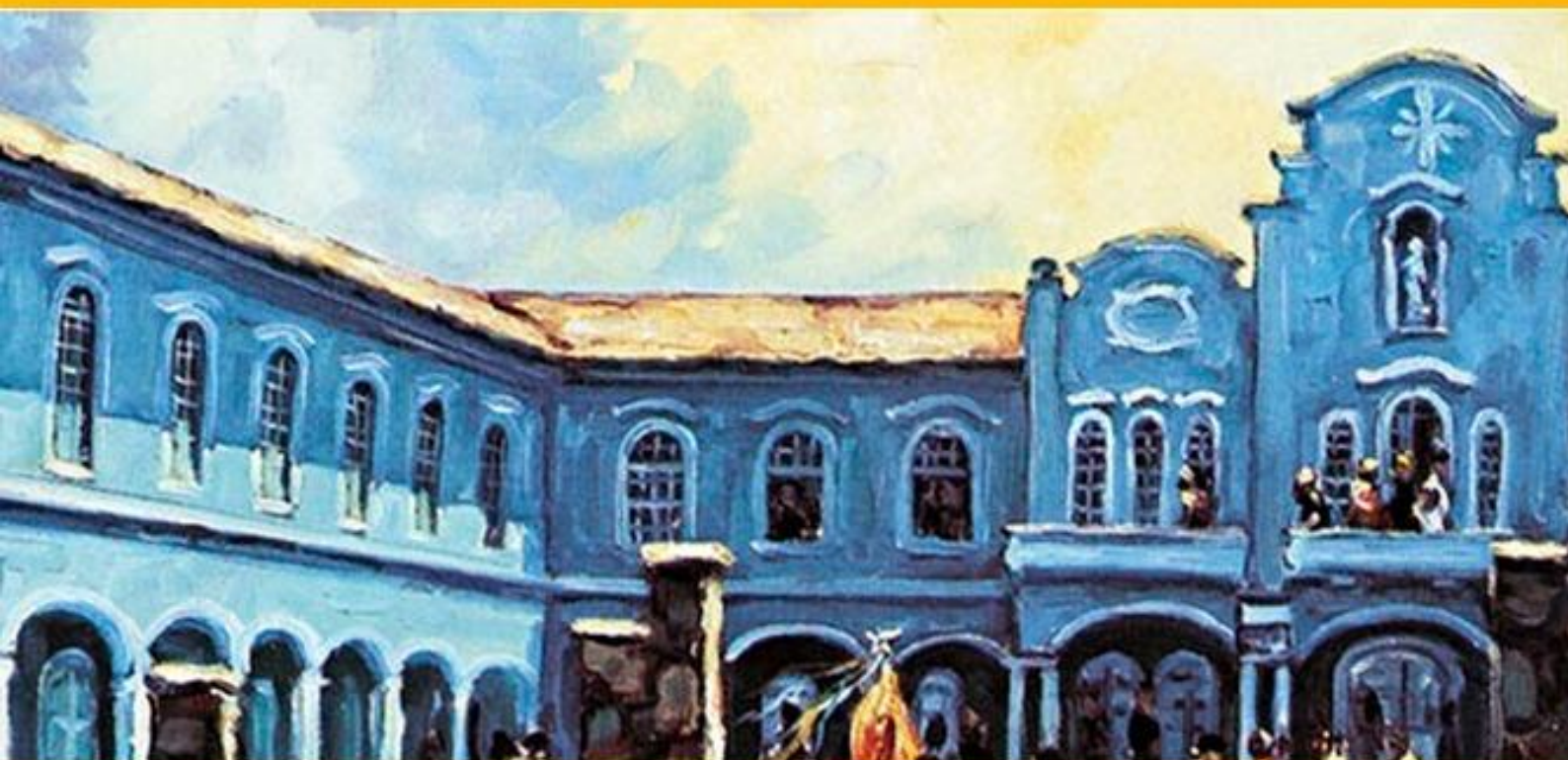




POIÉSIS

REVISTA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ISSN-e 2179-2534



 unisul Programa de Pós-Graduação
em Educação



EDITORIAL

*O que eu queria mesmo era que
Todo sofrimento acabasse
Que a gente se amasse
Sem medo se aninhasse
Com zelo, se cuidasse
[...]
Cuidado - Dendê Ma'at, 2020.*

Abrimos este dossiê saudando todas, todes e todos. É com grande satisfação que apresentamos o Vol. 16, n. 29, da Revista POIÉSIS - Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Unisul (Mestrado e Doutorado), dedicado a publicação do Dossiê temático **“RACISMO(S), EDUCAÇÃO, E FORMAÇÃO CULTURAL”** organizado pelos professores Patrícia Ferraz de Matos (Universidade de Lisboa - UL) e Dr Christian Muleka Mwewa (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS). O dossiê é composto por artigos de pesquisadores brasileiros e argentinos que reconhecem a existência de um racismo estrutural e se dedicam na produção de ferramentas teóricas e práticas para seu combate.

O racismo ainda se faz presente na atualidade e é um dos muitos desafios a serem enfrentados pelas sociedades contemporâneas em tempos de retrocesos no que tange as desigualdades e discriminações. No entanto, o presente dossiê avança para além da denúncias de manifestações do racismo e vai em direção de reflexões que visam o desenvolvimento da consciência respeitadora das diversidades e da formação de uma personalidade humana antirracista tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Desejamos uma boa leitura a todas, todes e todos. Que os artigos aqui apresentados possam contribuir para a ampliação e aprofundamento do debate de pautas que visem o combate às discriminações, a formação de uma sociedade mais plural, equânime e que respeite as diferenças.

Vidas negras importam!

Os Editores



APRESENTAÇÃO
O RACISMO IMPORTA:
CONTRIBUTOS DOS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, DA FORMAÇÃO E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Christian Muleka Mwewa¹

<https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>

Patrícia Ferraz de Matos²

<http://orcid.org/0000-0001-7322-3756>

RESUMO

Este texto apresenta um dossiê temático sobre racismo, contextualizando o fenômeno no tempo e no espaço. O volume reúne dezesseis artigos, assinados por trinta autore(a)s de diversas áreas científicas e afiliações institucionais, porque se acredita que tal pluralidade pode dar uma visão abrangente do fenômeno no sentido de trazer mais contributos para o seu estudo, enquadramento e enfrentamento. Quinze artigos são dedicados ao contexto brasileiro (em geral ou a lugares específicos como Curitiba, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Santa Maria [Rio Grande do Sul] e Sergipe) e um artigo debruça-se sobre o contexto argentino (La Plata, Buenos Aires). Alguns textos expõem reflexões teóricas, enquanto outros resultam de pesquisas que analisam o contexto escolar e formativo. O conteúdo deste dossiê será útil para cientistas sociais, educadores e formadores de crianças, jovens e adultos, tanto em meio acadêmico como em meio associativo e/ou engajado com as causas aqui debatidas.

Palavras-chave: Brasil; Educação; Formação; Formação cultural; Racismos.

PRESENTATION
RACISM MATTERS:
CONTRIBUTIONS FROM THE FIELDS OF EDUCATION, TRAINING AND SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

This text presents a thematic dossier on racism, contextualizing this phenomenon in time and space. The volume brings together sixteen articles, signed by thirty authors from different scientific areas and institutional affiliations, because it is believed that such plurality can provide a comprehensive view of the phenomenon in order to bring more contributions to its study, framework and confrontation. Fifteen articles are dedicated to the Brazilian context (in general or to specific places such as Curitiba, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Santa Maria [Rio Grande do Sul] and Sergipe) and one article focuses on the Argentine context (La Plata, Buenos Aires). Some texts expose theoretical reflections, while others are the result of research that analyses the school and training context. The content of

¹ Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado (PPGEdu/CPTL) e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado (PPGEdu/CG) ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (UFMS/CPTL). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), com estágio doutoral na Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne (2008). C.V. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9098713298204255>. E-mail: <christian.mwewa@ufms.br>

² Antropóloga, Investigadora Auxiliar (Contrato Norma Transitória, DL57/2016/CP1441/CT0001) no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa (UL). Membro do corpo docente do Curso de Doutoramento em Antropologia (DANT) do ICS-UL, desde 2013. Editora Associada de *Anthropological Journal of European Cultures* (2020-2023). Coordenadora da Europeanist Network da EASA (European Association of Social Anthropologists) (2020-2024). Membro Correspondente, em Portugal, da History of Anthropology Network (HOAN) da EASA, desde 2019. E-mail: <patricia_matos@ics.ulisboa.pt>

this dossier will be useful for social scientists, educators and trainers of children, youth and adults, both in academia and in associations and/or engaged with the causes discussed here.

Keywords: Brazil; Cultural training; Education; Training; Racisms.

PRESENTACIÓN
EL RACISMO ES IMPORTANTE:
APORTES DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

RESUMEN

Este texto presenta un dossier temático sobre el racismo, contextualizando el fenómeno en el tiempo y el espacio. El volumen reúne dieciséis artículos, firmados por una treintena de autores de distintas áreas científicas y adscripciones institucionales, porque se cree que esa pluralidad puede brindar una visión integral del fenómeno para traer más aportes a su estudio, encuadre y enfrentamiento. Quince artículos están dedicados al contexto brasileño (en general o a lugares específicos como Curitiba, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Santa Maria [Rio Grande do Sul] y Sergipe) y un artículo se centra en el contexto argentino (La Plata, Buenos Aires). Algunos textos exponen reflexiones teóricas, mientras que otros son el resultado de investigaciones que analizan el contexto escolar y formativo. El contenido de este dossier será de utilidad para científicos sociales, educadores y formadores de niños, jóvenes y adultos, tanto en el ámbito académico como en el asociativo y/o comprometido con las causas aquí abordadas.

Palabras clave: Brasil; Educación; Formación; Formación cultural; Racismos.

O título da introdução a este dossiê temático foi inspirado no movimento Black Lives Matter, que surgiu em 2013, na sequência do assassinato de um afro-americano nos EUA, e que voltou a aparecer em força, um pouco por todo o mundo, em resultado do assassinato público do afro-americano George Floyd por um polícia branco em Minneapolis (em maio de 2020). De facto, vidas negras importam e o reconhecimento da existência de um racismo estrutural é fundamental para se poderem criar ferramentas para o seu combate.

Sobejamente conhecido e discutido, com raízes num passado distante, que remonta aos tempos descritos na Bíblia e em outros livros considerados sagrados, às formulações de alguns autores greco-romanos da Antiguidade Clássica (ISAAC, 2004), aos filósofos iluministas, à escravatura e ao tráfico de escravos, ao colonialismo, e ao culminar no período do racismo científico, esse tipo de discriminação motivada a partir da cor da pele, ou da pertença étnica, ou outra, é ainda um grande desafio para as sociedades contemporâneas (MATOS, 2013; BETHENCOURT, 2014).

Considerado patológico por alguns autores (FANON, 2008 [1952]; KON, ABUD e SILVA, 2017), o racismo pode manifestar-se sobre diferentes sujeitos, a partir da identificação de alguma(s) características(s) tomada(s) como desviante(s) e disruptiva(s), por se considerar

que não integram uma normatividade hegemônica (MWEWA, PINTO e BISPO, 2016). Essa normatividade reporta-se muitas vezes à história da colonização e à história do pensamento no mundo ocidental. No caso da colonização portuguesa, por exemplo, a ideia de que esta foi diferente ou mais branda, teorizada por Gilberto Freyre, através da sua tese luso-tropicalista (CAHEN e MATOS, 2018), acabou por ter pouco fundamento, uma vez que, pelo menos no que ao contexto colonial português respeita, a miscigenação nunca foi, de fato, promovida (MATOS, 2019).

O racismo continua a surgir no presente, sobretudo em momentos de maior tensão social (VALA, BRITO E LOPES, 1999), e a ser frequentemente utilizado como estratégia política e estruturadora das relações sociais. Em alguns momentos, pode parecer adormecido, mas não está resolvido. Por exemplo, recentemente (em março de 2022), e num contexto de necessidade urgente de salvar vidas, quando despoletou uma guerra na Europa, motivada pela invasão da Ucrânia por parte da Rússia, verificaram-se práticas racistas. Foi noticiado em vários locais que as pessoas loiras e de olhos azuis tiveram prioridade na entrada para os autocarros e comboios que saíam da Ucrânia, sendo que os estudantes negros, do Médio Oriente ou do Norte de África, por exemplo, e as mulheres ucranianas casadas com homens negros (ou de pele mais escura), e seus respectivos filhos, não foram considerados prioritários. No meio de noticiários, que descreviam sobretudo o número de mísseis disparados e o crescente número de mortos (espalhados pelas ruas), as queixas e os lamentos destas pessoas, que se sentiram discriminadas (e que são, no entanto, pessoas letradas e sabem falar inglês ou francês, isto é, línguas conhecidas pela maioria dos europeus), foram ficando esquecidos. Mas é importante reter que é muitas vezes em contextos de crise e de luta por recursos que o racismo vem à tona. É o que acontece nas guerras, por exemplo, e é o que vai acontecendo por todo o mundo.

A compreensão do racismo deve ser feita, por isso, a partir de vários tempos, lugares e contextos. Foi essa a lógica que presidiu à seleção e organização do conjunto de trabalhos que integram este dossiê temático. No caso do Brasil, por exemplo, estamos perante uma sociedade constituída por diferentes grupos étnicos e raciais (oriundos de distintos espaços geográficos), que a caracterizam em termos culturais, e que é por isso considerada uma das mais ricas do mundo em termos de diversidade. Essa diversidade, e as camadas em que se estrutura, constituem, contudo, um dos seus maiores desafios. É que a história das

peças pertencentes a alguns desses grupos, sobretudo negro(a)s e indígenas, é ainda marcada por desigualdades e discriminações reiteradas, que em muito dificultam, ou inviabilizam, o acesso a recursos, à educação e a bens culturais produzidos por essa mesma sociedade.

Uma das formas de reduzir a discriminação tem sido a implementação de cotas para pessoas racializadas (tal é possível no Brasil também porque os censos permitem fazer essa diferenciação, ainda que esse processo recorra a subjetividades, pois envolve autodeclaração), mas essa opção tem ainda muitos caminhos por trilhar (MATOS, 2018). Por seu turno, o campo da formação e da educação é fundamental, mas nem sempre tem sido suficientemente valorizado e apoiado pelos sucessivos governos e vai sendo ultrapassado por outras linhas de pesquisa mais dominantes e/ou com mais financiamento. Por outro lado, a carência de políticas públicas, contínuas e efetivas, desde a educação básica, no que concerne ao combate às inúmeras discriminações, das quais são vítimas sobretudo o(a)s subalternizado(a)s, tem reforçado um certo *status quo* de violência (física, social, moral e econômica). A violência vem assim, muitas vezes, associada à subalternidade – primeiramente classificada por Frantz Fanon como internalização da dominação (2021 [1961]).

De tempos a tempos, a humanidade repete a vivência de momentos álgidos motivados por esta questão estrutural que tem influenciado a relação entre seres humanos. Por outro lado, tratar de racismos demanda localizá-los em contextos específicos (nos campos da educação e da formação, por exemplo) e indicar alguns dispositivos que possam interromper a sua manifestação (como a formação cultural). Acreditamos que possa ser, precisamente, através da inserção, nos programas escolares, de conteúdos que deem conta das diversidades históricas e atuais, de forma inclusiva e elogiando todos os contributos, que se pode discutir o racismo para fomentar uma sociedade mais plural, equânime e respeitadora das diferenças. Como acréscimo, constatámos que existem ainda poucos estudos sobre os quotidianos escolares, que nos permitam concluir sobre as inovações introduzidas em alguns contextos (em vários níveis de ensino) e quais os efeitos (e progressos, retrocessos ou tensões) que começam a ser sentidos em resultado dessas iniciativas. Foram estas, portanto, as motivações que nos levaram a organizar este dossiê temático.

O nosso objetivo foi reunir um conjunto diversificado de autores, em termos de áreas disciplinares (antropologia, educação, filosofia, história, psicanálise e teoria crítica),

afiliação institucional e proveniências nacionais, que nos trouxesse um olhar sobre o racismo, a discriminação social e étnica e modos de reação a estes fenômenos, tanto no contexto histórico, como atual, através de legislação, processos de engajamento, associativismo, ou lugares de formação, como a escola e a comunidade, nas suas relações com a família e o meio envolvente. Consideramos que esta pluralidade pode ajudar a identificar os problemas e a contribuir para encontrar melhores soluções. O resultado final reúne dezesseis contribuições, assinadas por trinta autore(a)s. Quinze artigos são dedicados ao contexto brasileiro e um é dedicado ao contexto argentino.

Este conjunto de textos dá-nos sobretudo um retrato do que foi e continua a ser o Brasil, evidenciando os seus problemas, mas também demonstrando algumas das suas forças e capacidades para ultrapassar as suas fragilidades sociais e econômicas. Trata-se, contudo, de um Brasil multifacetado, de diferentes lugares e matizes, uma vez que os contextos analisados são variados (história, medicina, política, educação, capoeira, cinema, legislação dentre outros), assim como os lugares de pesquisa, que podem considerar todo o Brasil ou lugares específicos como Curitiba, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Santa Maria (Rio Grande do Sul) e Sergipe. O dossiê inclui ainda um artigo sobre uma pesquisa realizada em La Plata (Argentina).

Os artigos que compõem este dossiê temático resultam tanto de reflexões teóricas, como de pesquisas que analisam o racismo em contexto escolar e formativo e as potencialidades que esse próprio contexto pode ter para o seu combate. Na atual conjuntura, o tema do racismo ou dos racismos, como preferimos referir, e como o fizeram anteriormente outros autores (VALA, BRITO E LOPES, 1999; BETHENCOURT, 2014), voltou a estar na ordem do dia. Alguns dos artigos apresentados são fruto também de análises interseccionais, contemplando outros marcadores sociais, como gênero, classe social, geração, credo, religião e território (ou espaço de atuação), como potenciais indicadores do que pode favorecer a patologia social dos racismos. Procura-se, assim, diagnosticar e problematizar as subjetividades objetivadas nas relações sociais e interpessoais em diferentes contextos, mas em especial no da educação e da formação.

No presente dossiê avançamos para além da denúncia, uma vez que aceitamos que a manifestação dos racismos se distanciou da dimensão biológica para residir na dimensão social, política e econômica. Consideramos que as manifestações culturais com

carácter étnico podem ser artefatos, que tensionam e podem colocar em xeque o despoletar dos racismos, mas para isso esse conceito deve ser apropriado também pelos agentes destas manifestações. Porém, não com o seu carácter discriminatório, mas sim de autoafirmação (é o que veremos, por exemplo, nos textos que tematizam os elementos culturais de manifestações que têm origem no continente africano, denominadas de cultura afro-brasileira). Trata-se da operação indicada por Frantz Fanon (2008 [1952]), quando se refere ao “movimento” empreendido por Aimé Césaire. Segundo Fanon (2008 [1952], p. 158):

Césaire est descendu. Il a accepté de voir ce qui se passait tout au fond, et maintenant il peut monter. Il est mûr pour l’aube. Mais il ne laisse pas le Noir en bas. Il le prend sur ses épaules et le hisse aux nues”.³

Ora, assumir a expressão “cultura negra”, por exemplo, é aceitar a identificação atribuída por outrem, mas levada a um ato, pois se transforma em um instrumento com o qual a ação contestadora é engendrada nos diferentes contextos sociais nos quais a ideia de “raça” ainda pode vigorar. O racismo em forma de discriminação a partir da cor da pele é uma ação/ato e, portanto, precisa ser enfrentado com ações e atos e não apenas resistências. Consideramos, por isso, que estamos perante um bom ponto de partida, pois só depois de identificarmos os problemas podemos tomar atitudes para os resolver, tanto a nível individual, como coletivo, tanto a nível regional, como nacional e até mesmo internacional.

No Brasil, a Lei n.º 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, mas a sua aplicação tem sido distinta em diferentes contextos. Por outro lado, embora duas datas sejam frequentemente lembradas – o 13 de maio (Dia da Abolição da escravatura em 1888) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra desde 2003) – nem sempre o modo como tal é feito (evidenciando sobretudo os relatos de crueldade da escravatura, por exemplo) é o mais adequado ou construtivo (no sentido de valorizar as comunidades afrodescendentes e não apenas destacar o seu sofrimento), quando se trata de um público mais infantil ou juvenil. Por outro lado, consideramos que o ambiente escolar pode ser um local privilegiado a partir do qual se pode refletir sobre a necessidade de

³ “Césaire desceu. Ele foi ver o que se passava bem no fundo, e agora ele pode se elevar. Está maduro para a aurora. Mas ele não deixa o negro lá embaixo. Ele o põe nos seus ombros e o eleva até as nuvens” (tradução de Renato da Silveira: FANON, 2008 [1952], p. 164-65).

descolonizar o pensamento e as suas práticas históricas⁴ (MBEMBE, 2017), inculcadas ao longo do tempo. É nesse ambiente que pode começar a formar-se uma personalidade antirracista, porque, como dissemos num outro artigo, “o racismo não nasce com a criança” (MWEWA e MATOS, 2022). E também o contexto fora da escola, através de atividades didáticas e inspiradoras, pode ser aproveitado, recorrendo a agentes culturais, por exemplo, para promover uma consciência respeitadora das diversidades desde a infância (MWEWA e MATOS, 2018).

O dossiê foi dividido em três secções. A primeira intitula-se “História e estórias: contextos e problemáticas” e debruça-se sobretudo sobre o contexto histórico brasileiro, localizando como se constituem os racismos em contextos específicos a partir de problemáticas próprias. A partir dos quatro artigos que constituem esta seção, é possível perceber alguns dos fatores estruturais relacionados com a constituição do Brasil, que conduziram a fenómenos que verificamos no presente.

O primeiro artigo, da autoria de Daniel Machado da Conceição, intitula-se “Lágrimas, sangue, leite, suor, saliva e sêmen” e analisa o modo como os fluidos do corpo negro foram fundamentais para construir o Brasil e é possível, a partir deles, contar uma história da diáspora africana. O segundo artigo, assinado por Daniel Florence Giesbrecht e Patrícia Ferraz de Matos, debruça-se sobre “A apropriação do discurso médico-anropológico pelo poder legislativo brasileiro” e analisa a eugenia como uma “utopia regeneradora na Constituinte de 1934”. O artigo inspira-se no modo como os intelectuais brasileiros, entre os finais do século XIX e os inícios do século XX, se identificaram com alguns discursos médicos e antropológicos, para proporem medidas de engenharia social no sentido de regenerar e modernizar o Brasil, e retrata como alguns representantes do poder legislativo foram influenciados pelo ideário eugénico para as suas formulações em áreas tão distintas como a educação, a saúde pública, a imigração e o matrimónio.

Maria Julieta Weber traz-nos também um artigo sobre eugenia, desta vez focado nas suas relações com a educação, para explorar os “princípios formativos da nacionalidade brasileira na primeira metade do século XX”. Como se verá, a partir da análise do *Boletim de Eugénia*, entre 1929 e 1933, os princípios eugénicos tomados em conta foram sobretudo no

⁴ Sobre um conjunto de projetos e iniciativas, em diferentes países, no sentido de descolonizar a Europa, veja-se Matos e Sansone, 2021.

sentido de selecionar e de proporcionar as melhores condições de vida aos que já eram considerados à partida “bem-dotados”, dando assim prevalência aos aspetos hereditários/biológicos em detrimento dos fatores do meio social e educacional. O último artigo desta seção, de Delza da Hora Souza e Alexandre Fernandez Vaz, intitulado “Feminismo negro e conexões afrodiaspóricas” é dedicado a analisar “o lugar da interseccionalidade no pensamento de Lélia González” e as suas contribuições para o feminismo negro brasileiro. O artigo faz uma ponte com a contemporaneidade no que respeita ao papel da resistência das mulheres na construção de uma sociedade antirracista.

A segunda seção do dossiê, intitulada “Práticas e quotidianos”, traz-nos quatro exemplos de manifestações racistas ou discriminatórias, em distintos contextos, e formas de lidar com as mesmas. Ao tentar focar alguns quotidianos, procurámos também escutar quem vive situações frequentes, mas pouco conhecidas, ou valorizadas, como se encontra em outros trabalhos (KILOMBA, 2019). Nesta seção os textos tentam responder à seguinte questão: como as práticas quotidianas se configuram em importantes elementos para o combate e enfrentamento dos racismos para além das denúncias? Este questionamento caminha na esteira daquilo que o filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno nos alertou ao afirmar que:

enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo uma contemplação auto-suficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, e que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente (2001, p. 26).

Torna-se assim urgente inverter a posição da crítica de autocontemplação sobre os racismos para potencializar a sua funcionalidade (crítica) para além da observação da existência do fenómeno. Se é fato que o racismo existe, o que fazer com esse fato torna-se a questão central para que a crítica possa ter efeitos.

O primeiro contexto analisado é o da capoeira com o artigo “Currículo nas músicas de capoeira: identidade e poder”, de Marcelo Barbosa Alves e Marcelo Victor da Rosa. A partir da plataforma *Spotify* são tratados temas de capoeira, que assinalam diferenças, por um lado, e destacam sentimentos de resistência, por outro. Este texto tensiona ainda a questão do gênero que, pela sua importância no interior desta prática, anuncia que “produz” diversas subjetividades que, por sua vez, não podem ter reduzida a sua radicalização somente em categorias de gênero, mas para além dos corpos biologicamente constituídos. Ou seja, não se

trata de “homens ou mulheres” do ponto de vista biológico, mas de praticantes de capoeira que são afetados de diferentes modos, dependendo do contexto em que é praticada. Por outras palavras, trata-se de pessoas em suas totalidades complexas e não apenas de corpos.

O texto seguinte trata as práticas relacionadas com tratamentos capilares, dentro e fora de cabeleireiros, e sob a influência de plataformas online, como o Youtube. Em “Servidão e/ou resistência? Sociedade, Cabelo, subjetividade e processo de transição capilar”, Talita Ferraz e Daiani Barboza trazem-nos um retrato de várias mulheres, de cabelos não lisos, na sua relação (nem sempre fácil) com o seu cabelo, ao longo da vida, e de como a sua percepção pode ir mudando.

O terceiro contexto é o do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde são tratadas as “Relações ‘raciais’ e suas percepções dentre as/os discentes”, por Dayane Souza Nogueira da Silva Pimentel e Christian Muleka Mwewa. O artigo conclui sobre a importância de tratar as questões étnicas, raciais e culturais, no contexto formativo, para saber lidar com as diferenças e diminuir a discriminação. O último artigo desta seção é dedicado à forma como a educação ambiental em Curitiba-PR está a promover “O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. O texto é assinado por Carlos Eduardo Fortes Gonzalez e nele se pode constatar como é possível, a partir de um circuito turístico urbano, promover, ao nível da educação básica, um ensino que seja tanto transversal, como interdisciplinar, e tome em conta as relações étnicas e raciais, mas também a educação ambiental.

A terceira seção reúne oito artigos e é dedicada a explorar os contributos da “Educação, formação escolar e académica” para os temas em análise neste dossiê, desde as faixas etárias mais baixas até ao ensino superior, sobretudo no campo escolar, mas também através de projetos externos, ligados ao associativismo das comunidades, ou a práticas que contribuem para o engajamento de pessoas e para a sua afirmação no meio público, como são exemplo algumas práticas de rua. Sobre este último domínio, vale a pena referir que, do ponto de vista racial, as capacidades dos praticantes das manifestações culturais de matriz africana, podem ser vistas, por vezes, como a intensificar-se ou a afrouxar, dependendo da origem étnica do(a) praticante, como constatou Peter Wade na sua pesquisa (2005). Nesses contextos, negros, brancos e indígenas podem desfrutar de lugares discursivos diferentes, apesar de estarem no mesmo espaço. Essas manifestações estão ligadas à formação cultural,

pois tratam de atividades das camadas subalternizadas que ocorrem nos centros urbanos que contemplam as periferias. Uma vez que “viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato”, as culturas consideradas periféricas, ao serem experienciadas nos grandes centros, contribuem para os enfrentamentos necessários (CANCLINI, 2008, p. 286). Aqui entendemos formação cultural em termos adornianos, ou seja, a apropriação da cultura de forma subjetiva (ADORNO, 2001). Essa dinâmica apropriativa se articula com a ideia de fugirmos do lugar comum de falar (tratar) dos racismos apenas como denúncia, investindo na potência da sua superação, isto é, mostrar as atividades consideradas subalternizadas, ou praticadas por grupos subalternizados, como forma de agir e pensar sobre o mundo. Nesse sentido, como referiu Eagleton, a cultura “é uma questão de autossuperação tanto quanto de autorrealização” (2011, p. 15). Ultrapassar os lugares comumente destinados às pessoas subalternizadas é assim fulcral para lhes restituir humanidade.

O primeiro artigo desta seção, de Julia Duarte de Souza, Julyana Sueme Winkler Oshiro e Amarildo Luiz Trevizan, dedica-se a analisar as “Relações étnicas e ‘raciais’ na educação infantil em Santa Maria/RS”. Nele podemos constatar a importância de implementar uma educação antirracista desde tenra idade, ou seja, a partir de uma faixa etária que está ainda pouco estudada. O segundo artigo, de Ana Paula Evaristo Russi e de Josiele Bené Lahorgue, traz-nos um estudo sobre o fenômeno do “Racismo religioso no ensino fundamental”. Aí serão identificadas situações de racismo religioso, por um lado, e apresentadas propostas de contraponto ao racismo religioso, por outro, a partir do campo da educação. Em “A menina de *Oyá*: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar”, Mariana Semião de Lima e Norma Silvia Trindade de Lima apresentam-nos um estudo de caso a partir de uma jovem que conviveu desde criança com um terreiro de candomblé. As práticas ligadas à ancestralidade afro-brasileira surgem aqui como importantes fenômenos para a afirmação e valorização de outros tempos e espaços e para a promoção da pluralidade, e seu respeito, na escola e desde a infância.

O artigo “Notas para trabalhar cinema, educação e africanidades: epistemologia da afrocentricidade e pedagogia do oprimido”, de Wolney Nascimento Santos, Fabio Zoboli e Cristiano Mezzaroba, parte da “Epistemologia da Afrocentricidade”, de Molefi Kete Asante, e da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, para refletir sobre as possibilidades do cinema, enquanto recurso mídia-educativo, para tratar e questionar vários aspectos da história e da

cultura afro-brasileira. O quinto artigo desta seção propõe-nos “Uma *práxis* pedagógica antirracista” a partir do “Projeto Alma Africana” desenvolvido numa unidade de ensino fronteiriça à Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca em Sergipe. Assinado por Evanilson Tavares de França, o texto demonstra a importância de projetos como este, que se desenvolvem dentro das comunidades e podem ter um efeito decisivo no que respeita à valorização das produções científicas e culturais de africano(a)s e afro-brasileiro(a)s e ao respeito pela diversidade.

Algumas práticas recentes, que decorrem em espaços públicos e, muitas vezes, ao ar livre, têm contribuído não só para uma maior visibilidade, mas também para a afirmação de alguns grupos, associados, por vezes, à marginalidade social ou a práticas marginais. Como se poderá ver no artigo “El freestyle de la calle a la pantalla (y de vuelta a la calle): Propuesta de abordaje y análisis situado del RAP en pandemia”, de Ana Sabrina Mora e Juan Matías Sterkel, o período da pandemia Covid-19 trouxe vários desafios, mas a importância da realização destas práticas fez com que as mesmas se passassem a realizar de outro modo, recorrendo a plataformas digitais. No artigo seguinte, constata-se que a ideia de marginalidade, ou a dificuldade de inclusão, pode não se relacionar apenas com o fator racial, mas também com o fator classe, andando ambos ligados há muito tempo, como nos demonstra Alex Sander da Silva em “Um olhar de classe, ‘raça’ e democracia para a educação em tempos difíceis”. O autor explora as relações entre racismo e classe social no sistema capitalista e defende que o antirracismo deve ser ladeado (ou integrado) pela luta das classes sociais exploradas ou oprimidas.

Os fenómenos trazidos a este dossiê chamam-nos a atenção para o facto de que, na maioria das análises, devemos ter em conta diferentes fatores e realizar análises interseccionais, que considerem aspectos que podem estar presentes simultaneamente. Tal acontece, por exemplo, quando estamos perante uma discriminação de gênero, racial e de classe (como acontece a uma mulher, negra e pobre). Uma das formas de enfrentar a discriminação na escola, na família e em outros meios é procurando estimular aprendizagens e práticas que promovam a autoestima e o desenvolvimento pessoal. É nesse sentido que se apresenta o texto que encerra este dossiê temático, assinado por Lúcia Lacerda dos Anjos e Maria de Lourdes Teodoro, que nos traz múltiplos exemplos de como a partir da família, da

escola e da comunidade, se podem desenvolver, com crianças e jovens, estratégias de enfrentamento à discriminação de quem é considerado, ou se considera, diferente.

Tendo em conta o lugar estrutural e estruturador do racismo, a sua permanência vai sendo uma constante, mas é importante lembrar que os lugares das vítimas e dos algozes podem ser intercambiáveis de tempos a tempos e de lugares em lugares. Afirmar a sua permanência apenas num contingente racial e/ou étnico é condenar esse contingente a uma história (e cultura) estática(s), uma vez que as conjunturas podem sempre mudar. Esperamos assim que a leitura deste dossiê possa suscitar indagações e novas reflexões e seja válida para cientistas sociais, educadores e formadores de crianças, jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. L. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1.ª ed., 2.ª impressão, 2001.

BETHENCOURT, Francisco. **Racisms: from the crusades to the twentieth century**. Princeton: Princeton University Press.

CAHEN, M.; MATOS, P. F. de (eds). *New Perspectives on Luso-Tropicalism, Novas Perspetivas sobre o Luso-tropicalismo*. **Portuguese Studies Review**, 2018, vol. 26, no. 1. 350 pp.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. 4.ª ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008 (1952).

FANON, F. **Os condenados da terra**. Lisboa: Letra Livre, 2021 (1961).

ISAAC, B. **The invention of racism in classical antiquity**. Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2004.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. da (eds). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1.ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MATOS, P. F. de. **The colours of the empire: racialized representations during Portuguese colonialism**. Oxford & New York: Berghahn Books, 2013.

MATOS, P. F. de. “Raça”, miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro. **Portuguese Studies Review**, 2018, vol. 26, no. 1, p. 273-298.

MATOS, P. F. de. Racial and social prejudice in the colonial empire: issues raised by miscegenation in Portugal (late nineteenth to mid-twentieth centuries), **Anthropological Journal of European Cultures**, 2019, vol. 28, no. 2, p. 23-44.

MATOS, P. F. de; SANSONE, L. FORUM Decolonising Europe: National and Transnational Projects. **Anthropological Journal of European Cultures**, 2021, vol. 30, no. 2, p. 79-140.

MBEMBE, A. 2017. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona.

MWEWA, C. M.; MATOS, P. F. de; SANTANA, I. M. G. de, Racismos, etnia e diversidades: mini-conferência para miúdas e miúdos curiosos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2018, vol. 9, no. 1, p. 76-84.

MWEWA, C. M.; MATOS, P. F. de, Formação para uma personalidade antirracista: porque *o racismo não nasce com a criança*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2022, vol. 17, no. 3 (no prelo).

MWEWA, C. M.; PINTO, S. M. E.; BISPO, S. A da S. Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso. **Zero-a-seis**, jan-jun 2016, Florianópolis, v. 18, no. 33, p. 65-82.

VALA, J.; BRITO, R.; LOPES, D. **Expressões dos racismos em Portugal**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 1999.

WADE, P. Rethinking *mestizaje*: ideology and lived experience. **Journal of Latin American Studies**, 2005, vol. 37, no. 2, p. 239-257.

Revisão gramatical realizada pelos próprios autores.



LÁGRIMAS, SANGUE, LEITE, SUOR, SALIVA E SÊMEN: FLUIDOS DO CORPO NEGRO QUE MOVEM O MOTOR CHAMADO BRASIL

Daniel Machado da Conceição¹
<http://orcid.org/0000-0002-6065-6656>

RESUMO

O texto apresenta reflexões oriundas de estudos sobre relações raciais e racialização desenvolvidos na última década pelo autor. O método histórico foi utilizado em uma pesquisa de caráter exploratório que identifica representações do corpo negro na sociedade brasileira. O objetivo foi perceber os fluidos produzidos por esse corpo - sangue, suor, lágrima, leite, saliva e sêmen - os quais contam a história de uma diáspora. A analogia do país como um motor será empregada para dar significado aos fluidos do corpo negro, utilizados para mover as engrenagens do desenvolvimento brasileiro. O resultado permite desvelar, a partir desses fluidos, um processo estrutural que se perpetua com o tempo, ganhando sempre novos sentidos e ressignificações. Os fluidos, portanto, expressam um lugar na hierarquia social atribuído à população negra no Brasil.

Palavras-chave: Corpo negro; Escravidão; Fluidos; Racismo.

TEARS, BLOOD, MILK, SWEAT, SPITTLE AND SEMEN: BLACK BODY FLUIDS THAT MOVE THE ENGINE CALLED BRAZIL

ABSTRACT

The text presents reflections from studies on racial relations and racialization developed in the last decade by the author. The historical method was used in an exploratory research that identifies representations of the black body in Brazilian society. The objective was to understand the fluids produced by this body - blood, sweat, tears, milk, saliva and semen - which tell the story of a diaspora. The analogy of the country as an engine will be used to give meaning to the fluids of the black body, used to move the gears of Brazilian development. The result reveals, from these fluids, a structural process that is perpetuated over time, always gaining new meanings and resignifications. Fluids, therefore, express a place in the social hierarchy attributed to the black population in Brazil.

Keywords: Black body; Enslavement; Fluids; Racism.

LÁGRIMAS, SANGRE, LECHE, SUDOR, SALIVA Y SEMEN: FLUIDOS DEL CUERPO NEGRO QUE MUEVEN EL MOTOR LLAMADO BRASIL

RESUMEN

El texto presenta reflexiones a partir de los estudios sobre relaciones raciales y racialización desarrollados en la última década por el autor. El método histórico fue utilizado en una investigación exploratoria que identifica representaciones del cuerpo negro en la sociedad brasileña. El objetivo era comprender los fluidos producidos por este cuerpo -sangre, sudor, lágrimas, leche, saliva y semen- que cuentan la historia de una diáspora. La analogía del país como motor será utilizada para dar sentido a

1 Doutor (2021) e Mestre (2015) em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura (2013) e Bacharelado (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professor de História no Ensino Fundamental anos finais na rede municipal de Florianópolis/SC. Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <danielmdac1@gmail.com>.

los fluidos del cuerpo negro, utilizados para mover los engranajes del desarrollo brasileño. El resultado revela, a partir de esos fluidos, un proceso estructural que se perpetúa en el tiempo, ganando siempre nuevos significados y resignificaciones. Los fluidos, por lo tanto, expresan un lugar en la jerarquía social atribuida a la población negra en Brasil.

Palabras-clave: Cuerpo negro; Esclavitud; Fluidos; Racismo.

INTRODUÇÃO

Na graduação em Ciências Sociais, os novos conhecimentos adquiridos servem como lentes para observar a realidade social. Disciplinas com conteúdo formativo que pouco a pouco desvelam as relações sociais e os jogos de sociedade. Para um estudante negro que acessou a universidade por meio das políticas de ações afirmativas, participar, em 2011, da disciplina de Estudos Afro-brasileiros, ministrada pela Professora Dra. Ilka Boaventura Leite, na Universidade Federal de Santa Catarina, foi uma oportunidade para desconstruir a história dos vencedores, aprendendo sobre a ancestralidade invisibilizada e por diversas vezes negada.

Muitas reflexões surgiram das leituras e debates em sala de aula, o que despertou interesse sobre o corpo negro, sua representação no social. Portanto, o texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica e de ponderações que se iniciaram na graduação em Ciências Sociais e que fazem parte do itinerário formativo de um pesquisador que descobriu o seu racismo ao compreender os significados do corpo negro.

Após a conclusão da graduação, continuei estudando sobre as relações raciais, o que permitiu receber convites para realizar apresentações em escolas e outros espaços de formação de jovens. Em 2018, ao contribuir com a Semana da Consciência Negra², da Escola Estadual Básica Irmã Maria Teresa, no município de Palhoça, Santa Catarina, o primeiro esboço deste texto foi apresentado aos estudantes do Ensino Médio.

Novas reflexões foram acrescentadas ao texto, a partir de leituras e estudos sobre esporte e racismo, especificamente a racialização em determinadas modalidades esportivas, e também sobre a implementação da Lei 11.645/2008, que estabeleceu as diretrizes e bases

² Professor Fábio Felipe Daniel, docente das disciplinas de História e Sociologia no Ensino Médio, é um dos coordenadores da atividade. Antes da pandemia da COVID-19, participei três anos consecutivos, junto a outros colegas pesquisadores externos à escola, da organização da referida semana, contribuindo para a organização e elaboração dos temas.

para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, chamada de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

O texto é resultado de uma pesquisa exploratória, utiliza o método histórico, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 107), permite perceber fatos e acontecimentos “apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos”.

O corpo negro é atravessado por valores sociais e representações sobre o seu lugar no espaço social. Quando falamos sobre o corpo negro precisamos destacar a violência que percorre cada curva de seu delineamento. Jurandir F. Costa, na apresentação do livro *Tornar-se Negro* (CARNEIRO, 1999), aponta uma dupla injunção de violências sobre o corpo negro. A primeira encarna o corpo e os ideais de ego do sujeito branco, e a segunda significa a recusa, a negação e a anulação da presença do corpo negro. Já Mbembe (2018) descreve o negro como uma figura paradoxal que contempla três perdas:

Em primeiro lugar, no contexto da *plantation*, a humanidade do escravo aparece como uma sombra personificada. De fato, a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político. Essa tripla perda equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social (que é expulsão fora da humanidade) (MBEMBE, 2018, p. 27).

O corpo negro reduzido à semelhança de uma máquina é uma engrenagem que, para manter seu funcionamento, necessita de fluidos para lubrificar suas peças. Os fluidos do corpo negro são as suas secreções, o produto de um corpo atacado e sujeitado a diversas violências. Os líquidos produzidos como resultado de variados estímulos são o objeto deste texto ensaístico. Pretendemos discutir como as lágrimas, o sangue, o leite, o suor, a saliva e o sêmen podem ser marcadores de uma situação relacionada ao trabalho escravo, mas que, além disso, carregam uma posição social e valores culturais que escapam ao imaginário de uma suposta democracia racial. O poema *Navio Negroiro*³, de Castro Alves, em suas linhas, sintetiza parte do que almejamos apresentar: uma imagem dos fluidos do corpo negro que se

3 Versão on-line, disponível em:

<<http://biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://biblio.com.br/conteudo/CastroAlves/navionegroiro.htm>>.

Acesso em 23 de jul. 2020.

esvaem na construção da narrativa e que representam o resultado de muitas ações que descrevem o social.

Em alguns momentos, o corpo negro parece ser celebrado e em outros se faz menosprezado. Quando apresentado fora dos espaços de maior privilégio, possui um preço menor que o de outros corpos, tal como acontece na letra da música *A carne*⁴, na voz de Elza Soares, em que o refrão ecoa as palavras “*a carne mais barata do mercado é a carne negra*”. Na primeira estrofe da letra ainda completa: “*Que vai de graça pro presídio / E para debaixo do plástico / Que vai de graça pro subemprego / E pros hospitais psiquiátricos*”.

As estatísticas confirmam que o sistema carcerário alberga majoritariamente negros; também as altas taxas de feminicídio de negras, de violência contra jovens negros das periferias, de desemprego entre negros, assim como a baixa representatividade de negros nos melhores postos de trabalho e os baixos salários são exemplos do racismo estrutural que se verifica no Brasil e que continua a fazer expelir, de maneira forçada, os fluidos de corpos negros.

A imagem do corpo negro mais uma vez ganha notoriedade; no entanto, como seus fluidos podem representar essa situação? As dores, tristezas, angústias, saudades, alegrias, prazeres, cansaços etc., percorrem um corpo que tem na cor uma marca que deveria ser respeitada em vez de menosprezada. O desafio deste texto ensaístico é construir um desvelamento a partir das secreções, isto é, dos fluidos de um corpo que sempre se apresentou vivo mesmo quando a única coisa que o mantinha nessa condição era o medo da morte ou o seu desejo de enfrentá-la. Nessa extremada decisão entre vida e morte, muitos preferiram morrer com honra, em vez de permanecer vivendo como escravos.

Esse corpo sempre foi considerado pelo colonizador como descolado de sua mente ou consciência, como se fossem dois entes distintos, estando um deles ausente. Podemos constatar que durante muito tempo foi negada, ou invisibilizada, a valorização da “cabeça” (mente e intelecto) no corpo negro. Em contrapartida, a sua estrutura física foi valorizada ou exaltada tanto para o “bem” como para o “mal”. Exemplo dessa situação está

4 Letra composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette. A música compõe o álbum “Do Cóccix Até o Pescoço” (2002) da cantora Elza Soares.

na sua forma, na sua potência, na sua habilidade e destreza. Um corpo que, no fundo, é a expressão de uma condição, e seus fluidos revelam implicações culturais e ideológicas.

Queremos destacar os fluidos desse corpo, seu sangue, sua lágrima, seu suor, seu leite, sua saliva e seu sêmen, porque entendemos ter neles a história de uma diáspora. Esse corpo que muito sinaliza uma “negação” - o não reconhecimento - da cabeça, seu intelecto, é o mesmo corpo que precisa, na atualidade, de ser conquistado. Um outro e novo quilombo, um território, um espaço não mais voltado apenas para “refúgio” e proteção, no sentido de isolamento ou de “guetização”, mas sim um local de fortaleza como empoderamento. A negritude não só perpassa o corpo, a negritude é o próprio corpo negro; seus fluidos significam vida e morte e representam uma história a ser contada.

UM NOVO TERRITÓRIO PARA O CORPO NEGRO

A nação brasileira foi construída com grande esforço e empenho do seu povo. Tal eufemismo esconde atrocidades, explorações, genocídios, expropriação de terras e de corpos. O reconhecimento do ser humano foi esquecido em vias de um projeto colonizador e estruturador para o desenvolvimento de metrópoles e impérios que lideraram os avanços da era moderna. A principal característica dessa relação se baseou na exploração, seja ela de maneira ampla, retratada na retirada dos recursos naturais presentes na nova terra, ou na exploração dos corpos, os quais tiveram sua energia vital consumida.

A diáspora africana significa que corpos negros foram retirados de sua terra natal e levados contra sua vontade para outras regiões do mundo. As grandes navegações, a descoberta de outro continente a ser explorado e civilizado, encontraram na escravidão africana uma estratégia para seu povoamento e, acima de tudo, para a extração dos recursos naturais necessários à riqueza das nações dominantes.

Nas terras brasileiras a exploração não foi nada simples; colonizar um lugar desconhecido e já povoado foi um desafio em que a desconfiança e a violência encontraram morada. As populações indígenas foram as primeiras a ser afetadas, as quais tiveram sua liberdade colocada em risco. Somente após muita resistência é que essas populações originárias, não acostumadas à sujeição ao trabalho forçado e conhecedoras da geografia dos

territórios, tiveram vantagem sobre o colonizador. Os indígenas resistiram, promovendo constantes conflitos, embora também tenham sucumbido diante das enfermidades vindas do continente europeu. Por isso, foi necessário substituir a mão-de-obra indígena por um corpo (visto como uma máquina) mais resistente e eficiente: “Foi preciso substituí-lo [o indígena] pela energia moça, tesa, vigorosa do negro, este um verdadeiro contraste com o selvagem americano pela extroversão e vivacidade” (FREYRE, 2004, p. 229).

O incentivo à introdução do trabalho escravo negro surge como solução para o modelo produtivo da época. Os povos africanos viviam momentos conturbados, com situações de tensão e conflito entre os líderes de seus territórios, o que implicava no processo de escravização. Esse corpo entendido como mais uma mercadoria, um ativo na propriedade de muitos Senhores (expressão em referência ao período feudal), serviu como escravo, tendo consumidas as suas energias físicas (força, resistência, sexualidade etc.) e intelectuais (habilidades técnicas, artísticas, conhecimentos no manejo de plantas e animais etc.).

No livro *1808*, o historiador Laurentino Gomes escreve que “os escravos eram o motor das lavouras de algodão, fumo e cana-de-açúcar, e também das minas de ouro e prata que drenavam a riqueza para a metrópole” (2009, p. 124). Em outra passagem, complementa:

Os escravos realizavam todo tipo de trabalho manual. Entre outras atividades, eram barbeiros, sapateiros, moleques de recado, fazedores de cestas, vendedores de capim, refrescos, doces, pães de ló, angu e café. Também carregavam gente e mercadorias (GOMES, 2009, p. 148).

O poeta catarinense Cruz e Sousa (2020, p. 82), por sua vez, escreveu que “aqueles indivíduos cor de treva eram maquinados”.

Assim, podemos destacar que o corpo negro, após sua introdução no processo de colonização das novas terras, se fez presente como peça central para o desenvolvimento produtivo. O negro foi o grande povoador do território nacional durante toda a evolução histórica e social, mas foi tratado como propriedade e considerado um animal (MOURA, 1992). Como refere Holanda, “pode dizer-se que a presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais” (1995, p. 48). Isto é, a população negra contribuiu para o desenvolvimento econômico do país; no entanto, não foi participante da divisão da riqueza, seja durante a exploração escrava, seja na exploração livre após a abolição.

No Brasil, atualmente, os veículos de informação em sua maioria pertencem a uma elite detentora do poder que é crente em sua suposta condição de superioridade. Esse fato reforça e confirma estereótipos que acabam por ser internalizados pelos membros da sociedade, os quais passam a aceitar como naturais algumas questões preconceituosas ou discriminatórias; inclusive, os próprios negros assumem o discurso que professa a ausência inata da capacidade de galgar posições de prestígio na estrutura social.

Durante o século XX, o debate foi intenso a respeito da questão racial⁵ e, por volta dos anos 50, os órgãos internacionais de maior reconhecimento deixaram de realizar apenas denúncias, para desenvolver pesquisas que objetivassem promover alterações no quadro discriminatório mundial.

O Brasil, uma nação ímpar onde as relações se dão de maneira distinta do restante do mundo, não ficou de fora; porém, não podemos fingir que as máscaras criadas e pintadas por uma nação carregada de pré-noções e senso comum, que acaba se tornando preconceituosa ao preconceito, esconde uma realidade cruel. Sérgio Buarque de Holanda frequentemente aparece como ícone dessa digressão. A expressão “democracia racial”, no Brasil, amenizou ou encontrou uma congruência no mito das três raças, indicando que uma situação ímpar se criou no desenvolvimento das relações entre brancos, negros e índios.

Esse escamoteamento das relações de exploração, centradas na perspectiva civilizadora do europeu sobre as outras duas raças, não ajudou o país a enfrentar seu passado nem a reconhecer seu processo histórico. Entretanto, uma questão é inegável: tal expressão também permitiu, em certa medida, a valorização do que foi encarado como um caráter degenerativo da nação: a mestiçagem. Se anteriormente a mestiçagem significava que a nação estava fadada ao fracasso, Sérgio Buarque de Holanda apresentava uma visão redentora, pois a singularidade do Brasil era alçada a um patamar de distinção positiva.

QUANDO FALAMOS DE ESTATÍSTICA

5 Sempre é importante ressaltar que a expressão raça é utilizada como categoria social. Na biologia, tal expressão não possui validade entre os seres humanos, no entanto, como categoria social tem implicações práticas na vida das pessoas e na distinção dos indivíduos. Ver: GUIMARÃES, 2003.

Tabela 01

Taxa de analfabetismo - 2016 (PNAD Contínua 2016)	
Branco	4,2%
Pretos e Pardos	9,9%

Fonte: Retratos a Revista do IBGE, nº 11, maio 2018, p. 17-18.

Tabela 02

Rendimento médio de todos os trabalhos (PNAD Contínua 2017)	
Branco	R\$ 2.814,00
Pardos	R\$ 1.606,00
Pretos	R\$ 1.570,00

Fonte: Retratos a Revista do IBGE, nº 11, maio 2018, p. 17-18.

Tabela 03

Taxa de desocupados (PNAD Contínua 4º trimestre 2017)	
Branco	9,5%
Pardos	14,5%
Pretos	13,6%

Fonte: Retratos a Revista do IBGE, nº 11, maio 2018, p. 17-18.

Tabela 04

Em 2016, 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam (PNAD Contínua 2016)	
Branca	35,8%
Pretas e Pardas	63,8%

Fonte: Retratos a Revista do IBGE, nº 11, maio 2018, p. 17-18.

A presença do corpo negro na sociedade brasileira durante o período colonial, imperial e republicano esteve relegada a um lugar de menor expressão na estrutura social. O trabalho de caráter servil, executado supostamente pelos menos escolarizados e instruídos, serviu para distinguir grupos sociais. O corpo negro foi reconhecido como de menor valor; a

ele foi atribuída uma condição servil e de degradação associada ao trabalho manual, definindo-se, assim, um lugar dentro da hierarquia social.

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio, ao degradante, afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores (RAMOS, 1995, p. 219).

O interesse dos exploradores, orientado pela esperança de riqueza, era expresso pelo desejo de conquistar uma vida ociosa e jocosa, e para sua perpetuação era necessário que a estrutura social fosse mantida com limitação à educação formal e aos títulos profissionais entre a população negra. Assim, os escravizados foram impedidos de ter acesso à escola e à instrução formal. Desse passado inglório durante a escravidão vemos seus resquícios, nos séculos XX e XXI, na baixa escolaridade, salários inferiores e frágil empregabilidade como consequência das altas taxas de desemprego: a população negra mantém índices alarmantes mesmo passados 130 anos da abolição da escravatura.

Como admitir, na atualidade, que a cada dez negros e pardos um é analfabeto, segundo a Pesquisa Nacional Amostra e Domicílio (PNAD) em 2016 (Tabela 01)? Nesta estatística não estão incluídos os analfabetos funcionais que iniciaram os estudos e posteriormente evadiram ou abandonaram a escola. Também não estão incluídos os que permanecem na escola em condições deficitárias, de estrutura familiar ou educacional, engrossando a taxa de analfabetismo funcional nas instituições de ensino.

A educação formal é um fator que pode influenciar positivamente e fazer com que as correntes do círculo de pobreza e miséria sejam superadas. No entanto, a Tabela 04 nos mostra que, ainda em 2016, 63% das crianças que trabalhavam, entre os 5 e os 7 anos, eram pretas e pardas. Ao falarmos de trabalho infantil estamos, assim, descrevendo diretamente a situação de vulnerabilidade em que as famílias ainda vivem.

Podemos perceber que os corpos negros e pardos continuam ocupando espaços não só de menor expressão, mas também de subserviência, exploração e luta pela subsistência. Na década de 1950, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni realizaram uma ampla pesquisa na região sul do país, especificamente em Florianópolis, e afirmaram que:

[...] ainda hoje as oportunidades ocupacionais da mão-de-obra negra se concentram em torno de atividades nas quais os escravos se especializaram (serviços domésticos e atividades braçais em geral), o que confirma nossa

interpretação de que a posição do grupo negro na estrutura profissional do presente é bastante similar à do passado (CARDOSO & IANNI, 1960, p. 113).

A conclusão apresentada pelos sociólogos pode, nesse caso, avançar 70 anos e, infelizmente, constataremos que a mobilidade social da população negra continua lenta, travada por inúmeras barreiras sociais e culturais. Avanços foram realizados, mas não possibilitaram uma mudança sistemática e estrutural da realidade. Os fluidos do corpo negro ainda são representativos de sua condição social.

Na Tabela 02 podemos observar o rendimento médio salarial dos trabalhadores e constatar que pardos e negros possuem renda menor que a população branca. Na Tabela 03 temos a taxa de desocupação, que demonstra a população branca com a menor taxa. A partir destas constatações podemos perceber que o trabalho negro é menos valorizado; em outras palavras, que o suor negro continua não tendo grande reconhecimento.

OS FLUIDOS CONTAM A HISTÓRIA

Interessante pensar que a casa-grande⁶ sempre significou descentralização do poder político e centralidade do modelo patriarcal. O modelo social da sociedade brasileira pós-escravidão ainda perpetua as relações vivenciadas nesse microcosmo escravocrata. As presenças da família, do patriarcado, da religião e de pessoas escravizadas deram surgimento a inúmeras posições sociais que movimentaram uma engrenagem complexa, mantida à base de muita violência. Gilberto Freyre, ao descrever a estrutura física da casa-grande, nos permite realizar uma analogia a partir de uma ponderação: “O suor e às vezes o sangue dos negros foi o óleo que mais do que o de baleia ajudou a dar aos alicerces das casas-grandes sua consistência quase de fortaleza” (FREYRE, 2004, p. 38).

Os fluidos do corpo negro foram elementos importantes para aglutinar o cimento social e econômico do país através dos séculos. Essa afirmativa pode parecer prepotente,

⁶ A casa-grande representa um microcosmo, suas dependências centralizam não só as atividades administrativas de uma fazenda ou moradia do seu proprietário. O poder patriarcal do senhor de escravos é definido pela expressão casa-grande, significa o controle dos espaços de moradia, trabalho e adoração (religião). A partir da casa-grande, o poder econômico, político e patriarcal do senhor governa a vida das pessoas em sua fazenda e da população em sua região, criando uma dependência dos mandos e desmandos do poderoso.

entretanto, ainda hoje os fluidos desse corpo aglutinam inúmeros materiais que compõem o concreto que molda as estruturas sociais da nação. Por essa razão, a cultura europeia, que procurava ser hegemônica, não foi processada no puro sentido da europeização: “Em vez de dura e seca, rangendo do esforço de adaptar-se a condições inteiramente estranhas, a cultura europeia se pôs em contato com a indígena, amaciada pelo óleo da mediação africana” (FREYRE, 2004, p. 115). Dessa maneira, assimilações e sincretismos se tornaram evidentes em razão da força cultural africana, a qual promoveu rupturas no modelo civilizatório europeu e ressignificou processos em uma nova terra.

Mais uma vez, a analogia do fluido percorre a observação, o óleo cultural que azeitou as engrenagens da máquina Brasil; sua densidade foi extraída ou expelida por um corpo que, com parcial exceção do poder político, foi protagonista das mais diversas atividades – produtivas, culturais, econômicas, linguísticas, alimentícias etc.

Fanon (2008, p. 179) destaca que “o sangue do preto é um adubo estimado pelos especialistas”; assim, nos permitimos fazer uma anedota com o sangue azul e civilizado dos nobres. O sangue da população negra sempre foi vermelho e jorrou colorindo a terra. Um sangue semelhante ao do explorador que veio em busca de fortuna, porém, o fluido negro banhou a terra natal, tingiu os mares de vermelho e continuou a marcar a nova terra por meio de castigos, revoltas, rebeliões e mortes.

Entre os muitos instrumentos de tortura utilizados durante a escravidão, o tronco e o pelourinho são os mais exemplares na formação de uma consciência coletiva e de controle social. Eles foram construídos para fazer jorrar o vermelho com o chicote, exaltando que esse corpo só era controlado ou dominado à base do suplício dos castigos. O tronco representa o espaço privado e o pelourinho, o espaço público, indicando o grau de punição e exibição do corpo, servindo de exemplo para manter o terror e o temor aos senhores de escravos:

Os instrumentos de suplício mais utilizados eram o tronco e o pelourinho, locais de aplicação das penas de açoites. O primeiro era um lugar privado, os castigos ocorriam na propriedade do senhor, o segundo um lugar público para que servisse de exemplo, ambos simbolizavam a Justiça Privada e Justiça Pública (MOURA, 1992, p. 18).

A justiça privada e a justiça pública adotaram o mesmo método para controle e legitimação do seu poder sobre o corpo do outro, negro. Por não serem distintas, a moral da

violência foi naturalizada e até mesmo espetacularizada. A chibata lacerou o corpo que expeliu rotineiramente seu fluido vermelho. Os castigos físicos eram comuns e as penalidades, naturalizadas, dependendo até mesmo do humor dos senhores:

Alguém não habituado à vida escravista ficaria surpreso em ver com que maravilhosa facilidade um senhor de escravos encontra justificativas para surrar um escravo. Por simples palavra, um olhar, um movimento – um erro, acidente ou ato de rebeldia –, um escravo poderia ser açoitado por tudo isso a qualquer momento (DOUGLASS, 2021, p. 86).

O trabalho exaustivo, perigoso e insalubre também lacerou e vitimou corpos que banharam produtos e mercadorias que significaram a riqueza tingida com tom vermelho. As perseguições aos negros fugidos ou as rebeliões em busca de liberdade indicam o quanto a terra foi banhada de sangue.

O sangue negro foi o principal motivo para estimular políticas eugenistas que objetivaram um projeto político de branqueamento do Brasil por meio do incentivo à imigração europeia. A limpeza de sangue (STOLKE, 2015), durante a colônia, utilizou a biologia e a religião para justificar a degenerescência do sangue negro. A necessidade que se impunha era a preservação das mulheres brancas como receptáculo para a perpetuação da pureza do sangue sem contaminação.

No Império e primeiras décadas da República, desejava-se extirpar o sangue negro da sociedade brasileira como uma política de Estado. Os valores científicos (evolucionismo social e cultural) e religiosos (pureza de sangue e religiosidade) da época atrelaram incivilidade a uma suposta impureza contida no sangue negro. Sua disseminação significaria uma contaminação da população branca. Estamos falando de uma política implantada há um século e que ainda causa sofrimento para a população negra devido à sedimentação de sua carga ideológica. Conforme Matos (2018, p. 285), “o apogeu das teorias raciais (e racistas) ocorre no século XIX e inícios do século XX, até ao fim da Segunda Guerra Mundial, e a estas passam a estar associadas várias tentativas de relacionar os corpos com o comportamento”.

No entanto, é no mesmo período que uma virada quanto ao entendimento sobre a mestiçagem pode ser observada. Nas primeiras décadas do século XX, a mestiçagem era considerada degenerativa, mas, posteriormente, passou a significar um diferencial, pois a “combinação”, resultado do contato entre as raças, tornou-se um potencial: “Foi nos anos

1930 que o mestiço se transformou definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, no candomblé, na comida e no futebol” (SCHWARCZ, 2012, p. 24).

O sangue negro também foi contaminado por doenças sexualmente transmissíveis durante o período escravista, a principal delas, a sífilis. Ao pensarmos os desafios atuais da população negra, não se pode deixar de perceber que o sangue negro continua a manchar, agora as calçadas e ruas pavimentadas das cidades modernas.

O índice de morte dos jovens pretos e pardos no Brasil é muito superior ao de jovens brancos. No Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020⁷ encontramos a informação de que 74,4% das vítimas da violência letal são negras (conforme o perfil da ocorrência, os números são: latrocínios 55,8%; policiais assassinados 65,1%; e vítimas de intervenção policial 79,1%). Da mesma forma, os acidentes de trabalho atingem mais a população negra; e quando falamos em mortalidade materna⁸, 60% das mulheres são negras. Isso quer dizer que as mães negras não recebem o cuidado adequado, como mostra a publicação do Ministério da Saúde em 2017, intitulada Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, uma política para o SUS (BRASIL, 2017), que reuniu dados de 2012, afirmando que 90% dos óbitos poderiam ser evitados por ações diretas dos serviços de saúde, isto é, melhor atendimento e atenção ao corpo negro.

Se, no período da industrialização europeia e com a ética protestante, o suor recebeu o sentido valorativo de resultado do mérito pessoal exemplificado no registro bíblico “do suor do teu rosto comerás o teu pão⁹”, durante a escravidão, no entanto, o suor simbolizava mau odor, trabalho forçado, falta de intelecto ou de habilidades com menor qualificação, atribuindo-se a ele a subalternidade. Representado no esforço do trabalho primordialmente de caráter físico, o suor, então, era:

Questão de constituição psicológica, como pretende McDougall. E fisiológica também, através da capacidade do negro de transpirar por todo o corpo e não apenas pelos sovacos. De transpirar como se de todo ele manasse um

⁷ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>.

⁸ Mulheres negras são 60% das mães mortas durante partos no SUS, diz Ministério. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/mulheres-negras-sao-60-das-maes-mortas-durante-partos-no-sus-diz-ministerio-14655707?fbclid=IwAR1UTbBU5e5mpL_6YfLNjUY0SxZqCUOJIsYb-pwEemTIFgdiaJQEk7qW6kk. Acesso em: 23 de maio 2019.

⁹ Gênesis 3:19. Disponível em: <https://www.churchofjesuschrist.org/study/scriptures/ot/gen/3?lang=por>. Acesso em: 06 de Abr. 2022.

óleo, e não apenas escorressem pingos isolados de suor, como do branco. O que se explica por uma superfície máxima de evaporação no negro, mínima no branco (FREYRE, 2004, p. 370).

O trabalho escravo foi realizado das mais diversas maneiras; entre elas, a que se tornou notória por sua particularidade foi chamada “negro de ganho”: pequenos artesãos ou comerciantes que compravam negros e eram treinados nos mais diversos ofícios. Esses escravos podiam perambular pela cidade oferecendo seus serviços. No final do dia, repassavam todo, ou parcialmente, seu rendimento obtido, como prestação de serviço. Mais uma forma de escravidão que garantia os negros ocupados e rendimento aos seus proprietários.

Outra forma de escravidão que se desenvolveu, paralela ao trabalho de aluguel, foi o sistema de ganho. Eram aqueles escravos que, após fazerem o trabalho na casa de seus donos regulares, iam para as ruas em busca de atividade suplementar. Vendiam seu trabalho de forma avulsa, a diversos clientes, oferecendo serviços que poderiam durar um dia ou mesmo algumas horas. Era um sistema tão popular que existiam até casas de comércio especializadas no aluguel de escravos. Os escravos de ganho faziam de tudo: iam às compras, buscavam água, removiam o lixo, levavam e traziam recados e serviam de acompanhantes para as mulheres quando iam à igreja (GOMES, 2009, p. 221).

Com o tempo, e ainda durante o período escravocrata, alguns negros conseguiram juntar dinheiro suficiente para comprar a sua alforria, enquanto outros continuaram sendo explorados por toda a sua vida, contribuindo para manter os privilégios dos “pequenos burgueses”.

A força de trabalho negra foi empregada de maneira sistemática no serviço pesado, bem como na arte e no ensino. O suor representa o cansaço, o desejo de liberdade, a vida nas regiões de clima quente, a dança, a capoeira etc.

Em 1887, o autor de um texto abolicionista criticou o tratamento dado aos imigrantes europeus, comparativamente com o dado aos negros e, para destacar a importância do trabalho realizado pela população negra, utilizou como exemplo o seu suor:

Concedemos ao imigrante todos os favores possíveis: passagens nos vapores e no trem de ferro gratuitamente, hospedaria, alimentação, subsídio em dinheiro, abono de mantimento, terreno barato e a crédito.
Ao brasileiro [negro], que regou a terra com seu suor, que arrancou dessas florestas o ouro que representa a riqueza nacional, não se concede nada;

considera-se como réprobo, porque quer reaver a liberdade que se lhe roubou (AZEVEDO, 1987, p. 233).

No período atual, o suor parece continuar a representar inúmeros preconceitos que remetem à higiene do corpo negro, aos trabalhos precários e de baixa qualidade, a um contingente populacional que facilmente pode ser identificado como desempenhando ainda atividades profissionais reconhecidas como subalternas. No entanto, a mesma analogia pode ser aplicada para identificar o esforço e a dedicação de inúmeras figuras, homens e mulheres, que integram ou não o movimento negro, muitos anônimos, e que lutam constantemente pela conquista e reconhecimento de direitos. O suor, enquanto símbolo do esforço e da exaustão, representa a dedicação na busca pela manutenção da vida e da subsistência, remete ao empenho de inúmeras personalidades anônimas, ou famosas, que buscam a transformação da realidade.

Quando pensamos em lágrimas, podemos lembrar sobre a dor da separação que negros e negras enfrentaram ao deixar à força a sua terra natal e o seu grupo familiar ou cultural. Lágrimas em meio a uma diáspora, que em muitos casos não respeitou nem o seu direito à vida.

A tristeza melancólica é cantada nas canções, é o pesar pela dor do igual que sofre com castigos provenientes de mandos e desmandos. A música expressa sentimentos, pensamentos, e, quando entoada por muitos indivíduos, serve de acolhida sem a necessidade do contato físico: “Quando estão profundamente infelizes é que os escravos cantam mais. As canções representam as tristezas de seu coração, e eles sentem alívio ao cantá-las, como um coração que sofre e é aliviado pelas lágrimas” (DOUGLASS, 2021, p. 30). Pode ser também o choro da dor causada por enfermidades, pela violência sexual, pela perda de familiares em razão da fome, da sede etc. São lágrimas que indicam tristeza e angústia, mas que em alguns casos significaram a alegria da alforria e um encontro com a liberdade, mesmo em fuga.

No Brasil, a população negra ainda chora com a falta de perspectiva internalizada durante séculos de história. Sofre ao ver suas crianças em precárias condições de saúde, seus jovens em instituições de ensino sucateadas; sofre com a precoce inserção das crianças no mercado de trabalho informal, com a falta de espaços públicos para lazer e a baixa

representatividade política. Lágrimas escorrem pelo rosto daquele que olha os altos índices de violência que envolvem jovens pretos e pardos.

No entanto, essas lágrimas também são de esperança e de alegria na escrita presente na Constituição Federal de 1988, e em outros dispositivos criados nos anos seguintes, como os relacionados com: antirracismo (Lei 7.716/1989), injúria racial (Lei 9.459/1997), inclusão no currículo escolar da história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639/2003) e Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Também a política de ação afirmativa (Lei 12.711/2012) serve como dispositivo criado para reconhecer o direito de o corpo negro estar em espaços que podem proporcionar acesso à educação e, conseqüentemente, melhores postos de trabalho.

O fluido corporal seguinte foi utilizado para alimentar os filhos “bem-nascidos”: o leite. As negras, chamadas de amas-de-leite, cuidaram também de muitas crianças brancas, sendo esse cuidado, frequentemente, sua principal referência de afeto e educação. As mulheres negras cuidavam das crianças nos seus primeiros anos de vida, em boa parte da infância e até mesmo em sua adolescência. As muitas enfermidades e outros valores culturais delegavam a responsabilidade da criação a cuidadoras, eximindo os pais das famílias afortunadas de tal incumbência: “O menino brasileiro do tempo da escravidão foi criado inteiramente pelas mucamas. Raro o que não foi amamentado por negra. Que não aprendeu a falar mais com a escrava do que com o pai e a mãe” (FREYRE, 2004, p. 433).

Não podemos esquecer, ainda, que muitos negros, submetidos a castigos de fome e sede, contavam com a solidariedade das mulheres negras, as quais permitiam que se amamentassem às escondidas. Davam assim o que tinham de mais precioso, permitindo a manutenção de corpos negros exaustos e à mercê dos seus senhores.

A mulher negra escrava realizava o trabalho doméstico, era responsável por todos os afazeres na casa do seu senhor, não importando se no campo ou na cidade.

Nos sobrados urbanos encontravam-se as domésticas, cozinheiras, amas secas, amas-de-leite que limpavam, arrumavam, lavavam, engomavam e passavam roupa, cozinham, amamentavam e cuidavam das crianças. As escravas domésticas se encarregavam também de inúmeros afazeres fora das casas dos senhores. O serviço começava cedo, antes que os senhores acordassem, pois era preciso abastecer a casa de água potável, muitas vezes carregada das fontes públicas. Se pertencessem a senhores com dificuldade financeira, eram obrigadas a trabalhar em outras casas como alugadas (ALBUQUERQUE, 2006, p. 83).

No momento atual, as negras não são obrigadas a dar o seu leite para amamentar crianças ou adultos, mas, como símbolo de sua energia vital, continuam, em muitos casos, a cuidar da casa e dos filhos dos patrões como empregadas domésticas ou babás. Também a solidão da mulher negra é apontada em algumas pesquisas, que destacam a sua posição como chefe de família, assim como o alto índice de mães solteiras no Brasil.

Ribeiro (2019) nos alerta para a necessidade de refletir sobre a hierarquia social e profissional que coloca no topo homens brancos e depois mulheres brancas, homens negros e, por fim, mulheres negras. Para esse autor, mulheres brancas e homens negros ocupam o que ele chama de posição oscilante, isto é, encontram-se no centro da hierarquia e podem realizar certa mobilidade horizontal e até mesmo vertical, mas o status da mulher negra é o mais engessado, por fazer parte do grupo que se encontra em situação de maior vulnerabilidade.

Quando pensamos na saliva como fluido, também produzido pelo corpo negro, podemos lembrar do cansaço e da sede que resseca a boca. Outra lembrança é a saliva carregada de doença, escarrada na terra, ou o amargor azedo característico da alimentação imprópria. A saliva selou acordos e permitiu marcações no solo. Entretanto, também significou dor e castigo quando foram colocadas, à força, máscaras que serviam para impedir a alimentação durante o trabalho forçado, cumprindo-se assim o propósito de impor o medo e o silêncio (RIBEIRO, 2019). Tal silenciamento representou a dor de uma voz abafada que não foi ouvida em suas reivindicações. Ainda hoje essa voz encontra resistência ao reivindicar melhores condições e ao proferir alertas quanto ao lugar que ocupa na sociedade. Berth (2019, p. 57) afirma que “em razão da repulsa em dialogar abertamente sobre as opressões que estruturam nossa sociedade, deixamos de falar sobre elas ou falamos apenas o que é permitido”.

Após 133 anos da abolição da escravatura no Brasil, a voz negra bradou forte para vencer o silenciamento e conquistar alguns poucos espaços; porém, ainda não se faz representativa como direito e dever. A saliva parece espumar pela boca contendo uma ânsia pelo desejo de ter a voz ouvida. O reconhecimento do lugar de fala (RIBEIRO, 2019) expressa uma maior visibilidade no exercício de profissões com mais representatividade na sociedade. Não podemos esquecer que, ao revisitar a história do Brasil, é importante procurar por

autores e intelectuais negros e negras para permitir que também essas “vozes” e pensamentos possam ser ouvidos.

Outro fluido é o sêmen, que remete à hipersexualização do corpo negro. Primeiramente, as mulheres negras foram violentadas ou obrigadas a se prostituírem, também para o homem negro que, embora em menor grau, foi submetido a tratamento idêntico. No entanto, o corpo feminino acabou por ganhar protagonismo, uma vez que estava relacionado com a iniciação sexual do “patrãozinho” e com a satisfação pessoal do senhor. O corpo masculino recebeu a mesma valorização, mas com um sentido pejorativo. O corpo negro feminino, em termos de imaginário, adquiriu o rótulo de incansável, “fogos” e com curvas que estimulavam o ato sexual. O corpo negro masculino, por sua vez, recebeu o mesmo destaque em termos de potência sexual, mas foi representado como violento, insaciável e “bem-dotado”. “A alegada potência do homem negro sugere que ele é uma besta sexual, sendo então um parceiro inadequado” (MOREIRA, 2019).

Tal narrativa foi contada para assustar as “frágeis” donzelas que desejavam ter relacionamento afetivo-sexual com escravos, mas que precisavam resguardar o seu receptáculo (ventre) para permitir a transmissão da pureza de sangue. Esta situação não impedia, porém, que as senhoras se “beneficiassem” dos supostos “favores” do corpo negro por meio da exploração sexual. Freyre (2004, p. 422) destaca que “verificam-se, é certo, casos de irregularidades sexuais entre sinhá-donas e escravos”. O resultado, no entanto, para o corpo negro quando descoberta essa ação era mutilação e morte.

As senhoras também abusavam e violentavam o corpo negro, assim como os senhores que estupravam as mulheres negras. Além de escravos e escravas sexuais, o estímulo sexual ou libertino que podia ser observado nas senzalas tinha um motivo: a reprodução: “O que mais se queria era que os ventres das mulheres gerassem. Que as negras produzissem moleques” (FREYRE, 2004, p. 399). As mulheres negras eram preteridas pela sua idade e fertilidade, sendo vistas como simples matrizes reprodutoras:

Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram ‘reprodutoras’ – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar (DAVIS, 2016, p. 19).

Dessa maneira, tratados como animais comparados a um rebanho, um ativo patrimonial, cada nascimento significava incremento no capital do senhor. Daí sua importância e alto valor comercial, como observado: “Joaquim Nabuco colheu em um manifesto escravocrata de fazendeiros as seguintes palavras, tão ricas de significação: a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador” (FREYRE, 2004, p. 399). No entanto, esse não era um fato específico da casa-grande, pois em Portugal as famílias já seguiam essa prática, como foi relatado por Freyre ao parafrasear Clenardo:

[...] Os mais ricos têm escravos de ambos os sexos e há indivíduos que fazem bons lucros com a venda de escravos novos, nascidos em casa. Chega-me a parecer que os criam como quem cria pombas, para vender, sem que se ofendam com as ribaldias das escravas (FREYRE, 2004, p. 318).

FLUIDOS DE UMA CARNE BARATA

A metáfora da potência energética indicada nos fluidos parece ser pertinente para pensar o significado social e histórico de uma diáspora brutal que invisibilizou boa parte das relações e tensões que nela existiram. Recordar e aplicar ressignificações pode permitir a construção de uma identidade, isto é, no caso do corpo negro, um reencontro com um espaço expropriado.

“O empoderamento é um processo e não o fim em si mesmo”, como alerta Berth (2019, p. 71). Logo, o conhecimento é essencial para o processo de emancipação. Conhecer as ações históricas a partir dos fluidos do corpo negro nos permite vislumbrar que enfrentamos desafios que não devem ser colocados em condição anacrônica, mas não podemos negar que tais secreções parecem guardar a representação de um passado.

Os fluidos do corpo negro contam uma história de exploração e expropriação que deve ser lembrada para elevar o debate que permita uma maior transformação social. Portanto, a valorização do corpo negro passa pelos líquidos e secreções que dele emanam, azeitando as engrenagens sociais, culturais e econômicas de um país que hesita em conhecer sua própria história. Dessa maneira, podemos perceber que “continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde e a moradia decente” (GONZALEZ, 2020, p. 302).

Podemos identificar que, no Brasil, o corpo negro sempre esteve em condição de vulnerabilidade. Seus fluidos, como o sangue, o suor, a lágrima, o leite, a saliva e o sêmen, permitem compreender a posição social atribuída a uma população que tem suas secreções sugadas para manutenção do motor do desenvolvimento brasileiro – lembrando que seus corpos não importam, apenas a energia que podem produzir. Por essa razão, ao analisar seus fluidos, destacamos um caráter de grande significação para desvelar um processo estrutural que se perpetua com o tempo, ganhando sempre novos sentidos e ressignificações.

REFERÊNCIAS

A CARNE. Intérprete Elza soares. Compositor Seu Jorge; Marcelo Yuca; Wilson Capellette. In: _____. **Do cóccix até o pescoço**. Intérprete Elza Soares. Salvador: Maianga, 2002. CD single, (3:39)

ALBUQUERQUE, W. R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. 3. ed., Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOUGLASS, Frederick. **Relato da vida de Frederick Douglass, um escravo americano**. Jandira, São Paulo: Principis, 2021.

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

Anuário brasileiro de segurança pública 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Ano 14, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, L. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, no.1, jan./jun. 2003. p. 93-107.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

MATOS, P. F. de. "Raça", miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro, **Portuguese Studies Review**, 2018, v. 26, no. 1, p. 273-298.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA, A., **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

RAMOS, A. G. Patologia social do "branco" brasileiro. In: _____. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

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

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUSA, C. e. **Negro**. Florianópolis: Caminho de Dentro, 2020.

STOLKE, V. O enigma das intersecções: classe, “raça”, sexo e sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: _____. (ORG.) GROSSI, Miriam P.; GARCIA, Olga R. Z.; MAGRINI, Pedro R. **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola** – Livro IV – Módulo IV. Tubarão/SC: Copiart, 2015.

Revisão gramatical por: Diane Southier

E-mail: diane.southier@gmail.com

RECEBIDO 06 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO MÉDICO-ANTROPOLÓGICO PELO PODER LEGISLATIVO BRASILEIRO: A EUGENIA COMO UTOPIA REGENERADORA NA CONSTITUINTE DE 1934

Daniel Florence Giesbrecht¹

<https://orcid.org/0000-0003-4142-6860>

Patrícia Ferraz de Matos²

<http://orcid.org/0000-0001-7322-3756>

RESUMO

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, intelectuais brasileiros identificaram-se com discursos médico-antropológicos que, aparentemente, apresentavam caminhos para o desenvolvimento do país por meio de projetos de engenharia social regeneradores e modernizantes. Dentre esses paradigmas, a eugenia, teoria forjada por Francis Galton, angariou seguidores de diversas áreas, alguns com papéis políticos de destaque. Neste artigo analisa-se a difusão do ideário eugênico em debates travados no contexto do poder legislativo, durante a Assembleia Nacional Constituinte, entre 1933 e 1934. As fontes de pesquisa foram os *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte*, publicados pela Imprensa Nacional no Brasil. Busca-se compreender como a eugenia influenciou discursos sobre educação, saúde pública, imigração e matrimônio.

Palavras-chave: Eugenia; Constituinte de 1934; Pensamento social brasileiro; Política.

THE APPROPRIATION OF THE MEDICAL-ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE BY THE BRAZILIAN LEGISLATIVE POWER: EUGENICS AS A REGENERATING UTOPIA IN THE CONSTITUENT OF 1934

ABSTRACT

Between the end of the 19th century and the first decades of the 20th century, Brazilian intellectuals identified themselves with medical-anthropological discourses, which apparently presented paths for the development of the country through modern and regenerating social engineering projects. Among these paradigms, eugenics, a theory created by Francis Galton, conquered followers from different areas, some of them with prominent political roles. This article analyses the diffusion of eugenic ideas in debates held in the legislative power contexts during the National Constituent Assembly, between 1933 and 1934. The research sources were the *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte*, which were published by the National Press in Brazil. The article seeks to understand how eugenics influenced debates on education, public health, immigration, and marriage.

Keywords: Eugenics; Constitution of 1934; Brazilian social thought; Politics.

¹ Doutorando em História Contemporânea na Universidade de Coimbra e investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) na mesma universidade. Este trabalho é financiado por fundos nacionais e comunitários através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia pela bolsa de doutoramento 2021.04805.BD. E-mail: <profdanieflorence@gmail.com>.

² Investigadora Auxiliar (Contrato Norma Transitória, DL57/2016/CP1441/CT0001), Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. E-mail: <patricia_matos@ics.ulisboa.pt>.

LA APROPIACIÓN DEL DISCURSO MÉDICO-ANTROPOLÓGICO POR EL PODER LEGISLATIVO BRASILEÑO: LA EUGENESIA COMO UTOPIA REGENERADORA EN LA CONSTITUYENTE DE 1934

RESUMEN

Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, los intelectuales brasileños se identificaron con los discursos médico-antropológicos que, aparentemente, presentaban caminos para el desarrollo del país a través de proyectos de ingeniería social regeneradores y modernizadores. Entre estos paradigmas, la eugenesia, una teoría forjada por Francis Galton, atrajo a seguidores de diversas áreas, algunos con roles políticos prominentes. Este artículo analiza la difusión de la ideología eugenésica en los debates celebrados en el marco del poder legislativo, durante la Asamblea Nacional Constituyente entre 1933 y 1934. Las fuentes de investigación fueron los *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte*, publicados por la Prensa Nacional de Brasil. Se trata de entender cómo la eugenesia influyó en los discursos sobre la educación, la salud pública, la inmigración y el matrimonio.

Palabras Clave: Eugenesia; Constituyente de 1934; Pensamiento social brasileño; Política.

INTRODUÇÃO: DAR NOVA VIDA A UMA NAÇÃO

Como definir um brasileiro? Encontrar respostas para tal questionamento no primeiro quartel do século XX não era tarefa fácil, mas insistentemente especulado. Uma polissêmica sinfonia de aligeiradas conclusões e, em alguns casos, até mesmo querelas deontológicas, ocuparam o centro dos debates em círculos científicos específicos, especialmente entre médicos, juristas, higienistas e educadores, os quais acabavam por desempenhar funções interpretativas que os aproximavam da antropologia, uma ciência à época ainda não institucionalizada no Brasil³.

As interpretações a respeito das origens e das diferenças entre seres humanos – neste caso, os brasileiros – estavam arraigadas em determinismos herdados do século anterior, que impregnaram o imaginário de uma *intelligentsia* autodeclarada patriótica e missionária, à qual caberia o dever de comandar o projeto civilizador em busca da regeneração da nação (LIMA e HOCHMAN, 1996)⁴.

³ A respeito do processo de institucionalização da antropologia no Brasil, sugerimos a leitura de Azeredo (1986).

⁴ Intelectuais estrangeiros, que tiveram a oportunidade de visitar o Brasil no século XIX, como Arthur de Gobineau (1816-1882) e Louis Couty (1854-1884), demonstraram grande pessimismo diante da possibilidade do “melhoramento” do seu povo e atribuíram valores depreciativos de cunho racial como, por exemplo, fatores degenerativos decorrentes dos cruzamentos entre as supostas diversas raças do país. Estes autores contribuíram para a inserção de conceitos como o de degenerescência, naturalizado posteriormente nos debates científicos do início do século XX (SKIDMORE, 1976), no vocabulário de muitos intelectuais brasileiros.

As dificuldades enfrentadas por grande parte da população, formada principalmente por negros e mestiços recém-saídos de um regime escravagista (1888), somados a indígenas, sertanejos e populações urbanas que cresciam exponencialmente com a chegada de milhares de imigrantes destinados a aumentar a incipiente mão-de-obra de fábricas inauguradas no sudeste do país, marcariam as primeiras décadas da experiência republicana brasileira e a consequente apreciação, classificação e hierarquização dessa diversidade (MATOS, 2018).

Diante de tal quadro, nos diversos veículos da imprensa, ganhou força, em tom de denúncia, a polêmica de que as áreas rurais brasileiras, nas palavras do sanitarista Miguel da Silva Pereira (1871-1918), pareciam “verdadeiros hospitais⁵.”

O pessimismo somava-se ao avanço das epidemias nos principais centros urbanos, considerados até então sinônimo de progresso, mas agora afligidos pela varíola, sífilis, tuberculose, ancilostomíase e lepra, além dos problemas relacionados ao alcoolismo, tido como um dos mais relevantes fatores disgênicos comprometedores da saúde da nação. Não demorou muito para que a culpabilização pelas mazelas recaísse sobre o espectro da constituição racial/miscigenada e da baixa escolarização da população, um fenômeno denominado de “questão social” pelos intelectuais brasileiros do período (STEPAN, 2005).

Foi então que chegou ao país, na década de 1910, por meio do contato com cientistas estrangeiros – principalmente italianos e ingleses –, um conceito novo e empolgante, que parecia apresentar os caminhos para superar o atraso e o caos insalubre: a eugenia⁶. Intelectuais brasileiros e latino-americanos saudavam novos saberes que prometiam, se bem aplicados, promover a regeneração física e moral das nações atrasadas, consternadas pelos supostos determinismos que as condenavam.

As teorias eugênicas foram aceites e aplicadas de forma difusa, assumindo formas distintas e despertando disputas que perpassavam questões éticas, morais e religiosas: do

⁵ O famoso estereótipo do Brasil doente – um “imenso hospital” – nasceu de um discurso proferido por Miguel Pereira no dia 10 de outubro de 1916, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em recepção a Aloysio de Castro, diretor da instituição (PEREIRA, 1916). Com ampla divulgação na imprensa nacional e nos periódicos especializados, contribuiu para a constituição de um pessimismo nacional em relação ao futuro do país.

⁶ Datam-se do início de 1910 os primeiros trabalhos sobre eugenia publicados no Brasil: um artigo de João Ribeiro, anos mais tarde comentado pelo próprio autor no *Boletim de Eugenia*, periódico coordenado por Renato Ferraz Kehl (RIBEIRO, 1929, p. 3); e outro, de Horácio de Carvalho, publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em 1912, que tecia considerações sobre a organização do movimento eugênico na Inglaterra (KEHL, 1933, p. 24).

higienismo à educação, classificadas por Stepan (2005) como modelo positivo/preventivo de eugenia, até ao radicalismo da defesa da esterilização, da xenofobia e do extermínio dos considerados inaptos – modelo eugênico negativo (PICHOT, 2002). Tais modelos emanavam de uma teoria da hereditariedade para fundamentar suas alegações de que as populações seriam suscetíveis ao declínio, mas que, com a utilização criteriosa de técnicas preventivas ou negativas de melhoria humana, ou até com a combinação entre ambas, a eugenia seria capaz de pavimentar os caminhos para o processo do melhoramento da espécie humana (TURDA, 2010).

Também conhecida como “ciência de Galton”, a eugenia foi apresentada como o resultado dos progressos científicos alcançados pela modernidade, capaz de reformar a sociedade brasileira, se esta fosse incorporada “aos projetos políticos e científicos (...) como função de melhorar o aspecto físico, moral e mental da ‘raça nacional’” (SOUZA, 2019, p. 47-48). Debates influenciados pelos preceitos eugênicos que objetivavam melhorar os seres humanos a partir de conceitos diversos, polarizaram as discussões médicas e antropológicas durante as décadas de 1920 e 1930 no Brasil, perpassando por diversas temáticas, tais como a educação, a saúde pública e a imigração.

Não é objetivo deste artigo abordar em detalhe o movimento eugênico brasileiro, fato já extensivamente averiguado em trabalhos como os de: Schwarcz (1993); Diwan (2007); Silva (2015); Bonfim (2017); e Souza (2019). Ao invés de percorrermos esse caminho, preferimos identificar como ocorreu a apropriação do discurso eugênico a partir de debates travados no Congresso Nacional Brasileiro, especificamente durante o exercício da Assembleia Nacional Constituinte, que funcionou entre 15 de novembro de 1933 e 17 de julho de 1934, do qual resultaria a promulgação da terceira Carta Magna da história do Brasil e a segunda da história da República.

Desde a instalação da Constituinte (1933-1934), até à instituição do Estado Novo (1937), produziu-se farta documentação acerca dos trabalhos parlamentares, como por exemplo os *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte* (BRASIL, 1933, 1934), publicados pela Imprensa Nacional, atualmente sob o resguardo arquivístico da Biblioteca da Câmara dos Deputados. Este material compõe o *corpus documental* deste artigo, porque mantém, por meio da preservação proporcionada pelo setor de taquigrafia do Congresso Nacional, vasta

quantidade de informações sobre o cotidiano das discussões mantidas entre os deputados constituintes.

A SESSÃO SOLENE DE 15 DE NOVEMBRO DE 1933: EDUCAÇÃO E SANITARISMO COMO ANTESSALA DA CIVILIZAÇÃO

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assumiu o cargo de chefe de um governo provisório com a promessa de comandar a reorganização do país até à realização de novas eleições e, em contraponto, passou a tomar uma série de medidas centralizadoras que repercutiram no cotidiano político do Brasil como, por exemplo, o fechamento do Congresso Nacional e das câmaras legislativas estaduais e municipais. Esse excesso de medidas centralizadoras acarretou a reação das elites estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Nos primeiros meses de 1932, a oposição paulista cresceu e radicalizou-se, resultando na eclosão de uma revolta armada contra o Governo Federal, conhecida como “Revolução Constitucionalista de 1932”. Mesmo derrotados, os paulistas consideraram-se vitoriosos do ponto de vista moral, sobretudo porque Vargas, com o Decreto nº 22.621, de 5 de abril de 1933 (BRASIL, 2022a), convocou uma Assembleia Nacional Constituinte; aprovou o regimento interno; e prefixou o seu número de deputados (SANTOS DE LIMA e FREIRE NETO, 2019).

No dia 15 de novembro de 1933, de pé, acompanhado por todos os presentes, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, experiente político do Partido Progressista, de Minas Gerais, e um dos principais articuladores do movimento de 1930 que destituiu o então presidente Washington Luís, investido na presidência da Assembleia Nacional, inicia o discurso em nome do patriotismo e da missão a que todos eram incumbidos naquele simbólico momento. Sob aplausos prolongados, estava instalada a Constituinte. Logo em seguida, num ato nitidamente articulado para demarcar seu protagonismo e liderança diante dos presentes, é anunciada a chegada do “Chefe do Governo Provisório”, Getúlio Dornelles Vargas (BRASIL, 1933, p. 41).

Após uma sequência protocolar de homenagens dirigidas ao chefe do governo pelo deputado Raul Fernandes, representante do Partido Popular Radical do Rio de Janeiro,

Getúlio Vargas assume a tribuna e inicia a leitura de um enfático discurso que objetivava, além de uma espécie de prestação de contas como chefe de governo, desde outubro de 1930, um claro exercício retórico de autopromoção (BRASIL, 1933, p. 42-45).

O texto lido abordou diversas temáticas como, por exemplo, o advento do movimento republicano brasileiro, a Revolução de 1930⁷, questões de ordem econômica e a reforma eleitoral. Encaminhando-se para o desfecho, Getúlio Vargas dedicou-se à educação e à saúde pública:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, *eugênica* [grifos nossos] e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional (BRASIL, 1933, p. 105).

O tema da eugenia fazia a sua estreia na Constituinte e nada menos do que na fala inaugural do mandatário da nação, que passaria a propagandear nas páginas seguintes da sua leitura a necessidade de educar os sertanejos, corroborando as teses defendidas pelo discurso médico determinista que os condenava, tanto pela inaptidão física, quanto pela ignorância higiênica, ao mesmo tempo que, em sentido contrário, aludia à possibilidade da sua redenção, por meio de ações conduzidas por agentes especializados, capazes de promover a “eugenia preventiva” pela educação:

Em algumas regiões, vemo-lo (o sertanejo) quebrantado pelas moléstias tropicais, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fosse um autômato. Dai a esse espectro farta alimentação e trabalho compensador; criei-lhe a capacidade de pensar, instruindo-o, educando-o, e rivalizará com os melhores homens do mundo. Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos, há um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: é preciso que todos os brasileiros recebam educação (BRASIL, 1933, p. 105-106).

A maneira como Getúlio Vargas refere-se aos sertanejos é mera reprodução de uma visão que havia sido construída pelos sanitaristas brasileiros nas duas décadas anteriores.

⁷ O trabalho de DECCA (1981) promove uma pioneira reflexão sobre a posição do historiador frente às demandas do poder, que acabam por contribuir para legitimar ideologias que silenciam diversos agentes sociais. Como exemplo, desconstrói a concepção elitizada que sustentou o paradigma que definiu por anos o movimento de outubro de 1930 como “revolucionário”. Para este autor, tal fato condenou ao esquecimento importantes forças que movimentavam as classes marginalizadas à época da deposição do então presidente, Washington Luís.

Esses intelectuais realizaram pesquisas *in loco* sobre o cotidiano e as condições de vida dos habitantes do sertão, através de expedições científicas como as patrocinadas pelo Instituto Oswaldo Cruz, que percorreram diversas regiões e apresentaram conclusões que clamavam por ações coordenadas pelo Estado, capazes de regenerarem, pela educação e pela saúde pública, grande parte das populações que ali viviam (LIMA, 1999).

Após enaltecer o papel da educação como um dos caminhos de “salvação nacional”, o discurso de Getúlio Vargas adentra questões específicas da saúde pública. A sua narrativa não chega a embasar-se em argumentações de grande complexidade técnico-científica mas, por meio dela, percebem-se os avanços propagandeados pelos discursos eugênicos. Getúlio Vargas destacou a indissociável correlação entre a educação e a saúde pública, ao mesmo tempo que as articula com conceitos culturais. Segundo ele, os indivíduos fisicamente incapazes, por motivos congênitos ou adquiridos, comprometem a eficiência social (BRASIL, 1933, p. 110).

Desde a década de 1920, importantes eugenistas brasileiros, como Renato Ferraz Kehl (1889-1974), recolheram dados antropométricos com o objetivo de identificar as condições de saúde dos moradores do Rio de Janeiro. As suas conclusões foram enviadas ao governo estadual e serviram de base para futuras discussões sobre ações que poderiam ser implementadas nas áreas de saneamento e higiene, como forma de assegurar a prática da “eugenia preventiva”, com objetivos de defesa da raça e de combate à degeneração (KEHL, 1920). Nas palavras de Getúlio Vargas:

A ação dos poderes públicos deve desdobrar-se incessantemente para bem atender ao problema da higiene no seu duplo aspecto de assistência e higiene. O progresso de qualquer país exige-lhe solução pelo menos parcial, traduzida em medidas capazes de assegurar a defesa sanitária das populações. (...) As organizações especializadas (...) prosseguiram sua atividade em defesa da higiene infantil e no combate à tuberculose, às doenças venéreas, à lepra e às moléstias contagiosas comuns (BRASIL, 1933, p. 110-111).

Getúlio Vargas exalta também a importância de estender pelo país os benefícios da assistência sanitária trazidos pelo trabalho da Fundação Rockfeller, instituição que chega ao Brasil no momento de afirmação do discurso da necessidade de saneamento do sertão e de regeneração frente às mazelas causadas por inúmeros tipos de doenças endêmicas.

No Brasil, a atuação da Fundação Rockefeller teve de associar-se às particularidades do movimento eugênico nacional, movido pelo sanitarismo, pela educação e pelo higienismo, ou seja, uma “eugenia preventiva” (CASTRO SANTOS, 1989), ao contrário das ações praticadas em países como os Estados Unidos da América e a Alemanha, de tradição eugênica mais radical, inclusive na defesa de políticas de esterilização (BLACK, 2003).

Podemos cotejar que já estava presente no discurso de Getúlio Vargas a ligação entre higiene social e eugenia. Tal relação, atrelada à quantidade e à qualidade da população, incorpora-se ao que podemos compreender como um cenário biopolítico, o qual coadunava saúde e educação, tanto a nível individual como coletivo, a uma lógica de progresso e de produtividade.

20 DE FEVEREIRO DE 1934: O DIA DA EUGENIA

O eugenismo surgiu como produto dos ideais de modernidade. Sendo assim, revestiu-se sob a forma de superação do passado, de acordo com as especificidades humanas e geográficas locais. No caso do pensamento social brasileiro, oriundo do século XIX, mas ainda influente no século XX, evoluir era superar o arquétipo rural e agrário, com uma obsessão em galgar para níveis semelhantes aos dos países considerados civilizados: em sua grande maioria com modelos europeus (FAORO, 2021).

A importação de modelos de pensamento social estrangeiros, imbuídos de teorias racialistas (e racistas), acabou por introduzir no debate nacional as questões relacionadas com a mestiçagem, a eugenia e o racismo⁸. Durante a década de 1920, parte do movimento sanitarista passara a refutar explicações que atribuíam o atraso do país à mestiçagem (GIESBRECHT, 2021). Para os integrantes deste movimento, a sociedade brasileira era improdutiva porque estava doente. A maioria dos eugenistas brasileiros considerava a

⁸ Deve-se tomar o devido cuidado para não confundir a eugenia com o racismo científico e o determinismo biológico. Apesar de não serem totalmente excludentes, são fenômenos diferentes, cada qual com suas especificidades. Sobre as questões levantadas pela miscigenação em Portugal no contexto do império colonial, incluindo a sua relação com o Brasil, veja-se MATOS (2019).

educação e a saúde pública como sendo os principais pilares, mas alguns eugenistas simpatizavam com as teorias mais radicalizadas, ou seja, com a “eugenia negativa”⁹.

Para os eugenistas radicais, a regeneração do país exigiria um conjunto de ações metodicamente aplicadas, além das estratégias tradicionais dos “eugenistas preventivos”, ou seja, medidas mais extremas, como a esterilização involuntária de grupos considerados “inaptos” (DOS SANTOS, 2008).

Não demorou muito para que as teses defendidas pelos ditos radicais penetrassem em diferentes círculos, especialmente o político. Discursos travados nesta esfera permitem-nos inferir o grau de influência da eugenia radical nos debates do poder legislativo brasileiro.

Durante as centenas de sessões realizadas pela Assembleia Nacional Constituinte, diversos temas correlacionados à eugenia diluíram-se, quase que cotidianamente, nos debates travados entre os deputados, perpassando pela cultura, educação e saúde pública, mas também pela “raça”, imigração e matrimônio. Porém, em nenhum outro momento, e de forma tão peremptória, a eugenia apropriou-se do palanque da Assembleia Nacional Constituinte como na 75ª Sessão, em 20 de fevereiro de 1934.

Dissertar a respeito do ocorrido naquela terça-feira suscita alguma reflexão, para que possamos, *ad hoc*, compreender o fenômeno em sua totalidade. Iniciemos pelo orador – que pede a palavra para “explicação pessoal” –, deputado pela bancada dos empregadores¹⁰, Pacheco e Silva. Formado pela prestigiada Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Antônio Carlos Pacheco e Silva (1898-1988) especializou-se em neurologia e psiquiatria pela Universidade de Medicina de Paris, na qual foi aluno de Pierre Marie (1853-1940), importante figura médica e discípulo do cirurgião e antropólogo Paul Broca (1824-1880).

Após sua estadia na França, Pacheco e Silva, convertido às teorias derivadas da antropologia física e da eugenia, regressa ao Brasil. Foi um dos fundadores da Liga Paulista de Higiene Mental, em 1926, instituição que nasce a partir dos mesmos princípios da Liga

⁹ Para uma didática introdução acerca da “eugenia negativa”, *vide* PALMA (2005) e, a respeito do desenvolvimento dessa corrente eugênica no Brasil, *vide* WEGNER e SOUZA (2013).

¹⁰ A Assembleia Nacional Constituinte contava, para além dos 214 deputados, com uma bancada classista formada por representantes dos funcionários públicos, empregados e empregadores, eleitos por delegados sindicais (BORBA BARRETO, 2016).

Brasileira de Higiene Mental, tendo como objetivo principal atuar para a prevenção de doenças nervosas e mentais, utilizando-se de princípios da higiene geral e da eugenia (ANTUNES, 2002).

Mantendo relações com as suas congêneres nacionais e estrangeiras, os membros da Liga Brasileira de Higiene Mental estabeleceram importantes intercâmbios entre os defensores da eugenia, como foi o caso da aproximação entre Pacheco e Silva e um dos mais atuantes membros da Liga Brasileira de Higiene Mental, Renato Kehl. Durante o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929), Pacheco e Silva apresentou a conferência “Quadros demonstrativos das moléstias mentaes observadas no Hospital de Juquery, de 1925 a 1928” (PACHECO e SILVA, 1929), partilhando as atenções com outros participantes de renome, como Renato Kehl, Edgard Roquette Pinto (1884-1954) e o seu companheiro na Assembleia Nacional Constituinte, Levi Fernandes Carneiro (1882-1971).

Diante do currículo de Pacheco e Silva, podemos presumir que este não era apenas um mero representante dos empregadores classistas no plenário mas, também, uma personalidade médica constituída e de renome, fato que facultaria autoridade e contundência ao seu discurso de aproximadamente uma hora naquele dia.

Se na fala de Getúlio Vargas, na sessão solene de abertura dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, a eugenia fazia apenas parte de uma retórica em que prevaleceram os interesses laudatórios de autopromoção, legitimados por sua autoridade política, já na alocução de Pacheco e Silva, observou-se o fenômeno inverso, centrado em argumentos médico-científicos.

Pacheco e Silva constrói a sua narrativa sustentada por um tripé tipicamente associado aos discursos eugênicos radicais, como acontecia no caso alemão, defendendo: a) desconfiança para com medidas de assistência social; b) rigidez no controle e seleção imigratórios; c) educação sexual e matrimonial.

Eugenistas brasileiros, como Renato Kehl, já haviam denunciado em diversas ocasiões políticas de amparo social, com base na premissa de que o processo de seleção natural eliminaria os indivíduos com menor capacidade de adaptação. Segundo essa linha de pensamento, ações coordenadas de amparo, assistência médica e previdência estariam em

desserviço de uma nação eugênica, aumentando a sobrevivência dos fracos e onerando os cofres públicos. Segundo KEHL (1933, p. 35):

Se a lei inexorável da luta pela vida ainda se impusesse, completamente, sob a qual sucumbem os fracos e triunfam os fortes, a maior parte dessa residualha, que vem surgindo clandestinamente, violando os preceitos da boa geração, estaria condenada a perecer logo nos primeiros lances da áspera peleja. Tal, infelizmente não acontece, não mais se podendo contar com a seleção que outrora constituía o crivo eficaz contra os indesejáveis e que agora sobrevivem em grande número para sofrer e para sobrecarregar os elementos úteis e produtivos.

É certo que ideias como as de Kehl seriam rebatidas por eugenistas identificados com o movimento sanitarista, até porque estes, como Roquette Pinto, por exemplo, condenavam em suas obras o racismo científico e o determinismo biológico, buscando tornarem o Brasil viável e o povo brasileiro passível de regenerar-se. Esse não foi o caso de Pacheco e Silva. Em consonância com as teses de Renato Kehl, dedica a introdução de sua fala na Assembleia Nacional Constituinte à questão da assistência social da seguinte maneira:

(...) entre as emendas oferecidas pela bancada paulista ao capítulo relativo à Assistência Social, foi incluída uma que obriga os poderes públicos a cuidar da educação eugênica e sexual. Tal medida se impõe, Srs. Constituintes, porquê não há, presentemente, quem não se inquiete com a chamada “maré montante de tarados de toda espécie”, que sobrecarregam a sociedade com um enorme peso morto, exigindo cada vez maiores sacrifícios das forças vivas das nações (BRASIL, 1934, p. 222).

O segundo elemento explorado por Pacheco e Silva foi a questão imigratória. Desde o final da década de 1920, eugenistas brasileiros ocuparam-se de maneira mais intensa a discutir diretamente a questão racial, especialmente os impactos da miscigenação e imigração na formação da identidade nacional (STEPAN, 2005). Tornando-se uma espécie de “literatura de vanguarda” consumida pelas elites do país, algumas teses eugenistas buscavam desmistificar a questão imigratória como estratégia para o “branqueamento” da nação. Agora, ao contrário, recaía sob certos grupos raciais, categorizados como “indesejáveis”, a estirpe da “ameaça”. Passaram-se a defender argumentos como o de que, caso o imigrante não fosse selecionado entre os melhores exemplares, corria-se o risco de “desnaturalizar” o povo brasileiro. Tal fato contribuiu para a constituição de um imaginário coletivo que estigmatizaria povos e etnias até aos dias atuais (CARNEIRO, 2018).

É sob essa ótica que Pacheco e Silva constrói a sua argumentação perante a questão imigratória e critica a heterogeneidade racial brasileira que, segundo ele, devido a “cruzamentos raciais” incompatíveis, causava doenças e vícios que pertenciam aos ascendentes possuidores de caracteres disgênicos¹¹. Recorrendo, quando necessário, ao trabalho de outros intelectuais, como Miguel Couto (1865-1934), René Martial (1852-1955) e Afrânio Peixoto (1876-1947) – também estes favoráveis à consecução de políticas restritivas –, Pacheco e Silva, quase de maneira apologética, elege as etnias a serem combatidas e aquelas que deveriam ser incentivadas:

Que diremos nós, Srs. Constituintes, que recebemos correntes migratórias das mais variadas raças, que não procedemos à seleção individual dos imigrantes, desprezando os mais elementares preceitos indispensáveis à defesa da raça. (...) Ao período do tráfico africano, feito sem nenhum critério seletivo, seguiu-se a imigração europeia do século XIX, incontestavelmente a que maior benefício nos trouxe (BRASIL, 1934, p. 222).

Proclamada a República, o Governo Provisório declarou livre a entrada nos portos brasileiros de todos os indivíduos válidos e aptos ao trabalho. (...) Se dessa imigração resultaram grandes proveitos, não padece dúvida que, com ela, introduzimos no nosso país inúmeras doenças até então aqui desconhecidas (...). Ainda em virtude de desídia, deixamos penetrar, com os imigrantes japoneses, o “Schistosoma Japonicum”, desconhecido no nosso meio. (...) Vê-se, assim, que num país imigratório como é o nosso, cumpre um exame atento, não só na recolha dos grupos raciais, como também, na rigorosa seleção individual dos imigrantes, visando beneficiar a raça em formação. Basta lembrar que as nossas estatísticas acusam uma percentagem de alienados criminosos estrangeiros duas vezes maior que a de nacionais (BRASIL, 1934, p. 223).

Muitas imagens estereotipadas reforçadas por discursos oficiais, como o de Pacheco e Silva, contribuíram para que determinados grupos – chineses, japoneses, ciganos, negros e judeus, em particular – fossem interpretados como alheios aos ideários da civilização, acarretando a persistência de uma mentalidade de repulsa e de ódio diante deles.

Para os eugenistas mais radicais, eram necessárias reformas na área da saúde, até porque as doenças acometiam a sociedade como um todo; contudo, essas providências deveriam articular-se com a criação de restrições à entrada livre de imigrantes considerados

¹¹ Conclusões deste tipo eram influenciadas pelo avanço das “leis mendelianas”, as quais afirmavam que cada característica do indivíduo era determinada por dois fatores (genes), que se separam na formação dos gametas e, após a fecundação, o fator de um indivíduo se une ao de outro.

“degenerados”, assim como com a divulgação das benesses da educação eugênica para extirpar a prática de certos costumes, como o alcoolismo e a prostituição.

O tema final do discurso de Pacheco e Silva pode ser considerado o mais sensível, dada a grande influência do catolicismo no Brasil: a interferência, por meio de políticas estatais, no que tange ao matrimônio¹².

Não obstante, a eugenia e o catolicismo nem sempre foram excludentes. Tal fato pode ser comprovado a partir da análise dos discursos de um grande número de eugenistas, que se autodeclaravam católicos e defendiam a necessidade de implementar medidas sanitárias comuns à “eugenia preventiva”. Mas havia temas inegociáveis: a esterilização, encarada pelos religiosos como uma desumana forma de mutilação; o divórcio; o aborto; e as restrições à taxa de natalidade¹³.

Ciente de que pisava em terreno inóspito e que uma bancada católica atuante e articulada fazia-se presente na Assembleia Nacional Constituinte, Pacheco e Silva opta pelo recuo imediato em relação à polêmica temática da esterilização:

Se não nos assiste o direito de tomar providências radicais, que repugnam aos nossos sentimentos religiosos e às nossas tradições, se ainda subsistem preconceitos intransponíveis que não nos permitem medidas semelhantes às adotadas pela Alemanha e pelos E. Unidos, onde a esterilização de anormais e degenerados é corrente, mais uma razão para se procurar evitar a união de elementos tarados, entes prejudicados, nocivos ao meio social. O exame pré-nupcial, ao lado da instrução e da propaganda eugênica deverá ser uma das primeiras medidas a se adotar (BRASIL, 1934, p. 226).

A conferência de Pacheco e Silva chamou-nos a atenção para alguns detalhes. A decisão por não confrontar a bancada católica no quesito da esterilização pode ser compreendida como uma estratégia retórica provocativa, ou até mesmo acusatória, de que a religião (no caso, a católica) seria um dos percalços enfrentados para a consecução da missão

¹² Na Constituinte havia um grupo de políticos comprometidos com a Liga Eleitoral Católica. Os católicos haviam feito um grande alistamento e concorrido para a eleição de numerosos deputados. As “emendas católicas” assegurariam, na nova Constituição, a indissolubilidade do matrimônio, a validade do casamento religioso, quando registrado para fins civis, e o ensino religioso facultativo nas escolas. Além disso, os deputados ligados à Liga Eleitoral Católica não deixariam avançar discussões mais sensíveis, como aquelas a respeito da esterilização involuntária e do aborto. Sobre o assunto, *vide* MONTEIRO, 2015.

¹³ Uma das principais fontes que nos permite compreender o engajamento e o posicionamento de pensadores católicos em relação a eugenia é o livro *Ensaio de Biologia*, organizado pelo intelectual católico Alceu Amoroso Lima (1893-1983), publicado pelo Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932.

eugênica de desenvolver o Brasil com base nos métodos utilizados na Alemanha e nos Estados Unidos da América, pautados sobretudo pela “eugenia negativa”. É nas sutilezas do discurso, que utiliza expressões como “subsistem preconceitos intransponíveis”, que percebemos a ação defensiva do emissor que investe na defesa de que, ao menos, algumas ações sejam tomadas, ou seja, a adoção do exame pré-nupcial. Tal estratégia é também utilizado face a outro assunto caro à bancada católica: o divórcio.

O orador, habilmente, assume a questão do direito ao divórcio como um tema inegociável, ao mesmo tempo em que aproveita para exprimir as ações que devem ser tomadas com o intuito de proteger a “raça” dos perigos das taras e impedir o surgimento de indivíduos passíveis de multiplicarem-se em matrimônios mal constituídos:

(...) tudo leva a crer, a julgar pelo sentimento da maioria dos brasileiros, ciosos da defesa da mais sagrada das instituições que é a família, na manutenção do princípio contrário ao divórcio. Quer me parecer que se não abrirá exceção alguma, nem mesmo para o chamado divórcio-remédio, isto é, para aqueles casos em que a vida em comum se torna impossível por circunstâncias objetivas em absoluto estranhas à vontade dos esposos como, por exemplo, a alienação mental. Ora, se assim é, muito mais rigorosas precisam ser as exigências para a união de dois seres, que se vão prender indissolúvelmente, e cuja descendência terá as qualidades ou defeitos dos pais (BRASIL, 1934, p. 227).

Os últimos minutos da exposição de Pacheco e Silva seriam marcados pela retórica salvacionista, ou seja, a defesa de que os avanços científicos, principalmente os derivados das teorias hereditárias, seria o caminho para o desenvolvimento do Brasil, numa ação coordenada pelo Estado. Tais ideias são características comuns ao movimento eugênico como projeto de redenção nacional, na exaltação da missão patriótica em não medir esforços para “melhorar o povo brasileiro” (física e psiquicamente), apelando às responsabilidades da Assembleia Nacional Constituinte em garantir os meios legais para alcançar esses objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento eugênico brasileiro na década de 1930 já apresentava a heterogeneidade conceitual que a eugenia havia alcançado nessa altura. Da eugenia

preventiva à negativa, do lamarckismo ao mendelismo, os eugenistas brasileiros polarizavam as discussões em torno do mesmo objetivo: a utopia da regeneração nacional.

Tanto o discurso de Getúlio Vargas, na abertura da Assembleia Nacional Constituinte, como o de Pacheco e Silva, na sua 75ª Sessão, demonstraram, cada qual à sua maneira, que o pensamento eugênico se apresentava como possibilidade pragmática em prol do desenvolvimento nacional. Da simplicidade técnica e didática presente na explanação de Getúlio Vargas, ao rebuscado e cientificamente amparado discurso de Pacheco e Silva, algo era concreto: a eugenia já fazia parte do cotidiano dos anos de 1930.

Mesmo com divisões e particularidades, os adeptos da “ciência de Galton” formavam um grupo organizado que acabou por influenciar várias áreas, dentre elas a política. Tal força retórica esteve presente durante todo o período de funcionamento da Assembleia Nacional Constituinte, esboçando-se aí inúmeras tentativas para se transformarem certos anseios em legislação, sob o apelo de uma nova engenharia social.

No que tange à Constituição de 1934, embora a eugenia fosse referida no Art.º 138 (“Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas (...) estimular a educação eugênica”) (BRASIL, 2022b), as reformas radicais, aos moldes dos países anglo-saxônicos, não conseguiram institucionalizar-se. Mesmo assim, cabe-nos continuar a refletir sobre a perenidade dos paradigmas que permearam o movimento eugênico do século passado.

Para finalizar, recorreremos ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2000), o qual fundamenta-se na ideia de um conjunto de pensamentos e atitudes conectadas simbolicamente, que ordenam o meio social, símbolos e representações, e são partilhados por aqueles que organizam, difundem e institucionalizam construções discursivas sobre o meio em que vivem. No caso do Brasil, em várias ocasiões, a maneira pela qual se interpretou este país como nação fundamentou-se em concepções racistas/eugenistas, que acabaram por ser enraizadas no senso comum, e ainda hoje podem ecoar alguns dos modelos concebidos pelos pensadores sociais do passado. Eles estão presentes, por exemplo, em discursos de ódio vigentes no cotidiano, em manifestações de xenofobia, na violência física e simbólica contra minorias, assim como na naturalização hierárquica de desigualdades.

REFERÊNCIAS

- AMOROSO LIMA, A. et. al. **Ensaio de biologia**. Rio de Janeiro: Livraria Católica (Publicação do Instituto Católico de Estudos Superiores), 1932.
- ANTUNES, E. H. Raça dos gigantes: a higiene mental e imigração no Brasil. In: ANTUNES, E. H.; BARBOSA, L. E. S.; PEREIRA, F. M. F. (Org.) **Psiquiatria, loucura e arte: fragmentos de história brasileira**. São Paulo: Edusp, 2002.
- AZEREDO, P. R. de. **Antropólogos e pioneiros: a história da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia**. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- BLACK, E. **A guerra contra os fracos: a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior**. São Paulo: Girafa Editora, 2003.
- BONFIM, P. R. **Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil**. São Paulo: Paco, 2017.
- BORBA BARRETO, A. A. de. A representação das associações profissionais e os primeiros passos da Justiça Eleitoral (1932-1935). **Revista Brasileira de Ciência Política**, jan. - abr. 2016, no. 19, p. 221-252.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL. **Annaes da Assembléa Nacional Constituinte**. Volume I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.
- _____. **Annaes da Assembléa Nacional Constituinte**. Volume VIII. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.
- _____. **Decreto nº 22.621, de 5 de abril de 1933**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22621-5-abril-1933-509274-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 19 de fev. 2022a.
- _____. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 04 de mar. 2022b.
- CARNEIRO, M. L. T. Imigrantes indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**. São Paulo, 2018, no. 119, p. 115-130.
- CASTRO SANTOS, L. A. Fundação Rockefeller e o Estado Nacional (história e política de uma missão médica e sanitária no Brasil). **Revista Brasileira de Estudos da População**. São Paulo, 1989, v. 6, no. 1, p. 105-110.
- DECCA, E. de. **O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DIWAN, P. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. Editora Contexto: 2007.

DOS SANTOS, R. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, saneamento e educação: uma leitura do Eugenismo em Renato Kehl (1917-37)**. Tese de doutorado - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

FAORO, R. **Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GIESBRECHT, D. F. A antropologia de Arthur Ramos: contribuições para a consolidação de uma agenda antirracista. In: Silva, A. R. da.; Filpo, K. P. L.; Almeida, M. P. de.; Teixeira, M. C. (org.). **Desigualdade e solução de conflitos**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, p. 474-489.

KEHL, R. **Povo são e povo doente**. Rio de Janeiro: Editora Revista do Brasil, 1920.

_____. **Sexo e civilização: aparas eugênicas**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1933.

LIMA, N. T. **Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

LIMA, N. T.; HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil redescoberto pelo movimento sanitário da Primeira República. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

MATOS, P. F. de. "Raça", miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro, **Portuguese Studies Review**, 2018, v. 26, no. 1, p. 273-298.

_____. Racial and Social Prejudice in the Colonial Empire: Issues Raised by Miscegenation in Portugal (Late Nineteenth to Mid-Twentieth Centuries). **Anthropological Journal of European Cultures**, 2019, v. 28, no. 2, p. 23-44.

MONTEIRO, P. C. O Anteparo do Sagrado: A Liga Eleitoral Católica e a indissolubilidade do casamento na Constituição de 1934. **XXVIII Simpósio Nacional de História**, 2015, p. 1-9.

PACHECO e SILVA, A. C. Quadros demonstrativos das moléstias mentais observadas no Hospital de Juquery, de 1925 a 1928. In: **Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia**. Rio de Janeiro, 1929, p. 265-276.

PALMA, H. **Gobernar es seleccionar: Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos**. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2005.

PEREIRA, M. Discurso de Miguel Pereira (para Aloysio de Castro). **Jornal do Comércio**, 11 de outubro de 1916, p. 4.

PICHOT, A. **A sociedade pura: de Darwin a Hitler**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RIBEIRO, J. Questúnculas. **Boletim de eugenia**. Rio de Janeiro, fev. 1929, ano 1, no. 2, p. 3.

SANTOS DE LIMA, P. L.; FREIRE NETO, L. D. M. A era Vargas e um breve ensaio histórico de suas fases. **Revista Percurso**, 2019, v. 3, no. 30, p. 1-18.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. L. da. Biopolítica, narrativas identitárias e educação no Brasil (1900-1945). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2015 v. 7, no. 14, p. 246-266.

SKIDMORE, T. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, V. S. de. **Renato Kehl e a eugenia no Brasil**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2019.

STEPAN, N. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TURDA, M. **Modernism and eugenics**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

WEGNER, R.; SOUZA, V. S. de. Eugenia 'negativa', psiquiatria e catolicismo: embates em torno da esterilização eugênica no Brasil. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, jan. - mar. 2013, v.20, no.1, p. 263-288.

Revisão gramatical pelos próprios autores.

RECEBIDO 11 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



PENSAMENTO EUGÊNICO E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA NACIONALIDADE BRASILEIRA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Maria Julieta Weber¹

<https://orcid.org/0000-0001-6172-8597>

RESUMO

O artigo trata do pensamento eugênico na educação e sua relação com princípios formativos da nacionalidade brasileira na primeira metade do século XX. A metodologia da pesquisa, documental e bibliográfica, circunscreveu-se ao procedimento analítico de fontes da imprensa escrita. Foram consultadas matérias do *Boletim de Eugenia*, órgão de divulgação do Instituto Brasileiro de Eugenia e da Comissão Central Brasileira de Eugenia, publicadas entre janeiro de 1929 e junho de 1933. Considera-se que os propósitos eugênicos do *Boletim de Eugenia* foram impulsionados por uma intelectualidade letrada, bem posicionada social e politicamente, tendo como um de seus objetivos centrais a interposição pedagógica nos currículos escolares e na formação docente. Verifica-se que a prerrogativa da “educação eugênica” seria selecionar e preservar os quesitos hereditários daqueles considerados geneticamente aptos e úteis à pátria, denominados “bem dotados”.

Palavras-chave: Pensamento Eugênico; Educação; Nacionalidade Brasileira; Imprensa Escrita.

EUGENICS THOUGHT AND EDUCATION: FORMATIVE PRINCIPLES OF BRAZILIAN NATIONALITY IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

The article aims the study of eugenic thought in education and its relationship with formative principles of Brazilian nationality in the first half of the 20th century. The documental and bibliographical research methodology focuses on the analytical procedure of written press sources. Materials from the *Boletim de Eugenia*, the publication of the *Instituto Brasileiro de Eugenia* and the *Comissão Central Brasileira de Eugenia*, published between January 1929 and June 1933, were consulted. It is considered that the *Boletim de Eugenia* purposes were driven by a socially and politically well-positioned literate intellectuality, which had as one of its central objectives the pedagogical interposition in school curricula and in teacher training. It is verified that the prerogative of “eugenic education” would be to select and preserve the hereditary requirements of those considered genetically apt and useful to the country, called “well endowed”.

Keywords: Eugenics Thought; Education; Brazilian Nationality; Written Press.

PENSAMIENTO EUGENÉSICO Y EDUCACIÓN: PRINCIPIOS FORMATIVOS DE LA NACIONALIDAD BRASILEÑA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

RESUMEN

El artículo trata sobre el pensamiento eugenésico en la educación y su relación con los principios formativos de la nacionalidad brasileña en la primera mitad del siglo XX. La metodología de investigación, documental y bibliográfica, se limitó al procedimiento analítico de fuentes de prensa escrita. Se consultaron materiales del *Boletim de Eugenia*, organismo oficial del *Instituto Brasileiro de*

¹ Professora Associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa e Investigadora Visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. E-mail: <mjbaweber@uepg.br>.

Eugenia y de la *Comissão Central Brasileira de Eugenia*, entre enero de 1929 y junio de 1933. Es considerado que los propósitos eugenésicos del *Boletim de Eugenia* fueron impulsados por una intelectualidad académica, bien posicionada social y políticamente, que tenía como uno de sus objetivos centrales la interposición pedagógica en los currículos escolares y en la formación de profesores. Resulta que la prerrogativa de la “educación eugenésica” sería la de seleccionar y preservar los caracteres hereditarios de aquellos considerados genéticamente aptos y útiles para el país, llamados “bien dotados”.

Palabras-clave: Pensamiento Eugenésico; Educación; Nacionalidad Brasileña; Prensa Escrita.

INTRODUÇÃO

A EUGENÍA tem por fim cooperar para o aumento progressivo dos homens physica, psychica e moralmente sadios; para a diminuição paulatina do contingente dos fracos, doentes e degenerados, — concorrendo, desse modo, para a constituição de uma sociedade mais sã, mais moralizada, em summa, uma humanidade equilibrada, composta de indivíduos fortes e bellos, elementos de paz e de trabalho (KEHL, 1929a, p. 1).

Este estudo trata da produção e circulação do pensamento eugênico no Brasil a partir da análise das matérias do *Boletim de Eugenia*, fundado em 1929, cujo principal idealizador foi Renato Kehl, um dos intelectuais eugenistas mais atuantes no contexto brasileiro da primeira metade do século XX. Perspectivamos o viés sociocultural para a definição de intelectual, de forma a englobar tanto criadores como mediadores, ou seja, compreendemos por intelectual uma acepção cultural que se inscreve na história social e cultural e que evidencia elementos subjetivos em suas mais variadas dimensões, assim como elementos objetivos, reveladores de critérios de pertencimento e de sociabilidades (DOSSE, 2007). As matérias do *Boletim de Eugenia* eram assinadas por intelectuais bem posicionados socialmente, em sua grande maioria médicos, farmacêuticos e professores ligados ao ensino superior, dos quais muitos exerceram funções políticas no período do governo centralizador e autoritário da chamada Era Vargas (1930-1945).

No Brasil, de acordo com o historiador e cientista político José Murilo de Carvalho (2008, p. 65), desde o Império, a educação superior foi um “elemento poderoso de unificação ideológica”. Até meados do século XIX, a grande maioria dessa elite era formada na Universidade de Coimbra, Portugal. O autor aponta, ainda, a elite imperial brasileira como “uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (2008, p. 65). Em 1920, no período

republicano, a taxa de analfabetismo era de aproximadamente 75%. A primeira metade do século XX é marcada por movimentos em defesa da educação pública no país, que culminaram em reformas educacionais. Os índices de analfabetismo foram utilizados como argumentos de sustentação para a implantação de projetos educacionais no período do governo de Getúlio Vargas, a exemplo das reformas do ensino secundário através de leis orgânicas que estruturaram um tipo de recrutamento elitizado a partir desse nível de ensino com vista à seleção ao ensino superior (WEBER CORDOVA, 2014). Durante o Estado Novo (1937-1945), a educação foi vinculada às questões de segurança nacional pois, de acordo com a socióloga Helena Bomeny, nacionalizar o ensino tinha como base iniciativas de mobilização controlada, a funcionar como “instrumento eficaz de controle”; e a juventude seria um alicerce para inculcar e “militarizar o pensamento na propagação do ‘abrasileiramento’”; nacionalização do ensino remetia aos próprios princípios de “formação da nacionalidade, tendo embutida nela mesma a questão da centralização, do anti-regionalismo e, se quisermos adiantar, da intolerância com as diferenças” (BOMENY, 1999, p. 152). Segundo o historiador Jerry Dávila, autor do livro *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917–1945*, publicado em 2003, pesquisar sobre educação e eugenia é atentarmos para as “múltiplas percepções de raça e cor” enquanto “valores vigentes em uma sociedade”. O autor indica que: “a eugenia forneceu um impulso, uma lógica e uma gama de práticas que conformaram a renovação e a expansão da escola pública no Brasil. Poderíamos dizer que o projeto da escola pública universal no Brasil é inseparável da história da eugenia” (DÁVILA, J.; CARVALHO, L. D.; CORRÊA, I. N. C., 2016, p. 230).

É essencial, portanto, tratarmos da produção, circulação e possíveis apropriações da eugenia, notadamente na área da educação, e que no presente artigo restringimos à análise do *Boletim de Eugenia*. Consideramos que os estudos voltados para questões alusivas à recepção e circulação de ideias precisam ser apreendidos, conforme refere o historiador Roger Chartier (1991, p. 44), a partir de seus “usos” e “interpretações”, de forma a sustentar “práticas específicas” de produção, que por sua vez remetem às “condições” e aos “processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção de sentido”. Interessa, assim, abordar as possíveis dimensões de apropriação da eugenia no Brasil, notadamente a partir da produção do grupo de intelectuais que atuou na redação e na divulgação do referido

Boletim de Eugenia. Tais posições da intelectualidade brasileira corresponderam ao que se pode compreender por mediação cultural, no intento de institucionalizar ações que legitimassem o princípio eugênico como formador da própria nacionalidade brasileira. Justamente por serem sujeitos bem posicionados socialmente e portadores do que o sociólogo Pierre Bourdieu (1996) definiu por “linguagem autorizada”, as suas proposições eugênicas foram legitimadas na condição de discursos científicos definidores, inclusive, de critérios identitários.

Um dos pontos que evidencia as mencionadas tomadas de posição reside na própria fundação do Instituto Brasileiro de Eugenia e da Comissão Central Brasileira de Eugenia, cujas ideias foram fomentadas por meio de publicações do *Boletim de Eugenia*. É necessário também salientarmos que o contexto da primeira metade do século XX foi bastante significativo para a produção do pensamento eugênico no Brasil e no mundo. Disso é exemplo a fundação de diversas entidades representativas de uma intelectualidade voltada para os estudos eugênicos, dentre as quais, citamos: Sociedade de Higiene Racial (*Gesellschaft für Rassenhygiene*, Alemanha [1905]); Sociedade de Educação Higiênica (*Eugenics Education Society*, Inglaterra [1907]); Escritório de Registros sobre Eugenia (*Eugenics Record Office*, Estados Unidos [1910]); Sociedade Eugênica Francesa (*Société Eugénique Française*, França [1912]); Instituto Estatal de Biologia Racial (*Statens institut för rasbiologi*, Suécia [1922]); Sociedade Eugênica Mexicana para o Melhoramento da Raça (*Sociedad Eugénica Mexicana para el Mejoramiento de la Raza*, México [1931]); Associação Argentina de Biotipologia, Eugenia e Medicina Social (*Asociación Argentina de Biotipologia, Eugenesis y Medicina Social*, Argentina [1932]); e Sociedade Portuguesa de Estudos Eugênicos, Portugal (1937).

Pesquisar sobre a eugenia requer adentrarmos ao complexo debate sobre raça e cultura e problematizar distintos movimentos intelectuais em diferentes países e em temporalidades específicas, bem como discernirmos sobre as interposições entre eugenia e higiene social e seus possíveis desdobramentos na atualidade. Debates, portanto, demarcados por concepções científicas divergentes no próprio campo das ciências sociais e, mais especificamente, da antropologia. Em Portugal, conforme evidencia a antropóloga Patrícia Ferraz de Matos, o processo de institucionalização da antropologia deve ser entendido nas “dimensões biológica e sociocultural”, inserido:

[...] num processo alargado do desenvolvimento de organizações científicas e de disciplinas que emergiram, ou cujo estudo se expandiu, nos finais do século XIX, como a geologia, a arqueologia, as ciências naturais e a medicina, por um lado, e a filologia, a história, a etnologia e a etnografia, por outro. Tal processo esteve vinculado a **factores de natureza política e ideológica**. Entre estes merecem destaque as preocupações relativas à construção e consolidação do império colonial e as **respeitantes ao conhecimento das origens, identidade étnica e práticas culturais** do povo português (MATOS, 2012, p. 36, grifo nosso).

A autora supracitada assinala também a relação com a educação ou, mais especificamente, com uma “antropologia pedagógica” na veiculação de ideias nacionalistas de cunho eugênico e higiênico no contexto português. O historiador Richard Cleminson (2016) adverte para a necessidade de atentarmos para o risco metodológico de homogeneizar conceitualmente a eugenia. Ao abordar a “eugenia latina”, bem como suas continuidades e descontinuidades, acentua que, em Portugal, podemos verificar diferentes tipos de movimentos eugênicos e que algumas formas latinas de eugenia foram empregadas particularmente às questões afetas à miscigenação e à higiene familiar e pré-natal. Assinala também aproximações com uma eugenia racial adotada do norte da Europa, assim como de uma eugenia mais do tipo germânico, que ao ancorar-se na recorrência à higiene social, acabava mesmo por compartilhar pontos em comum com a própria eugenia latina.

Nesse ponto, é importante citarmos Eusébio Tamagnini, um dos expoentes do pensamento eugênico em Portugal, professor e dirigente da Escola de Antropologia de Coimbra, indicado por António de Oliveira Salazar para o cargo de ministro da Instrução Pública, entre 1934 e 1936, nos primeiros anos do Estado Novo (1933-1974). Interessante notarmos que Eusébio Tamagnini fundou a Sociedade Portuguesa de Estudos Eugênicos em 1937; no entanto, os estatutos da citada sociedade já estavam aprovados desde 1934, justamente no período em que esteve à frente do referido ministério. Um de seus interlocutores, Renato Kehl, idealizador e divulgador do movimento eugênico no Brasil, projetou reformas higiênicas e sanitárias, atuando no Departamento Nacional de Saúde Pública e na direção da Bayer no Brasil. Tanto Eusébio Tamagnini como Renato Kehl aproximavam-se de uma eugenia apelativa às questões afetas à genealogia e à hereditariedade como causas maiores dos males supostamente entendidos como

degenerativos da sociedade. Afinal, como Renato Kehl mesmo frisava referenciando-se a Francis Galton: “Quem é bom já nasce feito!” (Kehl, 1929b, p. 1).

Os historiadores Marius Turda e Aaron Gillette (2014) estabelecem comparativos entre ideias e práticas eugenistas em diferentes países do que apontam como uma comunidade cultural, formadora de uma identidade latina (*latinité* em francês; *latinità* em italiano; *latinidad* em espanhol; *latinitate* em romeno), cujos eugenistas justificavam pertencimentos à antiga civilização romana, alicerçados nas concepções de modernidade francesa e italiana. Os autores especificam contraposições da eugenia nórdica e anglo-saxônica com a eugenia praticada em países da América Latina que, politicamente autoritários e predominantemente rurais, empenharam-se, desde o final do século XIX, em integrarem pautas relacionadas aos avanços da ciência, da medicina e da tecnologia. Justamente aí residiriam os argumentos de melhoramento humano, ainda que não necessariamente voltados para os mesmos pressupostos, notadamente no que diz respeito ao entendimento de raça e de classe.

A historiadora Nancy Leys Stepan (2005, p. 15) discorre sobre a ocorrência da fundação de entidades eugênicas e da ocorrência de congressos, movimentos e órgãos de divulgação da eugenia em distintos países da América Latina. Especifica que a eugenia foi “um projeto discursivo que dava uma estrutura para prescrição cultural e investigação médico-moral” e que, no Brasil, ciência, modernidade e progresso foram alguns dos valores mais difundidos por intelectuais geneticistas que buscavam incutir valores de “raça” e hereditariedade contra o que se alegava como problemas sociais de degeneração, frequentemente alicerçados por argumentos ligados à higiene social e saneamento.

No Brasil, o tema da eugenia tem sido objeto de investigação de várias pesquisas. No acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDDBT), se delimitarmos o campo de busca pelos caracteres “eugenia” e “educação”, tomando como base de busca o “assunto”, surgem 17 trabalhos e podemos verificar o seguinte demonstrativo, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES (BDDBT): “EUGENIA” E “EDUCAÇÃO”

N.	ANO	NÍVEL	AUTOR(A)	TÍTULO
1	2020	D	MELO, V. D.	DISCURSOS EUGÊNICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA ARQUEOLOGIA DO SABER DE MICHEL FOUCAULT

2	2018	D	PIZOLATI, A. R. C.	DISCURSO EUGÊNICO NA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927, CURITIBA/PR – BRASIL)
3	2015	D	SILVA, M. D. P.	MARCAS EUGÊNICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XIX
4	2014	T	ARANTES, A. S.	PROCESSOS DE RACIALIZAÇÃO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PERNAMBUCANAS (1911-1945)
5	2013	D	BEZERRA, M. R.	ORIENTAR ESPÍRITOS; FORMAR CIDADÃOS: O SANEAMENTO DA NAÇÃO EM CARTILHAS DE HIGIENE (1920/1930)
6	2013	D	KINOSHITA, C. T.	UM D. QUIXOTE CIENTÍFICO A PREGAR PARA UMA LEGIÃO DE PANÇAS: MANUAIS ESCOLARES DE HIGIENE À SOMBRA DA EUGENIA (1923-1936)
7	2013	D	SCHNEIDER, E. M.	O ESTUDO DO MOVIMENTO EUGÊNICO E A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E IDEOLOGIA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA
8	2013	D	SILVA, D. C. R.	SOCIEDADE DE CONTROLE E MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CARTOGRAFANDO AS PRÁTICAS DE UM PSICÓLOGO NAS ESCOLAS DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO RIO DE JANEIRO
9	2012	D	FELICIO, L. A.	A MORALIZAÇÃO DO SEXO: OS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL PARA O PROJETO DE NAÇÃO BRASILEIRA NA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927
10	2011	T	SIDNEY, A. F.	EDUCAÇÃO, AUTORITARISMO E EUGENIA = EXPLORAÇÃO DO TRABALHO E VIOLÊNCIA À INFÂNCIA DESAMPARADA NO BRASIL (1930-1945)
11	2010	T	ROCHA, C. A. R.	A RE-SIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA EDUCAÇÃO ENTRE 1946 E 1970: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO EUGÊNICO NA FORMAÇÃO DOCENTE
12	2010	T	SANTOS, C. O.	A REGULAÇÃO POLÍTICA DA SEXUALIDADE NO ÂMBITO DA FAMÍLIA POR SABERES E INSTITUIÇÕES MÉDICAS BRASILEIRAS: 1838-1940
13	2009	T	LAROCCA, L. M.	HIGIENIZAR, CUIDAR E CIVILIZAR: O DISCURSO MÉDICO PARA A ESCOLA PARANAENSE (1886-1947)
14	2009	T	PAGAN, A. A.	SER (ANIMAL) HUMANO: EVOLUCIONISMO E CRIACIONISMO NAS CONCEPÇÕES DE ALGUNS GRADUANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
15	2008	D	SILVA, A. L. S.	A PERFEIÇÃO EXPRESSA NA CARNE: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO EUGÊNICO DE RENATO KEHL - 1917 A 1929
16	2004	D	OLIVEIRA, M. T.	PRESCRIÇÕES MÉDICAS SOBRE HIGIENE E SEXUALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO: 1920 – 1930
17	2001	D	GERALDO, E.	ENTRE A RAÇA E A NAÇÃO: A FAMÍLIA COMO ALVO DOS PROJETOS EUGENISTA E INTEGRALISTA DE NAÇÃO BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

Fonte: BDBT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Notas: D = Dissertação – T = Tese

No que se refere à busca por “Renato Kehl” e “Boletim de Eugenia”, tomando como base de busca o “título”, foram encontrados 8 trabalhos, conforme o Quadro 2:

QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD): “RENATO KEHL” E “BOLETIM DE EUGENIA”

N.	ANO	NÍVEL	AUTOR(A)	TÍTULO
1	2017	T	MUNARETO, G. D.	A CIÊNCIA COMO REGENERADORA DA NAÇÃO: EUGENIA E AUTORITARISMO NO PENSAMENTO DE OLIVEIRA VIANNA, AZEVEDO AMARAL, RENATO KEHL E BELISÁRIO PENNA
2.	2016	D	PRIOR, T.	HEREDITARIEDADE, PROGRESSO E DECADÊNCIA NO PENSAMENTO MÉDICO-EUGENISTA DE RENATO KEHL
3	2015	D	GÓES, W. L.	RACISMO, EUGENIA NO PENSAMENTO CONSERVADOR BRASILEIRO: A PROPOSTA DE POVO EM RENATO KEHL
4	2010	T	ROCHA, S.	EUGENIA NO BRASIL: ANÁLISE DO DISCURSO "CIENTÍFICO" NO BOLETIM DE EUGENIA: 1929-1933
5	2008	D	SILVA, J. I. O.	POR UMA EUGENIA LATINO-AMERICANA: VICTOR DELFINO E RENATO KEHL
6	2008	D	SILVA, A. L. S.	A PERFEIÇÃO EXPRESSA NA CARNE: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO EUGÊNICO DE RENATO KEHL - 1917 A 1929*
7	2006	D	SOUZA, V. S.	A POLÍTICA BIOLÓGICA COMO PROJETO: A EUGENIA NEGATIVA E A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE RENATO KEHL (1917-1932)
8	2005	D	SANTOS, A. R.	QUANDO A EUGENIA SE DISTANCIA DO SANEAMENTO: AS IDÉIAS DE RENATO KEHL E OCTÁVIO DOMINGUES NO BOLETIM DE EUGENIA

Fonte: BDBT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Notas: D = Dissertação – T = Tese

(*) Trabalho registrado também para o campo de busca “eugenia” e “educação”, assinalado no Quadro 1.

Pretendemos contribuir para este debate ao evidenciarmos a relação do pensamento eugênico com a educação, de forma a buscar o sentido de suas repercussões e projeções para o ambiente escolar, mas também compreendendo que os processos formativos perpassam pela própria constituição familiar. As proposições eugênicas referem-se à hereditariedade enquanto fundamento para uma dita ciência eugênica, questões essas que, por certo, incidiram nos princípios formativos da nacionalidade brasileira na primeira metade do século XX. A relevância em se pesquisar objetos que tratam de pretensas superioridades culturais está em compreender que ideias de fundo racial e seletivo se constituem em amálgamas de pensamentos autoritários, pois expressam enraizamentos históricos que reverberam na atualidade pela intolerância às diferenciações culturais, servindo-se, inclusive, de base para plataformas governamentais autoritárias, que ressurgem em diferentes configurações e lugares na atualidade.

A metodologia da pesquisa, documental e bibliográfica, circunscreveu-se ao procedimento analítico de fontes da imprensa escrita. Foram consultadas matérias do *Boletim de Eugenia* publicadas entre janeiro de 1929 e junho de 1933. As citações referenciadas foram transcritas conforme a publicação original, ou seja, de acordo com a grafia das fontes.

A EDUCAÇÃO EUGÊNICA NO BOLETIM DE EUGENIA: PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA NACIONALIDADE BRASILEIRA

EUGENIA E PATRIOTISMO

O Brasil será o Brasil da nossa aspiração, será o grande Brasil de amanhã, quando nelle se implantar a consciencia sanitaria e civica, quando todos brasileiros souberem zelar a saude physica e phychica, quando todos os brasileiros, enfim se tornarem aptos para o trabalho e para a cidadania.

Eis, por que, nos esforçamos pela propaganda eugenica.

(EDGAR, 1929, p. 3).

O campo educacional é um importante agregador de intercâmbios, particularidades culturais, intervenções políticas e sociais, e desempenha um papel fundamental na difusão e apropriação de princípios formativos da nacionalidade. A história da educação no Brasil está permeada de complexos e abrangentes processos no que se refere ao sentido de educar e civilizar, elementos que convergem nas proposições do Estado ou de perspectivas concernentes à relação entre moralidade e normatização social. A historiadora

da educação Carlota Boto trata a questão da racionalidade escolar enquanto processo e movimento que “captura almas” (2010, p. 36). Ou seja: “Estratégias escolares de instrução, formação e civilização instituem maneiras de preparar a infância e a adolescência para habilidades e saberes que lhes serão, por suposto, requeridos na vida adulta” (BOTO, 2010, p. 37). Ao se incutirem ideias fundantes como pátria e família, pois “civilizar é indicar um caminho dirigido a um *telos*; e a escola é uma forma específica de civilizar”, a escola precisa ser compreendida, por conseguinte, para além de seus muros, como alicerce da vida social ou “passaporte para o mundo dos adultos” (BOTO, 2010, p. 37). Nessa direção, abordar o tema da instrução escolar é ter em conta a complexa relação, na história da educação, entre educar e civilizar, ou ainda, entre os saberes escolares e os seus desdobramentos na vida social. É por esse prisma que foram abordados alguns dos aspectos educacionais recorrentes no *Boletim de Eugénia*.

Até ao n.º 5, o *Boletim de Eugénia*, de publicação mensal, sob a direção e propriedade do médico e professor Renato Kehl, assim nominava-se no início da primeira página “EDITADO EM PROPAGANDA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE EUGENIA”, com sede na cidade do Rio de Janeiro, que era, naquele contexto, capital federativa do Brasil. A partir do n.º 6, foi publicado como separata da *Revista Medicamenta*, esta última direcionada especialmente para o público especializado constituído por médicos e farmacêuticos. Do n.º 27 ao 42, o *Boletim de Eugénia* intitulava-se como publicação oficial da Comissão Central Brasileira de Eugenia, enquanto uma agremiação de dez membros, dentre os quais Renato Kehl e Belisário Penna, médico atuante na reforma sanitária brasileira nas primeiras décadas do século XX. A partir do n.º 37, de publicação trimestral, doravante sob a direção de Renato Kehl, Octavio Domingues e Salvador de Toledo de Piza Junior, a sede da redação passava a ser na cidade de Piracicaba, no estado de São Paulo.

Renato Kehl, em janeiro de 1929, abriu o primeiro número do *Boletim de Eugénia*, sob o título “O Nosso Boletim”, colocando no subtítulo uma menção ao Instituto Brasileiro de Eugenia e direcionando uma mensagem ao público leitor quanto aos objetivos do periódico: servir-se de instrumento de divulgação para a “propaganda dos ideais eugenicos”, conforme se lê no trecho a seguir:

Têm os leitores o primeiro número do Boletim de Eugénia. Aparece modestamente: pequeno formato, poucas páginas. Promette pouco. Deseja,

apenas, auxiliar a campanha em prol da Eugénia entre os elementos cultos e entre os elementos que, embora de mediana cultura, desejam, também, orientar-se sobre o momentoso assumpto. Apresentará, para atender a todos, pequenos artigos científicos, ao lado de outros, de simples vulgarização (KEHL, 1929c, p. 1).

Referenciava-se na teoria de Francis Galton (1822-1911), naquilo que denominava como “valorização integral dos homens”, atribuindo a necessidade de divulgação do pensamento eugênico à forma de “Aperfeiçoar as qualidades e reduzir ao mínimo as imperfeições humanas”. Assim,

É necessário, entretanto, que a Eugenia, a exemplo do que se faz em outros países, desperte ainda maior interesse, mais sérias preocupações, seja mais cultivada e applicada, porque, indubitavelmente, é a chave magna da regeneração humana. Prendem-se os seus designios ao estudo e applicação das questões da hereditariedade, descendencia e evolução, bem como as questões relativas ás influencias do meio, economicas e sociaes; está dentro da sua esphera investigar o papel representado pela educação, costumes, emigração, immigração, mestiçagem, e todos os demais factores que atuam sobre os nossos semelhantes, — com o fito não só de derivar novos conhecimentos e de abrir outros campos de investigação, como de estabelecer valiosos ensinamentos e regras praticas para a regeneração continua da especie (KEHL, 1929d, p. 1).

Na edição do n.º 4, a primeira página estampava a foto de Francis Galton, com os seguintes dizeres:

Galton era primo do celebre naturalista Ch. Darwin. Foi um typo perfeito e equilibrado de homem: physicamente, robusto; psychicamente um superior; moralmente, um typo exemplar. Como medico, naturalista, anthropologista e philosopho de grande destaque dedicou-se por muitos annos e com o maior devotamento ao estudo da degeneração humana. Empregou toda a sua magnífica fortuna na fundação do Laboratorio de Eugenia, annexo á Universidade de Londres, o qual se destina ao estudo da hereditariedade e ao archivo de dados estatísticos sobre as condições physicas e mentaes do homem (KEHL, 1929e, p. 1).

Desde os seus primeiros números, a circulação era gratuita, a julgar pela divulgação constante do aviso “O ‘Boletim’ será remettido gratuitamente a quem o solicitar”. Também trazia a seguinte nota: “O Boletim de Eugenia aceita pequenos artigos e notas para serem publicados em suas columnas”. Evidentemente que o teor dos artigos enviados passava por avaliação editorial. Também registraram-se pedidos de contribuição: “Envie dez mil reis ao BOLETIM DE EUGENIA aderindo e auxiliando seu movimento de cultura eugenica no Brasil”.

A edição do n.º 5 apresentava o resultado do Primeiro Concurso de Eugenia, realizado em São Paulo, no qual fora selecionada uma criança de três anos para o primeiro prêmio, sob a orientação do Serviço Sanitário do Estado. Kehl enfatizava a necessidade de fomentar o caráter seletivo dos estudos sobre hereditariedade, visando uma “futura elite nacional de eugenizados”:

Um dos mais importantes problemas da sciencia de Galton consiste na selecção dos «bem dotados», isto é, na escolha dos melhor prendados physica, psychica e mentalmente. Dessa selecção derivam varias conseqüências de valor: em primeiro logar, concorre para aumentar o interesse publico, fazendo com que os paes se esclareçam no tocante á constituição de proles sadias e bellas; em segundo logar, serve para a organização de um ensaio de patronagem da futura elite nacional de eugenizados; finalmente, contribue com preciosos elementos para importantísimos estudos relativos á hereditariedade, ao meio social e familiar, ao cruzamento de raças, etc. (KEHL, 1929f, p. 1).

Sob o título “Pelo aperfeiçoamento da nacionalidade - A 1.ª Brasileira Eugenizada”, Kehl ressaltava, portanto, a seleção dos “bem-dotados” a partir da própria extensão familiar e, assim sendo, hereditária: “A Ademir conta 3 annos, tem 8 irmãos vivos. 6 tios maternos e 7 paternos, todos sadios” (1929f, p. 1).

Ao percorrermos as matérias publicadas, é possível perceber os propósitos do *Boletim de Eugénia* e o seu intento de institucionalizar a eugenia em currículos escolares por meio de reformas educacionais, as quais deveriam perpassar desde o conteúdo didático à própria formação docente. Evidenciava-se a relação entre escola e sociedade com o propósito editorial de apontar a incumbência do Estado em sanar problemas sociais decorrentes de uma alegada degeneração racial. Reforçava-se o ideal eugênico e a questão da hereditariedade como fator primordial para comprovar cientificamente que a “mistura de raças” prejudicava a evolução social, pois degenerava a espécie humana. Educação e patriotismo foram recorrentemente tratados ao longo das edições publicadas pelo *Boletim de Eugénia*, entre os anos de 1929 e 1933. Destacamos, no Quadro 3, as matérias demonstrativas dessa relação desde o seu título:

QUADRO 3 – *BOLETIM DE EUGENÍA*

N.	ANO	DEMONSTRATIVO DAS MATÉRIAS PUBLICADAS SOBRE EDUCAÇÃO E PATRIOTISMO DESDE O TÍTULO
1	1929	CONFERÊNCIAS ESCOLARES SOBRE EUGENIA
3	1929	EUGENÍA E PATRIOTISMO

		1.º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA
4	1929	1.º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA
5	1929	EUGENIA E PATRIOTISMO
6/7	1929	LIÇÕES DE EUGENIA – R. KEHL 1.º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA EDUCAÇÃO SOCIAL O ENSINO DA BIOLOGIA PARA OS HOMENS POLITICOS
8	1929	OS FUNDAMENTOS SCIENTIFICOS DA EUGENIA O BRASIL E A RAÇA 1.º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA
9	1929	EDUCAÇÃO E EUGENIA
10	1929	A SELECÇÃO DOS BEM-DOTADOS – PELO PROF. O. DECROLY
11	1929	O ENSINO DA GENETICA NAS ESCOLAS PRIMARIAS
12	1929	AS INSTRUCÇÕES ORGANIZADAS PELA INSPECTORIA DE EDUCAÇÃO SANITARIA DO ESTADO DE S. PAULO PARA O CONCURSO DE EUGENIA
13	1930	OS PROGRAMMAS DE ENSINO E A GENETICA
15	1930	A EUGENIA COMO SCIENCIA E COMO IDEAL SOCIAL
19	1930	NÃO BASTA GRITAR: VIVA O BRASIL! CAUSAS DA DESORGANIZAÇÃO MATRIMONIAL – FALHAS DA EDUCAÇÃO MODERNA INQUÉRITO SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL DA INFANCIA E DA MOCIDADE
20	1930	A PROSPERIDADE DO BRASIL
21	1930	1.000% DE DIVIDENDOS (SOBRE EDUCAÇÃO EUGÊNICA)
22	1930	O LAR E A EDUCAÇÃO SEXUAL DAS CRIANÇAS OS PROBLEMAS EUGENICOS - NA CAMARA DOS DEPUTADOS UM MODERNO PROGRAMMA DE POLÍTICA EUGENICA - EUGENIA NEGATIVA - EUGENIA POSITIVA - EUGENIA PROPHYLACTICA DA RAÇA
23	1930	APPELO AOS PAES E AOS PROFESSORES PRIMÁRIOS
24	1930	INQUÉRITO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL EDUCAÇÃO SEXUAL RESPOSTA DE UMA MÃE - A EDUCAÇÃO SEXUAL DA INFANCIA E DA MOCIDADE 1.º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA UM BOM LIVRO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL
26	1931	RESPOSTA DE UMA MÃE AO INQUERITO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE ÀS DOENÇAS VENEREAS
27	1931	DAS REVISTAS: A NAÇÃO MAIS Sã DO MUNDO - AS DOENÇAS E AS CRIANÇAS - A TENDENCIA FAMILIAR PARA UMA GRANDE ESTATURA - OBESIDADE E DIABETES - EXCEPCIONAES CASOS DE FECUNDIDADE
28	1931	CAMPANHA DA EUGENIA NO BRASIL - UM INTERESSANTE INQUÉRITO A EUGENIA E A REFORMA DO ENSINO
29	1931	O EUGENISMO DAS ELITES A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS POLÍTICOS E A EUGENIA
30	1931	O ENSINO DA EUGENIA NAS ESCOLAS SECUNDARIAS OS PROGRESSOS DA EUGENIA - O CONGRESSO INTERNACIONAL PARA ESTUDOS SOBRE A POPULAÇÃO
31	1931	A EUGENIA NO FUTURO - DO LIVRO DE LEONARD DARWIN "WHAT'S EUGENICS?" (SOBRE A EDUCAÇÃO EUGÊNICA* ESTUDOS GENEALOGICOS - PEDIGREES DE FAMÍLIA FEITOS PELOS ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES AMERICANAS POR INICIATIVA DA REVISTA "EUGENICAL NEWS" COMO E ONDE ESTUDAR EUGENIA? LIVROS SOBRE EUGENIA
37	1932	LIÇÕES DE EUGENIA DO DR. RENATO KEHL
39	1932	EUGENIA E EDUCAÇÃO LIMALHAS DE UM EUGENISTA - A EUGENIA E OS RECENTES PROGRAMAS POLITICOS...
40	1932	POPULAÇÃO E CRISE LIMALHAS DE UM EUGENISTA - A EDUCAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA EUGENICO - AS IDEIAS EUGENISTAS DE UM MANIFESTO POLITICO NOTAS – EM BENEFICIO DOS “BEM DOTADOS” (BOLSAS DE ESTUDO)
42	1933	UM PROGRAMA PARA A EUGENIA

Fonte: *Boletim de Eugenia*, 1929-1933.

Os propósitos eugênicos aplicados à educação foram frequentemente citados no *Boletim de Eugenia* desde o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, conforme o teor da edição n.º 8, de 1929:

Na primeira sessão o deputado Salles Filho apresentou um valioso trabalho sobre "Politica Eugénica", no qual o autor estudou os problemas referentes á protecção da nacionalidade contra os factores da degeneração, terminando por submeter á apreciação duas conclusões que, depois de discutidas pelos deputados Oscar Fontenelle e Victor Russomano, foram

aprovadas. Entraram depois em discussão as theses do Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, sob o título "Educação Eugénica", a do Dr. Achilles Lisboa, "Organização pratica da Eugénia", a do Dr. Cesidio da Gama e Silva, "A Educação como complemento primacial da Eugénia" e a do Dr. Carlos Barbosa de Oliveira, denominada "Educação moral e eugénia". Postas em discussão foram todas aprovadas (1.º CONGRESSO, 1929, p. 6).

O debate educacional intensificou-se, especialmente a partir da matéria "Educação e Eugénia", assinada por Renato Kehl, na edição n.º 9, de 1929, onde destaca a necessidade de focar as questões eugénicas em consonância com os ideais da Pedagogia Moderna, difundida no Brasil desde o contexto da chamada Primeira República (1889-1930):

Cada vez mais me inclino a aceitar como axioma o velho ditado "quem é bom já nasce feito" e, assim considerando, avançar, talvez, um paradoxo, dizendo que a humanidade se compõe de tres especies de gente: gente innata e intrinsecamente humana, gente domesticavel e gente doente ou indomável, esta ultima intangível a todos os processos e esforços educativos. A grande maioria, certamente, pertence ás duas ultimas especies. Dentro deste critério, terá a pedagogia moderna de encarar os seus problemas do mesmo modo por que são tidos na medicina os problemas therapeuticos: — considerar o doente antes da doença, e, do mesmo modo, considerar o educando antes da educação que se lhe pretende dar (KEHL, 1929b, p. 1).

A categorização em três espécies de "gente" estabelecia também em que consistiria o papel da educação. À "gente innata" e "humana" deveriam se dispender todos os esforços. Mas à "grande maioria", composta de "gente domesticavel" e "gente doente ou indomável", caberia tratar do "educando antes da educação que se lhe pretende dar", assim como se consideraria "o doente antes da doença". Aos doentes e, portanto, considerados "indomáveis" e "indóceis", Renato Kehl ainda reforçava constituírem-se intangíveis "a todos os processos e esforços educativos". Ao traçar depreciativos no comparativo da psicologia em relação à área da medicina, esta última foi considerada central para projetar o que afinal deveria constituir o caráter modelar do inato ao desempenho educativo a ser planejado, adverte:

[...] em pedagogia, é indispensavel conhecer, não só a personalidade, como também a individualidade, antes de considerar o paciente, que se vae educar. Os methodos educativos modernos baseam-se nas indicações fornecidas pela psychologia. Isto não nos parece sufficiente. Torna-se necessário também os seus caracteres somáticos e constitucionais. A individualidade, como a personalidade, — o modo de sentir, de agir, as tendencias, os costumes, a capacidade intellectual ou physica são reflexos desses caracteres innatos. Eis, porque, a educação esbarra, impotente, em

muitos casos, não conseguindo domesticar um indócil, cuja constituição é resultante de um processo hereditário irremovível. "Quem é bom já nasce feito!"... (KEHL, 1929b, p. 1).

De forma geral, poderiam ser destacados dois pontos centrais da linha argumentativa editorial do *Boletim de Eugénia*: hereditariedade e genealogia. Em diversas matérias, estes dois pontos foram associados à ideia de boa saúde ou de prevenção de doenças como tuberculose, hemofilia, diabetes, câncer, dentre outras, como profilaxias ao que se considerava como causas determinantes de degenerações físicas, muitas vezes identificadas por “aleijões”, e psíquicas, como o “idiotismo”.

É fundamental salientar o caráter preconceituoso sobre a alegada “mistura de raças”, implícito no próprio ideário eugênico. Na edição do n.º 30, de 1931, na matéria intitulada “Cruzamento do branco com o preto”, assinada por um docente da Faculdade de Farmácia e de Odontologia de Santos, cidade no estado de São Paulo, o referido “cruzamento” não era “nem razoável nem decente”, já que se tratava de um “matrimônio de instintos e não de sentimentos”. Pela transcrição a seguir, grifamos alguns indicadores do determinismo na afirmação do negro como “constituente da raça inferior”:

É razoável o casamento do branco com o preto? Não, absolutamente, não. E ainda mais, **nem razoável nem decente**. O branco, sempre considerado como raça superior, é orthognatha, tem o angulo facial apurado e o indice cephalico tão exagerado que, sem a menor duvida, marca o sensível afastamento das especies inferiores. Isso prova que o homem tende a evoluir psychicamente, apurando os sentimentos e desprezando os instintos. O negro móra do lado opposto. Como **constituente da raça inferior**, o negro é prognatha, tem o angulo facial exagerado e indice cefálico quasi nullo. Ninguém ignora que o indice cephalico é a expressão da espiritualidade e o angulo facial reflecte a animalidade [...] Da união matrimonial de elementos raciaes tão differentes, só uma deducção poderemos fazer: trata-se de um **matrimônio de instintos e não de sentimentos**. E aqui, o negro tem uma vantagem, porque, na sua qualidade de inferior, mostrou um apuramento de sensibilidade artística. Entretanto o branco, desgraçadamente, deu provas da sua degenerescencia moral, da sua escravidão aos instintos, pois abdicou o direito racial pelo direito erotico-convulsivo da matéria, pelo **grito da bestialidade que caracteriza os sêres inferiores**. Quanto á decencia: vejamos a parte moral. A Eugenia, estabelecendo o perfeito equilíbrio das energias physica e psychica, rege a indispensável harmonia entre a individualidade e a personalidade (SILVA, 1931, p. 3, grifo nosso).

Dentre as matérias recorrentemente abordadas, a temática da educação sexual foi uma das mais publicadas. Saúde e educação sexual foram abordadas de forma constante,

enquanto essenciais para programas de ensino, com vista à verticalização de ações do Estado brasileiro. Na condição de Presidente da Comissão Central Brasileira de Eugenia, Renato Kehl assim sintetiza, na edição do n.º 36, de 1931, a eugenia como salvação da humanidade:

A eugenia é o pedestal da religião que tem por escopo a regeneração integral da humanidade. Não visa perseguir fracos, doentes nem degenerados. Ao contrario: ela quer evitar o aparecimento desses infelizes que nascem para morrer, para sofrer e para sobrecarregar a parte produtiva da coletividade. Constitue a verdadeira ciência da felicidade porque se esforça pela elevação moral e fisica do homem, afim de dotá-lo de qualidades ótimas, de fornecer-lhe elementos de paz na familia, na sociedade, na humanidade (KEHL, 1931, p. 8).

Numa nota publicada no ano de 1932, a defesa de bolsas de estudo, “em benefício dos bem dotados”, é esclarecedora do caráter preconceituoso sustentado em argumentos de caráter científico e numa suposta naturalização da existência de “tipos” supostamente mais capacitados e, logo, de “tipos” menos capacitados:

EM BENEFICIO DOS “BEM DOTADOS”

(Bolsas de estudos)

Tambem os “bem dotados” precisam de amparo publico. Via de regra a filantropia só cuida dos degenerados, dos doentes, dos debeis mentais, sem capacidade para vencer na luta pela vida. Em consequencia dessa *injustiça*, muitos “bem dotados” fracassam, aumentando o contingente de *pesos mortos* da coletividade. Tudo que se fizer, pois, em favor dos “bem dotados” redundará numa filantropia seletiva, o que equivale dizer, no progresso do genero humano (ANÓNIMO, 1932, p. 94).

É essencial assinalar o caráter elitista da denominada educação eugênica, que tinha como prerrogativa tornar-se um recurso a ser utilizado para selecionar e proporcionar melhores condições de ensino aos chamados “bem dotados”, de maneira a reforçar os quesitos da hereditariedade e da genealogia com base nos fundamentos da medicina e da biologia racial. A defesa de bolsas de estudo “Em benefício dos bem dotados”, seguia a linha do “quem é bom já nasce feito” ou do “pedigree humano” ou “pedigrees de família”, em contraposição aos alegados “pesos mortos da coletividade”, “degenerados, doentes, debeis mentais, sem capacidade para vencer na luta pela vida”.

À educação eugênica caberia a missão civilizadora de selecionar e preservar os quesitos hereditários daqueles considerados geneticamente aptos e úteis à pátria. Cidadãos sadios e brancos ou, se quisermos ser mais precisos, brancos sadios que “nascem feitos”, logo

fortes, belos, eugênicos! A famigerada e condenável mistura de raças encontra outras ramificações no pensamento social brasileiro, inclusive na vertente de discursos em prol do saneamento e da higiene social. Ressaltamos alguns aspectos do pensamento eugênico no Brasil, de forma a considerar a relação com a educação no que se refere à formação de princípios de nacionalidade na primeira metade do século XX. Na raiz dessa formação é importante salientarmos que as proposições eugênicas, tratadas no *Boletim de Eugenia*, pautaram-se por elementos de seletividade, dentre os quais critérios de cor essencialmente permeados pela estruturação de desigualdades sociais e, por conseguinte, escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber a eugenia do ponto de vista da cultura política implica necessariamente compreender o alcance do pensamento eugênico no seio da própria intelectualidade brasileira, seja nas instituições escolares, acadêmicas e científicas, seja na esfera política e no fomento aos meios de comunicação, o que, no caso da presente pesquisa, foi a imprensa escrita. É fundamental desconstruirmos o caráter de neutralidade daquilo que se demonstrava enquanto princípio científico na difusão de ideias eugênicas e que orientava princípios concernentes à formação social e histórica. Porém, tomando por base medidas sanitárias e de higiene social, essas ideias produziram e fizeram circular questões de cunho nacionalista que, lamentavelmente, sedimentaram o enraizamento de preconceitos de ordem supostamente racial, sendo que alguns ainda repercutem na forma de intolerância cultural e política.

Em resultado deste estudo, consideramos que os propósitos eugênicos do *Boletim de Eugenia* foram pautados por princípios formativos, impulsionados por uma intelectualidade letrada, bem posicionada social e politicamente, tendo como um de seus objetivos centrais a interposição pedagógica nos currículos escolares e na formação docente. Ressaltamos a incidência do caráter elitista com base no que julgavam ser prerrogativa da “educação eugênica”, a saber, um recurso necessário para selecionar e proporcionar melhores condições de ensino aos considerados “bem dotados”, pois o quesito hereditariedade, com base na “biologia racial”, prevaleceria sobre as condições que o meio educacional porventura pudesse proporcionar.

No atual contexto brasileiro, a não aceitação, por uma considerável parcela da população, de políticas públicas que fomentem a inclusão em seus mais diferenciados segmentos, a exemplo da implantação de ações afirmativas pelo sistema de cotas nas universidades, por certo encontra suas raízes no pensamento eugênico da primeira metade do século XX. Finalizamos com indagações que ainda persistem em um Brasil de extensão continental e que figura como um dos países que apresenta um dos índices mais elevados de concentração de renda do mundo: quem, de fato, pode usufruir da condição de cidadania no Brasil? Que genealogias ainda prevalecem? Qual a cor daqueles que têm acesso às carreiras educacionais mais elevadas? Perguntas necessárias para respostas que requerem urgência.

REFERÊNCIAS

ANÓNIMO, EM BENEFÍCIO dos “bem dotados”. *Boletim de Eugenia*. Piracicaba-SP. v. 4, no. 40, p. 94, out-dez. 1932.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 137-166.

BOTO, C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, no. 2, p. 35–72, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13986>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, no. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CLEMINSON, R. M. *Between Germanic and Latin eugenics: Portugal, 1930-1960*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 23, no. 1, p. 73-91, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016000500005>. Acesso em: 18 mar. 2022.

1.º CONGRESSO Brasileiro de Eugenia. *Boletim de Eugenia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 8, p. 6, ago. 1929.

DÁVILA, J. *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. London: Duke University Press, 2003.

DÁVILA, J.; CARVALHO, L. D.; CORRÊA, I. N. C. Eugenia e educação no Brasil do século XX: entrevista com Jerry Dávila. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* [online]. 2016, v. 23, no. 1, p. 227-234, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016000500013>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DOSSE, F. *La marcha de las ideas: historia de los intelectuales, historia intelectual*. València: Universitat de València, 2007.

EDGAR, J. Eugénia e patriotismo. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 3, p. 3, março. 1929.

KEHL, R. A Eugénia. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 4, p. 1, abril. 1929a.

KEHL, R. Educação e eugénia. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 9, p. 1, set. 1929b.

KEHL, R. O nosso Boletim. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 1, p. 1, jan. 1929c.

KEHL, R. Propósitos. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 1, p. 1, jan. 1929d.

KEHL, R. Sir Francis Galton. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 4, p. 1, abril. 1929e.

KEHL, R. Pelo aperfeiçoamento da nacionalidade. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 1, no. 5, p. 1, maio. 1929f.

KEHL, R. Saibam todos.... *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 3, no. 36, p. 8, dez. 1931.

MATOS, P. F. de. **Mendes Correia e a Escola de Antropologia do Porto**: contribuição para o estudo das relações entre antropologia, nacionalismo e colonialismo (de finais do século XIX aos finais da década de 50 do século XX). Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Especialidade: Antropologia Social e Cultural), Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, 2012.

SILVA, L. L. Cruzamento do branco com o preto. *Boletim de Eugénia*. Rio de Janeiro, v. 3, no. 30, p. 3, jun. 1931.

STEPAN, N. L. **A hora da eugénia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TURDA, M.; GILLETE, A. *Latin eugenics in comparative perspective*. London: Bloomsbury, 2014.

WEBER CORDOVA, M. J. A teoria sociológica de Durkheim e a linguagem autorizada escolanovista: verticalização do ensino a partir do contexto histórico getulista. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, no. 1, p. 2-26, 2014. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3807>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 13 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



FEMINISMO NEGRO E CONEXÕES AFRODIASPÓRICAS: INTERSECCIONALIDADE NO PENSAMENTO DE LÉLIA GONZÁLEZ

Delza da Hora Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-3151-1415>

Alexandre Fernandez Vaz²

<https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>

RESUMO

Este artigo pretende apresentar a originalidade do pensamento de Lélia González e suas principais contribuições para o feminismo negro brasileiro, com ênfase na questão da interseccionalidade. Consagrando-se como a primeira intelectual negra a trabalhar de maneira analítica e sistemática sobre o feminismo interseccional negro, González tratou os fenômenos sociopolíticos que envolviam a comunidade negra por meio de uma abordagem que contemplou gênero, raça, classe, territorialidades etc. O artigo versa ainda sobre o lócus privilegiado da resistência das mulheres nos dias atuais, na garantia de direitos civis e suas consequências na construção de uma sociedade antirracista.

Palavras-chave: Feminismo negro brasileiro; Lélia González; Interseccionalidade; Antirracismo.

BLACK FEMINISM AND AFRODIASPORIC CONNECTIONS: INTERSECTIONALITY BY LÉLIA GONZÁLEZ

ABSTRACT

This paper aims to present the originality of Lélia González's thought and her main contributions to Brazilian Black feminism. Intersectionality is emphasized. As first Black intellectual to investigate systematically the black intersectional feminism, González analyzed the sociopolitical phenomena that involved the Black community through an approach that contemplated gender, race, class, territorialities, etc. The paper also discusses the privileged locus of women's resistance today, the guarantee of civil rights and its consequences for the construction of an antiracist society.

Keywords: Black Brazilian feminism; Lélia González; Intersectionality; Antiracism.

FEMINISMO NEGRO Y CONEXIONES AFRODIASPÓRICAS: INTERSECCIONALIDA EN EL PENSAMIENTO DE LÉLIA GONZÁLEZ

RESUMEN

Este artículo intenta presentar la originalidad del pensamiento de Lélia González y sus más importantes contribuciones para el feminismo negro brasileño. Se enfatiza la cuestión de la interseccionalidad. Consagrada la principal intelectual negra a dedicarse de manera analítica y sistemática al feminismo

¹ Cientista social, mestranda em Sociologia, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea e do Núcleo de Estudos em Sociologia, Filosofia e História da Ciência, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi bolsista do programa de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/UFSC/CNPq) e é atualmente bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. E-mail: <delzahora27@gmail.com>.

² Doutor pela Universidade de Hannover, Alemanha e Professor Titular da UFSC. Pesquisador 1C CNPq e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). E-mail: <alexfvaz@uol.com.br>.

interseccional negro, González analizó los fenómenos sociopolíticos que decían respecto a la comunidad negra por medio de un abordaje que combinaba género, raza, clase, territorialidad, etc. El artículo trata, además, del locus privilegiado de resistencia de las mujeres hoy, en la garantía de los derechos civiles y sus consecuencias en la construcción de una sociedad antirracista.

Pavabras-clave: Feminismo negro brasileiro; Lélia González; Interseccionalidad; Antirracismo.

INTRODUÇÃO

Feminismos negros interseccionais podem ser entendidos como a construção coletiva de mulheres negras que efetuam suas escrituras, e versam sobre elas, a partir de suas práticas sociais concretas, registros culturais e determinações econômicas, o que se vê atravessado por questões de gênero e étnico-raciais³. Entendendo a interseccionalidade para além de uma chave meramente analítica, as feministas negras interseccionais podem dar um passo além dos modelos mais tradicionais do feminismo. Akotirene (2018, p. 19) atualiza o conceito de interseccionalidade de Kimberle Crenshaw (1989), concebendo-o como um instrumento teórico-metodológico relativo à inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Com efeito, é possível declarar que a perspectiva interseccional permite discutir temáticas de maneira a entrelaçá-las e sobrepô-las, quando necessário.

O feminismo da intelectual negra Lélia González se estrutura por meio de uma abordagem que abrange diversas categorias que atravessam as experiências plurais da comunidade negra. Ressalta ainda o papel dialógico nas relações intra e extrafamiliares, como fundamental na constituição de memórias afetivas que positivem a existência dos indivíduos, sobretudo das crianças negras, tendo como princípio um ponto fundante da matriz civilizatória africana – a oralidade. Esta, por sua vez, possibilita que os pequenos não somente ouçam e repliquem ensinamentos de seus ancestrais, mas construam coletivamente novos saberes e aprendizados significativos para o seu povo. Pensar a comunidade é um elemento

³ O trabalho é o resultado parcial do Programa de Pesquisas Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (V/VI) e contou com o apoio da bolsa de iniciação científica (PIBIC/UFSC/CNPq), da bolsa de produtividade em pesquisa (CNPq), da bolsa de apoio técnico à pesquisa (CNPq) e de um auxílio pesquisa (CNPq).

central para um debate que se dispõe a pensar sobre alternativas de futuro para a população negra.

Estudar o pensamento de Lélia González requer, sobretudo, coragem para encarar temas ainda pouco debatidos na seara dos feminismos e de outros movimentos sociais, referentes à formação sociocultural brasileira. Isso vale para analisar os efeitos da escravidão na constituição atual dos lugares sociais ocupados pela população negra, e não negra, e para investir recursos em prol de uma elaboração que alcance reconhecer o papel das mulheres negras nas diversas esferas sociais; vale ainda para saber como a resistência feminista e negra tem sido crucial para a garantia de direitos para toda a população brasileira, como é o caso da formulação da Constituição Federal de 1988.

Neste texto, trataremos das construções mais relevantes da intelectualidade engajada de Lélia González, bem como buscaremos conectá-las com produções de outras pensadoras que, desde a década de 1980, já dialogavam acerca de soluções para problemas concernentes à comunidade negra, decorrentes da colonização e escravização ocorridas em distintos territórios.

A consciência de gênero e de raça, e principalmente a sistematização dos conhecimentos que Lélia González adquire em sua trajetória no *descobrir-se negra*, nos possibilita dar saltos qualitativos em nossas investigações atuais sobre diferenciações e tipificações de racismo, e compreender a influência do sistema capitalista na produção dos problemas raciais que enfrentamos.

A PRÁXIS DE LÉLIA GONZÁLEZ

Pelo menos desde a década de 1980, mulheres afro-brasileiras refletem de forma efetiva e sistemática sobre seus lugares e como os ocupam na sociedade. Há quatro décadas, já discutiam possibilidades de enfrentamento, não somente ao machismo e ao racismo estruturais, como também às práticas racistas de feminismos liderados por mulheres brancas. Nos *Cadernos Negros*, de 1982, encontramos contribuições acadêmicas para pensarmos sobre a relação estrita entre racismo e sexismo, entre outros temas importantes (GONZÁLEZ, 1982).

Já em fins da década anterior, González (1978) expunha de forma interseccional suas considerações acerca dos problemas da população negra. Ela entendia que o sexismo só podia ser efetivamente combatido com a união estratégica das lutas de mulheres negras e brancas, operárias e da classe média. Observava a interseccionalidade como ferramenta potente de luta. Naquela década destacava-se o jornal *Mulherio*⁴, jornal alternativo feminista brasileiro, publicado entre 1981 e 1989, no período final da ditadura civil-militar mais recente (1964-1985), e nos primeiros anos de redemocratização. Era organizado por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, como um boletim de intercâmbio entre grupos de pesquisa sobre diversos assuntos, com enfoque na realidade da mulher brasileira. Nele, várias mulheres e até mesmo homens expunham suas análises de modo crítico. Lélia González era uma delas e trazia luz sobre uma das expressões da ideia de democracia racial⁵ e da opressão sexista que mulheres negras enfrentam ainda nos dias atuais:

É por aí que a gente deve entender que esse papo de que a miscigenação é a prova da “democracia racial” brasileira não está com nada. Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos a mulher negra: de que ela é mulher fácil, de que é boa de cama (MULHERIO, ano I, no. 3, setembro/outubro de 1981, p. 9).

Mas, a atuação de Lélia González não se limitou ao ativismo acadêmico. Sempre que possível, buscava articular teorias do pensamento africano junto ao ocidental. Com seu *pretoguês*⁶, como costumava denominar o jeito peculiar de se expressar, entendia a importância de pessoas negras intelectuais serem engajadas nas causas que tocavam

⁴ A coleção *Mulherio* foi reeditada em 2016 e pode ser encontrada em: <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/historia.html/>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

⁵ O conceito de democracia racial cria uma falsa ideia de que há igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua cor/ raça. O que vemos na prática, no entanto, são séculos de escravidão, que deixaram legados de desigualdades raciais e sociais até aos dias atuais. Para mais informações, consultar: https://www.geledes.org.br/a-democracia-racial-existe-ou-se-trata-de-um-mito/?gclid=CjwKC_AjwydP5BRBREiwA-qrCGung1es6CYuSu27P3nuTi4SPKI3z8-ErMqtYj7pCJemqGobJSQVcr_BoC7j4QAvD_BwE. Acesso em: 21 de julho de 2021. Não se deve esquecer a contribuição intelectual de Gilberto Freyre (1997) para o mito da democracia racial entre nós. Uma interpretação relevante, que destaca a importância de tal mito para a formação de brasileiros e brasileiras é a de Kabengele Munanga (2016).

⁶ Como militante, Lélia Gonzalez passa a utilizar uma linguagem menos formal em textos e palestras; é uma opção, para a ativista, justificada pelo imperativo de marcar a influência negra na cultura, em especial, na língua.

diretamente o seu povo. Na segunda metade dos anos 1980, ela e outro(a)s militantes compuseram comissões de enfrentamento ao racismo e de construção de documentos que visavam elaborar uma legislação acerca dos direitos do povo negro na Constituição Federal que seria promulgada em 1988. Realizou um trabalho de enfrentamento ao racismo nessas comissões e, na condição de filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), representou o povo negro naquela então jovem força política que ela acreditava ser a mais combatente e inclusiva. Com seu poder de sensibilização e articulação, fez seus argumentos ganharem espaço na cena política. Durante a construção dos textos da Carta Constitucional, várias foram suas pontuações, buscando elucidar questões que, para o(a)s deputado(a)s e outras autoridades responsáveis pela condução do processo, não pareciam tão evidentes, como, por exemplo, quando lembrou: “Só um detalhe: há uma diferença entre ser imigrante e ser escravo” (GONZÁLEZ, 1987, p. 73).

Lélia González ficou conhecida nesse processo como *metralhadora giratória*. Suas assertivas contribuições incomodavam os representantes do Estado brasileiro e pontuavam discussões muito caras para o combate ao racismo. Em *Atuação militante de Lélia Gonzalez na discussão da Constituição Federal de 1988*, a historiadora Mirian Cristina de Moura Garrido (2018) retoma documentos oficiais que comprovam a atuação de movimentos negros na década de 1980 e mostram a extensão que alcançaram. Ela lembra, por exemplo, que quando aberta a leitura das sugestões da militância e constituintes de segmentos do movimento negro, a deputada Benedita da Silva (que ocupa novamente, desde 2011, uma cadeira na Câmara Federal) tentava instigar discussões, tendo recebido a seguinte resposta de Alceni Guerra, também deputado federal, mas pelo Partido da Frente Liberal (PFL, depois DEM – Democratas e agora, em fusão com o PSL – Partido Social-Liberal, que é parte do União Brasil):

A dificuldade de polemizar, como quer a Constituinte Benedita, tem algumas razões bastante claras de ser. A primeira é que ninguém está disposto a enfrentar esta metralhadora giratória que é Lélia Gonzalez. Eu tive a oportunidade de manhã e confesso que não me saí bem [...] e depois, permita-me o elogio, eu até não entendo como é que num tempo tão curto a proposta – quero começar a acreditar agora que não foi de hoje e manhã para cá – tenha vindo tão clara, tão concisa e perfeita e acho que sobre as coisas perfeitas temos uma certa dificuldade de debater. (GUERRA, 1987, p. 139).

Ainda falando sobre feminismos negros, podemos afirmar que a presença acadêmica do tema, até os anos 1980, era escassa. Mas, no movimento negro, as críticas à escassez de lugares sociais ocupados por homens e mulheres negro(a)s, especialmente nos espaços políticos, eram constantes. Relatos de ativistas da época revelam que mesmo não havendo a institucionalização dessas discussões em eventos formais, os debates ocorriam, liderados por expoentes da época, a exemplo de Lélia González e Beatriz Nascimento. A primeira ajudou a fundar o Movimento Negro Unificado (MNU), a partir de 1978, e nesse espaço travou embates inéditos sobre sexismo e opressão de classe no interior de um espaço em que a questão racial sempre fora o tópico principal de discussão (GARRIDO, 2018, p.12).

Como era característico desse movimento das décadas de 1970 e 1980, Lélia González, como líder, tornou-se referência dentro e fora do movimento, expondo suas ideias no jornal do MNU. Em consequência, suas ações passaram a ser vigiadas pela polícia política atuante na ditadura civil-militar, uma vez que discussões sobre raça eram perseguidas naquele período (BARRETO, 2007, p.8).

Lélia González atuava em diferentes entidades negras desde os anos de 1970, mas ficou conhecida nacional e internacionalmente nas décadas de 1980 e 1990, após palestrar nos Estados Unidos da América (EUA) e em países centro-americanos, europeus e africanos. Apesar de não termos registros formais dessas atuações, encontramos referências que afirmam sua participação em muitos congressos, encontros e seminários, representando o movimento negro, bem como registros de viagens aos EUA, a primeira em 1979, e depois a Belize, Martinica, França e Senegal⁷. Seu reconhecimento se deu muito pela maneira como abordava os dilemas políticos e sociais das mulheres negras brasileiras.

ESCOLHAS PESSOAIS, POSIÇÕES POLÍTICAS

Cabe ainda destacar a trajetória pessoal de Lélia González, que apresenta questões-chave para uma análise crítica da sua militância. Falar de dramas relacionais nas vidas de mulheres negras tornou-se para esta ativista uma forma de expandir as reflexões

⁷ Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

sobre suas escolhas e, ainda, sobre os atravessamentos que identificava nos percursos familiares. A escolha do esposo branco e o enfrentamento da família dele fez com que repensasse o já mencionado *mito da democracia racial*. Lélia González passou a questionar o seu lugar no mundo, as reais possibilidades de escolha e o auto-ódio, que Bell Hooks (2020) aborda em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*.

A discussão sobre relacionamentos inter-raciais surgiu-lhe num contexto de enfrentamento e a ativista analisou o tema na condição de observadora participante. Destacamos, portanto, que este apontamento sobre o paradoxo do relacionamento inter-racial é uma avaliação particular de Lélia González, já que o feminismo interseccional é plural e tem diferentes compreensões acerca do tema. Ademais, assinala o quanto a condição feminina negra não oferece uma posição privilegiada para fazer de forma livre as escolhas afetivas:

Mas quando chegou a hora de casar, eu fui me casar com um cara branco. Pronto, daí aquilo que estava reprimido, todo um processo de internalização de um discurso da “democracia racial” veio à tona, e foi contato direto com uma realidade muito dura. A família do meu marido achava que o nosso regime matrimonial era, como eu chamo, de “concubinagem”, porque mulher negra não se casa legalmente com homem branco; é uma mistura de concubinato com sacanagem, em última instância. Quando eles descobriram que estávamos legalmente casados, aí veio o pau violento em cima de mim; claro que eu me transformei numa “prostituta”, numa “negra suja” e coisas desse nível [...] (PEREIRA; HOLLANDA, 1979 citados por RATTIS e RIOS, 2010, p. 52).

É importante ressaltar que o processo escravocrata negou o direito à liberdade e à existência plena das mulheres negras e é nesse contexto que se colocam também questões de ordem privada. Em sua realização, elas se tornam problemas de interesse público porque dizem respeito aos direitos humanos. Apesar de o direito à vida ser um daqueles fundamentais, tal como prevê a Constituição Federal de 1988, vemos a população negra ocupando os piores níveis nos quadros estatísticos no que tange à dignidade humana. Ivanete Aparecida da Silva Santos destaca o seguinte:

Dentre todos os direitos fundamentais, o direito à vida é o mais exaltado e também protegido. Isso se deve ao fato de que o gozo do direito à vida é uma condição necessária do gozo dos demais direitos humanos. Contudo, não é suficiente apenas viver, mas viver com dignidade e infelizmente a regra do capitalismo no qual o Brasil está inserido, viver com dignidade depende

primeiramente da conta bancária do cidadão e é nesse ponto que a vulnerabilidade no tocante ao direito a vida da população negra é percebida, pois como já informado pela Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população negra em sua maioria é pobre e a maior parte da população miserável no Brasil também é formada por negros (2015, p. 39).

Raquel Barreto (2005), em sua dissertação intitulada *Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez*, afirma que Lélia González, após dar-se pela negação de suas origens, buscou estreitar laços com a tradição africana. Casou-se com uma pessoa não branca, mas esse ato não significou afrocentricidade. Segundo Leopoldo Duarte (2016), afrocentrar é ter África como centro, é conectar-se às raízes africanas por meio de referenciais diversos – afetivos, filosóficos, espirituais, estéticos, culturais, sexuais, éticos etc. É descolonizar-se. Pensar relacionamentos entre pessoas negras não é mera questão de pureza racial, mas é dar outro sentido à existência. O branqueamento é um fenômeno fomentado pelo racismo estrutural nas Américas e, portanto, o processo de descolonização implica também entender-se como parte de um território africano, independentemente da localização geográfica da própria residência. Essa unidade de origem africana não significa uniformidade subjetiva. Por isso, abordar o tema das mulheres negras pressupõe admitir pluralidades. Elas são muitas, com peculiaridades múltiplas. Para Jurema Werneck (2016), mulheres negras não existem naturalmente. As mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são o resultado de uma articulação de heterogeneidades resultante de demandas históricas, políticas, culturais; de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica, ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e racismo. Para Werneck (2016), simplificar as pautas das mulheres negras é equivocado, pois corre-se o risco de desconectá-las da história.

Em *O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso*, Patricia Hill Collins (2017) explicita como a pluralidade dessas mulheres atravessa o tempo e comunica suas especificidades. Quando questionada sobre os maiores desafios das mulheres negras latino-americanas e caribenhas, a autora responde que o racismo patriarcal heteronormativo é um obstáculo que determina a posição que as pessoas ocupam na sociedade.

A diáspora traz a ideia do deslocamento. Ele pode ser forçado, como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais.

Também pode ser uma dispersão incentivada, ou espontânea, de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida (SANTOS, 2008), o que tampouco é uma experiência não violenta. Podemos, então, conceber o pensamento afrodiaspórico como um modo de conexão entre reflexões de escritore(a)s negro(a)s de diversos continentes, que trazem consigo algo em comum: a denúncia e/ou enunciação de *dororidades* provocadas pela colonialidade. Segundo a escritora e feminista Vilma Piedade (In PIEDADE; TIBURI, 2017), *dororidade* é uma categoria que expressa a relação de irmandade entre indivíduos que compartilham experiências de opressão similares.

Os feminismos negros vêm passando por um processo de reestruturação de seus pensamentos. Atualmente, tem ocorrido um esforço na tentativa de valorizar as mulheres negras que contribuíram não somente acadêmica e intelectualmente, mas com suas experiências e ativismo, na consolidação do conjunto de narrativas e epistemologias que atravessam as teorias do feminismo negro diaspórico.

Por conjuntos de narrativas admitimos as expressões que consolidam uma cultura, um pensamento. Tratando-se da trajetória de mulheres negras brasileiras, podemos afirmar que elas são responsáveis pela construção de saberes e fazeres que ainda hoje buscamos retomar nos movimentos negros brasileiros, a fim de fortalecer a cultura negra e a identidade afrodiaspórica. É com esse processo que se resgatam valores africanos, como a importância da coletividade, da natureza, da ancestralidade e da oralidade. São essas narrativas que, de forma bastante simbólica, têm proporcionado a recuperação de concepções africanas para as organizações coletivas do povo negro brasileiro – e para todo aquele que compreende a necessidade desse movimento de retomada.

Portanto, Lélia González inaugurou, a partir da categoria *amefricanidade*, por ela desenvolvida, um debate fulcral para a compreensão das violências subjetivas causadas pelo racismo e pelo impacto do imperialismo na construção de narrativas sobre as histórias do(a)s negro(a)s residentes nas Américas, com ancestralidade africana. Dentre tantas formas, Lélia González se destacou pela assertividade de seus escritos, em um momento político do país em que pouco se pensava acerca da condição das pessoas não brancas, por uma ótica não colonizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lélia González nos fornece grandes contribuições não somente no tocante aos estudos de gênero e raça, mas ao pensamento social brasileiro como um todo, algo destacado, entre outras, por Ana Caroline Amorim Oliveira (2020). O seu trabalho intelectual escancarou as janelas do mito da democracia racial e, sobretudo, sublinhou o empoderamento do povo negro a partir da retomada de suas raízes ancestrais como forma de conscientização de sua história, sempre negada pelos processos escravocratas e colonizadores.

Seus escritos transbordam a paixão própria de uma intelectual orgânica – aquela de *tipo novo*, como definiu Antonio Gramsci (2004) –, que dedicou sua vida a compreender a multiplicidade da sua comunidade negra e a entender seus próprios processos como mulher negra, nascida no estado de Minas Gerais, brasileira, de origem humilde, e atravessada por diversas mazelas do racismo. Em contato com outras pensadoras negras, Lélia González produziu materiais que nos inspiram a seguir em construção com o feminismo interseccional. Angela Davis, importante interlocutora, vê em suas obras o retrato daquilo que é preciso estabelecer como povo: coragem e assertividade ao narrar suas experiências, sempre tendo em vista o outro, seu semelhante.

Podemos dizer que o feminismo interseccional de Lélia González nos conduz a diálogos afrodiaspóricos e nos oportuniza pensar sobre o racismo em distintas dimensões, inovando até mesmo com uma análise psicanalítica, que o concebe como uma neurose cultural (GONZÁLEZ, 1984). Suas argumentações nos levam a refletir sobre os lugares sociais ocupados e desempenhados por indivíduos negros e não negros.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018.

BARRETO, R. de A. **Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez.** Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BARRETO, R. de A. Aquela “negrinha” atrevida: Lélia Gonzalez e o movimento negro brasileiro. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.) **Revolução e democracia (1964...).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COLLINS, P. H. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. **Cadernos Pagu**, v. 51, 2017.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, no. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 31 de julho de 2021.

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE: Suplemento ao no.62. [7º Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias] 20 de maio de 1987. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/7c_Subcomissao_Dos_Negros_Populacoes_Indigenas,.pdf./> Acesso em: 10 de maio de 2022.

DUARTE, L. **5 Conceitos que a militância negra deveria entender**. CEERT, 06 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/9595/5-conceitos-que-a-militancia-negra-deveria-entender/>>. Acesso em 31 de julho de 2021.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. A formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GARRIDO, M. C. de M. Atuação militante de Lélia Gonzalez na discussão da Constituição Federal de 1988. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, no.25, p.435-464, jul./set. 2018.

GONZÁLEZ, L. **Prefácio**. *Cadernos Negros 5 Poesia*. São Paulo: Edição dos Autores, 1982.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZÁLEZ, L. **DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE – SUPLEMENTO AO N. 62**, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOOKS, B. Tudo sobre o amor: novas perspectivas/ tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

Guerra, A. **DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE – SUPLEMENTO AO NO. 62**, 1987, p. 139.

Mulherio, ano I, no. 3, setembro/outubro de 1981.

MUNANGA, K. "Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro." diz antropólogo congolês Kabengele Munanga. In: **Portal Geledés–Instituto da Mulher Negra**. Disponível em: <http://www.geledés.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/>>. Acesso em 26, no. 01 (2016).

OLIVEIRA, A. C. A. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. **Interterritórios**. Cauruaru, v. 6, no. 10, 2020, 16 p.

PIEPADE, V.; TIBURI, M. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

RATTS, A.; RIOS, F. M. **Lélia Gonzalez**: retratos do Brasil Negro. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2010.

SANTOS, I. A. da S. **O peso da cor no acesso aos direitos fundamentais**. Monografia de Especialização (Curso de Especialização em educação das relações étnico-raciais), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, J. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR. (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 181-194, 2008.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 25, no. 3, p. 535-549, set. 2016.

Revisão gramatical pelos próprios autores.

RECEBIDO 14 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



CURRÍCULO NAS CANTIGAS DE CAPOEIRA: IDENTIDADE E PODER

Marcelo Barbosa Alves¹

<https://orcid.org/0000-0001-6529-8571>

Marcelo Victor da Rosa²

<https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>

RESUMO

Dentre os diferentes elementos postos em uma roda de capoeira, a musicalidade é uma ação muito marcante. Deste modo, compreende-se a cantiga como artefato cultural que, formada a partir de um currículo, produz identidades e, logo, o próprio sujeito. Este ensaio nasce com o interesse de analisar as cantigas no universo da capoeira, investigando: como os temas de capoeira podem produzir identidades ao mesmo tempo que tensionam as relações de poder? Para tanto, analisam-se temas postados no *Spotify*, uma das plataformas mais acessadas no Brasil e no mundo. Pretende-se apontar o papel produtor dos temas de capoeira, os quais demarcam as diferenças, trazem sentimentos de resistência, descontinuidades e tensões, produzindo os diferentes sujeitos.

Palavras-Chave: Identidade; Currículo; Relações de Poder; Capoeira.

CURRICULUM IN CAPOEIRA SONG: IDENTITY AND POWER

ABSTRACT

Among the different elements placed in a capoeira circle, musicality is a very striking action. In this way, the song is understood as a cultural artifact that, formed from a curriculum, produces identities and, therefore, the subject himself. This essay was born with the interest of analyzing the songs in the universe of capoeira, investigating: how can capoeira themes produce identities at the same time that they tension power relations? To do so, themes posted on Spotify, one of the most accessed platforms in Brazil and in the world, are analyzed. The objective is to point out the productive role of capoeira themes, which demarcate the differences, bring feelings of resistance, discontinuities and tensions, producing the different subjects.

Keywords: Identity; Curriculum; Power Relations; Capoeira.

CURRICULUM EN EL CANTO DE CAPOEIRA: IDENTIDAD Y PODER

RESUMEN

Entre los diferentes elementos encontrados en un círculo de capoeira, la musicalidad es una acción muy llamativa. De esta forma, la canción se entiende como un artefacto cultural que, formada a partir de un currículo, produce identidades y, por lo tanto, al propio sujeto. Este ensayo nació con el interés de analizar las canciones en el universo de la capoeira, investigando: ¿cómo los temas de capoeira pueden producir identidades al mismo tiempo que producen relaciones de poder? Para ello, temas publicados en Spotify, que es una de las plataformas más visitadas en Brasil y en el mundo, son analizados. El objetivo es señalar el papel productivo de los temas de capoeira que, demarcando las

¹ Mestrando em Estudos Culturais (PPGCult) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: <mmbalves.22@gmail.com>.

² Doutor em Educação (UFMS). Professor nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e Educação (PPGEdu) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher. E-mail: <marcelo.rosa@ufms.br>.

diferencias, traen sentimientos de resistencia, discontinuidades y tensiones, produciendo los diferentes temas.

Palabras-clave: Identidad; Curriculum; Relaciones de Poder; Capoeira.

INTRODUÇÃO

De forma diversa e expressa por meio da dança, luta, jogo, canto e instrumentalidade, a capoeira se popularizou pelo Brasil e ganhou o mundo. Com a sua vasta expressão corporal, ginga, acrobacias, golpes e floreios, consolidou-se como expressão cultural do brasileiro³. Em 2008, a Roda de Capoeira foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil⁴ e, em 2014, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Ao som do berimbau, instrumento que rege a orquestra ou charanga, e acompanhado por instrumentos de percussão, como atabaque, pandeiro, agogô, reco-reco dentre outros, inicia-se a dinâmica da roda de capoeira atribuindo sentido aos diferentes estilos de jogos.

As cantigas, canções, instrumentalidade e jogo são desenvolvidos a partir de um ritual que demarca diferentes especificidades de se jogar capoeira. Três estilos de jogo são os mais habituais em uma roda, a saber: Capoeira Angola, Capoeira Regional e Capoeira Contemporânea. Com movimentações e ritualísticas próprias, cada estilo se desenvolve acompanhado do ritmo da charanga ou orquestras, que são formas de se denominar a organização e disposição dos instrumentos musicais.

As letras e temas das cantigas desenvolvidas no universo da capoeira podem caracterizar uma rica fonte de saberes e apresentam discussões e problemáticas diversas, como: relações de gênero, raça, preconceito, geração, classe, tradição e ancestralidade. Existem ainda vários tipos de musicalidade:

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

⁴ No ano 2022 o registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil e Ofício dos Mestres está em processo de revalidação. Sobre esse assunto, consultar: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/aberta-consulta-publica-sobre-a-roda-de-capoeira-e-oficio-dos-mestres-de-capoeira>. Acesso em: 02 maio 2022.

No universo musical das canções de capoeira existe uma distinção convencional entre partes que possuem funções diferentes dentro do ritual. As três principais partes constituintes da musicalidade cantada da capoeira podem ser denominadas de ladainhas, chulas e corridos. Encadeiam-se na musicalidade da roda de capoeira por justaposição, obedecendo à ordem em que foram apresentadas na frase acima (LEITE, 2007, p. 2).

A capoeira pode representar uma ferramenta de constante questionamento das condições que foram dadas aos negros escravizados no Brasil. O jogo e a musicalidade na capoeira podem transmitir aos seus adeptos conteúdos negados sobre a história e cultura dos povos escravizados (AMARAL; SANTOS, 2015). É esse universo das cantigas, das letras e temas de capoeira que iremos percorrer neste ensaio.

Massena (2019) entende a música como uma possibilidade de trabalhar o currículo, não aquele tradicionalmente dado como uma lista de conteúdos, os quais são colocados em um sentido linear, mas um currículo que, para a autora, são “currículos praticados”. Assim, não existe apenas um currículo, mas sim diversos currículos com construções dadas a partir de regras e normas.

A música pode nos falar muitas coisas a respeito de lugares, fatos ou acontecimentos, interpretando a realidade no mesmo instante que articula com outros elementos para a construção de sujeitos diversos. Silva Junior (2019) aponta o papel do sujeito que canta a partir de determinado espaço e lugar, sendo que o espaço é o produto relacional do corpo com o entorno e lugar seria o espaço imediato vivido.

Neste ensaio em tela, interessa-nos analisar a musicalidade que, a princípio, já pode nascer problemática, pois não trataremos de qualquer estilo musical e sim sobre cantigas na capoeira, na qual se cantam diversos temas, que podem expressar sentimentos de identidade, de pertença a um povo e acerca de lugares diversos, do tempo passado, presente e até mesmo futuro.

É importante destacar aqui que o trato com a capoeira ao longo da história a coloca em um lugar cristalizado, que a afirma como um elemento contínuo na história, ou seja, sem rupturas. Almeida, Soares e Silva (2009) apontam que a produção acadêmica sobre a capoeira se refere a pesquisas essencializadas e nacionalistas, as quais enquadram todos os capoeiristas em uma única identificação. A capoeira em seus diferentes elementos pode produzir sujeitos, subjetividades e identidades diversas. Assim, investigaremos como as

cantigas de capoeira podem produzir identidades, ao mesmo tempo que tensionam as relações de poder.

Para tanto, no primeiro tópico iremos discorrer sobre a capoeira e as relações que ocasionaram a sua produção, apontando para uma origem marcada por diversas relações de poder. No tópico seguinte, iremos analisar os temas das cantigas de capoeira, no sentido de refletirmos como esses temas podem produzir identidades e subjetividades ao mesmo tempo que externalizam relações de poder. Para finalizar, nas considerações finais, apontaremos as possibilidades de desenvolver um trabalho mais amplo sobre a musicalidade e a constituição dos diferentes sujeitos.

A CAPOEIRA E AS TENSÕES DE PODER

A capoeira é uma luta criada por pessoas escravizadas no Brasil, das quais os africanos foram a maioria. Soares (1999) afirma que a capoeira foi uma criação dada a partir de duas condições: a origem africana e a condição escrava, “[...] com base em códigos africanos de identidade tribal combinados com rivalidades locais produzidas pela experiência da escravidão urbana” (SOARES, 1999, p. 28).

A capoeira foi um elemento importante para a luta contra as desumanas condições de vida impostas pelos senhores de engenho aos africanos escravizados, assim como uma importante aliada de resistência cultural de um povo escravizado em território brasileiro (FONTOURA; GUIMARÃES, 2002).

A história da capoeira está muito ligada à sujeição de mulheres e homens negros a pessoas brancas. Quando, em meados do século XVI, inicia-se o tráfico de escravos para a colônia brasileira, em um momento em que até a Igreja Católica colocava essa sujeição como algo natural, a produção de discursos se torna uma ferramenta para a manutenção da escravidão por séculos. Assim, pessoas brancas dotadas de direitos, direitos dos “Homens” e direitos divinos, colocam-se como seres superiores às pessoas negras, estes considerados como sujos, impuros e vulgares (SILVA; MARTA, 2016).

A produção de verdades no período escravocrata no Brasil é uma produção discursiva, na medida em que os discursos proferidos criam relações cristalizadas,

essencializadas de naturalização do poder, as quais colocam os escravos numa situação de sujeição. Essa relação é forjada na tentativa de negar ao escravo uma formulação da sua própria imagem ou da sua própria condição quanto sujeito subjetivo, assim ocasionando ao negro a criação de uma *autoimagem negativa sobre si mesmo*.

Mas, com sentido diverso, a diáspora africana fez com que cada grupo de pessoas levadas para os outros continentes construísse uma arte de existir, relacionando-se com o novo mundo de maneiras diferentes, produzindo assim formas de preservar os seus costumes, lembranças, tradições e ancestralidade, ou seja, construindo uma nova narração de si mesmo (MBEMBE, 2001).

É neste ambiente que a capoeira é produzida, como elemento diverso da ação discursiva daqueles que pretendiam colocar o negro como “coisa”, como objeto funcional da sociedade produtiva, que dependia da mão de obra escrava para gerar suas riquezas e seus modos de vida.

O processo de escravidão impôs às pessoas negras a necessidade de busca por uma possibilidade de existir, não somente como sujeitos passivos, mas como sujeitos de necessidades sociais e históricas, buscando formas de tensionar as relações de poder e saber que ali existiam. A capoeira representou, e ainda representa nos dias de hoje, uma forma de luta contra as duras imposições de vida forjadas aos(as) negro(a)s, que viram nesta uma possibilidade de imprimir suas inquietações na busca por liberdade, expressão e melhores condições de vida.

A capoeira representou para as pessoas escravizadas uma forma de resistência; não resistência no sentido de somente não aceitar a escravidão, mas também em produzir condições para que suas existências, crenças, costumes, pensamentos e tradições pudessem ser vividos, assim tensionando as relações de poder.

Para Foucault (1988), há positividade nas relações de poder, sendo o poder produtor de ações diversas e não exercido em uma única direção. A capoeira surgiu, assim, em um ambiente imerso nas relações sociais, como um elemento inscrito no cerne do jogo de poder. Foucault explicita assim o poder:

Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande recusa - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas,

violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (1988, p. 91).

Por isso, é possível que a capoeira seja entendida como uma produção de resistências, a qual estava ligada a outros elementos muito marcantes no modo de vida dos africanos, como a música, o jogo, a dança – isso tudo traduzido em um elemento marcial, compondo a luta capoeira.

Durante os anos de escravidão no Brasil, a capoeira ocupou o lugar marginal, do impuro, do impróprio, relegada a uma “doença moral”, a qual deveria ser combatida, mesmo que muitas vezes não houvesse dispositivos jurídicos colocados na lei:

A sociedade pensava a partir do evolucionismo, no qual considera a capoeira como uma “doença moral que prolifera em nossa civilizada cidade”. O lugar em que a capoeira é colocada pelo império, com apoio das autoridades, do governo, da igreja e da população dominante, perdura até a república, mesmo os capoeiras terem sido seus aliados na guerra do Paraguai, havendo uma promessa de seus praticantes tivessem uma ressignificação social, caso os combatentes retornassem com vida (COSTA, 2013 *apud* SILVA; MARTA, 2016, p. 5).

Avançando um pouco na história, até meados da década de 30, no século XX, a capoeira foi fortemente reprimida pela República, com penas previstas no Código Penal Brasileiro, pelo Decreto 487, de 11 de outubro de 1890, Capítulo XIII, Art.º 402, intitulado “Dos Vadios e Capoeiras”. O jogo de poder, os novos discursos e a produção de verdade levaram a capoeira a novas configurações. Assim, surgiram dois elementos primordiais para a prática e perpetuação de novas possibilidades de (des)continuidade da capoeira: a Luta Regional Baiana e a Capoeira Angola.

A Capoeira Regional⁵ foi uma criação idealizada na Bahia, no final dos anos 20, já no século XX, por Emanuel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, com o objetivo de promover a capoeira com outro status. Mestre Bimba une a capoeira a uma luta chamada batuque, funda uma academia, tirando a capoeira das ruas e dando um local de prática específico para a nova luta que surgia (CAMPOS, 2009; FONTOURA; GUIMARÃES, 2002).

⁵ Hoje conhecida como Capoeira Regional, mas Mestre Bimba criou e a chamou de Luta Regional Baiana.

A Capoeira Angola é aquela que mais perto chega da capoeira primitiva. A Capoeira Angola possui diversos protagonistas, mas um em especial se destaca entre os capoeiristas – Vicente Ferreira, conhecido por Mestre Pastinha e que é um dos maiores guardiões da capoeira e da “cultura africana” no Brasil. Iniciou na capoeira por intermédio de um africano idoso chamado Benedito, que lhe ensinou esta modalidade para que pudesse se defender da violência de um menino mais velho, conforme relata no documentário *Capoeira: O Fio da Navalha* (CAPOEIRA, 1991).

Pastinha se tornou lenda dentro da Capoeira Angola na década de 40. Mestre Amorzinho, um dos maiores mestres da Bahia na época, “entregou” a Capoeira Angola para o Mestre Pastinha, de forma que este a tomasse e lhe desse um lugar de destaque dentre os capoeiristas. Vale a pena ressaltar que nessa época Mestre Bimba já estava com a sua academia de Luta Regional Baiana. A partir daí, Mestre Pastinha promoveu a Capoeira Angola no formato de academia, criando o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), dando um salto qualitativo e quantitativo enorme para esta modalidade:

Esses dois mestres, Bimba e Pastinha, hoje podem ser considerados os membros mais importantes da história da capoeira. Pois foi através de uma visão inovadora – Bimba no caráter de desenvolver para a capoeira uma nova forma de ensino e Pastinha por defender uma aproximação da capoeira à sua raiz africana – promovem uma aceitação por parte das autoridades e da sociedade em geral (MELO, 2004, p. 15).

Saindo de uma situação de proibição total da prática de capoeira, vimos que a capoeira baiana, ao ser ressignificada, burlou todo um sistema de normas para que pudesse ser praticada. Assim, na própria proibição há um elemento produtor, logo “[...] as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 1988, p. 90).

Assim, a capoeira se reestruturou para que pudesse existir e pudesse ser praticada de forma livre, isto é, sem ser enquadrada no código penal. Claro que não estamos aqui falando de uma reestruturação de forma natural quando situamos a capoeira; estamos pensando principalmente nas relações sociais e nas multiplicidades das economias de poder que movimentam essa ação como uma prática social, como uma prática de sujeitos históricos.

A capoeira é uma construção dinâmica e é produzida pelo meio na qual está inserida; por exemplo, a capoeira baiana carrega traços e características que a capoeira de outros lugares não carrega. Pela formação social, geográfica e cultural de cada lugar, diferentes impressões são incorporadas à prática da capoeira, logo, as expressões corporais, a musicalidade e as cantigas são manifestadas de forma diversa, mesmo que ainda seja a capoeira baiana a base fundamental desta expressão.

O processo de folclorização da cultura negra e, por conseguinte, da capoeira, propicia que esta comece a migrar para outros lugares do Brasil, em especial para o Sudeste, onde uma leva de mestres se dirige para tentar melhorar a sua vida no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esse movimento de migração da capoeira constituiu-se como o salto que ela precisava para ganhar um lugar de destaque no Brasil e no mundo (BRASIL, 2007).

Dentre os diversos elementos que compõem a prática da capoeira (seja Capoeira Angola ou Regional), as cantigas podem ser um dos elementos dos mais marcantes em uma roda. Para este trabalho, vamos nos atentar aos temas das cantigas de capoeira, no sentido que elas podem produzir identidades na mesma medida que tensionam as relações de poder. Para tanto, lembramos que a capoeira é uma prática de resistência, na qual aparecem a todo momento histórias e condições de vida dos seus praticantes, sendo a musicalidade uma maneira de expressar diversas situações e, portanto, de produzir identidade e externar currículo, pois saberes, modos de ser, pensar e condutas são expressas, regulando as atitudes e a interação do sujeito com outros sujeitos.

CURRÍCULO – IDENTIDADES E PRODUÇÃO DOS SUJEITOS CAPOEIRISTAS

Para fazer essa discussão, iremos analisar alguns temas de cantigas que fazem parte de *playlists* no *Spotify*, uma plataforma de música entre as mais populares no Brasil e no mundo. A *playlist* a ser analisada foi considerada por ter muitas curtidas dos ouvintes que procuraram esse estilo de música. Dentre os temas das cantigas colocados na referida *playlist*, optamos por escolher os que traziam em suas letras alguns marcadores sociais de diferença, pois consideramos que estes podem nos dar indícios sobre a maneira em que as relações de

poder são tensionadas no universo da capoeira, assim podendo produzir as mais diferentes identidades e subjetividades.

Na capoeira, diversas temáticas são cantadas e a todo momento ideias de mundo, relações de poder e tensionamentos são produzidos. É notório que muitos temas de capoeira consideram o passado, a história da escravidão e os antepassados africanos. Não podemos deixar de apontar o conhecimento ancestral posto nestes temas, transmitidos por meio da oralidade e que preservam a memória e o imaginário dos sujeitos capoeiristas. A transmissão da história pela oralidade é dada pela comunicação que se baseia nas lembranças das pessoas, em especial por meio da sua memória auditiva (LIMA, 2007).

Apresentaremos, a seguir, alguns temas postos nas cantigas de capoeira, de maneira a compreender os pontos de tensões trazidos por meio destas, para depois fazermos a análise que nos propomos neste ensaio.

Carolina Soares é uma intérprete e compositora de cantigas de capoeira e samba; mulher, branca, tem tido grande notoriedade devido às músicas que canta. Num dos temas que interpreta, o sentimento é posto em relação aos antepassados, aos negros escravizados, e isso pode ser observado no seguinte trecho:

Quem já foi na senzala um dia, sabe me dizer como é, moendo cana eeeee, socando pilão. Negro era escravizado, sob o olho do capitão, de dia trabalhava, descalço com os pés no chão [...] (SOARES, 2003).

O tema de capoeira colocado acima reforça o que muitos querem apagar da história, os abusos do passado escravocrata no Brasil. Em uma sociedade na qual muitos não estão atentos para as questões raciais, as letras dos temas interpretados na capoeira podem despertar para essas questões, produzindo um sentimento de pertença e forjando a identidade de um povo, que ainda hoje vive os resquícios dos tormentos dos anos de escravidão no Brasil. Em uma canção, cantada pelo Mestre Toni Vargas, o mesmo inclui questões relacionadas com a negritude, religião e aspectos ancestrais da capoeira:

Salve Obaluaiê, salve Obaluaiê, que é meu santo protetor me cubra com suas palhas e a nada terei temor, faça de mim um instrumento de harmonia e de amor que eu seja um bom capoeira sem medo no coração [...] (VARGAS, 2019).

Mestre Tonho Matéria canta o tema “Viva a Capoeira”, no qual podemos observar como os elementos do passado ainda estão presentes em nossas vidas atuais. Assim, passado e presente aparecem juntos; por mais que expressem uma realidade descontínua, é notória a permanência da desigualdade:

Viva, viva, viva a capoeira, viva, viva o som do berimbau. Quando os negros chegaram ao Brasil, capoeira se manifestou defendendo nossa pátria varonil, foi quem mais corpo a corpo lutou e o presente do negro era o cativo. Viva, viva, viva a capoeira, viva, viva o som do berimbau. Para poder livrar nossa Bahia do regime colonial foi preciso tocar a corneta e juntar toda classe social [...] (MATÉRIA, 2019).

O grupo de Capoeira Angola Ypiranga de Pastinha canta uma Louvação a Zumbi, figura emblemática da resistência do Quilombo de Palmares. Apesar de a canção estar sendo referenciada a uma pessoa do passado, podemos refletir sobre a importância da formação do imaginário social por meio da musicalidade na capoeira. Os escritores da letra trouxeram para a discussão um guerreiro que só parou de lutar pela liberdade do seu povo depois de morto, ficando assim sua figura muito marcada no universo da capoeira. O ponto de tensão que podemos perceber é quando se refere à liberdade e à igualdade – mesmo após o fim da escravidão, ambas aparecem como coisas distintas; assim, busca-se neste tema tensionar as relações de igualdade, de respeito e de valorização da pessoa independentemente da cor de pele:

Iê! Viva Zumbi, o guerreiro dos Palmares, viva Zumbi o guerreiro dos Palmares que transformou sua vida em sangue em busca da liberdade. Liberdade já raiou Igualdade ainda não, o negro é braço forte é o orgulho da nação. Carregou pedra na cuca e apanhou sem ser ladrão. A mãe preta inocente chorava em aflição recorreu a sinhazinha e recebeu um empurrão: "Sai daí, negra maluca, tu vai direto pro porão". Se vocês aqui soubessem o valor que o negro tem, pintavam sua pele toda e ficavam negros também, camará... (PASTINHA, 2018).

Os temas tratados na capoeira podem contribuir para a produção de identidades diversas, na medida em que realçam questões muito ligadas aos marcadores sociais de diferença, tensões de poder, relações de continuidade e de descontinuidade, ou seja, há um papel produtor na musicalidade em capoeira, que contribui para construir o sujeito não somente capoeirista, mas também o sujeito social.

“IEEEEE VAMOS CANTAR, CAMARÁ!”: ANÁLISE DAS CANTIGAS NA CAPOEIRA

De forma objetiva, estamos pensando em como as letras dos temas de capoeira externalizam currículos e produzem identidades. Somos habituados a pensar em currículo como algo que aparece de maneira formal, mas o currículo externa mais o sentido do que está simplesmente posto, assim: “Conduzir e conectar corpos e vidas é efeito das artimanhas de um currículo, é efeito da pedagogia que lhe é específica, efeito de suas vontades de sujeito” (MAKNAMARA, 2020, p. 61).

Maknamara (2020), um pesquisador que aborda o currículo no campo dos estudos culturais, procura entender o currículo dentro da produção de discursos e de relações de poder. Na regularidade discursiva e nas descontinuidades que ocorrem para a produção da verdade, os currículos vão produzir, repartir, hierarquizar e combinar significados históricos. O currículo produz e é a todo o momento tensionado pelas relações de poder, por práticas discursivas e por descontinuidades.

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2013, p. 189-190).

É a partir desse entendimento que compreendemos que os assuntos podem ser muito diversos no universo da capoeira e, algumas vezes, estar além dos temas geralmente tensionados nas cantigas, como, por exemplo, o religioso, principalmente de matriz africana, que surge frequentemente. Isso pode criar elementos que, por exemplo, tensionam o

combate ao racismo e à discriminação religiosa, como posto no tema, citado anteriormente, cantado pelo Mestre Toni Vargas.

Logo, estamos falando de currículo, não o currículo posto, aquele que cada estilo de capoeira transmite aos seus adeptos, mas sim dos currículos que não estão prescritos e que não só produzem, mas também externalizam as mais variadas formas de relações entre os sujeitos.

Se o currículo é uma produção, sobretudo uma produção de sujeitos, subjetividades e identidades, como estas aparecem nos temas de capoeira? Primeiro precisamos entender o que são identidades. Tal compreensão tem se mostrado problemática, pois para entender é preciso pensar nos processos relacionais que produzem os diferentes sujeitos, para além de uma linearidade ou única forma de produção identitária, como explicado neste excerto:

Tendo em vista o caráter ambivalente e movediço das identidades, quando se trata de uma definição conceitual do fenômeno, o desafio é como apreender e explicar os processos relacionais envolvidos no que tem sido a ênfase à diferença entre grupos, e por consequência, estão implicados por assimetrias de poder diante do caráter não palpável da identidade. Nossa proposta é de voltar a atenção às dinâmicas ou aos processos em si mesmos e, principalmente: a) aos atores sociais e como ocorrem as demarcações da diferença entre eles; b) ao que está em disputa quando se ressalta a identidade e a diferença; c) as normas e os princípios sociais que fundamentam e regulam sua existência; e d) os contextos históricos e sociais, já que entendemos os processos identitários como relacionais e situacionais (ENNES; MARCON, 2014, p. 294).

Desta forma, há vários limites que podem fazer com que o entendimento de identidade seja distorcido, assim produzindo conceitos essencializados, cristalizados e contínuos como, por exemplo, conceber a identidade somente a partir da diferença. A identidade é um elemento relacional da constituição dos sujeitos, da marcação das diferenças e das subjetividades.

Temos pensado bastante sobre questões identitárias; aliás, de maneira inicial, preocupamo-nos em entender como as identidades são construídas através da capoeira. Mas, para entender isso não podemos pensar na capoeira como uma prática única, contínua no tempo e formada somente pela herança histórica. Ou seja, a capoeira é presente, descontínua, acontece agora, é viva, dinâmica, e perpassa por relações diversas.

Muitas das vezes as identidades estão postas dentro dos temas de capoeira de forma a parecer algo único, ou seja, uma única identidade. Mestre Suassuna, que foi aluno de Mestre Bimba, traz um tema que é muito reproduzido nas rodas de capoeira. Na música, entonada por sua voz marcante e ritmo perfeito, canta: “Sou capoeira, olha sei que sou, eu vim aqui foi para jogar, faço bonito só porque tenho talento, e solto meus movimentos com amor no coração”.

Chamamos a atenção para o fato de que nem sempre as letras dos temas de capoeira trazem questões relacionadas com descontinuidades, marcadores sociais, injustiça ou denotando várias identidades. Nessa relação, é interessante notar que muitos assuntos e demandas podem ser tensionados pela musicalidade na capoeira, mas que às vezes esses temas podem trazer impressões de continuidade e uma pretensa neutralidade. Expomos isso, pois não podemos pensar que a musicalidade é um genuíno instrumento de reflexão, uma vez que reforça e normaliza atitudes, comportamentos e pensamentos. Estamos aqui buscando elementos para pensar as cantigas de capoeira como possibilidade de estimular reflexões a partir de diferentes temas.

O tema cantado pelo Mestre Tonho Matéria pode indagar sobre: o que seria o cativo hoje, senão os lugares marginais onde colocam os negros? O regime colonial ainda está presente no imaginário das pessoas? Ou já superamos, na sociedade, os preconceitos relativos às pessoas negras que vêm desde o regime colonial? E juntar toda a classe social não seria um pedido por direitos iguais independentemente de classe social? A música pode ter, assim, um papel na produção de identidades, subjetividades, tensões e relações de poder.

A escravidão no Brasil deixou marcas profundas no imaginário social das pessoas, principalmente das pessoas negras. A negação de uma posição aos(as) negro(a)s como sujeitos sociais e a tentativa de usurpação deste papel faz com que atualmente haja, por essas pessoas, uma busca por uma autoafirmação social. Ao cantar os temas da capoeira, passado e presente se contrastam, lembrando que as pessoas ainda precisam buscar os seus direitos de viver, de ter, de relacionar e de existir. Podemos tensionar esta afirmação olhando para a música “Louvação Zumbi”, cantada pelo grupo de Capoeira Angola Ypiranga de Pastinha.

Tentou-se construir uma identidade para os povos escravizados a partir de um olhar exterior, não a aceitando, mas hierarquizando as diferenças, baseadas em um padrão

de cor, na imposição racial, no dualismo branco x negro, puro x impuro, bom x mal. Assim, o imaginário sobre o(a) negro(a) foi sendo formado, e mesmo após a abolição da escravatura esse imaginário ainda é reforçado.

Podemos observar que nas letras aqui analisadas, canta-se em vários momentos lamentações de um passado sofrido, mas não só isso, pois esse passado – ainda que superado – continua desigual; quando se canta, os temas de capoeira parecem assim entrar em contraste com a realidade presente e vivida por muitos.

Quando Caroline Soares canta “quem já foi na senzala um dia”, podemos imaginar o local de inferioridade em que eram colocado(a)s o(a)s escravo(a)s, mas, além disso, podemos indagar se esses lugares de trabalho forçado, desvalorizados e impróprios, estão apenas no imaginário social, mas também na realidade atual: quem compõe a maioria dos trabalhadores braçais? Empregadas domésticas? Entregadores de *fast-food*? Trabalhadores da construção civil? Cabe fazermos essa reflexão, pois podemos não viver mais em um regime escravocrata, mas pretos e pardos continuam a estar associados ao imaginário da escravidão, como o revelam algumas letras de capoeira em seus cantos.

Observamos como é potente a capoeira e logo a diversidade que produzem os capoeiristas. O universo da capoeira é formado por praticantes de diferentes estilos (Angola, Regional, Benguela, Contemporânea, etc.) e diferentes organizações tentam agregar os diversos sujeitos constituintes dos grupos em segmentos, de maneira que todos falem uma só linguagem. Essas tentativas esbarram nos atritos que podem ser gerados pelos diferentes elementos identitários, ou seja, aquilo que cada sujeito traz consigo enquanto sujeito social.

Estamos pensando que existem diferentes identidades; assim, na roda de capoeira as pessoas se identificam como capoeiristas, mas isso não anula as suas outras identidades, entre as quais homem, mulher, negro(a), rico(a), pobre, ou seja, aquilo que as marca socialmente está posto também no universo da capoeira e essa autoidentificação vai estar presente nos cantos e temas da capoeira. Sem contar que as pessoas podem, além de se nomearem capoeiristas, incluir o estilo Angola, Regional ou Contemporâneo nessa nomeação. Não basta dizer “sou capoeirista”, tenho que externar “sou da Capoeira de Angola” ou “sou da Capoeira Regional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capoeira surgiu como um elemento de resistência do(a)s negro(a)s às sujeições impostas por pessoas brancas no período escravocrata no Brasil. Ocupou durante muito tempo, junto de seus praticantes, o lugar do impróprio, do imoral, do sujo, mas passou a ganhar espaço de prática a partir do Mestre Bimba e do Mestre Pastinha, pois ambos deram grande notoriedade à Capoeira Regional e à Capoeira Angola, fazendo com que a capoeira ganhasse destaque no Brasil e no mundo.

Os temas tratados na capoeira podem ser muito diversos, alguns dos quais não relacionados diretamente com o universo desta prática. A partir desses temas podemos pensar as relações de poder que se centralizam nas discussões sobre gênero ou étnico-raciais, ou nas relações de classe e/ou outras, nas quais são demarcadas diferenças, produzidas identidades e subjetividades.

Não só a partir dos temas analisados neste ensaio, mas também a partir das letras, do ritmo e da musicalidade como um todo, percebemos que a capoeira deu (e ainda dá) significado aos que representavam a luta nos seus primórdios, ou seja, constituiu-se como um elemento de resistência. Cantar os temas de capoeira é dar voz aos sujeitos, é cantar ideias, informar, historicizar, e produzir uma nova geração de pessoas atentas às temáticas sociais que perpassam pela capoeira, construindo assim subjetividades e identidades no mesmo momento em que expressam emoções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A.; SOARES, A. J. G.; SILVA, O. G. T. da. A Reflexividade nos Discursos Identitários da Capoeira. *In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Salvador, 2009. Anais Eletrônicos.* Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/733/745>. Acesso em: 20 maio 2021.

AMARAL, M. G. T. do; SANTOS, V. S. dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, no. 62, p. 54-73, dez. 2015.

BRASIL. **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro.** Brasília: IPHAN, 2007.

CAMPOS, H. **Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba.** Salvador: EDUFBA, 2009.

CAPOEIRA. **Capoeira: O Fio da Navalha**. Entertainment and Sports Programming Network, Brasil. 1991 (Documentário).

ENNES, M. A.; MARCON, F. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, no.35, p. 274-305, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/jXq5XN7RP3g6wFJqpQqXBTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2021.

FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. História da Capoeira. **Revista da Educação Física/UME**, Maringá, v. 13, no. 2 p. 141-150, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712/2553>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LEITE, D. C. A linguagem das ladainhas de capoeira: por um estudo semiótico. **Estudos Semióticos**. no. 3, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49186>. Acesso em: 01 maio 2022.

LIMA, G. A. de. A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín (Colômbia), v. 30, no. 2, p. 275-285, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28808356_A_transmissao_do_conhecimento_atraves_do_tempo_da_tradicao_oral_ao_hipertexto. Acesso em: 21 mar. 2022.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículos e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MASSENA, E. P. Perspectivas curriculares do ensino de música: trajetória de formação nos/dos/com os cotidianos escolares dos estudantes da periferia do Rio de Janeiro. *In: Reunião Nacional da ANPED*, 39, 2019, Niterói. **Anais Eletrônicos**. ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_6.Pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

MATÉRIA, T. Viva a Capoeira. 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tonho-materia/viva-a-capoeira/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, no. 1, p. 171-209, 2001.

MELO, D. F. de. **Capoeira no Contexto do Estado Novo: Civilização ou Barbárie**. 34 fls. Monografia (Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SUASSUNA, M. Sou capoeira olha sei que sou. Disponível em: <http://www.capoeira-music.net/all-capoeira-songs/all-capoeira-corridos-songs-s/sou-capoeira-olha-eu-sei-que-sou/>. Acesso em: 25 maio 2002.

PASTINHA, A. Y. de. Louvação a Zumbi. 2018. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/grupozumbisp/posts/1644612235777638/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA JUNIOR, I. B. da. Lugares de Bethânia: Interpretações que revelam o espaço vivido. *In: XV Enecult*, 2019, Salvador. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111721.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

SILVA, J. d. S.; MARTA, F. E. F. “Dos Vadios e Capoeiras” à Emergência do “Esporte Genuinamente Brasileiro”. VIII Encontro Estadual de História da ANPUH-BA, Feira de Santana, 2016. *In: Anais eletrônicos*. Disponível em: http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477694131_ARQUIVO_artigodejonatan.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução os estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 185-201.

SOARES, C. E. L. **A negregada instituição: os capoeira na corte imperial (1850-1890)**. Rio de Janeiro: Access, 1999.

SOARES, C. Um dia na senzala. 2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/carolina-soares/1618920/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VARGAS, T. Salve Obaluaiê. 2019. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mestre-toni-vargas/salve-obaluae.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Revisão gramatical pelos próprios autores.

RECEBIDO 12 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



SERVIDÃO E/OU RESISTÊNCIA? SOCIEDADE, CABELO, SUBJETIVIDADE E PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAPILAR

Talita Ferraz¹

<https://orcid.org/0000-0002-0553-6934>

Daiani Barboza²

<https://orcid.org/0000-0003-3103-2753>

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o contexto histórico e sociocultural brasileiro, lançando um olhar crítico sobre a razão que leva mulheres de cabelos não lisos a depreciarem e submeter seus fios a processos químicos de alisamento. O objetivo do estudo foi compreender como a transição capilar contribuiu para a potência de agir dessas mulheres em direção à liberdade de escolha sobre a forma dos próprios cabelos. Esta foi uma pesquisa exploratória, qualitativa e documental e para a coleta de dados recorreu-se a vídeos publicados na plataforma *Youtube* por duas mulheres que passaram por alisamentos e transição capilar. Foi realizada uma análise de discurso a partir da psicologia histórico-cultural. As análises demonstraram que, embora exista uma supremacia estética, é possível perceber o reconhecimento do lugar que ocupam em um grupo racializado, ou étnico, quando realizam uma transição capilar.

Palavras-chave: Cabelo; Transição capilar; Mulheres; Subjetividade; Psicologia.

SERFDOM AND/OR RESISTANCE? SOCIETY, HAIR, SUBJECTIVITY AND HAIR TRANSITION PROCESS

ABSTRACT

This work reflects on the Brazilian historical and sociocultural context, taking a critical look at the reason that leads women with not straight hair to depreciate and submit their hair to chemical straightening processes. The objective of the study was to understand how the hair transition contributed to the power of these women to act towards freedom of choice about the shape of their own hair. This was an exploratory, qualitative and documentary research and for data collection we used videos published on the Youtube platform by two women who underwent straightening and hair transition. Discourse analysis was performed based on cultural-historical psychology. The analyzes showed that, although there is an aesthetic supremacy, it is possible to perceive the recognition of the place they occupy in a racialized or ethnic group, when they make a capillary transition.

Keywords: Hair; Capillary transition; Women; Subjectivity; Psychology.

¹Graduada em Psicologia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: <talitaferrazfc@gmail.com>.

²Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com período sanduíche na Università degli Studi di Roma La Sapienza, Roma, Itália. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professora na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), onde atua nos cursos de Psicologia e Direito. É uma das Líderes do GEFOCS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Cultural e Sociedade, da UNESC. Ademais, integra também os seguintes grupos da UFSC: Corpo, arte e cidade, experiência e subjetividade e o NUPRA – Núcleo de pesquisa em práticas sociais, estética e política. Sua pesquisa e produção técnica estão focadas em: cidade, fotografia, subjetividade, estética e desigualdades sociais. E-mail: <daianib@gmail.com>.

SERVIDUMBRE Y/O RESISTENCIA? SOCIEDAD, CABELLO, SUBJETIVIDAD Y PROCESO DE TRANSICIÓN DEL CABELLO

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre el contexto histórico y sociocultural brasileño, haciendo una mirada crítica a la razón que lleva a las mujeres con cabello no lacio a depreciar y someter su cabello a procesos de alisado químico. El objetivo del estudio fue comprender cómo la transición del cabello contribuyó al poder de estas mujeres para actuar hacia la libertad de elección sobre la forma de su propio cabello. Esta fue una investigación exploratoria, cualitativa y documental y para la recolección de datos se utilizaron videos publicados en la plataforma de Youtube por dos mujeres que se sometieron a alisado y transición capilar. Se realizó un análisis del discurso basado en la psicología histórico-cultural. Los análisis mostraron que, si bien existe una supremacía estética, es posible percibir el reconocimiento del lugar que ocupan en un grupo racializado o étnico, cuando realizan una transición capilar.

Palabras llave: Cabello; Transición capilar; Mujeres; Subjetividad; Psicología.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o cabelo liso tem sido apresentado enquanto referencial de beleza e imposto como um “padrão” a ser seguido. Desde o movimento Black Power na década de 60 já se percebia a diferença entre as conotações atribuídas a cabelo liso como bom, por conta de sua estrutura, e cabelo crespo como “ruim”, também por conta da estrutura dos fios. Destarte, o contexto social, político, econômico e cultural, marcado pelo incentivo para que mulheres de cabelos não lisos depreciem seu cabelo natural, repercute amplamente nos modos de subjetivação, engendrando formas de servidão, às quais, nós mulheres da atualidade, somos conclamadas a resistir de forma crítica.

Os motivos que levaram à escolha deste tema de pesquisa foram as diversas vivências da primeira autora, dentro de um salão de beleza durante mais de doze anos de atuação na área, que lhe mostraram que o cabelo não é somente um acessório de beleza, mas um meio de construção da autoimagem da mulher. A sua experiência pessoal durante a transição capilar, assim como a de muitas clientes que confiaram nos seus cuidados, mostraram-lhe que o cabelo possui um poder inegável sobre os modos de subjetivação e autoimagem. Assim, o cabelo pode ser utilizado para gestar formas de servidão e heteronomia ou como forma de emancipação feminina.

HISTÓRIA DA SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM O CABELO

Falar da sociedade e sua relação com o cabelo remete para lançar um olhar para a história e entender o lugar que ele ocupa nos processos de subjetivação.

Segundo Stuart Hall (2009), as pesquisas sobre o significado do cabelo no imaginário social vêm de longa data e foram iniciadas por autore(a)s como Freud, Charles Berg e Edmund Leach, entre outros(as). Estudioso(a)s posteriores, tais como Christopher Robert Hallpike, vieram elucidar melhor a temática, ao entenderem o cabelo como um símbolo amplamente coberto pelos mais diversos significados (HALL, 2009). Desse modo, enquanto inicialmente o(a)s estudioso(a)s como Freud entendiam o cabelo como um símbolo de poder, posteriormente outro(a)s autore(a)s vieram a descrever o cabelo como um símbolo de controle social.

Como postula Hallpike (1972), em seu artigo “Social Hair”, não é possível determinar o significado do cabelo em apenas uma definição; entretanto, a simbologia de controle social é uma das definições interligadas ao cabelo. O cabelo está ligado não só à ideia de sociabilidade ou disciplina, mas também, como sustenta Banks (2000), à produção de sentidos sobre a própria imagem, aos rituais de estética, às imagens de beleza e à política. Tais processos de subjetivação se desvelam na interseccionalidade com questões relativas ao gênero e à raça. Desse modo, torna-se interessante e necessário considerar a relação de uma mulher com o seu cabelo, lançar um olhar cuidadoso sobre os sentidos que esse tem para ela, já que, segundo Hall (2009), conferem-lhe senso de identidade e pertencimento.

Dentro desse contexto, Hall (2009) postula a importância de se compreenderem os estereótipos acerca do cabelo e de como eles são utilizados para determinar aquilo que culturalmente é considerado “normal” e aceitável e segregar aquilo que é visto como “anormal” e inaceitável. Nessa perspectiva, há uma lógica perversa que separa, exclui e contribui para manter a “ordem social” simbólica e o cabelo é uma das maneiras de controle social amalgamada aos modos de produção capitalista. Assim, lançar um olhar para essa discussão é, não somente, necessário, mas também uma forma de revolução social.

O MOVIMENTO EUGENISTA E A PADRONIZAÇÃO DOS ESTILOS DE CABELO

Conforme Ferreira (2017), o movimento eugenista que ocorreu no Brasil entre os anos de 1900 e 1940, foi marcado pela tentativa de tornar as “raças” mais “puras” ou “fortes”. Esse processo excludente trazia consigo raízes imbuídas de racismo e preconceito devido à grande imigração europeia no Brasil, à elite formada primordialmente por governantes de origem europeia e à população em sua maioria pobre, mestiça e analfabeta, considerada disgênica sob a lógica eurocêntrica (FERREIRA, 2017). Essa segregação e exclusão de determinadas “raças” se deu sob o escopo do movimento eugenista que pretendia defender e proteger uma suposta “raça superior” ou uma “raça mais forte”.

Nessa perspectiva, registaram-se exemplos “desumanos” que foram utilizados para a alcançar, tais como a esterilização de pessoas, consideradas “inaptas” para a produção de uma raça “superior”, incluindo-se aí pessoas consideradas “loucas” e/criminoso(a)s, mas também deficientes, prostituta(o)s e pessoas com traços supostamente inferiores – indo o destaque para a “raça” negra (NOGUEIRA, 2019). O eugenismo trouxe retrocessos históricos, não apenas para as pessoas que o vivenciaram durante a época em que emergiu, mas, ao se considerar a história e a sua influência no pensamento social, tal movimento ainda possui seus ecos na sociedade atual do século XXI. Como exemplos, percebe-se como até hoje é comum a reprodução em frases ou piadas, que trazem algumas ideias dessa época “naturalizadas”, tais como: “sou pobre, mas sou limpinho(a)”; “segunda feira é dia de branco”; “cabelo crespo é duro/ruim”; e essas são apenas algumas das expressões mais conhecidas no Brasil afora (FERREIRA, 2017). Nesse sentido, é claramente perceptível como um movimento que nasceu há mais de 80 anos, mesmo tendo perdido força e apoio, ressoa ainda na maneira de pensar de uma sociedade.

O padrão de beleza eurocêntrico imposto às mulheres no Brasil atinge a maneira como se atribuem sentidos ao próprio cabelo. A “antipatia” que a sociedade tende a ter pelo cabelo crespo vem de longa data e está amalgamada ao racismo e à tentativa de adestramento social dos corpos das pessoas negras, inclusive dos seus cabelos. Oliveira (2019) afirma que os alisamentos começaram a ser realizados não somente por uma necessidade ou desejo de mudar a forma dos próprios cabelos, mas também, e principalmente, pelas raízes do racismo

e da tentativa de amenizar os traços das pessoas afrodescendentes. Uma das maneiras de isso acontecer se fez por meio da modificação das estruturas capilares de pessoas com cabelos não lisos ao transformá-los quimicamente (OLIVEIRA, 2019).

Registaram-se diversos movimentos com o intuito de trazer de volta a beleza negra ao natural, como será citado a seguir. Os movimentos tinham o intuito de incentivar as mulheres a ser o que realmente eram e interromper a tentativa de adestramento social que incentivava mulheres a parecerem brancas para serem aceitas socialmente. Ações coletivas como o Movimento pelos Direitos Civis, nos EUA, e o Movimento Black Power, que existiram durante a década de 60, auxiliaram nessa construção da volta ao natural, ao difundirem a necessidade de pararem de se seguir características presentes nas pessoas brancas, que foram tomadas como padrões de beleza (OLIVEIRA, 2019).

Entende-se que desconectar a autoimagem, que as pessoas têm de si, da história do grupo em que se inserem é fragmentar a sua compreensão. Não podemos entender os processos de subjetivação desconectados das suas raízes históricas e das relações constituídas com pessoas pertencentes a esse determinado grupo. Nesse sentido, contextualizar o tema para os dias atuais e lembrar a história por detrás das preferências de cada mulher, acerca do seu próprio cabelo, torna-se um dever de responsabilidade social.

No âmago do processo de aceitação dos cabelos emerge a expressão “transição capilar”. De maneira simples, pode-se explicar que a transição capilar não é nada mais que a espera da pessoa, caracterizada pela suspensão definitiva do uso artificial (química), até ao crescimento dos cabelos, sendo que os fios contendo resíduos de química são cortados de forma gradual para realizar finalmente o *big chop*, que em português significa “o grande corte”, uma expressão utilizada por mulheres negras envolvidas nesse movimento do grande corte e que refere-se a um corte radical e ao abandono da química (GIAMPÁ, 2016).

Os alisamentos podem prejudicar a saúde, sobretudo pelo uso de formol, soda cáustica, tioglicolato de amônio, cal hidratada (hidróxido de potássio), hidróxido de lítio, carbonato/hidróxido de guanidina, todos produzindo efeitos semelhantes aos da soda cáustica e do formaldeído, tais como: vermelhidão na pele, coceiras e queimaduras, queda total do cabelo e feridas (queimaduras) no couro cabeludo; o seu uso a longo prazo pode ainda

levar ao surgimento de câncer, neste caso tanto no profissional, que aplica o produto, quanto no usuário (ECYCLE, 2021).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Buscou-se compreender de que modo a transição capilar contribuiu para a potência de agir de mulheres que passaram por esse processo. Para tanto, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa utilizou a psicologia histórico-cultural como guia. Esta abordagem foi cunhada por Lev Semenovich Vygotsky, autor bielorusso, cuja compreensão da constituição do sujeito e da sociedade se amalgama ao materialismo histórico dialético.

Trata-se de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002), configura-se como um estudo que tem o objetivo de proporcionar ao leitor um conhecimento maior sobre o tema, aprimorar ideias, assim como estimular a compreensão dos fatos. Esta pesquisa é também documental, pois, segundo Gil (2002), pode conter fontes que ainda não receberam tratamento analítico, neste caso os materiais analisados encontram-se também numa plataforma de acesso público. Nesta direção, buscaram-se materiais ainda não analisados em canais de diálogo na plataforma YouTube, que pudessem subsidiar a pesquisa. Optou-se por duas mulheres, influenciadoras digitais, que passaram por ambos os procedimentos (química e transição capilar) e que desde a infância atenderam a apelos da sociedade (pelas mães ou outro familiar), que considera os cabelos lisos como padrão de beleza. A escolha dessas participantes se deu por serem adultas, não terem cabelos lisos e terem finalizado a transição capilar. Outro critério de escolha foi devido ao número grande de seguidores que possuem, o que denota que a descrição das suas transformações capilares e subjetivas tem alcançado uma quantidade significativa de pessoas.

Os relatos dessas duas mulheres foram transcritos com o auxílio do site de transcrições Amber Script. Desse modo, após o estudo exaustivo dos discursos produzidos nos vídeos selecionados em rede aberta *online* (Youtube) procedemos à análise do discurso – AD. Sobre este tipo de análise, Cleudemar Alves Fernandes (2013), afirma que:

Os aspectos ideológicos e políticos, no discurso, apresentam-se semanticamente relevantes, pois refletem, na interação entre os sujeitos, o lugar histórico-social de onde o discurso é produzido. As relações de poder são preenchidas politicamente por ideologia e, em conformidade com as

mudanças que sofrem, diferentes vozes ideológicas enunciam construindo diferentes rumos na História. Na verdade, novas perspectivas políticas e ideológicas, que provocam o surgimento de um novo cenário sociocultural, são aspectos inerentes à formação de um discurso (FERNANDES, 2013, p. 44).

Também Michel Foucault (1987), refere-se ao discurso como uma construção das características advindas da sociedade de convívio e, portanto, a sociedade será a promotora principal do contexto do referido discurso a ser analisado e será a formadora da base que pautará a estrutura textual.

O estudo profundo dos depoimentos em rede virtual permitiram a formulação das seguintes categorias de análise: I – Sociedade e cabelo; II – Modos de subjetivação e cabelo; e III – Servidão, resistência e emancipação feminina, que serão apresentadas em seguida.

SOCIEDADE, CABELO, SUBJETIVIDADE E PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAPILAR

Como visto, este estudo foca-se no depoimento de duas mulheres de cabelo não liso que passaram pela transição capilar e cujas falas foram obtidas na plataforma de vídeos YouTube. O(a)s influenciadore(a)s digitais dialogam com dados grupos sociais, tendo os seus discursos aceitos e reproduzidos por seus seguidores. Há que destacar que são pessoas comuns que disponibilizam reunir-se de forma direta com um espectador para um diálogo informal via comunicação interpessoal “cara a cara” e, como explica Espinosa (2016, p. 38), “as ideias trabalhadas dessa forma se espalham pelas redes sociais e se multiplicam no ambiente online e offline”.

O processo de transição capilar dessas mulheres foi um caminho percorrido após muitos anos de uso de alisamentos, como a escova, a chapinha e os procedimentos químicos. Tais trajetórias serão abordadas a seguir.

SOCIEDADE E CABELO

Sociedade e cabelo não podem ser entendidos de modo dicotomizado, pois a forma como as pessoas se veem está relacionada ao contexto em que se inscrevem. Ao

reportar-se à fala da influenciadora Ana, percebe-se que ela não se sentia bem com o seu cabelo desde a infância, conforme o excerto:

Eu nunca me sentia bem com ele, eu não achava que eu tava bonita com ele e foi nessa época do meu cabelo cheio, volumoso, que foi a mais difícil pra mim. Porque as pessoas falavam isso pra mim, que meu cabelo era ruim, ele era bombрил, ele era cabelo de bruxa e essas coisas negativas que as pessoas falavam acabou sendo a minha realidade (ANA).

Ana fala do processo de desqualificação social que sofreu na escola em decorrência do seu cabelo, visto como ruim, “bombрил”, entre outros termos pejorativos. Diante dessa fala, Gomes (2006, p. 199), apropriadamente, reflete que esse período se refere à construção da “criança enquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homem, de mulher, de adultos, de raça e de etnia”.

Já a influenciadora Ludmila revela que manteve seus cabelos naturais até ao início da adolescência, evitando “fazer escova” de forma recorrente, mas não admitia que tivesse “frizz” e nem volume. Ela diz que não sabia cuidar do cabelo, que o dividia ao meio e utilizava muito creme e passava a escova na raiz e, após algum tempo, o cabelo secava e “corria ao banheiro” para molhá-lo. Revela, então, que aos 15 anos aprendeu a escovar seu cabelo e prosseguiu por quatro anos, fazendo tal procedimento (escovação), rigorosamente, todos os sábados: “Gente não é brincadeira, não é exagero. Cinco horas pra escovar meu cabelo pra passar prancha e aquela fumaça, aquele calor era horrível, sabe?! Eu não via meu cabelo cacheado durante todo esse tempo, eu não aguentava mais!” (LUDMILA).

Ao continuar a narrativa sobre a sua adolescência, a influenciadora Ana menciona:

Era uma época em que todas as meninas andavam de cabelo solto e a maioria tinha cabelo liso, era raro achar alguém com o cabelo cacheado e ondulado, toda menina que tinha cabelo ondulado ela alisava né?! [...]

Em sua fala fica evidente a ausência de representatividade por parte de mulheres com cabelos não lisos, o que a levava a usar o cabelo preso diariamente. Ela prossegue dizendo que neste mesmo período sua avó a presenteou com uma chapinha:

Até que a minha vó, minha querida vó, me apresentou a chapinha. Eu lembro dela com o armado volumoso e eu lembro que ela sempre passava chapinha,

Aí ela me deu uma chapinha de presente, a minha primeira chapinha. E eu nem sabia como usar aquilo, eu só sabia que queria meu cabelo liso, então ela foi me ajudando (ANA).

Apresenta-se aqui a falta de representatividade intrafamiliar, que também denota que o processo de subjetivação de Ana, ao desejar ter cabelos lisos, foi atravessado pelos padrões impostos de forma transgeracional. Sua avó, que possuía chapinhas, a presenteou com uma e foi quem a ensinou a alisar os cabelos.

Ademais, ao refletir sobre a importância da representatividade e de referências interraciais, Gomes (2006, p. 199) destaca que:

A falta de representatividade de imagens positivas também contribui para a forçosa escolha em se submeter a procedimentos que alterem a estrutura capilar, uma vez que os padrões estéticos acionam a dicotomia "bom e belo" *versus* "ruim e feio", estando os cabelos das mulheres negras no segundo polo.

Segundo Ana, o alisamento químico é o que considera "traumatizante". Além disso, como se não bastasse, ela tinha que retocar a raiz e voltar a fazer o alisamento no cabelo todo, pela progressiva, para mantê-lo. Assim, descreve: "Eu queria chorar! Mas eu continuei fazendo, porque era o único jeito que eu me via bonita, não passava pela minha cabeça voltar com meu cabelo natural, achava que era impossível" (ANA).

Gomes (2005) faz a relação entre a submissão aos procedimentos de estética e a produção das identidades, à medida que a sociedade apregoa às pessoas negras que, para serem aceitas, têm que negar-se a si mesmas. Tal lógica engendra diversas formas de sofrimento e possíveis movimentos de submissão e/ou de resistência aos padrões impostos diante das (im)possibilidades gestadas. Gomes (2005) considera que a polarização liso/crespo contribui para se avaliarem pelo prisma do racismo, hierarquizando-os e estabelecendo determinados padrões estéticos como aceitáveis em detrimento de outros.

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E CABELO

Conforme já mencionado, o cabelo crespo identifica o grupo étnico-racial (afro-brasileiros) que, por ser historicamente rejeitado no país, é representado como um problema

no imaginário coletivo, o que leva grande parte da população, que se identifica com esse grupo, a submeter-se a intervenções capilares, baseadas em padrões voltados para a estética europeia, cuja população em sua maioria possui cabelos de estrutura lisa e loira. Tais questões permeiam o que é explicitado por Ana ao relatar sobre o uso da chapinha:

Meu cabelo não era liso natural, então se a chapinha começasse a sair e aparecia um fiozinho ondulado eu já ia com a chapinha e passava e era tipo todo dia, eu tinha aquela preocupação de toda hora andar na rua e parar em todos os espelhos, assim, reflexo de carro e olhar se meu cabelo tá bom.

Ao associar o cabelo liso à perfeição, ela passou a fazer o uso da chapinha. Sem dúvida, este pensamento resulta das consequências negativas provenientes do padrão de beleza imposto.

Sobre as mulheres decidirem sobre a sua própria imagem, é pertinente referenciar Baruch Spinoza (1632-1677), em sua obra *Ética* (2008), quando apresenta suas reflexões acerca de liberdade e servidão, sendo que, segundo o autor, ambas constituem o dilema humano na condução da sua vida. Sobre a liberdade, Spinoza destaca:

Liberdade é ter um corpo cada vez mais disposto a agir de múltiplas maneiras e ser afetado pelo mundo de múltiplas maneiras. O conhecimento nos multiplica dentro de nós mesmos, assim, nos tornamos vários, cada vez mais artistas de nós mesmos (2008, p.33).

Os padrões de beleza impostos, como a “obrigação” de ter o cabelo liso, deixam, sem dúvida, consequências negativas; esta afirmação é perceptível em Ana quando ressalta: “Passei uma boa parte da minha vida preocupada como o meu cabelo vai estar, em como eu vou estar; meu cabelo sempre era na frente, era sempre uma preocupação pra mim.”

Cabe citar Spinoza (2008), que alude: “A subjetivação é resultado dos encontros das pessoas na linha do tempo e espaço e ocorre de forma contínua e limitada de subjetividades propriamente ditas.”

A ideia de fazer a progressiva ganhou dimensão para Ana: “Não dá mais para ficar fazendo chapinha, sabe? Não tá funcionando mais, então vamos prender, aí de vez em quando eu só andava de cabelo preso, e nem em casa eu ficava com o cabelo solto, sabe?” As consequências negativas do padrão de beleza instituído a levaram à decisão de fazer o alisamento. Ela diz que uma amiga havia feito e ela achou “a coisa mais linda do mundo”,

decisão essa endossada por sua mãe, ao ver o cabelo da amiga da filha, o que contribuiu para ela decidisse fazer essa escolha.

A influenciadora Ana prossegue a narrativa afirmando que quando se olhou no espelho, após o procedimento da progressiva, não se arrependeu, uma vez que acordava e já estava arrumado, que dormia e não bagunçava, que andava com o cabelo solto. Identifica-se nesta fala a pseudoideia de liberdade e de “empoderamento” advindo de alisamentos químicos e dos elogios externos. Ana conta:

Foi a primeira vez que eu só saí de cabelo solto e eu não precisava me preocupar com fazer chapinha, escova, aquele ritual de lavar, fazer escova e fazer chapinha. Já tava liso por completo. Eu lembro que essa época foi também a época que eu mais recebi elogios: “nossa, como você tá bonita”, “nossa, como você melhorou”, “nossa, como seu cabelo tá bonito”, “nossa, você vai fazer isso pra sempre né?! Você nunca mais vai voltar para aquele cabelo antigo não, né?!”.

Todavia, apesar de receber elogios, a influenciadora revela que, no fundo, não se sentia bonita: “Eu não me sentia bonita de qualquer jeito”!

Os relatos das influenciadoras versam sobre a opção pelo alisamento de diferentes maneiras até aventarem a possibilidade de realizar a transição capilar, momento marcado por dúvidas, incertezas, anseios e outros sentimentos que emergiram nesse momento. Entretanto, percebe-se, em contrapartida, uma decisão categórica revertida em esperança de acertos e de assumirem a sua identidade, acima de tudo.

SERVIDÃO, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO FEMININA

Estamos perante um processo de decisão de realizar a transição capilar, marcada pela sujeição aos alisamentos e, posteriormente, de resistir ao socialmente imposto e aceitar os cabelos naturais. Ludmila, levada pela exaustão mantida pela necessidade de suprir o padrão imposto pelos modelos sociais, ao optar pelo alisamento, aos 21 anos e ao completar seis anos de luta contra seu cabelo cacheado, disse “não” à progressiva – aquele cabelo que ela “Lavava e ele já secava lisinho!” Ela iniciou uma nova etapa quando decidiu assistir a vídeos de meninas que tinham cabelo cacheado, mas a princípio ela não tinha o intuito de ter os seus próprios

cabelos cacheados, porque pensava que nelas ficavam bonitos, mas, nela própria, não! Nesse ínterim, começou a assistir ao vídeo de uma mulher que ela admirava. Em sua fala descreve:

Até que eu tava achando o cabelo dela tão bonito, tão bonito, tão bonito, que quando eu tinha que fazer a progressiva em mim e eu estava sofrendo não querendo fazer o que pensava. Será que eu posso voltar a ter meu cabelo natural e parar de ter esse trabalho, parar com esse sofrimento da progressiva? (LUDMILA)

Ela revela que o pensamento acerca da transição capilar perdurou por três meses:

Voltar ao meu cabelo natural, até ao momento em que eu decidi passar pela transição, esse daqui era meu cabelo, essa daqui é a foto da última progressiva que eu fiz. Vocês podem ver que meu cabelo era bem grande, bem liso. É feio? Não! É maravilhoso, mas não era o meu cabelo, eu sei o quanto eu sofria para ter ele assim. Então para mim não vale a pena (LUDMILA).

As falas citadas por Ludmila caracterizam uma situação de percepção de ganhos e perdas que nos lembram Oliveira (2019, p.70), segundo o qual quando a mulher reencontra os seus cabelos na transição capilar isso se presentifica enquanto “vivências de empoderamento e representatividade para essas mulheres.”

Ludmila comemorava cada descoberta, cada reencontro com os seus cabelos: “- Foi a melhor decisão que tomei! Não tem explicação como me mudou, como mudou o meu cabelo, mas como me mudei internamente também, sabe?!”. A influenciadora comemorou também os resultados provenientes da transição capilar: “- Falei não, a partir de hoje não vou mais alisar o meu cabelo, vou deixar ele crescer naturalmente, vou passar pela transição” (LUDMILA).

Esse modo de subjetivar-se demarca o rompimento com a servidão imposta pela necessidade do alisamento. Ludmila entra em um processo de subjetivação proveniente da transição: “- Eu estava muito feliz, sabe gente?! Sabe quando se começa uma fase nova? Para mim estava exatamente assim. Eu nem sabia direito o que esperar, mas eu estava super animada.” Nessa perspectiva, depreende-se que se inicia o processo de libertação, um processo de subjetivação pautado no processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, defendidos na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (VIGOTSKI [1999]; ZANELLA [2020]; BORTOLANZA; RINGEL [2016]).

Observa-se um contentamento na narrativa de Ludmila ao descrever os nove meses de transição capilar, até o *big chop*, ápice de todo o processo!

Ludmila narra que a princípio passou creme em seus cabelos, amassando-os, apertando-os bem para testar como ficariam cacheados e “então, ver esse voluminho aqui pra mim já era demais!”, salienta.

A transição foi tomando dimensão: “Sair com meu cabelo com as duas texturas e realmente assumir: Eu tô em transição capilar, eu não tô nem aí, é só uma fase e eu não quero saber se meu cabelo tá bonito, se ele tá feio, eu estou passando pela transição e é isso”. Percebe-se que à medida que Ludmila avança na transição capilar, sua própria opinião tem maior peso.

A influenciadora Ana, consciente sobre o processo subjetivo de autopercepção, menciona: “- Eu sempre continuei insatisfeita com meu cabelo. Eu sempre me achava feia independentemente se estava liso ou natural, eu sempre me achava feia, eu nunca estava satisfeita, então nada era bom para mim, eu nunca estava bem comigo mesma.”

Todavia, aos poucos, Ana passou a se identificar com mulheres que estavam no processo de transição capilar e afirma que:

Acabei percebendo que eu sentia muita falta do meu cabelo, no fundo eu gostava dele, eu não lembrava mais como ele era, aí eu fui procurando, fui vendo meninas que já tinham passado pela transição capilar e o cabelo já natural, sabe?! Me deu saudade do meu, me fez pensar porque eu tinha alisado, foi a primeira vez que eu parei e pensei em mim, parei e pensei na minha felicidade, também me preocupei com isso.

Ela conta que nem sequer lembrava como era ter o cabelo natural e foi no processo de transição capilar que sentiu saudades dos cachos. E foi assim que parou para pensar na sua felicidade, esquecida frente ao desespero de não ter sido aceita ao longo de sua trajetória com os seus cabelos naturais.

Sinais evidentes sobre a importância da representatividade emergiram e Ana compreendeu que o que mais lhe auxiliou nesse processo foi olhar para referências, tais como meninas que deixavam seu cabelo ondulado ao natural. Gomes ressalta que a ausência de representatividade de mulheres, que deixam seus cabelos naturais, também contribuiu para a “forçosa” escolha de outras mulheres em se submeter a procedimentos que alteram a

estrutura capilar, pois acionam a dicotomia "bom e belo" *versus* "ruim e feio" e neste último estão incluídos, de modo discriminatório, os cabelos dessas mulheres negras (GOMES, 2005).

Assim, iniciou uma modificação da autopercepção, que assinala sua potência de agir e o exercício de liberdade em detrimento de formas de servidão. Este aumento no nível de autopercepção e consciência sobre o seu direito à autonomia aflora, chegando o seu momento de entendimento consigo mesma. Assim discorre:

[...] Comecei a me preocupar comigo mesma, com a minha felicidade. O que que eu tô achando? O que eu tô sentindo? Eu tô gostando de mim? Me preocupava comigo, fui entendendo sobre autoestima. Na verdade, eu comemorava a cada centímetro que o meu cabelo crescia. Eu sei que cada pessoa é diferente.

Esta fala evidencia que a pessoa se reconhece como singular, respeita os seus desejos e supera determinadas formas de opressão sofridas ao longo do tempo com o seu cabelo. Neste contexto, é apropriado remeter-se a Vygotsky (1995, p. 214) quando afirma:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, inclusive sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação.

De fato, a apropriação decorre da trama de relações sociais em que o sujeito se inscreve; todavia, nesse processo ele produz sentidos, o que demarca a sua história no mundo.

O corte curtinho foi “aproveitado” por Ludmila, assim como cada fase da transição. Relatou ainda que: “aí meu cabelo foi crescendo, ele foi se desenvolvendo” (LUDMILA). Ela descreve o percurso como uma transformação relevante na sua existência:

E tenho muito orgulho e muita felicidade por ter passado por tudo o que eu passei; eu viveria tudo de novo 30 vezes se fosse necessário, porque vale muito a pena, mudou a minha vida de transição, foi um instrumento de Deus usado para mudar a minha vida, eu tenho certeza disso, é tão lindo ver como através dessa transição atinge outras tantas vidas através da Internet.

Identifica-se na fala de Ludmila o seu orgulho na própria história, a consciência do processo vivenciado e os frutos que colheu de toda a experiência como mulher, ao não aceitar padrões impostos e ao anunciar a sua representatividade por ter realizado a transição capilar.

Ana, por sua vez, diz que precisava descobrir o que era a transição capilar e recomenda: “Nesse vídeo eu quero que você olhe para você com mais carinho, olhe para o seu cabelo com mais carinho caso você queira alisar o cabelo; pense: por que você se prefere de cabelo liso?”. Em sua fala demonstra um alto nível de consciência sobre o seu processo de subjetivação, ao mencionar consequências positivas acerca da experiência da transição capilar.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu constatar o quanto as mulheres padecem por terem cabelos não lisos, uma vez que são confrontadas sistematicamente com padrões que apregoam que só os alisamentos permitem ter um cabelo belo. As influenciadoras revelaram vários processos de alisamento, com a utilização de “escova”, “chapinha” e progressiva, mencionaram os sofrimentos experienciados (por elas e por outras mulheres) e compartilharam as reflexões advindas dos seus modos de subjetivação até chegarem à transição capilar.

Torna-se importante aqui destacar a relação da primeira autora com o tema, que atuou durante mais de doze anos em um salão de beleza, conviveu com os mais diversos tipos de discursos autodepreciativos e insatisfeitos de várias mulheres. Por essa razão, considerou que este tema merecia uma análise profunda no sentido de esclarecer e poder contribuir com uma pesquisa que permitisse compreender melhor as mulheres que ali consumiam determinados serviços. Ademais, entendemos que os desejos de mudança por parte destas mulheres não decorreram de uma estética capilar desprovida de beleza, mas sim de várias imposições provenientes da sociedade, e algumas vezes da própria família, guiadas por padrões que não condizem com as formas naturais dos cabelos de uma grande parte das mulheres brasileiras.

As falas destas mulheres têm como objectivo mobilizar as mulheres de cabelos não lisos e elogiar as que estão escolhendo o uso dos seus cabelos naturais em detrimento da química capilar de alisamentos. Um dos caminhos de conscientização é a utilização das mídias sociais, como o YouTube, onde as mulheres contam, dialogam, compartilham experiências

acerca dos seus cabelos, pautadas em informações sobre estética e discussões étnico-raciais e de gênero. Algumas dessas mulheres fazem a transição capilar, como o fizeram Ana e Ludmila, uma decisão que obriga a enfrentar situações de preconceito e de racismo. Dar visibilidade a essas questões é importante, porquanto suas vozes ecoam e alcançam outras mulheres que precisam ouvi-las para poderem fazer suas escolhas com liberdade e não com servidão.

REFERÊNCIAS

BANKS, I. **Hair Matters: beauty, power, and black women's consciousness**. New York: New York University Press, 2000.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F.; Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico educativa, **Goiânia**, v. 19, no. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016, Disponível em: file:///C:/Users/C%C3%A9ia/Downloads/5464-16506-1-PB.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

ECYCLE. Consuma consciência. Vai alisar os cabelos? Fique de olho nas substâncias tóxicas. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/alisamento-cabelo-riscos-substancias-quimicas-alteracao-fios-alisamento-permanente-alisamento-temporario-composto-organico-volatil-formaldeido->. Acesso em: 2 mai. 2021.

ESPINOSA, J. R.; **Youtubers teen**: a influência dos vlogs às novas gerações, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Publicidade e Propaganda), Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos, SP: Claraluz, 2013.

FERREIRA, T. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. Portal Geledés, 2017, Recuperado de <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIAMPÁ, S. **O livro dos cachos**: aprenda a amar e cuidar do seu cabelo como ele é. São Paulo: Paralela, 2016.

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa** (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

_____. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

HALL, S. (2009). **Representation: cultural representations and signifying practices** (10ª ed.). London: The Open University.

HALLPIKE C. R. Social Hair. **Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland**, vol. 4, no. 2, 1969, p. 256-264.

NOGUEIRA, L. C. do N. **Para o bem da raça**: a época da eugenia na Bahia (1915-1935). Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, 2019.

OLIVEIRA, I. F. de. **Versões de mulheres negras sobre a transição capilar**: um estudo sobre processos de descolonização estética e subjetiva. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social), Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Revisão gramatical pelas próprias autoras.

RECEBIDO 14 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



RELAÇÕES “RACIAIS” E SUAS PERCEPÇÕES DENTRE OS/AS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dayane Souza Nogueira da Silva Pimentel¹

<https://orcid.org/0000-0002-0913-1301>

Christian Muleka Mwewa²

<https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicitar e analisar as percepções raciais no contexto formativo do(a)s discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Buscou-se compreender se as disciplinas específicas que tratam a temática racial são fundamentais e podem fazer a diferença na formação do futuro profissional na educação infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho etnográfico. Foram ainda utilizados formulários aplicados presencialmente aos(as) aluno(a)s do primeiro ao último ano do curso de pedagogia em 2019. Para fundamentar a análise, foram utilizados autores dos estudos culturais e da sociologia da infância. Os resultados evidenciam que o(a)s discentes estão familiarizados com as discussões acadêmicas sobre questões étnicas, “raciais” e culturais com potência para dirimir as discriminações estruturais, em especial, em contexto formativo.

Palavras-chave: Relações “raciais”; Práticas Pedagógicas; Formação.

"RACIAL" RELATIONS AND THEIR PERCEPTIONS AMONG THE STUDENTS OF THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This article aims to explain and analyze racial perceptions in the formative context of students of the pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. The objective is to understand whether the specific subjects that deal with racial issues are fundamental and can make a difference in the formation of the future professional in early childhood education. The methodology used was qualitative and quantitative ethnographic research. Forms applied in person to students from the first to the last year of the pedagogy course in 2019 were also used. To support the analysis, authors from cultural studies and childhood sociology were studied. The results show that students are familiar with academic discussions on ethnic, “racial” and cultural issues with the potential to resolve structural discrimination, especially in a training context.

Keywords: “Race” relations; Pedagogical practices; Formation.

RELACIONES “RACIALES” Y SUS PERCEPCIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

¹ Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade, UFMS. E-mail: <dayanne_006@hotmail.com>.

² Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado (PPGEdu/CPTL) e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado (PPGEdu/CG), ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (UFMS/CPTL). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), com estágio doutoral na Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne (2008). C.V. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9098713298204255>. E-mail: <christian.mwewa@ufms.br>

RESUMEN

El artículo pretende explicitar y analizar las percepciones raciales en el contexto formativo de estudiantes del curso de pedagogía de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. El objetivo es comprender si las materias específicas que tratan la cuestión racial son fundamentales y pueden marcar la diferencia en la formación del futuro profesional de la educación infantil. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa y cuantitativa con las técnicas etnográficas. También se utilizaron formularios aplicados de manera presencial a estudiantes del primero al último año de la carrera de pedagogía en 2019. Para apoyar el análisis se utilizaron autores de estudios culturales y sociología infantil. Los resultados muestran que los estudiantes están familiarizados con las discusiones académicas sobre cuestiones étnicas, “raciales” y culturales con potencial para resolver la discriminación estructural, especialmente en un contexto de formación.

Palabras clave: Relaciones “raciales”; Prácticas pedagógicas; Formación.

INTRODUÇÃO

A profissão de docente constitui-se como uma chave fundamental para questionar os paradigmas sociais e é uma agente transformadora na luta contra as desigualdades, sobretudo as relacionadas com a discriminação e o preconceito racial. Neste estudo considerou-se um grupo específico de sujeitos (graduandos de pedagogia) e um contexto localizado (curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS], Campus de Três Lagoas). A pesquisa foi motivada pela realidade encontrada nas salas de educação infantil do mesmo município³. Com este trabalho pretendemos evidenciar aspectos específicos da formação dos futuros professores de educação infantil.

Tratou-se de uma atividade que pretendeu analisar as particularidades de um grupo específico, a fim de compreender o caminho formativo do professor de educação infantil no que respeita às percepções étnicas e raciais, através de uma interpretação e descrição densa dos dados coletados. Neste caso, utilizámos questionários para cobrir todas as turmas ativas do curso de pedagogia referido.

Na problematização deste artigo iremos discorrer sobre os profissionais que lidam diretamente com a formação de crianças: *a professora*. Uma vez que a análise dos dados coletados nos mostra a supremacia do gênero feminino no curso de pedagogia (81%), o que reforça a condição há muito tempo existente de predominância das mulheres na educação de

³ Entrevistas realizadas, em 2016, com professoras atuantes na educação infantil no município de Três Lagoas. As perguntas elaboradas abordavam a temática étnica e racial. Uma das conclusões principais desta pesquisa evidencia que grande parte das professoras carece de formação sobre esta temática.

crianças, decidimos nos referirmos aos(às) futuro(a)s pedagogo(a)s sempre no gênero feminino, utilizando a expressão professora(s).

Com o questionário pretendeu-se averiguar o grau de conhecimento a respeito do tema entre as alunas da graduação de pedagogia, sobretudo as que já tiveram a oportunidade de cursar alguma disciplina em torno da temática da diversidade étnica e racial.

No processo de elaboração do questionário, visto o caráter delicado dos temas em discussão (racismo/preconceito) priorizou-se aplicar questões com respostas abertas. Outro fator levado em consideração foi o anonimato, pois apesar de a grande maioria das pessoas não se autoconsiderarem racistas ou preconceituosas, abordar tais assuntos gera desconforto e isso pode influenciar as respostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pode-se dizer que “o racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, eles têm origens mítica e histórica conhecidas”, conforme nos alerta o antropólogo e professor Kabengele Munanga (2006), da República Democrática do Congo, radicado no Brasil desde os anos de 1970. A escravidão já era praticada pelos povos europeus há alguns séculos, principalmente com os africanos e as populações no Novo Mundo. Ainda de acordo com o referido autor:

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A Segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos

povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constituí o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana (MUNANGA, 2006, s/p).

O preconceito possibilita a percepção das diferenças e isso, de certa forma, colabora com a discriminação, muitas vezes de maneira violenta. A discriminação não se refere apenas ao cerceamento do direito à humanidade do outro; é uma manifestação deletéria à equidade formativa, cultural, econômica e política. Em função de manter a hegemonia dominante, o sujeito considerado superior impõe de forma ditatorial características alheias à vontade do sujeito subalterno, que devido à vontade de permanecer e/ou pertencer ao meio social ao qual está inserido acata involuntariamente esses modelos.

A formação e o desenvolvimento humano se dão através da ação das relações sociais. Tão logo as identidades se constroem por meio do convívio social. Segundo Hall (2006, p.13), a identidade do sujeito, de uma forma geral, torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Por isso, estar seguro de quem você é e conhecer a sua história cultural é fundamental para construir sua personalidade, se identificar e se afirmar como tal.

Cada ser humano é o resultado de suas relações sociais e a escola enquanto instituição social torna-se palco do encontro de diversas culturas e etnias. Logo, valorizar as diversidades presentes na escola pode promover uma educação humanizadora, que prime pela formação e transformação digna e autêntica dos sujeitos. Reconhecer, respeitar e não discriminar as diferenças, sejam elas quais forem, é o primeiro passo a ser dado para desconstruir ideias estereotipadas, preconceituosas, racistas e desumanizadoras.

Em consequência disso, o desejo de branqueamento disseminou-se na sociedade brasileira como um vislumbre alternativo de vida. Conforme Munanga, “na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito” (2020, p.19). Neste sentido, e como evidencia o poema “Gritaram-me Negra”, da compositora afro peruana Victoria Eugenia Santa Cruz, “a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na

efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo”, mostram como pode ser dolorosa a experiência de tornar-se negro(a) (GOMES, 2003, p.76).

Duas grandes conquistas na história da educação brasileira, para os negros e indígenas, na luta pelo pertencimento e pela formação humanizadora foi: a implantação oficial da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena na rede de educação básica; e o agendamento do Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

É notável que, a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira se tornou um instrumento importante no combate às desigualdades sociais, embora os currículos e a formação dos profissionais da educação precisem de adequação e qualificação. Como podemos ver em alguns depoimentos das alunas do curso de pedagogia:

“Cursar essa disciplina significou conhecer cientificamente os conceitos de “raça”, etnia e a relação entre ambas; enfim, cursar essa disciplina foi um divisor de águas” (Entrevista-aluna, não-branca, 2º ano).

“Nada, professora ruim que não tinha preparo e informação para ministrar a disciplina” (Entrevista-aluna, branca, 4º ano).

“Depois da disciplina me percebi em alguns momentos como racista e agora busco ter uma reflexão crítica e me policiar no dia a dia” (Entrevista-aluna, não-branca, 3º ano).

“Foi muito bom, pois tive a oportunidade de conhecer melhor a história dos negros índios” (Entrevista-aluna, não-branca, 2º ano).

“Significou muito. A maneira de como tratar as relações raciais, pois elas envolvem preconceito. E para isso serviu a disciplina, para saber trabalhar com o preconceito” (Entrevista-aluna, branca, 3º ano).

A importância da disciplina obrigatória, intitulada “Educação das relações étnicas e raciais”, foi percebida pelas discentes além do contexto escolar, pois parece ter significado também no âmbito pessoal, ou seja, nas relações sociais empreendidas em diferentes âmbitos para além dos espaços formativos. A reafirmação das raízes culturais e a percepção de como o racismo e a discriminação caminham juntos na formação da sociedade brasileira, torna importante o engajamento na luta pela equidade nos âmbitos anunciados anteriormente. Em outras palavras, “tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua [negros e indígenas] participação na cultura brasileira atual, é importante e deveria fazer parte

do processo de busca da identidade” (MUNANGA, 1990, p. 114). A afirmação de Munanga pode até não acrescentar algo novo ao já sabido (o racismo estrutural), mas reafirma a existência das inúmeras discriminações a certas camadas sociais ainda vitimadas, ou seja, enquanto as discriminações persistirem, este tipo de afirmação ainda busca ações contundentes para torná-las desnecessárias.

Portanto, o contexto social no qual o sujeito está inserido, e tudo que o norteia, é fundamental para o seu desenvolvimento e formação enquanto ser humano. Assim, o fato de pertencer a um grupo étnico, por exemplo, influencia o seu desenvolvimento cultural, o que pode permitir construir diferentes conceitos e concepções de vida. Essa é uma das razões para trabalhar sobre a história e a culturas afro-brasileira e africana na sala de aula.

Assim, vejamos como algumas das pessoas envolvidas nesta pesquisa responderam acerca de como trabalhariam as temáticas das raças nas suas atividades docentes:

“Trabalharia de uma forma a mostrar que somos todos iguais, que nenhum coleguinha é pior ou melhor, e que trabalhando juntos são melhores” (Entrevista-aluna, branca, 1ºano).

“Através de livros, orientando, trabalhando a identidade de cada um” (Entrevista-aluna, não-branca, 4ºano).

“Trabalharia o conceito de ‘raça’, a ideia de identidade, etnia, ‘raça’ construída historicamente e o conceito de racismo. Portanto, trabalharia os conceitos” (Entrevista-aluna, não-branca, 2ºano).

“Por meio de sequências didáticas que se baseiam na transdisciplinaridade” (Entrevista-aluna, branca, 4ºano).

“Trabalharia a diversidade presente no meio a partir da subjetividade das crianças” (Entrevista-aluna, não-branca, 3ºano).

Estes depoimentos são de alunas a frequentar distintos anos; porém, podemos diferenciar as falas das que estão no final da graduação, que se apoiam em procedimentos didáticos do ensino, e as falas das que estão no início da formação, onde a justificativa se encontra mais conceituada no âmbito pessoal. Mas, percebemos em ambos os momentos da sua formação o cuidado em serem politicamente corretas e notamos alguma dificuldade em problematizar a questão “racial” e pensar na ação crítica e reflexiva.

AS RELAÇÕES ÉTNICAS E “RACIAIS” NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Os temas da história e cultura afro-brasileira passaram a ser garantidos por lei. E isto leva a considerar que, através da educação, a universidade e outras unidades de formação poderiam contribuir para combater a discriminação e o racismo e assim promover uma transformação social. No entanto, apesar da legislação criada, os efeitos positivos ainda não se fazem sentir. Além da aplicação da legislação, torna-se fundamental investigar se as questões pertinentes às relações étnicas e raciais estão sendo abordadas na formação do(a) professor(a) de educação infantil (CAVALLEIRO, 2001, p.157). A importância dessa averiguação advém também do fato de ser na infância que se constrói a personalidade do sujeito, sendo por isso a formação da professora um aspecto primordial.

No entanto, consideramos que o comprometimento e interesse pela formação das crianças tem que partir de toda comunidade escolar.

Como refere Cavalleiro:

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais [...]. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto pra reflexão e ação. As vítimas e protagonistas dessas situações não são culpados por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade (2001, p.157).

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação passou a fazer parte dos direitos e deveres dos brasileiros. É dever do Estado, da família e da sociedade, em geral, garantir que todos tenham direito ao acesso e permanência na educação e, com isso, garantir o desenvolvimento e a qualificação dos cidadãos (BRASIL, 1988). Embora a Constituição procure assegurar um acesso generalizado à educação pública, nem sempre tal aconteceu. O processo histórico da educação brasileira revela que nos séculos anteriores a educação foi, e por muito tempo, um privilégio de poucos. O ensino não era universalizado e não havia investimentos significativos na área educacional, o que a tornou também precarizada em alguns sectores.

A educação está para além de teorias e da formação institucionalizada, pois é um dos meios importantes, se não o mais importante, para o processo de humanização do ser humano; é ainda um viés pelo qual podemos compreender a evolução da humanidade. Logo,

a educação possibilita que o indivíduo faça parte da sociedade na qual está inserido e se relacione com os seus semelhantes para adquirir conhecimento.

Assim, concordamos com Munanga (1996) quando refere que:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p.17-24).

Continuar a afirmar o mito da “democracia racial” silencia as desigualdades raciais, encobrendo as verdadeiras características que compõem a nacionalidade do país. Porque, de acordo com Munanga (2009), a diferença não é simplesmente social, a geografia do corpo também é diferente e as duas andam juntas. Logo, a democracia racial é um mito, pois não somos todos iguais. Daí que seja essencial trabalhar as questões étnicas e “raciais” no currículo escolar.

Uma das perguntas feitas às futuras pedagogas no questionário foi: “Você se considera racista?” As respostas foram sobretudo negativas, como a seguir se apresenta:

“Não. Pois tenho familiares e amigos negros, índios, sempre me relacionei muito bem. E para mim todos somos iguais” (Entrevista-aluna, não-branca, 2ºano).

“Não. Porque sinto muita raiva com esse assunto, pois gente é gente, não depende de cor, etnias...” (Entrevista-aluna, não soube se definir branca ou não branca, 1º ano).

“Não. Porque respeito todas as pessoas, sendo brancos, negros, indígenas ou não somos pessoas” (Entrevista-aluna, não-branca, 1ºano).

“Não. Por que essas distinções de raça para mim não existem, digo, na maneira como tratar as minhas relações” (Entrevista-aluna, branca, 3ºano).

“Não. Porque isso não tem diferença” (Entrevista-aluna, branca, 3ºano).

Tendo em conta estas respostas, sobretudo negativas, consideramos que tal pode derivar, em parte, do “mito da democracia racial”. Na sua maioria, as alunas se apoiaram na

ideia de que não sendo brancas não são racistas e que ao manterem relações com indivíduos pertencentes a outra “raça” afirmam a igualdade de tratamento social. Assim, parecem não perceber como a discriminação pode atingir tanto as suas relações pessoais como a sua prática docente. As suas falas são ainda pautadas pela noção de que “somos todos iguais” ou que “não há diferenças entre os seres humanos”; contudo, ao negarem a existência de racismo, acabam por poder reforçar a ideologia de uma sociedade democrática e de silenciar práticas racistas.

Como salienta Munanga, o “discriminador é sempre o outro e nunca eu – eu que tenho amigos, frequento os negros, que tenho mulher ou marido negro, que frequento o candomblé ou umbanda”, não sou racista, racista é o outro (1996c, p. 214). Para este autor:

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses (MUNANGA, 1996c, p. 214).

Em acordo com o referido autor, consideramos também que as respostas das futuras pedagogas foram fundamentadas na ideologia dominante que está fundada em pressupostos racistas, embora por vezes sutis, mas que consolidam e legitimam a supremacia branca. No Brasil, não há de fato leis segregacionistas; e as leis que existem consideram os indivíduos iguais. Assim, e pelo fato de pertencerem a uma mesma nação, os indivíduos são considerados membros de uma mesma cultura ou etnia ou mesmo “raça”. Contudo, e como se pode perceber pelas respostas seguintes, tais percepções são errôneas:

“Sim. Por ser branca e nascer em uma família racista, com todo policiamento e postura crítica que tento exercer, ainda me pego falando e assumindo comportamentos racistas (ainda que sutis)” (Entrevista-aluna, branca, 4ºano).

“Sim. Em determinado momento me vejo julgando a partir de estereótipos” (Entrevista-aluna, não-branca, 3ºano).

“Sim. Acho que todos nós somos um pouco, não só em relação ao negro, ao branco, estrangeiros, apenas nos policiarmos para não cometer esse tipo de atitudes” (Entrevista-aluna, não-branca, 4ºano).

“Sim. Pois indiretamente classificamos, julgamos as pessoas pela cor da pele. Vale ressaltar que me policio muito após a disciplina de relações étnicas e ‘raciais’. Mas é algo construído historicamente e enraizado na cultura” (Entrevista-aluna, não-branca, 2ºano).

No Brasil, os primeiros indícios de educação se deram por volta de 1549, com a expedição dos jesuítas, que através da evangelização e da catequização tinham a missão de transformar os povos originários indígenas em cristãos. Os povos originários, além de explorados e escravizados, tiveram então que aprender a língua portuguesa.

A organização educacional da época do Brasil enquanto colônia foi usada como instrumento de domínio, tanto para expandir o catolicismo, como para disseminar a cultura europeia. A população indígena foi quase dizimada; os que restaram continuam sem proteção⁴ e hoje, segundo os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), os indígenas representam apenas 0,4% da população brasileira e totalizam, segundo o censo demográfico brasileiro (2010) 817.963 mil indígenas (Funai, 2020).

Algumas escolas indígenas contam com um currículo diferenciado, onde assegura-se o ensino da língua materna junto com a língua portuguesa, mas ainda são muito poucas.

A trajetória educacional do(a)s negro(a)s no Brasil não foi muito diferente. Tratou-se de uma caminhada marcada por desigualdades e que, em parte devido à herança escravocrata, perdura até hoje. Somente na época do Brasil Império (século XIX) se tem registro de escolas informais para negros; tratava-se de um grupo seleto de negros livres e libertos que, apesar das mais diversas adversidades, conseguiu integrar algumas escolas.

⁴ É importante lembrar que isso aconteceu durante o período colonial, mas continuou depois, chegando até aos dias de hoje, embora de outras formas, com as políticas do atual governo, por exemplo, que não têm protegido os indígenas, muito pelo contrário. O mesmo acontece com os grandes proprietários e/ou fazendeiros, sobretudo aqueles que estão apenas interessados na expropriação de recursos naturais e em lucro econômico e são responsáveis pela mobilização forçada e constante de vários povos indígenas. A própria FUNAI nem sempre tem protegido os indígenas, mas isso é outra discussão. Em todo o caso, o retrato deste Brasil contemporâneo devia ser levado, sim, para a sala de aula. Agradecemos à Professora Patrícia Ferraz de Matos por esta observação.

Apesar de ser descrito várias vezes como um país formado por três raças, o branco foi e ainda é o colonizador hegemônico do Brasil. Além disso, a figura masculina foi a central da sociedade, principalmente na esfera privada e política, e tal padrão se manteve sólido por muito tempo. Essa história de que a identidade nacional foi construída por três raças encobriu, e tem encoberto, uma sociedade hierarquizada, onde ainda predominam desigualdades raciais, com múltiplas possibilidades de classificação de cor (GONÇALVES, 1999, p. 23). Contudo, não podemos deixar de levar em consideração que, além dos diversos grupos étnicos que ajudaram a formar esta sociedade, o longo período de escravidão teve sua grande parcela de contribuição para a concepção do caráter identitário do país.

Foram séculos de lutas e de sofrimento até se chegar às bases legais que modificaram a participação da população negra dentro da sociedade. Hoje, o negro pode usufruir de espaços que antes não podia, como a escola, por exemplo. Todavia o avanço duramente conquistado ainda é pouco diante dos fatores históricos de exclusão. Justo seria se todos os negros, brancos e indígenas fossem vistos da mesma forma, como cidadãos participantes de uma sociedade igualitária. Segundo Cury (2002), a desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise do tipo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), faz com que haja problemas na escola, que não são da escola.

Conforme Munanga (2006):

Como a identidade cultural se construiu com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. “identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (s/p).

O problema da formação do sujeito perpassa a conjuntura educacional, pois é um problema de contexto social. No campo da educação é importante conhecer e analisar as

políticas públicas e os projetos de Estado que envolvem essa área e é nítida a sua necessidade, principalmente em relação à formação para as diversidades. Assim, ressaltamos ser importante analisar e discutir quais são as prioridades diante a atual política que estamos vivenciando, pois a educação perdeu seu valor humanístico e passou a ser vista como mercadológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de criança e de infância estão interligados e foram (re)construídos culturalmente ao longo da história. Os espaços sociais nos quais estes sujeitos (crianças) se situam e a cultura em que estão imersos têm uma grande influência na formação da sua personalidade, pois as estruturas sociais são (re)construídas socialmente e determinam os indivíduos.

A nova Constituição (de 1988) e as demais políticas públicas, em parte, por mais que não estejam sendo desempenhadas como deveriam, foram fruto de imensas lutas e trouxeram a esperança de um dia se alcançar um modelo de sociedade mais humanizada.

Dessa maneira, acreditamos que seja na infância que se constrói a personalidade do sujeito e que o contexto formativo no qual a criança está inserida é fundamental para o seu desenvolvimento e formação antirracista. Contudo, verifica-se que, além da falta de formação sobre diversidades, muitas vezes o(a)s professore(a)s podem reproduzir estereótipos e revelar preconceitos, alguns deles provenientes da sua própria formação acadêmica.

Nota-se, por isso, a dificuldade que as professoras, tanto da educação infantil quanto das demais fases, enfrentam para atender a algumas necessidades específicas dos seus alunos, como ações de enfrentamento ao *bully*, ao preconceito e ao racismo na sala de aula. As leis e as políticas públicas existentes (dedicadas a promover e a valorizar a diversidade) englobam direitos e programas contundentes a uma boa formação e dignificação do profissional da educação: Porém, não é possível vislumbrar ainda resultados significativos no sentido de atenuar as injustiças. Assim, como alerta Christian Muleka Mwewa (2008, p.

99), “só no acompanhamento do movimento das aspirações das camadas (subalternizadas) é que uma política pode se concretizar de fato”.

Diante de tudo o que foi possível constatar, ressaltamos a importância da formação das professoras da educação infantil no campo das relações “raciais” e como uma disciplina dedicada a este tema pode fomentar mudanças significativas. Resgatar as memórias e a história do(a)s negro(a)s, sobretudo do(a)s negro(a)s brasileiro(a)s, e a sua ancestralidade, poderá constituir um passo importante para diminuir os preconceitos, não só das professoras, mas dos seus futuros formandos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). Psicologia escolar, ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, p. 59-82, 2010.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11/07/2019.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003)**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acessado em: 16/06/2019.

CAVALLEIRO, E. (org). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio (2020). Quem são. Disponível em:

<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> Acessado em: 10 de maio de 2022.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antifreyrracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, M. A. R. (Org). **Brasil, meu Brasil brasileiro**: notas sobre a construção da identidade nacional. Educação e cultura: pensando em cidadania, Rio de Janeiro: Quartet, p. 17-42, 1999.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, no. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade em questão**. A identidade Cultural na pós-modernidade. 11º Ed, Rio de Janeiro: DP&A, p. 7-22, 2006.

MUNANGA, K. (1990). Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista De Antropologia**, 33, 109-117, 1990.

_____. Lutas contínuas concretizam mudanças sociais e raciais. In: RIBEIRO, Matilde. **O Brasil em transformação**. vol.6. coleção 2003-2010.

_____. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. K. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate**: Revista de Cultura, Campinas, no. 6, p. 17-24, 1996. Disponível em: <biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_IdentidadeCidadaniaEDemocraciaAlgumaReflexoesSobreOsDiscursosAntiRacistasNoBrasil.pdf >.

MWEWA, C.M, RANDO, J. S, AMARAL, R. A, MELLO, W. de C. Implicações étnicas e práticas pedagógicas na educação infantil em Três Lagoas, MS. In: **Imagens da Educação**, v. 7, no. 3, p. 86-98, 2017.

MWEWA, C. M. Rupturas hegemônicas: aspectos sobre a forma cultural no Brasil. In: MWEWA, C. M. (Org.). **África e suas diásporas**: olhares interdisciplinares. What's the evidence? São Leopoldo: Nova Harmonia, p. 87-104, 2008.

RAMOS, C. S; FARIA, G. Nosso racismo é um crime perfeito. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, ago, 2009.

Revisão gramatical pelos próprios autores.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DO MEIO EM CURITIBA-PR

Carlos Eduardo Fortes Gonzalez¹
<https://orcid.org/0000-0003-0180-5153>

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais, assim como a educação ambiental, estão previstas na legislação brasileira, são regulamentadas por resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e são consideradas essenciais também na educação básica. Ambas as áreas referidas não constam como disciplinas nos currículos da educação básica, mas podem ser tratadas transversal e interdisciplinarmente. O presente ensaio estuda as possibilidades didático-pedagógicas entre a educação das relações étnico-raciais e a educação ambiental no contexto de um circuito turístico urbano (em Curitiba), promovendo assim o ensino transversal e interdisciplinar deste par de dimensões educativas na educação básica.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Ambiental; Circuito Turístico; Curitiba.

AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE AND ENVIRONMENTAL EDUCATION TEACHING: STUDY OF THE ENVIRONMENT IN CURITIBA-PR

ABSTRACT

The education of ethnic-racial relations, as well as environmental education, are foreseen in the Brazilian legislature, are regulated by resolutions of the National Council of Education (CNE) and are considered essential in basic education. Both areas mentioned are not listed as subjects in basic education curricula, but can be treated transversally and interdisciplinary. The present essay analyses the didactic-pedagogical possibilities between the education of ethnic-racial relations and environmental education in the context of an urban tourist circuit (in Curitiba), thus promoting the transversal and interdisciplinary teaching of this pair of educational dimensions in basic education.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; Environmental Education; Tourist Circuit; Curitiba.

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CULTURA AFRO-BRASILEIRA Y AFRICANA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: ESTUDIO DEL MEDIO EN CURITIBA-PR

RESUMEN

La educación de las relaciones étnico-raciales, así como la educación ambiental, están previstas en la legislación brasileña, están reglamentadas por resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) y son consideradas esenciales también en la educación básica. Ambas áreas mencionadas no figuran como asignaturas en los currículos de educación básica, pero pueden ser tratadas de manera transversal e interdisciplinaria. El presente ensayo estudia las posibilidades didáctico-pedagógicas entre la educación de las relaciones étnico-raciales y la educación ambiental en el contexto de un

¹ Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba, Departamento de Química & Biologia. Doutor em Educação pela Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay (2012). E-mail: <cefortes@yahoo.com>.

circuito turístico urbano (em Curitiba), promovendo así la enseñanza transversal e interdisciplinaria de este par de dimensiones educativas en la educación básica.

Palabras-clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Educación Ambiental; Circuito Turístico; Curitiba.

INTRODUÇÃO

Em virtude dos avanços socioculturais e educacionais dos últimos decênios, a academia passou a se ocupar dos estudos relativos à riqueza e à diversidade étnica que constitui a população brasileira, juntamente com as considerações éticas do necessário cuidado e respeito por esta diversidade populacional. Tais considerações incluem a equidade e a igualdade racial em termos legais (BRASIL, 2010) e também a ampliação destes estudos no campo educacional e na pesquisa acadêmica, por parte dos estudiosos do campo das relações étnico-raciais.

Destarte, também impulsionadas por esta conjuntura social e cultural, foram elaboradas leis com vista ao fomento da educação étnico-racial. A mais recente é a Lei 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que inclui no currículo oficial, da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Anteriormente a esta, e muito significativa, é a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, por inserir pela primeira vez, e explicitamente na LDB, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003).

As leis têm um papel importante, ao criarem diretrizes nacionais curriculares que orientam como devem se dar, mais pormenorizadamente, os processos educativos. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais foram, por exemplo, homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2004 (BRASIL, 2004). Os avanços brasileiros, em razão da evolução histórica no que respeita ao ambiente, ao nível mundial, ocorreram também na forma de leis que explicitam a necessidade da abordagem da educação ambiental na educação básica. As mais destacadas, em função de serem legislações que tratam exclusivamente da educação ambiental, são a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei n.º. 9795, promulgada em 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), e o Decreto

Regulamentador desta PNEA, de 2002 (BRASIL, 2002). Estas legislações determinam a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino formal, sendo os corpos jurídicos destas leis muito minuciosos sobre as premissas do funcionamento geral da educação ambiental nacional, tanto no âmbito da educação formal quanto da informal.

A primeira lei brasileira que determinou a educação ambiental foi a da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que assevera, entre outras provisões legais, o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis da educação formal (BRASIL, 1981). Esta lei ainda vigora, tendo sido respaldada também pela revisão da Carta Magna (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é omissa quanto à explicitação da educação ambiental. A dimensão educacional desta área pode ser sutilmente compreendida por trechos implícitos na redação da lei, que não é clara em nenhum momento sobre a educação relativa ao meio ambiente.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), foram homologadas pelo MEC no mesmo ano da III Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), por influência também da proximidade temporal com este evento auspiciado pela Organização das Nações Unidas (UNO, 2012).

Neste ensaio serão apresentadas algumas possibilidades didático-pedagógicas entre a educação das relações étnico-raciais e a educação ambiental. A análise irá focar-se no contexto de um circuito turístico urbano, em Curitiba, onde se procurará promover um ensino transversal e interdisciplinar, ao nível da educação básica, como será apresentado nas seções seguintes.

DA TRANSVERSALIDADE E DA INTERDISCIPLINARIDADE COMO ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O TRATADO DE TEMAS MULTIDISCIPLINARES

Os temas transversais são assim denominados por poderem traspasar todo o currículo formativo na educação básica, dada a sua abrangência (FAZENDA, 2011). Podem ser ainda multidisciplinares, pois correlacionam-se a diferentes unidades curriculares, e interdisciplinares, pois podem ser explorados em várias componentes curriculares, tanto nos

níveis de ensino fundamental como médio. Como aponta Fazenda (2016), interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas, desenvolvendo o alcance dos estudos de cada disciplina envolvida.

Atualmente, a legislação brasileira faz referência a temas contemporâneos transversais. Entre eles, está a educação ambiental, a diversidade cultural e a educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (BRASIL, 2019).

Assim, verifica-se que a transversalidade e a interdisciplinaridade são fenômenos intrinsecamente ligados, pois um tema transversal ao ser estudado dentro de uma unidade curricular evocará, por exemplo, questões interdisciplinares (MORIN, 2002).

Com relação à assertiva recém ponderada no parágrafo acima, a educação das relações étnico-raciais e a educação ambiental são, ambas, áreas transversais e interdisciplinares, visto que a sua abordagem didático-pedagógica cabe em quaisquer matérias curriculares da educação básica e pode fomentar várias intersecções entre distintas disciplinas.

O ESTUDO DO MEIO

O estudo do meio é uma atividade educacional no contexto extraclasse, visando ao ensino-aprendizagem de um dado tópico (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005, p. 21).

O estudo do meio se caracteriza pela observação sistemática do ambiente, tomando-se nota dos seus elementos e analisando a relevância e a adequação destes ao contexto em que se encontram; se são naturais ou artificiais; se estão preservados ou malconservados; se pertencem àquele ambiente ou se estão deslocados, bem como outras informações e análises derivadas da observação. À guisa de ilustração, um dado ponto de vista pode ser ambiental, cultural, de saúde, de preservação das condições ambientais, entre outros (PINTO, 2007).

No campo dos estudos sociológicos do turismo, esta prática se denomina turismo pedagógico (DIAS, 2003). Também é conhecida como excursão pedagógica (PERINOTTO, 2008).

Ainda, se pode falar em educação patrimonial, pois as trilhas interpretativas urbanas, com os seus elementos de interesse, constituem-se em patrimônios materiais, tanto culturais quanto ambientais, inseridos em ecossistemas humanos (COSTA, 2019).

Estes patrimônios, por serem sistemas ecológicos antrópicos, também são objeto de estudo da Educação Ambiental Urbana (EAU) – (CARVALHO, 2008). Deste modo, a educação patrimonial é um ramo da educação para o meio ambiente.

Doravante, tais expressões, elencadas e correlacionadas acima, poderão ser usadas indistintamente ao longo deste estudo, pois remetem para os mesmos objetos de estudo no contexto desta análise.

O turismo pedagógico (ou estudo do meio) pode, no âmbito educativo, ser compreendido como um método e técnica de ensino que estimula o processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como uma ação didático-pedagógica que estabelece conexões com temas de interesse de estudo no ambiente extraclasse, promovendo de forma dinâmica e lúdica o processo de aprendizagem (DIAS, 2003).

A partir destas ideias, os estudos do meio podem ser organizados para o incremento dos processos de ensino em ambientes onde se situem os objetos de aprendizagem desejados (PONTUSCHKA; LOPES, 2009).

Neste sentido, se pode organizar uma atividade de educação ambiental para a educação das relações étnico-raciais no formato de excursão pedagógica, pois o meio (ambiente) pode conter elementos que ensejem as discussões escolares ou acadêmicas sobre a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TURISMO PEDAGÓGICO EM CURITIBA-PR

Como comentado na seção anterior, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pode se valer do estudo do meio para o seu fomento, numa atividade que é também de educação ambiental, pois os seus temas de estudo (a história e cultura afro-brasileira e africana) se situam geográfica e historicamente em diferentes contextos e podem ter distintos significados socioculturais. Dito de outro modo, a história e a cultura, ao mesmo tempo em

que determinam alguns ambientes espaço-temporais, também podem ser por eles influenciadas (DOZENA; DANTAS, 2016).

Por exemplo, o(a)s negro(a)s foram explorado(a)s como mão-de-obra gratuita e escravizada para a exploração ambiental, em busca de riqueza econômica, o que constituiu um violento impacto socioambiental (LOPES, 2004). Inclusive, este exemplo não implicou impactos apenas no Brasil, mas obviamente também nos próprios países de origem destas comunidades africanas, que tiveram seus contextos socioambientais parcialmente destruídos e, subitamente, desprovidos de parte dos seus membros comunitários, certamente com implicações nas dinâmicas daqueles povos e com impactos negativos na qualidade de vida daquelas sociedades.

No caso curitibano, o meio ambiente onde se encontram os elementos a ser estudados é constituído por partes do espaço urbano. Por isso, se trata também de educação ambiental urbana, ou seja, de processos educativos para o ambiente focados nos ecossistemas urbanos (CARVALHO, 2008).

No ecossistema urbano da capital paranaense, mormente na região central da cidade, se encontram patrimônios materiais que podem ser interessantes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. É o caso da *Linha Preta*, um circuito turístico cultural que versa sobre partes da história do(a)s negro(a)s e seus elementos socioculturais em Curitiba. O trajeto inicial da *Linha Preta* abrange treze pontos, entre os quais as Ruínas de São Francisco, a Igreja do Rosário, o Memorial de Curitiba, a Praça Tiradentes e a Sociedade 13 de maio. O roteiro está em constante aperfeiçoamento e o seu mapa deverá incluir futuramente o interior de museus, galerias de arte, prédios históricos, teatros e outros patrimônios (CURITIBA, 2016).

Deste modo, por meio de excursões pedagógicas para a educação ambiental patrimonial (COSTA, 2019), se pode ensinar em diversos componentes curriculares, de modo transversal e interdisciplinar, apreciando as contribuições étnico-raciais para a cultura nacional.

A denominação do circuito curitibano de *Linha Preta*, sendo que no Brasil é amplamente utilizado o termo “negro”, suscita embates sociais e acadêmicos até mesmo dentro dos próprios movimentos negros sobre a utilização dos termos “preto” ou “negro”:

isto, apesar de a lei utilizar ambas as terminologias, como se depreende da leitura do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Na realidade, a conotação pejorativa ou positiva não está na semântica destas palavras, mas na hermenêutica, isto é, no contexto negativo ou positivo em que possam ser aplicadas. Logo, não há problema associado ao uso destes vocábulos; a questão central é o racismo, já que tais termos podem ser usados de modo tanto apreciativo quanto depreciativo. Neste sentido, a fala da pesquisadora Rosana da Silva Borges (2020) é elucidativa, desmistificando esta problemática:

“Algumas pessoas dizem que preto se refere a cor e negro se refere à dimensão racial, mas, no Brasil, as duas categorias funcionam. Elas têm uma semântica que expressa, tanto para o racismo quanto para o antirracismo, o que se quer dizer com essas palavras. Não há nenhum tipo de problema com as palavras. O problema é com o racismo” (BORGES, 2020).

Com efeito, o próprio nome completo do trajeto cultural da capital paranaense também desconstrói este “problema”, ao ser expresso pelo seu título completo: *Linha Preta – um passeio pela história da população negra de Curitiba*. Destarte, a nomenclatura atribuída foi pedagogicamente bem estruturada, ao usar as duas palavras ao mesmo tempo (“negro” e “preto”), desmontando quaisquer conotações negativas dos termos empregados e legitimando que o racismo não está nos vocábulos, mas na hermenêutica (expresso em outras palavras; a questão racista na língua portuguesa brasileira é contextual e não semântica, ou seja, depende das circunstâncias das falas).

LINHA PRETA: ALGUMAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS TRANSVERSAIS E INTERDISCIPLINARES NAS COMPONENTES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a grande rede mundial de computadores é possível visitar virtualmente a *Linha Preta*, pois facilmente se obtêm mapas, bem como imagens e vídeos dos diversos atrativos turísticos e pedagógicos desta trilha urbana (CURITIBA, 2016; CENTRO CULTURAL HUMAITÁ, 2018). O contato presencial com estes elementos no ecossistema urbano é mais estimulante, mas na impossibilidade de o fazer, por questões socioeconômicas, burocráticas, escolares, de segurança, de saúde pública e/ou outras, é possível também apreciar estes patrimônios materiais e usufruir deste trajeto pedagógico urbano. Com efeito, a internet é,

contemporaneamente, uma ferramenta educacional imprescindível para o acesso a informações com interesse educativo (NASCIMENTO, 2007).

Dentre várias outras oportunidades pedagógicas, a título de transversalidade com as questões de educação das relações étnico-raciais, o docente de língua portuguesa pode pedir uma redação a respeito da *Linha Preta* e a sua importância como marco histórico, cultural e turístico de Curitiba. Também pode solicitar um texto descritivo de apenas um dos pontos deste circuito cultural como, por exemplo, a Igreja do Rosário. Neste caso, já se adentra na interdisciplinaridade (por meio da interface entre o ensino de línguas e o religioso) através do hibridismo (sincretismo) religioso brasileiro (FERRETTI, 2013).

Pode-se também, a título do ensino de língua portuguesa, solicitar que os discentes pesquisem pela internet, ou na biblioteca escolar, se a capital paranaense conta com outros pontos de interesse histórico-cultural que sejam alusivos à história do(a)s negro(a)s na cidade, fomentando mais informações para o aprendizado do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito curitibano, ou mesmo alargar esta pesquisa para o território paranaense (PARANÁ, 2005a; 2005b). Os estudantes podem ainda ser encaminhados para outros lugares do Brasil, através da internet, da biblioteca da escola ou da comunidade em que estão inseridos.

Outra interessante possibilidade no contexto do ensino de língua portuguesa seria o estudo das produções textuais relativas ao folclore brasileiro como, por exemplo, a lenda do *Negrinho do Pastoreio* (FAGUNDES, 2003). A partir deste assunto específico, se podem tecer relações interdisciplinares com o ensino das religiões, pois desta lenda derivaram aspectos de religiosidade em relação a esta figura.

À guisa de mais exemplificações, as atividades acima poderiam ser impulsionadas também pelo professor de língua inglesa ou pelo de língua espanhola (e nos municípios fronteiriços com países vizinhos que têm como idioma oficial o castelhano). No âmbito do ensino de línguas em geral (portuguesa, inglesa e espanhola), há inúmeras possibilidades no que tange à interpretação de texto (ROJO, 2009), um relevante método de ensino para concatenar o estudo das línguas com outras temáticas, como as relações étnico-raciais.

O docente de arte também pode solicitar uma tarefa artística de desenho, ou outra forma de manifestação artística como maquete, escultura, vídeo de curta ou de média

duração, sobre um dos pontos de interesse do roteiro cultural da *Linha Preta*. Posteriormente, todos estes materiais podem ser apresentados e debatidos em classe, com desdobramentos diretos nas questões de aprendizado sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Os próprios alunos também podem pesquisar sobre arte africana e afro-brasileira (MUNANGA, 2000). Esta transversalidade entre a arte e a educação das relações étnico-raciais também pode ser expandida para a interdisciplinaridade, por exemplo, com a língua portuguesa ou com a língua inglesa, por meio da produção de textos sobre estas iniciativas com atividades didático-pedagógicas sobre arte africana e afro-brasileira.

A geografia entra neste contexto a partir do fato de que a história tem um lugar no espaço. Desta maneira, os docentes de geografia (ANJOS, 2005) podem utilizar a *Linha Preta* para falar de questões demográficas e étnicas sobre os povos e culturas que adentraram o espaço geográfico e, conseqüentemente, a história brasileira, com destaque para os elementos africanos, foco de interesse da educação das relações étnico-raciais a partir da *Linha Preta*.

O professorado de sociologia adentra naturalmente neste contexto dos estudos sociais, ao falar da estrutura social e dos aspectos sociológicos pertinentes às etnias negras e às relações sociais percebidas pelos estudiosos no contexto histórico e contemporâneo brasileiro. Um dos bons referenciais para a autoformação docente continuada, e para a incursão nestes temas complexos com o alunado, é o livro do estudioso Silvio Luiz de Almeida, intitulado *Racismo estrutural* (ALMEIDA, 2019).

A filosofia guarda aproximações com a história, a geografia e a sociologia ao estudar os elementos fundantes do pensamento ao longo da história da humanidade e da história brasileira, podendo-se falar também nas filosofias africanas, ramo do conhecimento hodiernamente estudado na academia brasileira. Um excelente material introdutório sobre a temática para um início de autoformação docente neste campo seria o estudo de Mogobe B. Ramose, *A Filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma Filosofia* (RAMOSE, 1999).

O professor de ensino religioso pode entrar também no estudo das religiões afro-brasileiras, salientando a sua presença e relevância na formação da cultura brasileira, com toda a sua riqueza de manifestações religiosas que fomentam o turismo, a economia e, por

extensão, as comunidades de muitos lugares do país. No ensino das religiões, há de ser ressaltado o sincretismo religioso, tão presente na cultura nacional (PRANDI, 2001).

Ainda por meio desta interação transversal entre o ensino religioso e a educação das relações étnico-raciais, se pode alcançar a interdisciplinaridade de forma bastante natural com a geografia, a história, a sociologia, a filosofia, o ensino religioso e o ensino das línguas, como já ilustrado anteriormente, por meio de produções textuais e artísticas variadas. Um exemplo destas produções artísticas variadas são as danças afro-brasileiras (NÓBREGA, 1998). Assim, de modo interligado a estas possibilidades, também é fácil conectar os interesses destas aprendizagens com a educação física, pois determinadas atividades físicas, recreativas, de movimentos corporais e danças, alguns esportes, entre outras manifestações africanas e afro-brasileiras, têm um espaço geográfico e histórico (geografia e história), incidem em manifestações artísticas (como as danças e algumas culturas de movimento) e podem também ser narradas, descritas ou explicadas dentro dos seus contextos por produções textuais inerentes ao ensino das línguas.

No campo da matemática, do mesmo modo, existe o conceito educacional de matemática africana (D'AMBRÓSIO, 2013), podendo-se assim enriquecer as aulas com a promoção do resgate histórico-cultural da matemática com elementos da história e cultura afro-brasileira e africana, além do aprendizado da matemática clássica. A partir daí este entrelace transversal da educação das relações étnico-raciais com a matemática também poderia ser expresso artisticamente (arte), por meio da produção de desenhos e esculturas de elementos materiais ou simbólicos da matemática africana, pelas produções textuais de elementos ou da história da afro-matemática no ensino das línguas (portuguesa e inglesa), com ligações consequentes na sociologia, na geografia, etc.

Na área de ensino das ciências pode ser abordada a relevância dos conhecimentos de comunidades tradicionais afro-brasileiras sobre as plantas curativas, para a medicina natural, assim como para os estudos de princípios ativos e novos remédios. Deste modo, discutem-se ciências tradicionais de matriz afro-brasileira, interessantes dos pontos de vista da preservação ambiental e do campo da saúde, por meio da temática dos tratamentos e das curas naturais (VERRANGIA, 2009). Ainda, poderiam ser descritos os processos de cultivo empregados há séculos por remanescentes quilombolas que mantêm a terra fértil,

relacionando-os ao conceito contemporâneo de sustentabilidade socioambiental (GUERRA, 2004). Estas aproximações didático-pedagógicas contribuem para a valorização dos povos que mantêm conhecimentos antigos vivos e para a ampliação da visão estudantil acerca do conhecimento científico.

No campo da biologia, componente curricular do ensino médio, podem ser tratadas as origens da diversidade fenotípica humana e a genética, a partir do continente africano. A antropologia biológica demonstra que a origem da espécie humana teria ocorrido evolutivamente na África e, como todos os humanos têm ancestrais comuns, é fácil entender que características como a coloração da pele, por exemplo, são variações fenotípicas que ocorreram com a evolução biológica humana. Dito de outro modo, biologicamente falando, não existem raças humanas, mas sim diversidade de fenótipos (como, por exemplo, a cor da pele), que surgiram com a evolução biológica da espécie *Homo sapiens sapiens*. Fenótipos são as características observáveis dos indivíduos, resultantes das interações entre as manifestações genéticas e os fatores ambientais. Logo, biologicamente, não faz sentido falar em raças humanas. Afinal, os seres humanos são constituídos por uma única espécie, não existindo subespécies (raças) dentro da espécie humana (LEWIN, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São indubitáveis as contribuições didático-pedagógicas da *Linha Preta – um passeio pela história da população negra de Curitiba* para o ensino de história da cultura africana e afro-brasileira, por meio da educação ambiental patrimonial no contexto da educação das relações étnico-raciais. Os subsídios educacionais possibilitados por meio de uma excursão pedagógica neste ambiente urbano da *Linha Preta* foram evidenciados pela diversidade de aplicações de procedimentos de ensino e aprendizagem, contextualizados em diversas componentes curriculares da educação básica, exemplificados neste estudo. Tais iniciativas educativas partem da transversalidade (por tratarem de dimensões educacionais dentro de enfoques disciplinares) e também promovem a interdisciplinaridade, ao proporcionar a intersecção didático-pedagógica entre duas ou mais disciplinas.

Como sugestão de trabalhos acadêmicos futuros para o incremento de atividades de ensino e aprendizagem, tendo como ponto de partida a *Linha Preta*, abrem-se várias possibilidades. Entre outras, cada ponto de interesse específico desta trilha urbana de educação ambiental patrimonial pode fomentar conteúdos diversificados dentro dos interesses das diversas matérias do ensino fundamental e do ensino médio.

Por exemplo, nesta trilha urbana há cinco gameleiras situadas na Praça Tiradentes, no marco zero curitibano. A gameleira é também denominada de figueira branca e representa, para as religiões de matriz africana, o mesmo que a catedral para o catolicismo. Na mitologia é a árvore fundamental por onde os orixás descem do Orum para o Ayê, “descem do céu para a terra”; dentro de outra lógica, onde não é “céu e terra”, mas sim um mundo visível e um mundo invisível (CENTRO CULTURAL HUMAITÁ, 2018).

A partir destas noções podem ser estudados elementos de botânica (biologia e ciências) e, por conseguinte, da educação ambiental, recorrendo-se sobre a relevância da arborização urbana para a qualidade de vida nos ecossistemas urbanos. Estes elementos podem ter interesse também para: a história da cultura africana e afro-brasileira, inclusive a que trata do patrimônio cultural e ambiental que são estas gameleiras; o ensino das religiões de matriz africana; a afromatemática, por meio de mensurações do tempo a partir do ciclo vital das árvores; a geografia urbana, por meio da distribuição espacial dos pontos de interesse da *Linha Preta*; o ensino de Língua portuguesa, pesquisando-se as origens etimológicas dos nomes das árvores, ou elaborando produções textuais sobre este ponto da trilha; a sociologia e filosofia africanas e afro-brasileiras, a partir dos significados mitológicos deste culto à natureza, etc. Enfim, os esquemas de aprendizagem a partir deste ponto são inumeráveis e o limite é, literalmente, a imaginação dos profissionais da educação em proporcionar afazeres de ensino e aprendizado com estes patrimônios naturais culturais. Note-se que todas as exemplificações mencionadas emergem de um único ponto da *Linha Preta*, por isso a criatividade docente é o limite.

Outra oportunidade de aproveitamento escolar ou acadêmico deste trajeto turístico e pedagógico seria a elaboração de um produto educacional. À guisa de ilustração, poderia ser intitulado: *Sequências didáticas transversais e interdisciplinares: na Linha Preta – um passeio pela história da população negra de Curitiba*. Pelo nome, percebe-se um material

didático concebido para ser usado na plenitude, tanto por uma disciplina (por meio da transversalidade) quanto por um par de disciplinas que colaborem entre si ou com mais disciplinas envolvidas (interdisciplinaridade). Novamente, aqui, a imaginação professoral é a fronteira para a elaboração de atividades de aprendizado.

Ao fim e ao cabo, a *Linha Preta* é uma grande oportunidade de aprendizado para quaisquer grupos humanos e para a harmonia que se almeja por meio da educação das relações étnico-raciais, por meio deste circuito turístico pedagógico de educação ambiental patrimonial de interesse para todos os grupos étnicos e sociais nas suas diversidades, promovendo-se assim relações harmônicas tão caras à sociobiodiversidade e, por extensão de ideias, à qualidade de vida e à biosfera como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte – MG. Letramento, 2019.

ANJOS, R. S. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: **Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei**. Brasília - DF: MEC/SECAD, 2005.

BORGES, R. S. Negro ou preto? Lideranças negras refletem sobre o uso dos termos ao longo da história. **Entrevista para o Jornal Estado de Minas**. Belo Horizonte – MG, 20/11/2020. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/11/20/interna_gerais,1208016/negro-ou-preto-liderancas-negras-refletem-sobre-o-uso-dos-termos-ao-l.shtml>. Acesso em 04/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE nº 02, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília - DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE nº 01, 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**. Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília - DF, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”**. Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília-DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo**

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. ° 6938 de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 1981.

BRASIL Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. ° 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a política nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. ° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. ° 12288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. ° 4281 de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Diário Oficial da União: Imprensa Nacional, Brasília- DF, 1988.

CARVALHO, V. S. **Educação Ambiental Urbana.** Rio de Janeiro - RJ: Wak Editora, 2008.

CENTRO CULTURAL HUMAITÁ. **Linha Preta:** um passeio pela história da população negra de Curitiba. Curitiba-PR, 2018. Disponível em <<https://linhapretacuritiba.wixsite.com/linha-preta>>. Acesso em 30/08/2021.

COSTA, C. S. Educação Ambiental Patrimonial: um conceito em construção. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu – PR. 5(5), 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.23899/relacult.v5i5.1565>>. Acesso em 28/08/2021.

CURITIBA. **Linha Preta:** um passeio pela história da população negra de Curitiba. Curitiba-PR, 2016. Disponível em <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/noticias/linha-preta-um-passeio-pela-historia-da-populacao-negra-de-curitiba>>. Acesso em 30/08/2021.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** - elo entre as tradições e a modernidade. 5ª. edição. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2013.

DIAS, R. **Sociologia do Turismo.** São Paulo - SP: Atlas, 2003.

DOZENA, A.; DANTAS, E. M. **Espaço-tempo:** Enredos entre Geografia e História. Natal - RN: EDUFRRN, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufrn.br>>. Acesso em 26/08/2021.

FAGUNDES, A. A. **Mitos e lendas do Rio Grande do Sul**: folclore. 8ª. edição. Porto Alegre - RS: Martins Livreiro, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo - SP: Cortez, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas - SP: Papyrus, 2016.

FERRETTI, S. **Repensando o sincretismo**. São Paulo - SP. EDUSP/ ARCHÉ, 2013.

GUERRA, D. Cabeças (bem-) feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural. In: **Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 3. Caderno de Resumos**, São Luís - MA, p. 62, 2004.

LEWIN, R. **Evolução humana**. São Paulo - SP: Atheneu, 1999.

LOPES, N. **Enciclopédia da Diáspora africana**. São Paulo - SP: Selo Negro, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª. edição. São Paulo- SP: Cortez, 2002.

MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: **Catálogo Mostra do Redescobrimento – Brasil 500 é mais**. São Paulo - SP: Associação Brasil 500 anos Artes Virtuais, 2000.

NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à educação**. Brasília - DF: Universidade de Brasília, 2007.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e dança afro-brasileira**. Comunicações, ano 5, no. 2, Piracicaba - SP, Editora UNIMEP, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos**: a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Curitiba - PR: SEED, 2005a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos**: educando para as relações étnico-raciais. Curitiba - PR: SEED, 2005b.

PERINOTTO, A. R. C. Turismo pedagógico: uma ferramenta para educação ambiental. **Caderno Virtual do Turismo**. Rio de Janeiro – RJ. v. 8, no. 1, p. 100-103, 2008.

PINTO, L. M. S. M. Vivência lúdica no lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas - SP: Alínea, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; LOPES, S. C. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, v. 18, n. 2, 2009. Londrina – PR. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acesso em 24/08/2021.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo - SP: Companhia das Letras, 2001.

RAMOSE, M. B. A Filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma Filosofia. In: RAMOSE. **African Philosophy through Ubuntu** (Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos). Harare: Mond Books, 1999. Disponível em <<https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>>. Acesso em 27/08/2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2009. UNO – **United Nations Conference on Sustainable Development, Rio+20**. Disponível em <<https://sustainabledevelopment.un.org/rio20>>. Rio de Janeiro – RJ. Acesso em 25/08/2021.

VERRANGIA, D. Combate ao racismo no ensino de ciências. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte - MG, n. 89, setembro / outubro 2009. Disponível em <<http://www.presencapedagogica.com.br>>. Acesso em 15/08/2021.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**. SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Campinas - SP. v. 57, no. 4, outubro/dezembro 2005.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 14 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



RELAÇÕES ÉTNICAS E “RACIAIS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA/RS

Julia Duarte de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0003-4099-7207>

Julyana Sueme Winkler Oshiro²

<https://orcid.org/0000-0002-2996-5354>

Amarildo Luiz Trevizan³

<https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

RESUMO

O presente artigo tem como base a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em dezembro de 2018. Neste texto, proporciona-se uma reflexão referente aos possíveis fatores que possam vir a influenciar a prática pedagógica do educador da primeira infância e a mediação étnica e racial. Para isso, teve-se como objetivo compreender a atuação do(a)s educador(a)s frente às questões étnicas e raciais presentes no contexto formativo da educação infantil. A abordagem teórico-metodológica pautou-se na pesquisa qualitativa e exploratória. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário que apontou o perfil etnográfico e uma entrevista semiestruturada com perguntas pontuais referentes à temática. A análise dos dados foi apoiada em um processo organizativo e sistematizado respaldado em Bardin (2011).

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Relações étnicas e raciais.

RELACIONES ÉTNICAS Y “RACIALES” EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN SANTA MARIA/RS

RESUMEN

El presente artículo se basa en la investigación realizada para el Trabajo de Finalización de Curso (TCC), presentado en la graduación de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), en diciembre de 2018. Este texto ofrece una reflexión sobre los posibles factores que pueden influir en la práctica pedagógica del educador de la primera infancia y la mediación étnica y racial. Para ello, el objetivo fue comprender el papel de los educadores frente a las cuestiones étnicas y raciales presentes en el contexto formativo de la educación infantil. El abordaje teórico-metodológico se basó en una investigación cualitativa y exploratoria. Para la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: un cuestionario que señaló el perfil etnográfico y una entrevista semiestruturada con preguntas específicas sobre el tema. El análisis de datos fue basada en un proceso organizativo y sistematizado apoyado por Bardin (2011).

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas; Educación Infantil; Relaciones étnicas y raciales.

ETHNIC AND “RACIAL” RELATIONS IN CHILD EDUCATION IN SANTA MARIA/RS

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Campo Grande. Bolsista Capes. E-mail: <vicandjulia@gmail.com>.

² Psicóloga, Mestra em Psicologia/UFMS. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista Capes/CNPQ. Professora Convocada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. E-mail: <julyana.oshiro@ufms.br>.

³ Professor Titular de Filosofia da Educação do PPG Educação da Universidade Federal de Santa Maria e Professor Colaborador do PPG Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: <trevisanamarildo@gmail.com>.

ABSTRACT

The present article is based on the research carried out for the Course Completion Work (TCC), presented to the Pedagogy degree at the Federal University of Santa Maria (UFSM), in December 2018. This text provides a reflection on the possible factors that may influence the early childhood educator's pedagogical practice and ethnic and racial mediation. For this, the objective was to understand the role of educators in the face of ethnic and racial issues present in the formative context of early childhood education. The theoretical-methodological approach was based on qualitative and exploratory research. For data collection, the following instruments were used: a questionnaire that pointed out the ethnographic profile and a semi-structured interview with specific questions regarding the theme. The data analysis was sustained on an organizational and systematized process supported by Bardin (2011).

Keywords: Pedagogical practices; Child education; Ethnic and racial relations.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste artigo o recorte de um trabalho de conclusão de curso desenvolvido na graduação de pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, em dezembro de 2018. A escolha do assunto foi motivada pelo interesse da primeira autora deste texto nas relações étnicas e raciais, com foco na “educação infantil”, resolvendo associar ambos os aspectos. Foram também importantes as suas vivências em projetos de pesquisa e extensão como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mais conhecido como “PIBID”, onde os alunos de graduação são inseridos nas escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Durante essas inserções, ocorreu um episódio bem específico com crianças, de quatro e cinco anos, que permitiu observar com um olhar mais atento a necessidade de abordar essa temática tão importante, mas que ainda possui pouca visibilidade, principalmente nessa etapa da educação básica. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa pretende contribuir para a compreensão dos possíveis fatores que possam vir a influenciar a prática pedagógica do educador, a fim de contemplar problemáticas tão pertinentes e desafiadoras na educação infantil.

Este estudo teve como questão norteadora a seguinte: “Como transcorre a socialização entre pares com a mediação étnico-racial do professor da educação infantil?” Para a responder objetivou-se investigar a prática pedagógica do educador da primeira infância através da problemática, apresentando três objetivos específicos, que auxiliaram na resolução: descrever o ambiente de aprendizagem e o contexto escolar que foi estudado;

identificar possíveis práticas pedagógicas referentes às relações étnicas e raciais; investigar de que maneira o educador tem em conta a Lei n.º 11. 645/2008.

Buscaram-se referenciais teóricos que problematizam e fundamentam as questões étnicas e “raciais” e a infância através da singularidade de Bento (2012), Cavalleiro (2000), Fazzi (2004), Kramer (2016) e Rosemberg (2014), dentre outros. É de suma importância buscar subsídios teóricos que proporcionem reflexões para a compreensão da construção da identidade da criança negra no contexto escolar através do cumprimento das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que estabelecem o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana, visando uma educação antirracista no Brasil. As crianças que vivenciam o contexto formativo da educação infantil, na maioria das vezes, começam a perceber diferenças socialmente construídas precocemente, podendo gerar conflitos ideológicos, como o racismo e preconceitos. Faz-se assim necessário abordar a temática, visto que a escola é um local que qualifica e desqualifica os sujeitos por meio de dispositivos sociais de gênero, poder aquisitivo, faixa etária, pertencimento étnico, entre outros. Trabalhar essas questões é um direito assegurado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação infantil: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e discriminação” (BRASIL, 2009, Art.º 9, inciso VII). Dessa forma, buscamos explicitar, compreender e analisar a atuação do(a)s educadore(a)s frente à diversidade enquanto elemento constituidor da sociedade brasileira, posto que a partir da proposta de Lei n.º 10.639/03, que passou a ser Lei n.º 11. 645/2008, foi incluído nas DCN o estudo das “Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Entende-se inevitável e urgente a contemplação dessas questões ainda pouco trabalhadas dentro da sala de aula. Fica evidente uma falta de entendimento a respeito da temática, pois por mais que ocorram avanços nas leis e diretrizes norteadoras, ainda confundem ou tentam igualar etnia e raça como se fossem sinônimas, o que não são, pois não existem raças biologicamente falando; há sim um projeto político de desqualificar algumas etnias não brancas com a intenção de inferiorizá-las ou com a intenção de dominá-las.

A temática voltada para a infância vem ganhando cada vez mais visibilidade após o caso emblemático “Marie Anne”, que ocorreu em 1898 em Nova York, que rompeu com o

período em que a criança era tratada como “coisa”, tornando-se objeto de proteção do Estado. Marie Anne tinha nove anos de idade e era vítima de maus tratos pelos próprios pais, numa altura em que o “castigo” físico era considerado uma excelente ferramenta de correção. Naquela época não existia a proteção dos direitos infanto-juvenis, ou seja, não havia ninguém para protegê-la, sendo defendida pela Sociedade Protetora dos Animais, que acreditava que os animais deveriam ser bem tratados e tal ideia podia ser aplicada às crianças também. Desde então, a infância vem cada vez mais ganhando espaço na sociedade, considerada no plural, pois nenhuma é igual a outra e deve-se levar em conta a sua singularidade.

A infância tornou-se um campo de interesse por diferentes disciplinas, pois antigamente não se considerava a criança como um sujeito pensante, capaz de reproduzir discursos de ódio e preconceito, assim como não se considerava o seu jeito de ver o mundo e de emitir discursos plausíveis, capazes de produzir cultura. Entretanto, destaca COHN: “A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Todavia, ocorreu uma mudança histórica de pensamentos e quebra de paradigmas, na qual a criança passou a ser considerada como um sujeito histórico, pensante, crítico e reflexivo; conforme aborda Kramer, é indispensável pensar a criança como “ator social de pleno direito”, respeitando sua singularidade e uma categoria social:

[...] Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (KRAMER, 2002, p.41).

No Brasil, há um avanço qualitativo com relação à proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Com a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes passaram de sujeitos passivos para sujeitos de direitos e protagonistas da própria história. Crimes como exploração sexual e outras violências, como o racismo contra as crianças e adolescentes, estão recebendo punição. Porém, mesmo com todo o avanço na lei, há muito ainda para melhorar. Crianças e adolescentes precisam ser respeitados, dentro de sua etnia e religião, e precisam conhecer as histórias da sua ancestralidade. Como o Brasil é um país heterogêneo, formado por diversas culturas, tornando-se um país multicultural, é

essencial a inserção da cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas. Sendo assim, esta pesquisa surge da necessidade de contemplarmos as discussões sobre as questões étnicas e “raciais” presentes nos espaços escolares, priorizando a educação infantil, uma vez que, para que as crianças construam o autoconhecimento e sejam sujeitos com opiniões formadas, se faz necessário abordar essa temática desde a e na infância.

Com isso, buscou-se compreender, analisar e investigar a prática pedagógica de educadoras do nível básico da educação infantil engendradas com as questões das relações étnicas e raciais. Sendo assim, a pesquisa teve como foco principal professor(a)s de uma escola pública do município de Santa Maria - RS. Desse modo, para alcançar o objetivo da pesquisa, apoiámo-nos em entrevistas estruturadas, assim como no estudo de caso baseado na leitura e produção de resultados. Inicialmente, foram escolhidas doze professoras para a pesquisa. Posteriormente, dessas doze selecionámos cinco na busca de mais elementos. Ao final da pesquisa, escolhemos apenas três, que de fato foram os sujeitos que participaram e responderam às perguntas mais diretas e de caráter pessoal.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e exploratória, sendo realizada a interpretação de significados de uma determinada cultura ou ideologia, auxiliando na análise dos objetos de interesses. Para a análise qualitativa adotou-se um processo organizativo e sistematizado respaldado em Bardin (2011). A abordagem qualitativa refere-se a um conjunto de técnicas sistemáticas que buscam através da análise da comunicação descrever as mensagens por meio de inferências. Ela é utilizada ao abordar o estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, as quais resultam da interpretação humana acerca de suas vivências e sentimentos (MINAYO, 2014). A técnica utilizada foi a análise de categoria temática que tem como objetivo, de acordo com Bardin (2011), o desdobramento do texto em categorias a partir da investigação dos temas do discurso. Para a autora, esse método de análise vem mostrando-se eficaz para discursos diretos (significações manifestas) e simples, o que convergiu com os propósitos da pesquisa.

Também recorreremos à análise bibliográfica, através de livros, artigos científicos, teses e dissertações.

O estudo desenvolvido possui um caráter exploratório, pois através das entrevistas foi possível identificar e compreender como é realizada a mediação étnica e racial no contexto formativo da educação infantil, podendo compreender também quais os motivos que levam à não aplicabilidade da Lei n.º 11. 645/2008. Através das entrevistas foi possível alcançar os objetivos traçados ao longo da trajetória, possibilitando entender as múltiplas experiências humanas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Desta forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que o problema de pesquisa está centrado no transcorrer da socialização entre pares com a mediação étnico-racial do professor da educação infantil.

No que tange aos procedimentos para a execução desta pesquisa, primeiramente apresentámos o projeto à escola da rede municipal de Santa Maria, localizada geograficamente na região central do estado do Rio Grande do Sul, com uma população estimada de 277.309 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Após o aceite, realizámos uma breve conversa com os professore(a)s, escolhido(a)s pela coordenadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental, explicando a temática do projeto e convidando-os a participar no estudo. Após breve apresentação, eles assinaram o Termo de Livre Consentimento, formalizando o aceite. O contato inicial é fundamental para que os sujeitos participantes na pesquisa não sejam pegos de surpresa e tenham maior receptividade com o entrevistador, pois o entrevistado(a) precisa sentir-se livre para responder aos questionamentos, sem qualquer intimidação ou pressão. Dessa forma, para desenvolver esta pesquisa nos apropriámos na metodologia de estudo de caso com inspiração etnográfica, uma vez que:

O etnógrafo inscreve o discurso social: ele anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em relato, que existe em sua inscrição que pode ser consultado novamente (GEERTZ, 2012, p.14).

O processo de coleta de dados com os participantes envolveu a aplicação dos seguintes instrumentos: um questionário que apontou um perfil etnográfico, contendo

informações que caracterizavam os professore(a)s; uma entrevista semiestruturada com perguntas pontuais a respeito da temática.

A realização da coleta de dados ocorreu de forma espontânea, visto que a pesquisadora, primeira autora deste texto, estava fazendo o estágio obrigatório na escola participante. O questionário e a entrevista foram realizados em dois dias diferentes. No primeiro momento, aplicamos o questionário a doze professores; posteriormente, realizamos uma análise de dados, convocando três professores para uma entrevista, visando alcançar o objetivo da pesquisa.

A entrevista ocorreu na sala de aula da professora regente, preservando assim a privacidade das participantes, com o mínimo possível de interferência externa. Ressaltamos ainda que as falas das participantes foram gravadas através do recurso “gravação de voz” do celular, sendo transcritas posteriormente, mediante um termo de autorização prévia. Conforme Richardson (1999), os dados coletados e as informações extras deverão ser registrados de imediato para evitar possíveis perdas de informações.

Para a análise dos dados da pesquisa, foram observadas as etapas propostas pela autora com relação à análise da categoria temática. Dessa forma, foi realizada a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, seguido da interpretação. A pré-análise consistiu no momento da organização do material e das respostas dos participantes nos questionários.

Os participantes foram selecionados a partir das suas respostas no questionário, pois elaboramos um questionário que buscava definir o perfil dos participantes e talvez os motivos que os levaram a trabalhar, ou não, com a temática em análise. Após selecionar os possíveis sujeitos da pesquisa, realizamos as entrevistas com cada um de forma individual. Posteriormente, transcrevemos cada entrevista e selecionamos trechos que se relacionavam para que pudéssemos discutir e problematizar a análise dos resultados.

A exploração do material ocorreu por meio da leitura flutuante das respostas fornecidas, com o objetivo de possibilitar ao pesquisador, através do contato com o material, o aprofundamento sobre as informações dos participantes. A categorização obedeceu ao procedimento do agrupamento de dados, considerando o que era respondido em cada questionamento. Portanto, cada pergunta deu origem a uma categoria determinada no que

Bardin chamou de categorias *a priori*. Assim, as respostas descritivas deram origem às categorias que a seguir se apresentam. A primeira pergunta buscava entender a compreensão dos professores a respeito das relações étnicas e raciais, pois assim conseguiríamos identificar falhas na formação de ensino superior. No segundo questionamento, referimos a prática pedagógica referente à temática, buscando identificar atividades que contemplassem a diversidade cultural existente no Brasil. No terceiro questionamento, buscamos compreender a influência do papel social do professor, a partir do seu olhar sensível, frente a questões de caráter social como, por exemplo, relativas à diversidade, gênero, cultura, classe social, entre outros.

Apesar da entrevista possuir diversas vantagens, como outras formas de obtenção de dados, ela possui desvantagens também, pois em diversas vezes implica o fornecimento de respostas fictícias, influência de opinião pessoal do entrevistador a partir da resposta do entrevistado, entre outras. Cabe ressaltar que, apesar de existirem algumas desvantagens, o êxito da entrevista está relacionado ao contato e proximidade que o entrevistador possui com o entrevistado, uma vez que se fazem necessárias uma boa relação e convivência entre ambas as partes.

A comunidade escolar é composta por aluno(a)s de famílias desprovidas de meios econômicos, muitas vezes em vulnerabilidade social e familiar. Esta instituição oferece educação infantil para crianças dos três aos seis anos: maternal ao pré-II (crianças dos cinco aos seis anos), assim como crianças dos sete aos quatorze anos (do primeiro ao nono ano). A escola tem capacidade para atender um total de 500 crianças, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. Esta instituição de ensino funciona em prédio próprio; as instalações físicas são adequadas. Com relação à alimentação, geralmente é servido o “almoço” aos alunos, independentemente do turno, pois, por ser uma região carente, muitos alunos vão para a escola sem almoçar, ou fazem aí a sua primeira, e talvez única, refeição do dia, sendo-lhes permitido repetir. A comunidade escolar, na sua maioria, é composta por pardos, negros e uma minoria de brancos. A escolha da instituição foi motivada pelo fato da pesquisadora, primeira autora deste artigo, ter realizado o seu estágio obrigatório nesta escola, estabelecendo assim uma relação favorável com os sujeitos do estudo, possibilitando uma

melhor captação dos dados, assim como a identificação de muitos fatores que podem vir a contribuir favoravelmente para esta pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Relações étnicas e raciais

É notória a fragilidade no processo de formação docente, uma vez que ainda não há uma grande efetividade nos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira na educação infantil. Como um(a) professor(a) irá contemplar essas questões se não há um aporte teórico que aborde essa temática nos cursos de licenciatura? É preciso garantir consistência à prática para que não tenhamos equívocos relacionados a assuntos que ainda são considerados “tabus”. Os cursos de licenciatura devem possibilitar experiências teóricas e práticas para que o(a)s professore(a)s se apropriem dos conhecimentos culturais, científicos e sociais que existem no Brasil. Conforme as propostas curriculares da educação infantil, é preciso reconstruir o olhar para as diferentes heranças culturais, possibilitando assim que as crianças tenham experiências significativas em relação à sua própria história.

Ao questionarmos a respeito do que seriam as relações étnicas e “raciais”, foi possível perceber um desconforto por parte de todas as entrevistadas, parecendo-nos que não tinham convicção do que estavam falando, ficando claro, que apesar de duas professoras comentarem que trabalham essa temática, não tinham segurança e muita propriedade para falar do assunto. Entendemos que as instituições escolares não são as únicas responsáveis pela educação dos seus alunos, pois estamos em constante processo de aprendizagem; porém, sabemos que a escola é um ambiente extremamente privilegiado, que possibilita as relações sociais e resultados positivos, sempre que há a promoção de temáticas consideradas “difíceis” de ser trabalhadas.

A prática social consciente referente às relações étnicas e “raciais” possibilita superar e (re)significar os pré-conceitos que ainda continuam sendo perpetuados. Mas, afinal, como poderíamos conceituar as relações étnicas e “raciais”? Sabe-se que, inicialmente, o conceito de raça era utilizado para categorizar e classificar espécies animais e vegetais. Atualmente, essa classificação não é mais utilizada. Conforme Kabengele Munanga (2004):

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal, merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (MUNANGA, 2004, p. 18).

É através das brincadeiras de classificação que originaram-se algumas divisões, hierarquizações e desigualdades, visto que ao classificar algo utilizamos fenômenos linguísticos convencionais e muitas vezes arbitrários. A espécie humana foi dividida, por exemplo, em “três raças”; é sobretudo este número que ainda está enraizado; são popularmente conhecidas por “raça branca, raça negra e raça amarela”. O conceito de raça sempre esteve associado à dominação e ao poder, inclusive quando paramos para refletir sobre as práticas de racismo, uma vez que geralmente associamos o racismo a partir de raça. Conforme Munanga (2003):

[...] essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto (MUNANGA, 2003, p. 12).

Entende-se por etnia um conjunto de pessoas que compartilham uma mesma linguagem, cultura, religião, modo de ver e lidar com o mundo e, de preferência, que moram geograficamente num mesmo território. Existem diversas etnias em nossa sociedade; algumas delas são representadas através da sociedade brasileira, indígena, japonesa. Sendo assim, se faz necessário refletirmos com Gomes e Munanga (2006) que:

não se trata aqui de brigar para definir qual conceito é o melhor para nomearmos o pertencimento étnico/racial dos negros no Brasil. Trata-se de compreender melhor a complexidade da questão racial e entender que os termos e conceitos que usamos no dia-a-dia não são construídos ingenuamente. Eles estão imersos em um contexto histórico, cultural e político. Para compreender melhor a relação entre raça e etnia alguns estudiosos adotam a expressão étnico/racial. Esta é usada na tentativa de explicar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a

racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada) quando falarmos sobre a complexidade do que representa “ser negro no Brasil” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 178).

Após esta breve explicação sobre os conceitos de raça e etnia, colocamos alguns trechos retirados das entrevistas nos quais é possível perceber que ainda há uma compreensão distorcida a respeito dos mesmos. As professoras participantes desta pesquisa atuavam na educação pública, com alunos da primeira infância, ou seja, na educação infantil. Todas tinham entre 30 e 45 anos e se autodeclararam brancas e “sem” preconceito:

Relações, acho que é o respeito com o ser, com as outras pessoas, com aquelas que são negras, aquelas que são de outras cores de pele, diferente das nossas, de outras raças. Acho que é isso, o respeito entre diferentes culturas, diferentes raças, enfim. É termos um respeito... E o que mais que eu posso dizer... Humm... Acho que é o respeito, principalmente o respeito. Nunca pensei a respeito disso... Nunca nessa terminologia, acho que não sei definir a diferença entre um e outro... acho que não sei definir (Professora 1: 30 anos, autodeclarada branca, está há 8 anos atuando como professora).

São as diferentes culturas, diferentes etnias.... Seriam as raças... E as raciais acho que entraria o racismo, mas não... Não... Não é isso... Relações étnicas seria a cultura, relações raciais seria as diferentes raças que.... Eu acho que isso é uma coisa muito importante que a gente deveria trabalhar em sala de aula até para conhecer outros povos, outras culturas, isso é muito importante (Professora 2: 33 anos, autodeclarada branca, está há 6 anos atuando como professora).

Eu entendo que as relações étnicas e raciais são assuntos relacionados a diversidade que eu enquanto professora preciso trabalhar vários assuntos relacionados a isso, várias vezes, principalmente na educação infantil que são temas que precisam ser abordados quase que diariamente. Não vejo diferença nesses termos. Étnico é etnias, várias etnias e raças são várias raças, não vejo diferença (Professora 3: 41 anos, autodeclarada branca, está há 14 anos atuando como professora).

É de suma importância pensarmos no papel do educador frente às práticas que visam erradicar condutas discriminatórias, uma vez que a escola é um local potente que, por diversas vezes, acaba qualificando ou desqualificando o sujeito através de representações estereotipadas e reproduzidas, de maneira não intencional, por meio de dispositivos sociais de gênero, pertencimento étnico, poder aquisitivo, dentre outros.

A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES VOLTADAS À TEMÁTICA

Sabe-se que todos têm direito a educação pública, e de qualidade, que proporcione ao educando a construção da própria identidade e da autonomia através da inserção e universalização de uma educação antirracista. A escola tem um papel fundamental na transformação de conceitos, pré-conceitos e atitudes discriminatórias, uma vez que é um espaço educativo pluralizado, tencionando a valorização de todos os sujeitos e histórias que ali estão ou não inseridas. Durante as entrevistas, surgiram alguns questionamentos como, por exemplo: como é possível abordar essa temática quando os próprios profissionais da educação não tiveram a oportunidade de refletir sobre o tema na graduação? Como cobrar um entendimento maior sendo que, muitas vezes, não há espaço para a formação continuada?

Como podemos ver em trechos retirados das entrevistas, das três professoras entrevistadas, duas trabalham com a temática das relações étnicas e “raciais”, mas não a aprofundam. Talvez o motivo esteja relacionado com a falta de proximidade com o assunto, ou talvez não seja um assunto que esteja em evidência nos espaços em que elas estão inseridas. A outra professora utiliza a justificativa de estar numa escola maternal e que as crianças, por serem muito pequenas, não teriam condições de refletir, buscando apenas trabalhar com a identidade e autonomia da criança. Entretanto, sabemos que às vezes uma única frase pode ter efeito positivo na vida de uma pessoa; dessa forma, porque não tentar abordar esse tema com as crianças menores, sendo que o mesmo auxilia na construção da própria identidade e do respeito ao próximo? Sobre esse assunto, Maria Aparecida Bento ressalta que:

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2012, p.112).

É no contato com as diferentes temáticas e as múltiplas relações sociais que as crianças constroem a sua auto imagem, que influencia a construção de suas identidades. A criança precisa “do outro” para se constituir, aprendendo novos conceitos e particularidades da sua própria cultura:

Sim... Já trabalhei com eles, nesse ano mais falando mesmo, não teve nenhuma atividade específica que eu tenha trabalhado sobre o assunto até porque agora é a semana da consciência negra, talvez pudesse trabalhar mais profundamente, mas estamos sempre abordando porque os alunos demonstram muitas vezes através dos atos, das palavras deles, questões de desrespeito à raça, aos colegas, pela cor do colega, pelas diferenças, então a gente acaba abordando esse assunto, mas nesse ano não abordei nada com eles, mas eu já trabalhei com outras turmas, mas não com essa (Professora 1: 30 anos, autodeclarada branca, está há 8 anos atuando como professora).

Não, eu não trabalho essas questões nas atividades porque no maternal são crianças de dois, três e quatro anos, são crianças muito pequenas e eles não teriam, na minha visão, uma nítida compreensão sobre isso (Professora 2: 33 anos, autodeclarada branca, está há 6 anos atuando como professora).

Sim, é trabalhado. Trabalho em vários momentos, em vários projetos a gente aborda isso, desde a Educação Infantil (Professora 3: 41 anos, autodeclarada branca, está há 14 anos atuando como professora).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um espaço privilegiado em vários quesitos, mas principalmente por ser um espaço lúdico, possibilitando novas experiências de forma diferenciada, divertida e pedagógica. Um aspecto central nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola refere-se à literatura infantil. Durante as entrevistas, as professoras relataram que utilizam muito a literatura infantil como prática pedagógica para a educação das relações étnicas e raciais. Entretanto, quando pedimos para que explicassem melhor sobre como trabalhavam, elas se sentiram desconfortáveis, não aprofundando as respostas; dessa forma, acredita-se que não há uma abordagem específica e intensificada a respeito do assunto, visto que na semana da consciência negra não realizaram atividades voltadas para a problemática.

Outra questão bem importante é trabalhar o social por completo, valorizando os saberes, as vivências de cada sujeito que está inserido na sala de aula. Cada um possui a sua

singularidade e história de vida. Muitas vezes é preciso olhar para o além do pedagógico, pois os alunos trazem diversas demandas todos os dias, seja na relação entre colegas ou com uma simples conversa com o próprio professor. Às vezes, o único lugar em que as crianças sentem segurança é na escola. Às vezes, o único lugar em que a criança é ouvida é na escola. É na escola que muitas vezes acontecem diversas situações, inclusive a construção da identidade e a quebra de paradigmas. É fundamental trabalhar a temática étnico-racial na nossa sociedade; entretanto, ainda há muitos obstáculos que impedem a efetivação do que é determinado nos parâmetros legais. Diversas vezes ouvimos comparações de que é mais importante trabalhar com o alfabeto ou números, na educação infantil, do que auxiliar na construção da identidade da criança. Precisamos olhar para além do pedagógico. Precisamos olhar a criança como um sujeito que está em processo de aprendizagem, de ressignificação e construção de pessoa e do mundo. Retiramos alguns trechos da entrevista que relata as práticas do(a)s professore(a)s frente à temática:

Ahh com textos, com histórias, trabalhos manuais relacionados a essa temática, tentando abordar essa questão, principalmente do respeito ao próximo. Na educação infantil nas vezes que eu trabalhei foi bem importante, pois deu pra perceber na mudança de postura deles (Professora 1: 30 anos, autodeclarada branca, está há 8 anos atuando como professora).

Eu trabalho conversando, na leitura de histórias, no momento da rodinha a gente conversa, quando surge algum assunto em específico a gente senta e conversa e eu explico, se é necessário, algum vídeo, documentário para eles entenderem melhor, basicamente é isso (Professora 2: 33 anos, autodeclarada branca, está há 6 anos atuando como professora).

A professora não trabalha com essa temática com a sua turma da educação infantil (Professora 3: 41 anos, autodeclarada branca, está há 14 anos atuando como professora).

APORTES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo principal compreender a atuação do(a)s educadore(a)s frente à questão étnica e “racial”, presente no contexto formativo da educação infantil, identificando a forma como são trabalhadas as questões étnicas na sala de aula. Contemplar essa temática requer muito estudo, leitura, olhares sensíveis e empatia para que sejamos capazes de transformar e dar sentido ao que está sendo proposto. É

fundamental “re”significar os valores, desfazer-se de preconceitos, ampliar e modificar olhares e condutas para que seja possível a promoção da igualdade e equidade entre os diferentes grupos étnicos existentes no Brasil.

É notória a fragilidade do conhecimento das entrevistadas frente às questões étnicas e “raciais”. É fundamental questionar e (re)significar a relevância da educadora frente a uma pedagogia antirracista, que assuma e garanta consistência à prática de enfrentamento que dirima os equívocos relacionados aos assuntos ainda considerados “tabus”. No Brasil existe ainda o mito da democracia racial, que nega a existência do racismo no país, tentando passar-se uma ideia de sociedade harmoniosa (MUNANGA, 2006). Há quem acredite que, de fato, não existe mais racismo no Brasil, ocasionando um silenciamento em debates pertinentes referentes às “ações afirmativas”.

Durante a pesquisa, percebeu-se que o(a)s entrevistado(a)s tiveram dificuldade de ampliar o diálogo sobre a temática, uma vez que não conseguiram desenvolver suas falas com propriedade e segurança; acreditamos assim que essas temáticas não transversalizam muito os afazeres do(a)s entrevistado(a)s. Dessa forma, acredita-se que os cursos de licenciatura devem proporcionar experiências teóricas, e práticas, para que o(a)s futuro(a)s professore(a)s se apropriem dos conhecimentos culturais, sociais e científicos que pertencem à nossa sociedade. De acordo com as propostas curriculares da educação infantil, é necessário (re)construir o olhar para as diferentes heranças culturais que formam o *caleidoscópio cultural do Brasil*, possibilitando assim que as crianças tenham experiências significativas com relação às suas próprias histórias. Dessa forma, é imprescindível contemplarmos as discussões sobre as questões étnicas e raciais e as políticas públicas que abarcam essa temática presente no contexto escolar.

A escola tem um papel social fundamental para a mudança e quebra de paradigmas; sendo assim, é imprescindível pensarmos e propormos uma educação que reconheça e compreenda as diferenças étnicas e raciais, na busca de transformações significativas dentro e fora do contexto formativo.

Em conclusão, acredita-se que há necessidade de contemplar estratégias de ensino voltadas para a compreensão e respeito pela diversidade humana. A educação étnica e racial busca formar cidadãos conscientes da sua herança e livres de preconceitos. É preciso,

inclusive, promover a formação continuada do(a)s professore(a)s, pois tal proporcionará maior segurança na busca de estratégias para a promoção de uma pedagogia antirracista.

Entende-se ser inevitável, urgente e essencial a contemplação dessa temática na educação infantil, pois através dessa prática pedagógica, assim como do regaste histórico da cultura para além do olhar europeu, pode-se e deve-se tencionar o combate ao preconceito, à discriminação e aos racismos promotores das práticas de exclusão. Indica-se assim a necessidade de desenvolver mais estudos sobre a temática apresentada, uma vez que ainda há poucos materiais que a contemplem com foco na educação infantil e sugere-se a realização de pesquisas que aprofundem o tema.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BRASIL. Lei n.º 10639, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da Educação/Secad, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2009.

_____. **Lei Federal nº 11.645/08** in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC, SECAD, Brasília, setembro, 2009.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GEERTZ. C, 1926. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

KRAMER, S. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Rio de Janeiro: 2002.
Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2016.

MINAYO, M. S.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, K. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**.
Palestra proferida no 3.º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói, Rio de Janeiro, no. 5. p. 15-23, 2004.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo (SP): Global, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 14 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS RECENTES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Ana Paula Evaristo Russi¹

<https://orcid.org/0000-0002-9591-6753>

Josiele Bené Lahorgue²

<https://orcid.org/0000-0002-5814-4635>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar de que forma as recentes pesquisas na área da educação têm abordado a diversidade religiosa no ensino fundamental. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática de artigos publicados nas bases de dados SCIELO e BASE, nos anos de 2017 a 2021. Foram analisados sete artigos a partir de duas categorias: 1) a identificação de situações de racismo religioso; 2) estratégias de contraponto ao racismo religioso. Foram citados fenômenos que impelem à abordagem do racismo religioso no ensino fundamental, como o avanço neopentecostal, a debilitada formação docente e o hábito do(a)s professore(a)s cristão(ã)s de balizar os fenômenos pedagógicos pelos seus valores religiosos subjetivos. Uma parte significativa das pesquisas feitas aponta para a necessidade de se educar para a compreensão das diferenças como algo que compõe o patrimônio cultural humano.

Palavras-chave: Intolerância Religiosa; Racismo Religioso; Ensino Fundamental; Escola; Ensino Religioso.

1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2018). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter/2021). Licenciatura em Artes com Habilitação em Música pela Universidade Regional de Blumenau (Furb/2010). Professora no Centro de Educação à Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) desde 2022/1. Professora no Centro de Educação, Artes e Letras (CCEAL) da FURB desde 2020/1. Foi professora do CEE - Centro de Educação e Exatas da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Blumenau) em 2019/2. Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura - Eixo Artes populares, Categoria Culturas Negras e Afro-Brasileiras (2019). Prêmio Nacional Itaú Cultural - Rumos Educação, Cultura e Arte (2011-2013). Autora dos livros Cartografias Brincantes: Infâncias no Batuque jeje-ijexá (2020) e Música, Tecnologia e Educação (2021). Integrante do GENERA - Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Gênero, Raça e Poder da FURB.. E-mail: <anapaula_er@yahoo.com.br>.

2 Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018) na área de concentração: Psicologia Social e Cultura e linha de pesquisa: Estética, processos de criação e política. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014) e graduada em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2006). Professora substituta da Universidade Regional de Blumenau. Ministra disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem e supervisiona estágios na área da Psicologia Social. Atuou como Professora do Curso de Psicologia da Faculdade CESUSC mantida pelo Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina na qual coordenou o Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero, Política e Interseccionalidade. Pesquisadora vinculada ao NUPRA - Núcleo de pesquisa em práticas sociais, estética e política. Articulou a Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra - Santa Catarina, de 2018 até 2021. Integrou a Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Política, na função de Secretária (gestão 2019/2020). Foi membra da Vice Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO (gestão 2016-2017). Integra a coletiva Venta-Rua, com a qual atua em Santa Catarina, oferecendo formações e consultorias focadas nos eixos Educação, Sustentabilidade e Cultura. Possui experiência profissional em projetos voltados ao atendimento de crianças e adolescentes, direitos humanos, políticas públicas, deficiência, gênero e sexualidade. Em suas pesquisas tem entrelaçado discussões sobre os seguintes temas: políticas públicas, psicologia política, direitos humanos, gênero, sexualidade, feminismo, resistências, jovens. E-mail: <psicojosi@gmail.com>.

RELIGIOUS RACISM IN ELEMENTARY SCHOOL: RECENT APPROACHES IN THE FIELD OF EDUCATION

ABSTRACT

This work aims to investigate how recent research in education has approached religious diversity in elementary school. A systematic review of the literature was carried out, of articles published in the SCIELO and BASE databases, from 2017 to 2021. The seven resulting articles were analyzed from two categories: 1) the identification of situations of religious racism; 2) strategies to combat religious racism. Phenomena that drive religious racism in elementary school were mentioned, as the neo-pentecostal advance, poor teacher training and the habit of Christian teachers to mark pedagogical phenomena by their subjective religious values. A significant part of the studies points to the need to educate in order to understand differences as something that constitutes human cultural heritage.

Keywords: Religious Intolerance; Religious Racism; Elementary School; School; Religious Education.

RACISMO RELIGIOSO EN LA ESCUELA PRIMARIA: ENFOQUES RECIENTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar cómo las investigaciones recientes en educación han abordado la diversidad religiosa en la escuela primaria. Se realizó una revisión sistemática de la literatura, de artículos publicados en las bases de datos SCIELO y BASE, de 2017 a 2021. Los siete artículos resultantes fueron analizados a partir de dos categorías: 1) la identificación de situaciones de racismo religioso; 2) estrategias de lucha contra el racismo religioso. Se mencionaron fenómenos que promueven el racismo religioso en la educación básica, como el avance neopentecostal, la pobre formación docente y la costumbre de los maestros cristianos de marcar los fenómenos pedagógicos por sus valores religiosos subjetivos. Una parte significativa de los estudios apunta a la necesidad de educar para comprender las diferencias como algo que constituye el patrimonio cultural humano.

Palabras-clave: Intolerancia Religiosa; Racismo Religioso; Escuela Primaria; Escuela; Enseñanza Religiosa.

INTRODUÇÃO

A noção de raça oriunda do Iluminismo, marcada pela perspectiva racionalizante, levou à criação de dispositivos categorizantes pautados no modelo humano universal, classificando as formas de organização social humana a partir do binário primitivo-civilizado. O colonialismo europeu foi o maior beneficiário desta ferramenta, uma vez que dela se serviu para justificar a exploração e a destruição de populações africanas, asiáticas, americanas e da Oceania (ALMEIDA, 2019).

Para além do colonialismo, que por si é um projeto de hegemonia das sociedades consideradas civilizadas sobre aquelas designadas como primitivas, a classificação de seres

humanos também foi abraçada pelo Positivismo, que se encarregou de estabelecer relações entre “raças” humanas e determinadas especificidades de ordem anatômica, psicológica e moral. Foi desta maneira que o racismo científico endossou ideias que até hoje fundamentam o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

É com base na noção de raça, e nos modos como a mesma é atualizada, que o racismo precisa ser debatido. Igualmente necessária é a compreensão das divergências entre racismo, preconceito e discriminação racial, visto que o primeiro se diferencia dos demais por seu atributo estrutural. Neste sentido, o racismo não se apresenta como uma característica comportamental individual e sim como materialização da discriminação presente nas relações e nas instituições, naturalizando modelos sociais que subalternizam as existências negras (ALMEIDA, 2019).

De acordo com Obalera de Deus (2019), o racismo é um fenômeno que norteia a aniquilação de tudo o que representa a presença negra. Deste modo, ele não se limita à cor da pele, tampouco às relações entre pessoas brancas e negras, mas refere-se também a um patrimônio simbólico, que inclui as cosmologias afro-brasileiras. Neste sentido, “não é mais apenas sobre a negação de uma religião, mas de um modo de ser, sentir e existir no mundo cujo sagrado é constitutivo da existencialidade humana” (OBALERA DE DEUS, 2019, p. 13). As religiões afro-brasileiras, ou religiões de matriz africana, aqui são tratadas como cosmologias, visto que “a categoria religião, na sua configuração interpretativa hegemônica, não se aplica a tais práticas ritualísticas” (RUSSI, 2020, p. 25).

Para Obalera de Deus (2019), a intolerância religiosa revela o seu racismo estrutural ao visar as práticas ritualísticas de matriz africana existentes no Brasil. De acordo com o autor, uma pessoa que sofre violência motivada pelo fato de ser adepta das cosmologias afro-brasileiras, não é vítima da intolerância, mas do racismo religioso. Some-se a esta questão a hegemonia das religiosidades cristãs, parte constitutiva do já referenciado modelo humano universal, caracterizado por Nogueira (2020) como um projeto de poder. Tal como outras normativas de sujeito impostas pelo liberalismo econômico, a adesão ao cristianismo funciona como régua civilizatória, de modo que tudo o que evade desta normativa deve ser invisibilizado ou exterminado como afirmação daquilo que é imposto como norma.

Ressalta-se que, por muito tempo, o eurocentrismo pautou as pesquisas e os discursos sobre as práticas ritualísticas afro-brasileiras, classificando-os como feitiçaria e termos correlatos. Parés (2016) problematiza as nomenclaturas eurocêntricas e seus efeitos de moralização/fetichização das cosmologias de matriz africana, que fortaleceram os estereótipos ligados ao primitivismo e à invisibilização. Destarte, tratar a intolerância religiosa como racismo religioso revela o racismo que funda a violência especificamente contra pessoas negras e o sistema de crenças afro-brasileiro.

É importante salientar, neste debate, o advento da Lei n.º 11.645/2008, que alterou a Lei n.º 10.639/2003, incluindo a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008) no currículo oficial das redes públicas de ensino, e outras políticas públicas necessárias à afirmação, no currículo escolar, do universo cultural e filosófico enraizado nas matrizes negras brasileiras. Salienta-se que tais progressos são conquistas dos movimentos negro e indígena, com ênfase nas lutas sociais travadas a partir da década de 1980, as quais deram visibilidade às suas demandas nas assembleias constituintes que, por sua vez, resultaram na promulgação da Constituição de 1988 (MARÇAL; LIMA, 2015, 75).

No entanto, é sabido que a afirmação negra no currículo escolar pelas vias legais, ainda que se constitua como uma vitória para o movimento negro e para as questões identitárias negras como um todo, é somente uma etapa da luta contra o racismo. Desde a instituição da referenciada lei, houve dificuldade, por parte de professores e professoras, em tratar dos temas incluídos na mesma, devido à falta de preparo para tratar destas questões, que sempre estiveram invisibilizadas nas formações docentes e nas propostas curriculares. Assim, tratar do racismo no ensino fundamental diz de como as bases sociais do preconceito racial enredam-se na estrutura do sistema educativo e também das formas como, gradativamente, a docência tem-se apropriado destes temas, constituindo novas formas de combate ao racismo em âmbito escolar – com ênfase, para fins desta pesquisa, no racismo religioso.

Charlot (2006) aponta sete discursos comuns sobre educação, que se apresentam desde a negação absoluta da legitimidade da pesquisa científica e da máxima de que todos entendem teoricamente do tema, e também sobre o discurso pedagógico, os discursos políticos e aqueles produzidos por outras áreas do conhecimento científico, como a psicologia.

Salienta-se que a pesquisa em educação implica certo ato de *resistência*, uma vez que, para além das tarefas e responsabilidades imbricadas, ao(à) pesquisador(a) cabe ainda o compromisso de situar sua pesquisa em meio à complexidade de discursos, esforçando-se para legitimá-la através do uso de referências confiáveis e da leitura extensa da produção científica dos últimos anos. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo central investigar como as recentes pesquisas na área da educação têm abordado temas relacionados à diversidade religiosa no ensino fundamental.

METODOLOGIA

Para a realização do nosso estudo, partimos do questionamento: *Como a produção científica dos últimos cinco anos tem abordado questões relacionadas com o racismo religioso no ensino fundamental?*

Com base na metodologia de revisão sistemática de literatura, realizamos uma pesquisa nas bases de dados SCIELO e BASE. De acordo com Galvão e Pereira (2014), as revisões sistemáticas – que são estudos secundários porque derivam dos primários, onde se localizam os artigos, dissertações e teses – devem primar pela abrangência, trazendo informações amplas sobre o tema em questão.

Experiências anteriores mostram que, quando se trata de pesquisa envolvendo cosmologias afro-brasileiras, o vocabulário é bastante complexo (RUSSI, 2017). Primeiramente, porque tais cosmologias usam extensivamente verbetes derivados dos diferentes idiomas e dialetos que habitam/habitaram o continente africano e, com a diáspora, encharcaram o território nacional, juntamente com toda a sua contribuição cultural e filosófica.

Tal questão foi lembrada durante a primeira etapa da pesquisa, que se caracterizou pela definição dos descritores. Optamos por cruzar dois grupos de vocábulos, o primeiro agregando “intolerância religiosa” e “racismo religioso” e o segundo contendo a categoria “ensino fundamental”. Como resultado, foram obtidas duas combinações diferentes.

Com a intenção de focar nas pesquisas feitas no campo da educação, inserimos como critério que pelo menos um(a) do(a)s autore(a)s de cada artigo tivesse graduação em pedagogia e/ou mestrado ou doutorado em educação; e/ou que a revista ou departamento publicador fosse dessa área. Estes critérios eliminaram pesquisas cujo debate estava alocado nas áreas de antropologia, história, ciências da religião e geografia, sem necessariamente se estender à educação enquanto campo científico. Com relação ao ensino fundamental, estabeleceu-se que o mesmo deveria estar relacionado a pelo menos uma das duas categorias de análise, isto é, às estratégias de identificação, ou aos processos de tensionamento ao racismo religioso estruturante. Por último, selecionamos apenas pesquisas realizadas no Brasil e publicadas na língua portuguesa, a partir de 2017 até 2021. A seleção resultou em sete publicações, de acordo com o exposto nas tabelas 2 e 3:

Tabela 1 – resultados das buscas na SCIELO

Grupo 1	Grupo 2	Resultados SCIELO					Total 2017-2021	Trabalhos excluídos	Trabalhos restantes
		2017	2018	2019	2020	2021			
“Intolerância religiosa”	“Ensino fundamental”	0	0	0	0	0	0	0	0
“Racismo religioso”	“Ensino fundamental”	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Tabela 2 – resultados das buscas na BASE

Grupo 1	Grupo 2	Resultados BASE					Total 2017-2021	Trabalhos excluídos	Trabalhos restantes
		2017	2018	2019	2020	2021			
“Intolerância religiosa”	“Ensino fundamental”	2	2	4	5	2	15	8	7
“Racismo religioso”	“Ensino fundamental”	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Na segunda etapa, elaborou-se uma síntese dos temas principais abordados nestes estudos. Os modos de identificação do racismo religioso na escola constituem o primeiro ponto focal a ser buscado nas fontes consultadas para que, como segundo ponto focal, possamos identificar e refletir sobre possibilidades de enfrentamento ao racismo

religioso pelas vias educativas com vista ao respeito à diversidade de crenças no meio escolar, sem, no entanto, ferir a laicidade do Estado.

Na terceira etapa, efetuou-se a leitura dos artigos e a identificação de categorias que interessam ao debate proposto nos objetivos deste trabalho. A partir da leitura das pesquisas selecionadas, realizou-se a análise de como as mesmas abordam e propõem: 1) a identificação de situações de racismo religioso; 2) estratégias de contraponto ao racismo religioso.

No final deste artigo, com base nos descritores referidos, será apresentada uma síntese de como são trabalhadas as questões de racismo religioso no ensino fundamental, a partir das categorias analisadas.

DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

O artigo de Fiorotti (2019) aborda dezoito casos de intolerância religiosa ocorridos na educação básica – a maioria no ensino fundamental – entre 2004 e 2018, relacionando-os ao racismo potencializado por alguns movimentos pentecostais radicais, que têm atacado as cosmologias afro-brasileiras como forma de totalizar a presença cristã nas escolas. Entre os exemplos citados, estão: a proibição do uso de livros didáticos recomendados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); apagamento e proibição do uso de símbolos do candomblé, umbanda e outras cosmologias de matriz africana; a associação das manifestações ritualísticas afro-brasileiras e sujeitos praticantes com o diabo; a predominância de valores cristãos em livros didáticos de ensino religioso; a proibição da apresentação de trabalhos e pesquisas sobre cultura afro-brasileira (aplicada tanto a estudantes como a docentes); agressões verbais e físicas (oriundas de estudantes e de professore(a)s).

A violência também é o tema central do trabalho de Eleoterio (2020), que desenvolveu pesquisa de cunho bibliográfico relacionando esta categoria com a intolerância religiosa, contextualizando ações de enfrentamento no município de Vila Velha/ES. À luz da Constituição Federal e da perspectiva dos Direitos Humanos, a autora realiza a análise de alguns episódios de intolerância, identificando o acento racista que direciona tais violências à

matriz africana e propondo uma educação que promova a “aceitação da diferença numa sociedade pluralista” (ELEOTERIO, 2020, p. 65).

A disciplina de ensino religioso é o elemento central para pensar a ruptura com o racismo religioso no trabalho de Gama, Videira e Custódio (2020). A pesquisa, realizada através de entrevistas com estudantes e profissionais de uma escola situada em uma comunidade quilombola do Município de Macapá/AP, envolveu lideranças afro-religiosas do local. O estudo revelou o privilégio de valores cristãos, bem como a resistência por parte de docentes em abordar a intolerância religiosa como tema curricular. Os autores relatam o fato de grande parte do(a)s estudantes do ensino fundamental nunca terem ouvido falar em intolerância religiosa, tampouco conhecerem as cosmologias afro-brasileiras, algo que acusa o descumprimento da Lei nº 11.645/2008 e a urgência de aprofundamento nos debates sobre o tema.

Também situada em uma comunidade quilombola, a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio de Macapá/AP constitui o campo da pesquisa etnográfica de Bezerra, Vieira e Custódio (2020). A disciplina de ensino religioso, ministrada na maioria das séries iniciais do ensino fundamental por pedagogo(a)s, é o mote da pesquisa, que se pauta na existência de pluralidade como condição para potencializar práticas pedagógicas que confrontem o preconceito.

Souza e Amaral (2020) também focam no ensino religioso para avaliar as práticas pedagógicas em uma escola de ensino fundamental em Curralinho/PA. Os autores reconhecem que a condução ética de tal disciplina não resolve as questões de racismo religioso como um todo, mas contribuem para uma formação humana que não exotifica aquilo que não é hegemônico. Em sua pesquisa, analisam tanto o currículo da escola como as práticas docentes.

A pesquisa bibliográfica de Costa (2021) aborda o crescimento do neopentecostalismo entre professore(a)s e a formação docente em pedagogia nas instituições de educação superior como possíveis motivadores da invisibilização das culturas negra e indígena no ensino fundamental.

Por último, Oliveira e Assis (2021) entrevistaram três docentes que atuam na área de ensino religioso, em escolas públicas no município de Campo Grande/MS, as quais adotam

um sistema de escolas públicas confessionais conveniadas com instituições católicas, legitimado pela prefeitura.

IDENTIFICAÇÃO DO RACISMO RELIGIOSO

Fiorotti (2019, p. 23) salienta que as violências relatadas em seu trabalho, especificamente os vetos, “não são simplesmente proibições genéricas, voltadas contra todas as práticas religiosas e com alguma motivação laicista”, mas dirigidas especificamente às crenças e símbolos ligados à cultura afro-brasileira. Entre as motivações, a autora aponta o crescente aumento da população evangélica, a qual vem substituindo a predominância católica nas escolas na mesma proporção em que se acentua o viés racista nas práticas de intolerância religiosa.

Tal constatação dialoga com os dados do Censo de 2010, referenciados por Costa (2021) como indicativos de um maior acesso de neopentecostais ao ensino superior, o que resulta na formação de adeptos a esta fé em diversas áreas do conhecimento, incluindo a pedagogia. Contudo, mesmo a formação acadêmica não tem garantido a chegada ao mundo educativo de docentes capazes de compreender que seu trabalho, ao tratar de assuntos relacionados às cosmologias diversas, não deve ser o de fortalecimento de culturas já tão hegemônicas.

A predominância da cultura cristã é perceptível nas diferentes manifestações que ocorrem dentro de uma escola, inclusive nos livros didáticos destinados à disciplina de ensino religioso – algo que se converte em recurso para a geração de mais violência:

Dentro deste novo contexto cultural em que Deus é evocado na educação básica para propagar a guerra espiritual, até mesmo os livros didáticos de ensino religioso com conteúdo predominantemente cristão podem ser utilizados como instrumentos da intolerância religiosa dos evangélicos (FIOROTTI, 2019, p. 224).

Neste sentido, a intolerância religiosa pode ser classificada como violência de âmbito relacional, visto que há estabelecimento de relações de poder traçadas no campo simbólico. Especialmente quando enraizada no racismo, que é estruturante das relações

sociais, a intolerância religiosa alude, em nível interpessoal, a um grave tensionamento macrossocial – algo problemático, pois “a intolerância de qualquer natureza põe em risco a harmonia estabelecida pelo direito, pois é similar a um estado de ódio social” (ELEOTERIO, 2020, p. 73).

O fato de professores e professoras trabalharem valores e direitos a partir de suas próprias religiões é uma prática intolerante, pois sendo o corpo docente majoritariamente cristão, as demais crenças (especialmente as afro-cosmologias) são jogadas à invisibilidade pelos discursos hegemônicos. Tal relação entre igreja e escola tem fundamento em um processo histórico longo e sólido:

A história de formação do campo educacional brasileiro demonstra que ao longo do tempo, o campo religioso conquistou espaço se legitimando como elemento componente do campo educacional, exercendo influência direta na maneira como a educação escolar se organiza e se apresenta. A presença da religiosidade no ambiente escolar foi naturalizada e aceita, sendo entendida como meio de se ensinar princípios morais e éticos nas instituições de ensino (OLIVEIRA; ASSIS, 2021, p. 163).

Sob este aspecto, o caminho de transformação passa pelo entendimento de que o espaço escolar precisa ser o lugar de desmonte dos estereótipos. Gama, Videira e Custódio (2020) ressaltam que isso não se resolve somente por mera imposição curricular, pois é constatado o desejo de discentes do ensino fundamental por conhecer outras religiosidades, como as afro-brasileiras e as de matrizes asiática e judaica.

Por sinal, o desconhecimento de outras matrizes religiosas por parte do corpo docente também é um problema apontado por Gama, Videira e Custódio (2020), enfatizando a necessidade de uma formação docente que fomente o interesse e o respeito pela complexidade da cultura brasileira. Necessidade que não pode se limitar às formações em filosofia, história e ciências da religião, se considerarmos os depoimentos de pedagogas entrevistadas por Bezerra, Videira e Custódio (2020), as quais não tiveram qualquer formação voltada para o tema durante ou depois da graduação, embora estivessem ministrando a disciplina de ensino religioso nas séries iniciais.

Mesmo o(a)s docentes com experiência não estão livres das deficiências na formação. Na pesquisa de Gama, Videira e Custódio (2020), todo(a)s o(a)s professore(a)s da

área de ensino religioso possuíam, pelo menos, doze anos de trajetória docente, ainda que nem todo(a)s tivessem formação superior. Mais de uma década de experiência denota que o(a) profissional apresentou resistência, ou não foi instruído(a) a adequar suas práticas às Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2007, visto que a maior parte do(a)s pesquisado(a)s declarou não abordar a diversidade religiosa, tampouco o tema da intolerância, sendo inclusive incapazes de identificar a ausência de lideranças afroreligiosas nos eventos da escola onde lideranças cristãs sempre são convidadas, algo que caracteriza um ato de racismo religioso institucional.

Ademais, há práticas ligadas à educação confessional e ao racismo religioso que muitas vezes estão introjadas no(a)s docentes sem que este(a)s percebam. Os sujeitos da pesquisa de Oliveira e Assis (2021) relataram a utilização do material da Campanha da Fraternidade em suas aulas, pois não sabiam que se tratava de campanha publicitária, feita pela Igreja Católica para agregar mais fiéis. Uma das entrevistadas utilizava a bíblia em todas as atividades da disciplina, mas quando o(a)s estudantes perguntaram sobre outras cosmologias, ela alegava que não seria ético tratar das mesmas em sala de aula. Importante destacar que o fortalecimento do ensino religioso confessional nas escolas públicas está relacionado ao esforço de alguns segmentos religiosos em manter um território de influência dentro do ambiente escolar. Assim, a disciplina historicamente adquiriu nuances de formação com vista à moralização dos sujeitos baseada nos valores cristãos (OLIVEIRA; ASSIS, 2021).

Costa (2021) se aprofunda nas questões de formação docente ao apontar o aumento exponencial de novas instituições de ensino superior, e por consequência o oferecimento de novos cursos de pedagogia nos últimos vinte anos, sem haver necessariamente um aumento proporcional da qualidade oferecida nas formações. A própria Lei n.º 10.639/2003 não prevê a instalação de políticas públicas de formação docente voltadas para os temas das culturas de matrizes africana e indígena.

A escola pública pode ser entendida como um *locus* habitado pelas diferenças: nela podem ser encontrados sujeitos com diferentes fenótipos, crenças religiosas, constituições familiares, orientações sexuais, identidades de gênero e assim por diante. No entanto, a simples existência desta complexidade não garante que as diferenças que a compõem sejam balizadas de forma equitativa. Souza e Amaral (2020) ressaltam que depende

da escola a escolha entre ignorar as intolerâncias ou assumir uma postura combativa em relação aos preconceitos.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO RELIGIOSO

O ensino religioso é uma disciplina prevista no currículo escolar desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996, tendo sua abordagem atualizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outrossim, sua existência, quando destinada à formação crítica e combate aos preconceitos, dialoga com a laicidade exigida pelo Estado (BEZERRA; VIDEIRA; CUSTÓDIO, 2020).

Trazer visibilidade democrática a outras cosmologias, além daquelas consideradas hegemônicas, é um cuidado adotado por Gama, Videira e Custódio (2020) desde a sua pesquisa, visto que, na ausência de docentes adepto(a)s às cosmologias afro-brasileiras, contemplaram também membros da comunidade escolar que incluíam essa característica. Conceder a outras expressões de fé um espaço de visibilidade, que seja equitativo com aquele tradicionalmente atribuído à religião cristã, parece ser o caminho para a ruptura com os preconceitos estruturais presentes nas relações em sala de aula, além de amparar o(a)s docentes na elaboração de conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e tensionar o proselitismo de suas práticas:

É papel do estado garantir a formação continuada dos seus servidores para a otimização das ações e frentes de trabalho assumidas, garantindo à sociedade serviços de qualidade e que venham suprir suas necessidades (BEZERRA; VIDEIRA; CUSTÓDIO, 2020, p. 197).

Inspirado na orientação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Fiorotti (2019) realizou uma proposta – voltada ao primeiro ano do ensino médio, mas citada aqui por ser considerada adaptável aos anos anteriores – em que solicita ao(à)s estudantes uma pesquisa sobre cosmologias afro-brasileiras baseada em entrevistas com lideranças de terreiros³. O professor, que é autor do artigo, auxiliou o(a)s estudantes a encontrarem possíveis entrevistado(a)s. Apesar disso, houve manifestação contrária ao trabalho por parte de

3 Espaços onde acontecem os cultos de matriz africana no Brasil.

estudantes de uma família evangélica, o que levou o docente a substituir a entrevista por uma pesquisa bibliográfica, sem alterar o tema do trabalho.

Também Bezerra, Videira e Custódio (2020) acompanharam as práticas de um professor, selecionado do grupo de sujeitos pesquisados por ser militante do ensino religioso escolar não confessional e da educação escolar quilombola. Este posicionamento deveria ser comum entre o(a)s profissionais que assumem a função de tratar de cosmologias na escola, mas parece se confirmar, nas pesquisas citadas, como uma exceção. No caso deste profissional, as propostas giravam desde a visita a benzedeadas até a elaboração de murais sobre as matrizes africanas, além de palestras, exibição de vídeos, participação em festas da comunidade quilombola e outras atividades:

Em suas aulas da disciplina de Ensino Religioso, busca-se conhecer e analisar a diversidade cultural e religiosa que compõem o povo brasileiro, bem como problematizar a existência humana, diante do fenômeno religioso e suas múltiplas experiências vivenciadas. Ao ser perguntado se em algum momento recebeu orientações ou formação a nível estadual para trabalhar a disciplina de ER em comunidades tradicionais, a resposta foi negativa. Segundo o professor, a especialização que possui em ER foi uma busca pessoal e possibilitou a ele a abertura dos horizontes pedagógicos para trabalhar com o componente (BEZERRA; VIDEIRA; CUSTÓDIO, 2020, p. 206).

É com vista à liberdade de crença que Eleoterio (2020) reafirma o compromisso docente com o respeito e a valorização da cultura como patrimônio humano, fortalecendo laços de pertença. No caso específico do ensino religioso, esse compromisso mira a laicidade como norteadora das práticas, pois a mesma caminha em sentido contrário à intolerância. O princípio da laicidade, de acordo com Oliveira e Assis (2021), advoga pela liberdade religiosa e o respeito à diversidade de crenças.

Não há um consenso sobre como o ensino religioso, quando ofertado em acordo com o princípio da laicidade, afeta a formação escolar. Oliveira e Assis (2021) mostram que o Observatório da Laicidade na Educação define que a disciplina é marcada pelo conservadorismo, o que acaba por tolher a potência crítica e os debates sobre gênero e sexualidade. Por sua vez, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso apoia a presença da disciplina nas escolas, desde que de forma comprometida com a complexidade de cosmologias que compõem a cultura brasileira. Para as autoras do referido trabalho, é

responsabilidade do Estado “a garantia do ambiente seguro para o desenvolvimento da religiosidade, mas não sua imposição” (p. 175).

Sobretudo, há necessidade de compreender as diferenças não como um obstáculo e sim como um aspecto da diversidade cultural que nos constitui. Sem desconsiderar o compromisso que o Estado precisa assumir na formação docente, a adoção de uma postura crítica e democrática quanto às diferentes cosmologias e ao racismo religioso também demanda tempo e esforço do(a) professor(a). A presença de vozes discentes nas pesquisas, embora ainda pouco difundida neste âmbito teórico, foi amplamente defendida na abordagem de Gama, Videira e Custódio (2020), visto que “são eles os sujeitos e principal público das políticas e reformas educativas” (p. 104). Assim, este segmento constituiu a maioria das entrevistas, algo que é notável e pode servir de referência para pensar múltiplas questões do ensino fundamental, incluindo o racismo religioso.

É sob este mote que o currículo precisa estabelecer vínculos entre os conhecimentos teóricos e a vida cotidiana do(a)s estudantes, incluindo a pertença a grupos sociais. Souza e Amaral (2020) ressaltam que esta prática precisa se estender à complexidade de crenças que compõem a cultura brasileira, pois também podem nos fazer refletir sobre questões políticas, sociais e ambientais, contribuindo para a construção subjetiva da cidadania. A abordagem ética das diferenças e a apreensão crítica das discrepâncias sociais e diferenças de acesso são da ordem interdisciplinar, de modo que devem ser elaboradas não de forma individual pelo(a) professor(a) e, sim, como um planejamento coletivo que contemple de forma horizontal as diferentes cosmovisões. Costa (2021) acrescenta que o ensino da cultura afro-indígena de maneira abrangente, isto é, para além das questões religiosas, também se oferece como contraponto aos racismos enraizados nos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Há que se refletir, ainda, sobre o papel comunitário da escola, implicando o envolvimento das famílias nos diálogos sobre temas que importam à sociedade, como é o caso do racismo. Costa (2021) sugere o trabalho com as mitologias dos orixás, em abordagem análoga à mitologia greco-romana tradicionalmente aceita nas práticas escolares. Um acervo que seja democraticamente inclusivo de temas da cultura afro-brasileira e indígena também reforça o pensamento crítico e a aceitação do diferente, mas a prática escolar não pode se

ancorar apenas nisso, necessitando estender-se à vivência das músicas, das danças, da culinária, das artes e de todas as manifestações culturais de matriz africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou uma atualização acerca do que vem sendo publicado sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso no ensino fundamental. Os resultados obtidos, considerando a abrangência das bases de dados consultadas, denota um interesse reduzido pelo tema. Todavia, o interesse na área da educação em debater o racismo religioso (ainda que tratado como intolerância) mostrou-se crescente. Tal constatação revela a necessidade, por parte do campo educativo, em aprofundar os debates sobre as relações étnico-raciais. Nos artigos obtidos, houve identificação de fenômenos que impelem o racismo religioso no ensino fundamental, como o avanço neopentecostal, a má formação docente e o hábito do(a)s professore(a)s cristão(ã)s de balizar os fenômenos pedagógicos pelos seus valores religiosos subjetivos.

O ensino religioso também foi bastante mencionado, sendo em boa parte lecionado por pedagogo(a)s que participaram das entrevistas. As pesquisas mostraram diferentes opiniões sobre a relevância desta disciplina no currículo da educação básica, bem como as diferenças de abordagem docente, na sua maioria convergindo para práticas proselitistas. Tal evidência, somada às críticas feitas ao descomprometimento das formações docentes com o combate ao racismo, alertam para a demanda de um currículo de formação de professore(a)s que não só eduque o(a)s futuro(a)s profissionais da educação para a construção coletiva de conhecimentos sobre a matriz afro-brasileira, como também o(a)s prepare para atuar na promoção do respeito à complexidade cultural de ordem religiosa.

Embora pouco aproveitada na maioria dos trabalhos pesquisados, a participação discente traz em si a perspectiva de alargar os horizontes educativos, tanto nas pesquisas como na elaboração de pautas que promovam o aprendizado pacífico das diferentes cosmologias. A inclusão de pessoas de notório saber na elaboração de diálogos sobre a cultura afro-brasileira também foi apontada como algo que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista que abarque de forma respeitável a complexidade da cultura

afro-brasileira: babalorixás e ialorixás das cosmologias afro, monges(jas) budistas, gurus hindus, imames muçulmanos, xamanistas e pajés, além dos padres e pastore(a)s.

Ressalta-se, ainda, que uma pesquisa jamais encerra-se em si mesma, de modo que sempre haverá territórios que, se aqui não foram aprofundados, podem-se revelar a linha condutora para outras abordagens. Por exemplo, a escolha das bases de dados: outras ferramentas podem gerar resultados diferentes dos que foram apresentados neste trabalho, rumando o debate para perspectivas diferentes. Ressalta-se o cuidado para não perder de vista a postura antirracista e o olhar democrático para a existência das diferenças – aspectos indispensáveis à pesquisa ancorada na cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

BEZERRA, M. de J. P. dos S.; VIDEIRA, P. L.; CUSTÓDIO, E. S. O ensino religioso e a escola José Bonifácio: um estudo de caso da prática pedagógica desenvolvida no Quilombo do Cria-ú no Amapá. **Projeto História**, São Paulo, v. 67, pp. 177-217, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/48217>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, no. 31, 7-18, jan./abr. 2006.

COSTA, O. B. R. da. Intolerância religiosa na escola e formação docente – a influência do pentecostalismo no preconceito racial e religioso escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba/PR, v.7, no.2, p. 15069-14084, feb. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24590>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ELEOTERIO J. N. da S. Intolerância religiosa e violência frente às práticas educacionais. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo/RS, v. 46, no. 01, p. 64-79, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/3985>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FIOROTTI, S. Intolerância religiosa dos evangélicos na educação básica. **Revista Territórios**, Caruaru/PE, v. 5, no. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/243589>. Acesso em: 13 jun. 2021.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 17 jun. 2021.

GAMA, J. K. C. da; VEIDEIRA, P. L.; CUSTÓDIO E. S. A relevância da disciplina ensino religioso para a desconstrução de práticas racistas e preconceituosas no cotidiano escolar. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo/RS, v. 60, no. 1, p. 98-112, jan./jun. 2020. http://ism.edu.br/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/3926. Acesso em: 13 jun. 2021.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

PARÉS, L. N. **O rei, o pai e a morte**: a religião vodum na antiga Costa dos Escravos na África Ocidental. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

OBALERA DE DEUS, L. **Por uma perspectiva afrorreligiosa**: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019.

OLIVEIRA, L. C.; ASSIS, J. H. do V. P. Relatos docentes e as fragilidades da disciplina de ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, no. 35, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/35400>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RUSSI, A. P. E. Reflexões sobre a produção científica acerca da infância nas religiões de matriz africana. In: III Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (III COPENE SUL), 3, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABPN, 2017, p. 314-322.

RUSSI, A. P. E. **Cartografias brincantes**: infâncias no Batuque Jeje-Ijexá. Itajaí/SC: Traços & Capturas, 2020.

SOUZA, J. da S.; AMARAL, S. M. P. do. O ensino religioso e a prática pedagógica em uma escola na Amazônia Marajoara. **Revista Movimentação**, Dourados, MS, V.7, no. 12, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/11939>. Acesso em: 13 jun. 2021.

Revisão gramatical pelas próprias autoras.

RECEBIDO 15 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



A MENINA DE OYÁ: CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS E INCLUSIVAS AO AMBIENTE ESCOLAR

Mariana Semião de Lima¹

<https://orcid.org/0000-0001-8014-6285>

Norma Silvia Trindade de Lima²

<https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

RESUMO

O objetivo deste ensaio é procurar afirmar o candomblé como uma comunidade de saber, pautada em matizes e ancestralidades africanas, (re)inventada nas brechas e fissuras de um Brasil colonial violado, extrativista e expropriador de humanidades negadas a povos e culturas que foram extirpadas de seus territórios e escravizadas à revelia. E, nesse sentido, passível de contribuir com o ambiente escolar, orientado por princípios antirracistas, inclusivos e decoloniais. A discussão inspira-se na outridade possível a partir da narrativa de uma jovem, nascida e educada em um terreiro de candomblé, em ocasião de encontros narrativos durante os meses de janeiro e fevereiro de 2022, na cidade de Campinas-SP, para uma pesquisa de doutorado em Educação, em andamento. Frente à necessidade de afirmar a sua existência na escola, no início de sua escolarização, a jovem ressignifica a experiência de si e, quiçá, dos outros, ao dialogar e partilhar sua cosmopercepção com seus pares.

Palavras-chave: Infância; Candomblé; Educação; Racismo; Inclusão.

THE GIRL FROM OYÁ: DECOLONIAL AND INCLUSIVE CONTRIBUTIONS TO THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The objective of this essay is to seek to affirm Candomblé as a community of knowledge, based on African nuances and ancestry, (re)invented in the breaches and fissures of a violated colonial Brazil, extractive and expropriator of humanities denied to peoples and cultures that were extirpated from their territories and enslaved in absentia. And, in this sense, capable of contributing to the school environment, guided by anti-racist, inclusive and decolonial principles. The discussion is inspired by the possible otherness from the narrative of a young woman, born and educated in a Candomblé *terreiro*, on the occasion of narrative meetings during the months of January and February 2022, in the city of Campinas-SP, for a research PhD in Education, in progress. Faced with the need to affirm her existence at school, at the beginning of her schooling, the young woman re-signifies the experience of herself and, perhaps, of others, by dialoguing and sharing her cosmoperception with her peers.

Key words: Childhood; Candomblé; Education; Racism; Inclusion.

LA NIÑA DE OYÁ: APORTES DECOLONIALES E INCLUSIVOS AL ÁMBITO ESCOLAR

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora de educação infantil na rede de educação da Prefeitura Municipal de Vinhedo – SP. E-mail: <marisemi168@gmail.com>.

² Doutora em Educação, docente no Departamento de Ensino e Práticas Culturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: <normatl@unicamp.br>.

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es buscar afirmar al Candomblé como comunidad de saberes, a partir de matices y ancestralidades africanas, (re)inventadas en las brechas y fisuras de un Brasil colonial violado, extractivo y expropiador de humanidades negadas a pueblos y culturas que fueron extirpados de sus territorios y esclavizados en ausencia. Y, en ese sentido, capaz de contribuir al ambiente escolar, guiado por principios antirracistas, inclusivos y decoloniales. La discusión se inspira en la alteridad posible a partir de la narrativa de una joven, nacida y educada en un *terreiro* de Candomblé, con motivo de encuentros narrativos durante los meses de enero y febrero de 2022, en la ciudad de Campinas-SP, para una investigación doctoral en Educación, en curso. Ante la necesidad de afirmar su existencia en la escuela, al inicio de su escolarización, la joven resignifica la experiencia de sí misma y, quizás, de los demás, al dialogar y compartir su cosmopercepción con sus pares.

Palabras clave: Infancia; Candomblé; Educación; Racismo; Inclusión.

PONDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Todos os dias minha avó antes do meu almoço, enrolava o Kelé³ com um pano branco, colocava meu contra-egun⁴ nos braços e dava meu chapéu branco. Como eu era muito nova nem me importava com o que os outros pensariam, pois para mim era algo normal e deveria ser respeitado. Porém ao longo dos dias era perceptível que as crianças ao redor zombavam, perguntavam sobre e não entendiam o motivo de eu estar careca e usar meus adereços. Então teve um dia que eu cheguei em casa e pedi para minha mãe me ajudar a contar minha história para as outras crianças, que eu era uma princesa e para me proteger usava tudo aquilo (Excerto de narrativa de Menina de Oyá, 17 anos).

O presente ensaio analisa a experiência de uma jovem, em seu início de escolarização e a necessidade de afirmar a sua existência enquanto candomblecista, na escola. Parte de uma narrativa, como fonte empírica, recorte de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento. Destaca a contribuição do candomblé, como uma comunidade formativa, em uma sociedade na qual o racismo é um grande desafio para sujeitos que não integram a normativa hegemônica colonial. Fomenta o diálogo sobre as possibilidades educacionais em práticas afrodiaspóricas que potencializam a visibilidade de corpos e saberes, historicamente subalternizados e produzidos como ausentes. A noção de diáspora, aqui adotada, refere-se aos deslocamentos forçados e desumanos impingidos aos povos africanos em direção às Américas, processo que produziu efeitos culturais, subjetivos e tantos outros (LIMA, 2021).

³ O Kelé é um colar de miçangas, de vários fios, unidos por firmas que os iniciados usam, justo ao pescoço, durante a iniciação e até três meses depois.

⁴ Trança de palha da Costa que os iniciados levam amarrada aos dois braços, bem apertada, abaixo do ombro.

O candomblé, ou melhor, os candomblés, enquanto práticas afrodiaspóricas, emergem como (re)existências às negações de humanidade, ontológicas e cosmogônicas empenhadas pelo projeto colonial e racista da modernidade (NASCIMENTO, 2016).

O eurocentrismo, como uma perspectiva política de conhecimento, instaurada na modernidade ocidental, sustentou a ideia de universalismo também nas esferas da economia, política, estética e subjetividade (DUSSEL, 2005). Os modelos advindos da Europa foram encarados como o ápice do desenvolvimento humano e as outras formas de vida foram tratadas como primitivas, atrasadas, não-humanas, criando assim o mito da superioridade racial/branca no qual o colonizador e tudo o que se referia a ele era visto como bom, puro, bonito, inteligente, fazendo com que os colonizados se identificassem e assumissem a cultura branca (FANON, 2008).

Para Mbembe (2018) o mito da superioridade racial foi necessário para fundamentar o poder do hemisfério ocidental, que se considerava o lugar global mais civilizado do mundo.

A invenção de raça, ferramenta primordial para a exploração capitalista e escravocrata, foi inventada pelo colonialismo, num processo brutal de discriminação que visava o tratamento de seres humanos como mercadorias (FANON, 2008, MBEMBE, 2018, CESÁRIE, 2020). A crença de que os brancos eram superiores do resto do mundo foi amplamente difundida e justificada pelo racismo científico, a exemplo, o circo de horrores dos zoológicos humanos.

Ao discutir as práticas e representações coloniais que operam sobre as subjetividades, sobre o corpo e o poder, Fanon (2008) produziu uma crítica ao colonialismo, processo determinante para a constituição do racismo e que invisibiliza histórias e saberes legítimos. Segundo o autor citado, a construção da subjetividade em uma estrutura social colonialista define oportunidades e barreiras para os indivíduos ao longo de sua vida. Desse modo, ao pensar o dilema desaparecer ou branquear, Fanon sugere a ação a partir de uma tomada de consciência, inaugurando uma nova possibilidade de re-existir, como fez a Menina de Oyá, em sua história.

Escritas essas linhas iniciais, vale ressaltar, o lugar de fala de quem escreve este ensaio: mulheres iniciadas em comunidades de matriz afrodiaspórica (uma capoeirista e outra

kota⁵ de candomblé de tradição congo-angola), que participam em ambientes acadêmicos, cujos esforços visam tensionar e ampliar referências epistêmicas hegemônicas e monoculturais na direção de uma educação inclusiva, antirracista e descolonizadora, sobretudo com respeito à contribuição de comunidades e saberes gestados em ancestralidades afro-brasileiras, pois concordamos com Santos (2020) de que justiça social implica justiça cognitiva/epistêmica. E, nessa perspectiva, destacamos a inclusão como um princípio educativo e de dimensão cultural pluriversal, posto que cultura e educação são interfaces de práticas formativas que incidem sobre processos de subjetivação (LIMA, 2019).

Educação não se reduz à escola, ainda que se trate de uma instância formativa de excelência, socialmente referendada. Reiteramos uma concepção de educação centrada em culturas, dada a legitimidade de práticas e saberes de diferentes comunidades e pessoas, como outros espaços formadores, para além do ambiente escolar e que podem, inclusive, colaborar significativamente com a escola:

Pensar educação e cultura, corpo e mente de forma interseccionada, envolve considerar que processos educativos se constituem em práticas culturais, o que posiciona a noção de cultura como um eixo central na circulação de saberes e nos modos de educar e aprender em espaços formativos particulares. [...] Quando se trata de cultura(s), refere-se a processos tecidos cotidianamente em espaços e tempos, em que há pessoas partilhado crenças, olhares, modos de agir e dizeres que produzem sentidos e significados (re)inscritos e (re)escritos em memórias e histórias (LIMA; MENDES; FERNANDES, 2020, p. 321).

Nosso objetivo neste ensaio é procurar afirmar o candomblé como uma comunidade educacional-formativa de saber, pautada em matizes e ancestralidades africanas, capaz de tensionar a colonialidade do saber, ser e poder, a partir da discussão da narrativa de uma jovem candomblecista no ambiente escolar e a partilha de sua cosmopercepção afro-brasileira em sua turma, nos anos iniciais de seu processo de escolarização. Isto posto, referendamos as bases legais para uma educação inclusiva e antirracista e, por fim, tecemos algumas considerações (quase) finais.

⁵ Kota no candomblé de nação congo-angola, ekedi no candomblé de nação ketu ou cambone na umbanda, são nomes dados para um cargo feminino de grande importância. Assim como os ogãs, elas não incorporam seus orixás de cabeça. São responsáveis por acompanhar, zelar e cuidar dos orixás dentre outras funções nos terreiros.

EDUCAÇÃO E OS VENTOS (IM)POSSÍVEIS

lansã foge ligeira e transforma-se no vento
lansã tinha muitas jóias, que usava com orgulho.
Uma ocasião resolveu sair da casa,
Mas foi interpelada por seus pais.
Disseram que era perigoso sair com tantas jóias
E a impediram de satisfazer seu desejo.
Oiá, furiosa, entregou suas jóias a Oxum
E fugiu voando, rápida, pelo teto da casa,
Arrasando tudo o que atravessasse seu caminho.
Oiá tinha se transformado no vento (PRANDI, 2001, p. 301).

lansã (no Brasil) ou *Oyá* (na África) é uma das inúmeras divindades que existe nos cultos de matriz afrodiáspórica; é um orixá feminino associado aos ventos e às tempestades. Na Nigéria, o Rio Niger é dedicado a essa divindade e é conhecido como *Odo Oyá*, o rio de *Oyá*. Como nos explica Theodoro (2010, p. 103), “*O-ya significa ela rasgou em iorubá, que nos dá uma ideia de vento desastroso em sua passagem*”.

Não bastasse seu poder devastador de uma tempestade, lansã, segundo a mitologia, pode se transformar em um búfalo, tem papel importante nos funerais, pois partilha segredos da vida e da morte e o seu culto está relacionado aos ancestrais, já que é considerada a mãe de Egun⁶ (THEODORO, 2010).

Na mitologia banto, a correspondente ao orixá lansã é a Inquice⁷ *Matamba* também é chamada de *Amburucema*, *Bamburucema*, *Caiangô*, *Incoijamambo* ou *Nunvucurema*. O nome *Matamba* é proveniente do Reino de Matamba, que atualmente corresponde à Baixa de Cassange, na região da província de Malanje, em Angola. Para Fonseca (2014), o referido reino resistiu, por muito tempo, às tentativas do colonialismo português e a sua conquista na década de 1630 por *Nzinga Mbandi* foi fundamental para a resistência à invasão portuguesa e para a criação de uma nova identidade para o povo angolano.

Ao recorrer à narrativa de lansã, mitologia afro-brasileira, desejamos refletir sobre a possibilidade de nos transformarmos em “vento”, em movimento, e problematizar o que encontramos em nosso caminho relacionado com a hierarquização e a subalternização de

⁶ Egun – termo das religiões de matriz africana para alma ou espírito de pessoa falecida, iniciada ou não, não purificada.

⁷ Inquice (inkise ou *nkisi*) é a designação das divindades nos candomblés angola-congo equivalente a orixá.

saberes, culturas e gentes, sobretudo no contexto escolar – espaço formativo fundamental às novas gerações e implicado na construção de subjetividades e visão de mundo. Ademais, a narrativa que trazemos aqui é de uma filha de santo⁸, que socializa a sua experiência a fim de perspectivar cosmogonias afro-brasileiras, como um campo de referências outras no cotidiano escolar.

Outrossim, apesar do Estado brasileiro, nos anos de redemocratização, ter sido signatário de documentos e mecanismos internacionais baseados no reconhecimento e legitimidade da diferença, e de a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ter assegurado a educação como laica, um direito inalienável, e reconhecido em seu Art.º 242 a pluralidade étnica da sociedade brasileira e a contribuição de diferentes culturas na formação identitária do povo brasileiro, permanecemos ainda distantes de que tais conquistas estejam asseguradas. Ainda que a inclusão seja um princípio constitucional e educacional, pautado na legitimidade da diferença, há decerto descompassos cruéis entre o usufruto legal de direitos conquistados, as políticas públicas e as práticas culturais/escolares, tendo em vista o cenário recorrente da desigualdade e exclusão, reiterado pelo modelo hegemônico/formativo ainda eurocentrado, racista e sexista (LIMA, 2019).

Se por um lado, a pluralidade étnica é constituída por diferentes matrizes e matizes, por outro, o Brasil é engendrado historicamente por preconceitos monoculturais, racistas e colonialistas, que dificultam a garantia do que é estabelecido na lei, em se tratando dos diferentes conhecimentos, comunidades e práticas, sobretudo no ambiente escolar (LIMA, 2019).

A Lei n.º 10639/03, alterada pela Lei n.º 11645/08, que promoveu a modificação no Art.º 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório no currículo oficial o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, tem demandado, de forma ainda tímida, que as culturas e saberes produzidos pelos povos africanos e afrodiáspóricos sejam incluídos e apresentados nos currículos escolares.

⁸ Filha de santo – pessoa que se submeteu ao processo de iniciação para servir de suporte à descida dos orixás entre os humanos. O mesmo que *iaô*.

Na educação escolar, as escolhas literárias, segundo Santiago (2020), ensinam os privilégios e imperativos do que é ser branco e o que é ser negro enquanto a rica sabedoria da cultura africana e afro-brasileira ainda é silenciada e desconhecida:

[...] a falta de aporte africano e afro-brasileiros no cotidiano da Educação Infantil também se caracteriza como um epistemicídio; é fundamental que as crianças negras e brancas tenham contato com a literatura, que hajam personagens protagonistas negros, que conheçam contos africanos, que vejam obras artísticas africanas, que conheçam cientistas negros e descobertas feitas por eles, que conheçam grandes civilizações africanas e que saibam que África é um continente repleto de países com diferentes culturas, línguas e diversidade ambiental. Em uma sociedade marcada pelo racismo, como a brasileira, a produção de subjetividades em torno da criança negra caracteriza-se pela negação e distorção histórica em favor de uma perspectiva unívoca e monocultural eurocêntrica (SANTIAGO, 2020, p.162).

Neste cenário, a importância das mudanças na LDB, direcionadas pela Lei n.º 10.639/2003, para a valorização e desmistificação das imagens e representação das culturas e saberes do continente africano, se faz necessário.

OS CANDOMBLÉS: ESPAÇOS EDUCACIONAIS DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Não somos as primeiras a falar sobre candomblés e educação. Alguns trabalhos acadêmicos tratam as relações entre o candomblé e a educação escolar, como podemos conferir em Oliveira (2014), Queiroz (2015), Botelho (2005) e Guedes (2005). Outros tantos trabalhos como os de Conceição, L. (2006), Correia (2009), Falcão (2010), Moura (2017) e Conceição, E. (2019) falam da vivência e o lugar das crianças e a “pedagogia” de transmissão de saberes em terreiros de candomblé.

Os candomblés são entendidos não só como uma religião, mas modos de vida elaborados no Brasil a partir da presença de elementos culturais africanos na diáspora que carregam saberes, costumes e valores (NASCIMENTO, 2016). Fazem parte das chamadas religiões de matriz africana, donas de uma vasta herança cultural do velho continente africano.

Utilizamos a palavra candomblé no plural – “candomblés” – , pois há uma grande variedade de práticas culturais de matriz africana, que poderia ser pensada de forma generalizada ao ser chamada singularmente. Os candomblés formados como vivências

brasileiras, em articulação com as culturas africanas, indígenas e cristãs, recebem diferentes denominações como xangô, batuque, tambor de mina entre outros. Se diferenciam não só pela localização geográfica, mas também pela forma como executam suas práticas (NASCIMENTO, 2016).

Como afirma Theodoro (2010), todos os cultos de matriz africana demonstram grande respeito à Terra e cultuam a natureza. Segundo Nascimento (2016), em tudo o que existe no mundo e em todos os lugares (no chão, na encruzilhada, no cemitério, na mata, no rio, no mar), as divindades estão presentes e são representadas, ainda que com diferentes nomes: orixás, inquices, voduns.

A experiência de pertencimento de uma criança a uma comunidade de candomblé congo-angola oferece saberes e conhecimentos, diferentes daqueles transmitidos pela escola, e que são considerados os únicos legítimos pela epistemologia hegemônica/dominante. Esta, a partir do projeto de colonização, serviu para homogeneização de todo o mundo e a desvalorização e supressão de práticas de conhecimento contrárias a seus interesses, como apontado por Santos e Meneses (2009).

Santos e Meneses (2009) utilizam o termo epistemicídio para a prática de destruição de saberes, costumes e conhecimentos não aceitos pela cultura ocidental/branca e imposta aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos pela “missão salvadora” da colonização. E destacam o desperdício de experiências sociais, tendo em vista a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. A partir dessa lógica de apagamento do que não é reconhecido como válido pelo pensamento ocidental, dois universos se formam dentro de uma mesma realidade – os de lá e os de cá. Santos (2009, p. 23) define esse sistema como pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

O pensamento abissal segundo Santos (2009, p. 24) produz a *“a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”*.

A educação escolar, em geral, pauta-se nesse pensamento ao eleger e privilegiar apenas o conteúdo eurocêntrico, em detrimento de outros saberes e atores sociais, ao não incluir e apresentar em seus currículos a vasta contribuição da sabedoria afro-brasileira e africana.

Em outros termos, o colonialismo, operante no âmbito jurídico-político, ao dominar e subjugar povos e nações (SANTOS, 2009; CANDAU; OLIVEIRA, 2010), desdobra-se em dimensões da vida social como: colonialidade do poder, do saber e do ser, que sobrevive e se atualiza em nosso cotidiano. As relações sociais continuam desiguais e o conhecimento legitimado e valorizado ainda está centralizado no modelo universal forjado na matriz de poder capitalista, eurocentrado e colonial/moderno, como afirma Quijano (2009).

O conceito de colonialidade refere-se a uma lógica (desumana) constitutiva da matriz mundial de poder capitalista, um legado do colonialismo. Toma a noção de raça como pedra angular, categoria mental da modernidade, decodificando as diferenças numa classificação racial/étnica e hierárquica da população do mundo:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFOGUEL, 2019, p. 59).

É importante ressaltar que a colonialidade, como dispositivo multifacetado e capilarizado na vida material e subjetiva da existência, está intrinsecamente ligada à estrutura/matriz colonial de dominação e poder à qual a América Latina, a África e a Ásia, foram submetidas a partir da conquista. A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a colonialidade do poder, do saber e do ser unificada/subjetivada pelo sujeito colonizado, também concebido por Maldonado-Torres (2019), ao seguir Fanon, como um condenado.

Para Fanon (2008) o processo de dominação colonial foi determinante para a constituição do racismo e do ser negro. A cultura europeia, apresentada como expressão universal de civilização, subjetiva o colonizado a abrir mão de tudo o que lhe compõe e, assim, aproximar-se ao máximo possível do universo do colonizador para ser reconhecido como

humano (identificado com o homem branco). Colonialismo e racismo foram modos socialmente criados de ver e viver no mundo.

O racismo pretende a subalternização do colonizado e das suas *“formas de aproximação com o mundo e a elaboração de práticas cotidianas (jeitos de cantar, rezar, comer, louvar os ancestrais, festejar, lidar com a natureza, etc.) produzidas pelos descendentes de africanos”* (SIMAS, 2021, p. 104). Nesta esteira, também é produzido o racismo religioso, fenômeno no qual as religiões de matriz africana e afro-brasileiras são alvos sistemáticos de violência, e discriminação de suas práticas ritualísticas e suas cosmogonias, por estarem intimamente relacionadas à tradição cultural de povos negros.

No entanto, há contraposições em curso no âmbito do pensar e do agir que reconhecem que o mundo é diverso, complexo. As epistemologias do Sul propõem a análise e o reconhecimento de diferentes chaves de compreensão do mundo, tipos de interpretação e intervenção de conhecimentos possíveis (SANTOS; MENESES, 2009). Não estamos falando aqui do sul geográfico global, mas o sul concebido *“metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”* (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13).

As religiões de matriz africana operam uma outra forma de olhar o mundo, uma visão diferente da lógica epistêmica ocidental/moderna: binária, excludente e hierárquica. Nessa perspectiva, podemos dizer que os candomblés se utilizam da diferença colonial e se estabelecem como uma das epistemologias do sul. Por meio de um conhecimento “outro”, ancestral, se movimenta afetando, educando e desconstruindo o modelo universal.

Não fossem os valores civilizatórios e racistas cristalizados na mente de nossa sociedade (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012), que legitima determinadas referências culturais e desqualifica outras tantas, as casas de candomblés, além de espaços privilegiados de preservação da herança religiosa e cultural afro-brasileira, também poderiam tornar-se parceiros da ação educativa e formativa de jovens e crianças que nunca vivenciaram esses lugares:

Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012 p. 75).

Ainda segundo os autores citados, tais ambientes são considerados espaços favoráveis para processos educativos polissêmicos pois a vivência cotidiana é a principal ferramenta para que filhos e filhas de santo, como são chamados, passem por uma diversidade de experiências.

Conhecimentos culinários, indumentárias, ervas, danças, a relação com a natureza, com as pessoas e com as divindades, dentre outros aspectos, mostra a importância das comunidades de candomblés para o desenvolvimento de potencialidades de todas as pessoas pertencentes a esses espaços, inclusive as crianças.

INFÂNCIA E COSMOPERCEÇÃO AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tensionando o termo cosmovisão, usado no ocidente, como uma lógica cultural que favorece o visual, Oyèrónké Oyèwùmí (2002) introduz a noção de cosmopercepção, no debate acadêmico, como uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais que privilegiam diferentes sentidos ou, até mesmo, uma combinação destes.

Em consonância com essa perspectiva, optamos pela pesquisa narrativa (auto)biográfica, valendo-nos de entrevistas narrativas biográficas, compreendidas como relatos acerca de experiências de vida, dispositivos privilegiados na produção de fontes orais (BRAGANÇA, 2018). Elegemos, para este ensaio, o excerto da narrativa de uma das jovens, participante na pesquisa de doutorado que se encontra em andamento, sobre o seu processo de escolarização, nos anos iniciais.

Um dos cuidados éticos/metodológicos da pesquisa foi, durante os encontros narrativos guiados por conversas, convidar os narradores a escolher um nome fictício para que suas identidades fossem preservadas e se mantivessem em sigilo. A jovem participante que nos forneceu a sua narrativa optou por “Menina de Oyá”, não só por ser filha de Iansã, mas porque um dos seus sambas-enredo favorito é “*Maria Bethânia: A menina dos Olhos de Oyá*” (CAVACO, 2016), que colaborou para a conquista do título de campeã do carnaval do grupo especial do Rio de Janeiro no ano de 2016 pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (ou simplesmente Mangueira).

Ao priorizarmos a narrativa da experiência de uma menina negra em sua própria voz, e dessa forma ouvir a história de um sujeito que foge aos padrões da sociedade dominante, buscamos, como destacado por Passeggi e Souza (2017, p. 11):

um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções.

Trata-se de uma perspectiva epistemopolítica, que segundo Passeggi e Souza (2017) coloca no meio do processo a capacidade de reflexão do sujeito. Permite conceber uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2009) em contraposição *“aos critérios positivistas e coloniais que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado”* (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Menina de *Oyá* nos conta que tomou seu primeiro banho de folhas ainda na barriga de sua mãe. Quando bebê, durante as atividades litúrgicas e dias de festa, era acolhida e embalada por todos os membros da casa de candomblé, cuidado comum de acontecer com todas as crianças em comunidades de terreiro como destacado por Souza (2016), pois responsabilizar-se por elas, as crianças, é um dever de toda a comunidade, como bem apontado no provérbio africano de origem banto, da África do Sul, *“é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”*.

Nos candomblés, todas as experiências tornam-se fonte de transmissão de conhecimento. Segundo Bâ (2010), devemos considerar que na educação tradicional africana de sociedades orais, a experiência integra-se à vida. O ensinamento é ligado a qualquer incidente ou acontecimento trivial da vida ficando gravado na memória das crianças.

Menina de *Oyá* foi crescendo e aprendendo sobre comidas, folhas, ervas, grãos, ouvindo a sabedoria compartilhada pelos mais velhos e mais velhas. Uma simples ida ao mercado, em busca de ingredientes para a comida de um orixá, ou para a compra de artigos religiosos, era fonte para novos conhecimentos. Ela aprendeu a dançar, dançando nas rodas durante os xirês e ouvindo as cantigas que contam as narrativas das divindades vindas do continente africano.

O candomblé para ela era sua casa, sua família, seu mundo. Por isso, quando o *taramesso*⁹ foi consultado e confirmou sua iniciação, não houve dúvidas que, aos seis anos de idade, ela estava preparada para estreitar seu vínculo com seu orixá e aprofundar conhecimentos sob a orientação das pessoas mais velhas.

A iniciação é um momento muito importante na vida da pessoa candomblecista. É a preparação para receber o orixá que orienta a sua cabeça, envolvendo rituais de limpeza, purificação, recolhimento e renascimento, que duram geralmente um período de 21 dias. Após essa primeira etapa dentro do terreiro, ocorre o tempo de resguardo, também chamado de “preceito” ou “obrigação”, com duração de três meses. Durante esse período, as pessoas iniciadas, necessitam cumprir restrições como vestir-se de branco, cobrir o kelé e a cabeça ao sair de casa, não frequentar festas, aglomerações, e para adultos, além de tudo isso, há a necessidade de mudança de hábitos e comportamentos da vida pessoal e social. Como dizem, é preciso se distanciar do mundo cotidiano para evitar importunações, tristezas e problemas futuros. O resguardo após a iniciação é um dos períodos mais difíceis para qualquer candomblecista, pois é o momento da volta para as suas atividades cotidianas, no qual sem dúvida será notado por todos e podendo ser discriminado por alguns. Foi nesse período que menina de *Oyá* chegou em seu primeiro ano no ensino fundamental: cumprindo seu resguardo de iniciação no candomblé.

Passados dez anos de sua feitura, ao responder sobre o que mais a marcou no período em que ia para a escola ainda de preceito, a menina de *Oyá* identifica o racismo religioso sofrido no ambiente escolar, ainda que a avó materna cobrisse diariamente, da vista das pessoas, a cabeça raspada e o precioso colar – Kelé - que usava.

Nesse contexto, poderíamos muito bem discorrer sobre o racismo religioso sofrido no ambiente escolar por crianças candomblecistas, como já investigado por diversos estudos. Mas é aqui que destacamos a força de uma criança construída por meio do seu pertencimento a uma comunidade de terreiro.

Como ela nos narra, estar de cabeça raspada, usar kelé e contra-egum, não a incomodava, ela achava natural. Isso nos mostra o legado da cosmogonia e cosmopercepção

⁹ Mesa sobre a qual é realizado o jogo da adivinhação, pelo “olhador” que fica sentado em frente a ela, ficando do outro lado o consulente. Do quimbundo: mutala, mesa + mesu, olho = “mesa de olhar”.

afro-brasileiras presentes nos candomblés, em especial, a ausência de binarismos. Não há certo/errado, feio/ bonito, bom/ mal. Como uma genuína filha de Iansã, decide transformar as marcas e símbolos de seu pertencimento ancestral que carrega no corpo e significam sua ligação com o seu orixá em narrativa compartilhada com seus pares. Seu desejo e a sua necessidade era que as outras crianças a respeitassem a partir do acesso à sua experiência no terreiro.

Grada Kilomba (2019) discute sobre a máscara utilizada por Anastácia como um instrumento concreto que fez parte do projeto colonial europeu de silenciamento e violência. Além de evitar que os africanos escravizados comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, a principal função da máscara era implementar um senso de mudez e medo. A máscara impedia o sujeito colonizado de revelar verdades mantendo o sujeito branco protegido de reconhecer o conhecimento do “outro/a”.

É do lugar de “outridade” que a pequena menina de *Oyá* partilha sua experiência com seus colegas do primeiro ano do ensino fundamental, enfrentando e subvertendo o perigo da objetificação, típico do racismo religioso. Ela não espera ser representada por determinadas pessoas “especialistas” em nossa cultura. A sua experiência formativa em uma comunidade de terreiro lhe proporciona orgulho de seu pertencimento e oferece condições para criar a sua narrativa de criança candomblecista. Em uma roda de conversa de início do dia, a própria menina de *Oyá* narra sua história. Como qualquer menina de seis anos gostaria de ser, ela afirma ser uma princesa, descendente de uma forte rainha guerreira. Explica para as outras crianças que, como forma de proteção, usa o precioso colar de sua mãe ancestral e que este não pode ficar visível para os inimigos. Fazendo referência ao terreiro de candomblé, que conhecia como a palma de sua mão por ter sido criada desde muito pequena ali, disse que seu castelo ficava longe, estava bem protegido e vigiado por guardas e plantas. Para o fato de sua cabeça raspada, contou que era uma princesa um pouco diferente, que fazia parte de um exército de mulheres e essa era a marca principal das guerreiras.

As crianças de sua turma entraram nesse mundo desconhecido para elas, trazido pela pequena menina de *Oyá* e ela, esperta como era, foi inserindo características e detalhes de sua mãe Iansã para as dúvidas que foram surgindo durante essa conversa.

Ponto importante a ser destacado nessa experiência, é a sabedoria e conhecimento da pequena criança candomblecista ao narrar as suas origens carregadas de significados e simbolismos. Todo esse conhecimento transmitido de geração a geração faz parte da fidedignidade das memórias individual e coletiva e mostra o respeito e a importância das palavras nas sociedades orais (BÂ, 2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Este ensaio não pretende esgotar a discussão sobre os candomblés como comunidades de saber, educacionais-e formativas, mas referendar experiências e práticas sociais em religiosidades mobilizadas em espaços-tempos afro-brasileiros de re-existências; ademais, afirmar tais territórios como produtores e salvaguardas de epistemologias do Sul. Destarte, numa mirada descolonizadora, antirracista e inclusiva, tomando a escola como uma possível interlocutora, percebemos, a partir da escuta e narrativa da experiência de uma criança candomblecista no ambiente escolar, a contribuição e possibilidade de uma infância outra. Trata-se de seguir pistas no cotidiano da experiência de que é possível *“um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço, subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”* (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Nesse sentido, acessar e aprender com as epistemologias do Sul viabiliza a possibilidade de tensionar a visão monocultural imposta como legítima e universal, a partir do (re)conhecimento e (i)materialidade da pluralidade de cosmopercepções, diferentes chaves de compreensão e interpretação de mundos em seus modos de ser, sentir, dizer, crer e fazer.

Quando a menina de *Oyá* cria uma narrativa com outros tempos e espaços para falar sobre a importância da sua ancestralidade afro-brasileira em um lugar de perspectiva educacional eurocêntrica, elitista, sexista, racista e excludente (LIMA, 2019), ela, como o vento, mobiliza uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019) que emerge a partir de sua experiência como criança de um terreiro de candomblé.

A expressão atitude decolonial, aqui, não é utilizada para falar sobre seu questionamento crítico e sua visão de mundo, mas para dizer sobre o seu entendimento e

ação, a partir de sua perspectiva local, existencial. Dessa forma, a potência de sua abordagem promove desafios aos conceitos da modernidade euro/estadunidense naturalizados no ambiente escolar e absorvidos “ingenuamente” por seus pares.

Os candomblés como espaços de epistemologias do Sul opostos à hegemonia política do conhecimento não podem sozinhos mudar o mundo, mas podem se tornar pontos de partida para uma dimensão epistemológica outra, em especial no ambiente escolar, colaborando com experiências formativas e afirmativas alinhadas aos princípios inclusivos, antirracistas e descolonizadores.

Quisera sentirmos a potência do vento inspirando nossos movimentos desejosos por deslocamentos necessários e urgentes... ah ... sopro ancestral que refresca, revigora e anima nossas lidas e lutas ... ah, quisera nós ... como a pequena *Oyá*...

*“Raiou, senhora Mãe da tempestade
A sua força me invade, o vento sopra e anuncia!”*

(CAVACO, 2016)

REFERÊNCIAS

BÂ. A.H. A tradição viva. In **História Geral da África**. Vol.1. Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

BOTELHO, D. M. **Educação e orixá: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOTELHO, D.; NASCIMENTO, W. F. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação** no.17, 21 dez, 2012.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

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

BRASIL. **Lei 11.645**, de 08 de 10 de março de 2008.

CANDAU, V. M.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2010, v. 26, no. 1, abril, p. 15-40.

CAVACO, A. et al. **Maria Bethânia, a menina dos olhos de Oyá**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.mangueira.com.br/sambaenredo>>. Acesso em 18 fev 2021.

CÉSARIE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CONCEIÇÃO, E. A. **Ninguém nasce sabendo: relações de aprendizado a partir de um candomblé de Salvador-Ba**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

CONCEIÇÃO, L. A. A. **A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2006.

CORREIA, P. P. **Agô, Orixá! Gestão de uma jornada afro estética-trágica: o relato de um aprendizado e de uma formação pedagógica vivida no candomblé**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FALCÃO, C.R. **Ele já nasceu feito: o lugar da criança no candomblé**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

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

FONSECA, M.B. Nzinga Mbandi conquista Matamba: legitimidades e poder feminino na África Central. Século XVII. **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**: Santos, 2014. Acesso em 06 fev. 2021.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 55-77.

GUEDES, M.G.S. **Educação em terreiros e como a escola dialoga com crianças que praticam candomblé**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1ª. Edição. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LIMA, N.S.T. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In: SPIGOLON, Nima I.; NETO, Nicola José Frattari; ATAIDE, Patrícia Costa; CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de. **Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana**. Ituiutaba: Barlavento, 2019, p.248-261. Disponível em: <https://asebabaolorigbin.files.wordpress.com/2019/11/tambores_urucuns_enxadas.pdf>. Acesso em: 04 fev 2021.

LIMA, N.S.T.; MENDES, J.R.; FERNANDES, R.S. Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. In: **Educação, Ciência e Cultura**. v. 25, n. 2, 2020. p. 319-334. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5499>>. Acesso em: 04 fev 2021.

LIMA, N.S.T. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re) existências por uma educação decolonial e inclusiva. **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**. Vol. 39, no. 4, p. 1-17, out/dez 2021, Florianópolis. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67913>>. Acesso em: 20 dez 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, B.M. **“Aqui a gente tem folha”**: terreiros de religião de matriz africana como espaços de articulação de saberes. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

NASCIMENTO, W.F. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIII – agosto, 2016, p. 153-170.

OLIVEIRA, A.G. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco**: um encontro com a tradição africana através dos orixás. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2014.

OYĒWÙMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017, vol. 2, no. 1, p. 6-26.

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

QUEIROZ, K.G.S. **Convivendo com os orixás**: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P(orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-117.

SANTIAGO, F. Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola. In: MORO, C.; BALDEZ, E. (orgs.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Dados eletrônicos. [Curitiba]: NEPIE/UFPR, 2020, p.153-174.

SIMAS, L. A. **Umbandas**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2009, p. 23-71.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, E.G.L. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

THEODORO, H. **Iansã: rainha dos ventos e das tempestades**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

Revisão gramatical pelas próprias autora.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



**NOTAS PARA TRABALHAR CINEMA, EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES:
EPISTEMOLOGIA DA AFROCENTRICIDADE E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**

Wolney Nascimento Santos¹

<https://orcid.org/0000-0001-9581-1567>

Fabio Zoboli²

<http://orcid.org/0000-0001-5520-5773>

Cristiano Mezzaroba³

<http://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

RESUMO

O presente ensaio propõe pensar a temática das africanidades na educação a partir do cinema pautado na Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório na educação básica o ensino da história e cultura afro-brasileira. Deste modo, tem como objetivo pensar esta didatização a partir da “Epistemologia da Afrocentricidade” de Molefi Kete Asante e da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. O escrito propõe uma via reflexiva e dialógica para aqueles que atuam no contexto formativo, utilizando o cinema como dispositivo pedagógico e cultural. Conclui-se sobre as possibilidades do cinema, enquanto recurso mídia-educativo, para trazer questões referentes ao cinema negro (agência, lugar e tempo – elementos da Epistemologia da Afrocentricidade) como oportunidade de tematização e interrogação de questões que problematizem aspectos opressores da sociedade (principalmente em relação aos negros, sua exploração, opressão, invisibilidade e desumanização).

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Epistemologia da Afrocentricidade; Pedagogia do Oprimido.

**NOTES FOR WORKING CINEMA, EDUCATION AND AFRICANITIES:
EPISTEMOLOGY OF AFROCENTRICITY AND PEDAGOGY OF THE OPPRESSED**

ABSTRACT

This essay proposes to think about the theme of Africanities in education from the point of view of cinema based on Law 10.639/2003, which made teaching Afro-Brazilian history and culture mandatory in basic education. Thus, it aims to think about this didacticization from the “Epistemology of Afrocentricity” by Molefi Kete Asante and the “Pedagogy of the Oppressed” by Paulo Freire. The writing proposes a reflective and dialogic way for those who work in the formative context, using cinema as a pedagogical and cultural device. It concludes about the possibilities of cinema, as a media-educational resource, to raise questions related to Black cinema (agency, place and time – elements of the Epistemology of Afrocentricity) as an opportunity for thematization and interrogation of issues that problematize oppressive aspects of society (especially in relation to Black people, their exploitation, oppression, invisibility and dehumanization).

¹ Doutorando em Educação – PPGED/UFS. Mestre em Cinema e Narrativas Sociais (2018) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Política. Professor Arteducador da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe/SEED. Linha de pesquisa concentrada em Educação; Cinema Negro; Arte e Mídia e Participação Social. E-mail: <wolneyns@yahoo.com.br>.

² Pós-doutor em “Educação do corpo” pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP/Argentina). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) e do Departamento de Educação Física (DEF/UFS). Membro do Grupo de pesquisa “Corpo e política”. E-mail: <zobolito@gmail.com>.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) e do Departamento de Educação Física (DEF/UFS). Coordenador do GEPESCEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física. E-mail: <cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br>.

KEYWORDS: Cinema; Education; Epistemology of Afrocentricity; Pedagogy of the Oppressed.

NOTAS PARA TRABALHAR CINE, EDUCACIÓN Y AFRICANIDADES: EPISTEMOLOGÍA DE AFROCENTRICIDAD Y PEDAGOGÍA DE LOS OPRIMIDOS

RESUMEN

Este ensayo propone pensar el tema de las africanidades en la educación desde el punto de vista del cine a partir de la Ley 10.639/2003, que hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en la educación básica. De esta forma, se pretende pensar esta didactización desde la “Epistemología del Afrocentrismo” de Molefi Kete Asante y desde la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire. El escrito propone un camino reflexivo y dialógico para quienes trabajan en el contexto formativo, utilizando el cine como dispositivo pedagógico y cultural. Se concluye sobre las posibilidades del cine, como recurso mediático-educativo, para plantear cuestiones relacionadas con el cine negro (agencia, lugar y tiempo – elementos de la Epistemología del Afrocentrismo) como oportunidad de tematización e interrogación de cuestiones que problematizan aspectos opresores de la sociedad (principalmente en relación con los negros, su explotación, opresión, invisibilidad y deshumanización).

PALABRAS CLAVE: Cine; Educación; Epistemología de la afrocentricidad; Pedagogía del oprimido.

INTRODUÇÃO

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomarmos ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto (FRESQUET, 2013, p. 19).

Abrimos este escrito com um fragmento da obra “Reflexões sobre algumas experiências de cinema e educação” (FRESQUET, 2013), que nos fazem inferir sobre este artefato cultural midiático na sociedade contemporânea para pensar a temática da(s) africanidade(s) analisada(s) a partir de um cinema que se propõe descolonizador para potencializar o protagonismo ideológico do negro na cultura brasileira. Deste modo, este ensaio também é consonante com a Lei n.º 10.639/2003, na medida em que questiona o currículo oficial a fim de desnaturalizar conteúdos históricos disseminados na educação brasileira como representação de verdades sobre os negros.

Este ensaio parte de uma crescente e contínua discussão das temáticas que permeiam as relações étnico-raciais e suas derivações, nos campos social e educacional, com a pretensão de potencializar o professor e o educando através do acesso à produção cinematográfica sobre as populações negras. As discussões que traremos estão associadas às relações convergentes entre cinema e “política de ações afirmativas”, abordando a Lei n.º

10.639/2003, que versa pela obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino.

Deste modo, o presente texto tem como objetivo pensar a tríade “cinema, educação e africanidades” a partir da “Epistemologia da Afrocentricidade” de Molefi Kete Asante e da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. A proposta é reflexionar sobre a didatização do cinema para trabalhar as africanidades na escola, na perspectiva de que o(a) educador(a), junto com o(a)s educando(a)s, possa pensar sobre o estar e o viver num mundo menos racista.

Assim, apostamos no cinema como uma ferramenta pedagógica, que transcende à condição “bancária” e pode estimular a criticidade e consciência do(a) educando(a) para que este almeje pensar livremente. O(a) educador(a) afrocentrado(a) que constrói um trabalho com o cinema no espaço/tempo da escola, deve atentar-se por uma mediação teórica robusta como um ato cultural libertador contínuo, conforme sugerido por Marcello e Fischer (2011):

Podemos, assim, imaginar um sem-número de propostas de pesquisa no âmbito das relações entre cinema e educação – mas, a nosso ver, a maior ou menor eficácia desse trabalho dependerá da construção de um objeto, na medida do possível, complexo, rico, pleno de questões, tanto no tocante a um tipo de criação particular (a narrativa cinematográfica), quanto ao tipo de sujeitos, de algum modo, envolvidos com filmes (na condição de espectadores, de personagens principais, ou mesmo de realizadores ou de *analistas* de imagens) em relação aos modos de existência propostos, ligados a problemas contemporâneos urgentes (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 506).

Assim, o objeto de estudo neste texto será desenvolvido a partir de aspectos norteadores: cinema (a), educação (b) e afrocentricidade (c), de acordo com a seguinte conjuntura:

a) Cinema para além do dispositivo/janela, que projeta imagens em movimento que contam histórias e que é a alegoria do registro fiel das coisas. Mas, que possibilita conhecer o que não tivemos oportunidade de conhecer e de apreender por meio da nossa experiência compartilhada; cinema com possibilidade de potencializar a prática intelectual de educadore(a)s e educando(a)s, através da alteridade e sociabilidade, para que com o outro possamos construir e contar nossas histórias.

b) A educação acolhedora em sua história pedagógica, possibilitando múltiplos diálogos que envolvem possíveis representações da realidade através da imagem fugidia em

movimento em seus mais diversos contextos. Uma educação que busca se posicionar na escuta e visibilidade de práticas daqueles que foram silenciados, invisibilizados, ocultados, enfim, em que lhes foi tirado o direito de saber sobre sua história e, também, sobre a negação da condição de escrever / argumentar / roteirizar sua percepção das coisas e do mundo. Uma educação que os faça reaprender a história que lhes foi negada, dando protagonismo aos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, uma educação que atue na reflexão da condição do “oprimido” e seja um instrumento de “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 1982) – transformador da vida humana, realizando o movimento de um possível empoderamento.

c) Trazer para o trabalho do cinema e educação os conceitos pertinentes à dimensão da afrocentricidade (ASANTE, 2009), que está conexas ao efeito da “epistemologia do lugar”, considerando que aos “africanos” e “afrodescendentes” lhes foi quase sempre negada a possibilidade de fala de seu lugar habitual, ou seja, sobre sua história, convicções políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas, as quais foram quase sempre tratadas por diferentes escutas e lentes, que substancialmente estiveram articuladas continuamente por interesses em invisibilizá-los.

O presente texto constitui-se como parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento com o título provisório “O negro no cinema sergipano: estratégias emancipatórias e libertadoras nos filmes de Marcelo Roque Belarmino e Everlane Moraes”. A tese está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). De igual modo, soma-se a outras produções sobre “cinema, educação e africanidades” desenvolvidas junto ao grupo “Corpo e política” da UFS, como é o caso dos seguintes trabalhos: “Cinema, Educação e Africanidade: a memória no documentário ‘Caixa D’Água Qui-lombo é esse?’” (SANTOS, DANTAS JUNIOR E ZOBOLI, 2020); “Mídia, mulher e corpo: uma análise a partir do documentário ‘O Corpo é Meu’” (SANTOS, MEZZARROBA E ZOBOLI, 2020); “Cinema, Educação e Africanidade: corpo negro e território no documentário sergipano Nadir da Mussuca” (SANTOS, SILVA E ZOBOLI, 2020); e “Cinema, Educação e Africanidades: contendas na representação da personagem negra no filme ‘Xica da Silva’ (1976) de Cacá Diegues” (SANTOS, DANTAS JUNIOR E ZOBOLI, 2021).

Este artigo está dividido em várias partes. Em um primeiro momento, apresentamos notas preliminares sobre o cinematógrafo e sua chegada ao Brasil, assim como

a implantação do cinema educativo com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Na segunda parte, fazemos uma síntese para apresentar o movimento negro organizado, assim como algumas políticas afirmativas, trazendo desdobramentos no estado de Sergipe, tendo como fundo a implementação de políticas afirmativas na educação básica no Brasil, especificando a Lei n.º 10.639/2003 que possibilita que o trabalho do(a) educador(a) e educando(a) na escola efetive-se numa ação reveladora, libertadora e crítica. A terceira parte do artigo é dedicada à tríade “cinema, educação e africanidades” a partir das chaves “Epistemologia da Afrocentricidade” e “Pedagogia do Oprimido”. Na quarta e última parte apresentamos algumas conclusões preliminares.

DO CINEMATÓGRAFO NA FRANÇA À PROPOSTA DO CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL

Esse é um dos aspectos mais estimulantes da pesquisa cinematográfica brasileira. Como a história de nosso cinema é a de uma cultura oprimida, o esclarecimento de qualquer uma das etapas ou facetas se transforma em ato de libertação (GOMES, 2016, p. 12).

Na perspectiva de uma composição de estudos sobre o cinema brasileiro e sua difusão na educação, abordamos prioritariamente a invenção do cinematógrafo patenteada na França e, em seguida, como este invento chegou ao Brasil e os primeiros movimentos de defesa do cinema na educação do Brasil. Trataremos ainda a importância da fruição estética, por meio de uma educação do olhar do espectador e as sutilezas da narrativa cinematográfica.

Os irmãos Lumière [August Marie e Louis Nicholas] patentearam o aparelho cinematógrafo na França com a primeira exibição pública em Paris, no Salão Indiano do Grand Café em 28 de dezembro de 1895. Contudo, é importante salientar que a experiência de projetar imagens em movimento já estava difundida de modo concomitante em vários contextos no mundo, por diversos aparelhos e inventos (MACHADO, 2005; COSTA, 2006).

No Brasil, segundo dois estudiosos da história do cinema nacional, Paulo Emílio Sales Gomes (2016) e Alex Viany (1993), o cinema chega a terras brasileiras causando curiosidade na Capital Federal, no Rio de Janeiro, na Rua do Ouvidor, n.º 57, no dia 8 de julho de 1896, com uma sessão às 14h, projetada pelo aparelho denominado por seu “explorador brasileiro” de *Omniographo*. No ano seguinte, em 1897, em várias cidades já acontecia a novidade através de sessões que eram projetadas por diversos aparelhos: “*Animatographo*,

Cineographo, Vidamotographo, Biographo, vitascopio ou mesmo Cinematographo”, isso graças ao trabalho pioneiro dos primeiros exibidores ambulantes que, em geral, eram estrangeiros. É nessas circunstâncias, entre o devir da novidade da captura/registro e a projeção da imagem em movimento, ambas realizadas pelos precursores predigitadores, que a experiência do cinema brasileiro tem as suas primeiras produções, a partir de 1899.

Posteriormente, no período de 1920 a 1930, registrou-se uma hegemonia da produção cinematográfica *hollywoodiana* no território brasileiro. Entretanto, o país necessitava de implantar e assegurar a produção e exibição do cinema nacional, por meio de leis ou estratégias de mercado que proporcionassem aos produtores brasileiros, e ao público, o acesso à produção e exibição de filmes com temáticas que adequassem o diversificado modo de vida do povo brasileiro. E, também, contribuíssem para a integração e difusão da ideologia nacionalista.

Apesar disso, parte da elite política e intelectual brasileira com a participação de educadores brasileiros (como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Edgar Roquette-Pinto, Venâncio Filho, Jonathas Serrano e Francisco Campos⁴), fez a defesa da produção do filme nacional, a partir da introdução da cultura, ciência e tecnologia na educação, desde o princípio estratégico do cinema educativo.

Segundo Leite (2005), decorreram muitos debates e algumas resistências em sua utilização. Mas, o filme com produção direcionada para a educação foi fundamental para a sobrevivência do cinema nacional. Com a intervenção do governo de Getúlio Vargas, em 24 de fevereiro de 1936, por meio de um projeto com indicativo de dotação, o ministro da Educação Gustavo Capanema criou o primeiro órgão estatal para tratar do cinema nacional – o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE).

Foram vários os educadores, intelectuais e realizadores de filmes que estiveram associados ao movimento do cinema educativo no Brasil; entretanto, o nome que está entre os mais efetivos é o do diretor Humberto Mauro – personalidade que pode sintetizar-se como um dos principais diretores de cinema deste período e que ativamente lutou para que o governo atuasse como o principal protetor da produção cinematográfica nacional, sendo o seu principal patrocinador.

⁴ Ver Catelli (2007).

Sobre essa perspectiva, o cinema educativo se constituiu mais como um desejo de seus defensores do que da sua efetiva socialização nos meios populares, considerando as contrariedades sociais e econômicas do país, agravadas pela falta de infraestruturas na maioria das cidades, dificultando a consolidação do cinema na perspectiva educativa.

MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: ANTECEDENTES DA LEI N.º 10.639/2003 EM SERGIPE

No cerne das lutas do Movimento Negro que antecederam a sanção da Lei n.º 10.639/2003, destacamos em especial a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, que foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Nesta marcha, as lideranças negras entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, com algumas propostas antirracistas, denunciando a discriminação racial e o racismo contra os negros no Brasil (SANTOS, 2005). Para o contexto da educação, estas foram as propostas mais efetivas:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996 citado por SANTOS, 2005, p. 25).

Antes e após a realização da Marcha Zumbi, houve uma abertura para as discussões favoráveis com as representatividades políticas mais inclinadas às questões políticas dos movimentos sociais negros. Esses movimentos despontaram na segunda metade da década de 1990 em várias capitais e estados brasileiros. Eles pressionaram uma agenda do Legislativo demandando a revisão de leis/normas que regiam o sistema de ensino, colocando as questões da cultura e da história do negro na pauta do cotidiano educacional brasileiro.

Em consequência disso, destacamos o trabalho “História e cultura afro-brasileira em Sergipe: antecedentes da Lei 10639 (1980-2003)”, de Denise Maria de Souza Bispo (2013)⁵, que apresenta algumas experiências implantadas antes da promulgação da lei de 2003, no estado de Sergipe e, certamente, contribui para os nossos interesses de que o(a) educador(a) conheça os primeiros movimentos de discussão das questões étnicas e raciais em Sergipe.

Em sua obra, Bispo (2013) enfatiza a Prefeitura Municipal de Aracaju que sancionou duas leis. A primeira delas, foi a Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, que referia no Art.º 1: “Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil”. Quatro meses depois, foi promulgada a segunda, a Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, que incluía o seguinte no seu Art.º 1: “Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra, na formação sociocultural e política”.

No contexto deste artigo, que busca as várias formas de participação do negro na produção do cinema e do audiovisual sergipano, podemos ainda citar a Lei nº 2.399, que foi sancionada em 06 de junho de 1996, e indica que artistas e modelos negros devem ser integrantes no processo da produção de filmes audiovisuais, quando forem encomendados pela Prefeitura Municipal de Aracaju-PMA (SANTOS, 2005; BISPO, 2013).

Além da prefeitura de Aracaju, Bispo (2013) também aponta, no âmbito do Governo Federal, as contribuições da Universidade Federal de Sergipe (UFS), através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). Este Núcleo instituiu uma pesquisa sistematizada e passou a promover cursos e atividades para a formação de professores.

Por último, na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe também são construídas propostas a partir da escuta das reivindicações dos agentes sociais, que em parceria com a Casa de Cultura Afro-Sergipana, coordenada por Severo D’Acelino, fez nascer o *Projeto João Mulungu vai às escolas*, com o objetivo de tratar das questões das africanidades

⁵ Importante trabalho de pesquisa que mostra a luta pioneira do Movimento Negro Organizado junto ao poder público, nos anos 1994-1996, na cidade de Aracaju (SE), antes do Presidente da República Luís Inácio da Silva (“Lula”) promulgar a Lei n.º 10.639/2003.

e afrodescendências sergipanas, por meio do reconhecimento da figura do herói negro (BISPO, 2013).

Com a eleição de Luís Inácio da Silva (“Lula”) para presidente (2002), já em seu primeiro mandato, em 2003, este então presidente sanciona a Lei n.º 10.639/2003, que consolidou uma antiga agenda de reivindicações das entidades do Movimento Negro Organizado no país.

Formulada a partir das últimas décadas do século XX, através de reflexões, mobilizações e lutas, a lei serviu (e serve) para mostrar ao Estado e à sociedade civil brasileira, a necessidade de dispor de uma política antirracista, associada a um conjunto de estratégias para a difusão e desmistificação da democracia racial brasileira em relação à população negra.

A ação (e as implicações) dessa lei ocorre dentro do sistema formal de educação (público e particular), no domínio de todos os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares de educação artística (agora denominada Arte) e literatura e história brasileiras (NASCIMENTO, 1978; SANTOS, NEVES, 2012; 2005; DOMINGUES e NEVES, 2012). Espera-se, com isso, que haja a promoção do amplo acesso, da maioria da população negra, à história, memória e cultura dos povos africanos e afrodescendentes, assim como a sua contribuição na formação do povo brasileiro.

À vista disso, a professora e pesquisadora Edileuza Penha de Souza (2011) salienta que foi em 2004 que se começou, de fato, a programar uma agenda com as formações continuadas de professores dos sistemas educacionais, associada à edição de livros didáticos e paradidáticos, na perspectiva de atender à Lei n.º 10.639/2003. Segundo a autora, só a partir daí houve um ascendente contínuo das discussões temáticas que permeiam as relações étnicas e raciais e suas derivações nos campos social e educacional.

Com isso, potencializar o(a)educador(a) e o(a) educando(a), através do acesso à produção de conhecimentos e à fruição de obras artísticas e atividades culturais experimentais, foi uma constante nas políticas dos governos dos ex-presidentes Luiz Inácio da Silva (“Lula”) (2003-2006 e 2007-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016)⁶ no aspecto das políticas públicas educacionais.

⁶ Contudo, convém registrar que após o golpe político, travestido de processo legal conhecido como *impeachment*, em 31 de agosto 2016, que impediu a continuação do mandato da Presidente da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff (PT), a presidência foi assumida pelo seu vice, Michel Temer (PMDB) e

UMA PROPOSTA: A EDUCAÇÃO, A PARTIR DAS CHAVES “EPISTEMOLOGIA DA AFROCENTRICIDADE” E “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”

[...] Mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história (ASANTE, 2009, p. 95).

[...] Ao se estalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam, Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2020, p. 39).

Na perspectiva de aprofundarmos a discussão sobre o “cinema, educação e africanidades” propomos uma convergente aproximação da “Epistemologia da Afrocentricidade”, de Molefi Kete Asante⁷, com a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire⁸.

Na “Epistemologia da Afrocentricidade”, a formulação de ideias, princípios e políticas de direito à participação democrática dos povos africanos ganha ênfase. De igual forma, também a perspectiva da condição da “agência” do povo africano assume centralidade gerando profícuas questões.

Segundo Asante (2009), a afrocentricidade tem como objetivo trazer o africano para o centro onde as suas questões são discutidas. Muitos autores, que vieram a ter uma grande influência, consideraram o Ocidente como produtor do real saber científico. Nessa conjuntura, os africanos foram quase sempre considerados como estando na borda da produção de conhecimentos; a composição identitária dos seus grupos era quase desconhecida e os mesmos não tinham uma representação cultural.

registrou-se uma conseqüente intensificação da agenda neoliberal no Brasil, marcada, em seguida, pela eleição de Jair M. Bolsonaro para Presidente da República, em 28 de outubro de 2018. A partir de então, as pautas de luta dos movimentos populares e as instituições democráticas estão sendo extintas e sofrendo ataques antidemocráticos, fazendo ruir o que se procurava construir no Brasil em relação a um estado de direito e aos valores republicanos.

⁷ As primeiras bases metodológicas para a pesquisa acadêmica da afrocentricidade foram elaboradas por Molefi Kete Asante – Professor do Departamento de Estudos Africano-Americanos da Universidade Temple, Filadélfia, EUA. Suas primeiras ideias reflexivas sobre os estudos africanos estão reunidas em: *Afrocentricity* [Afrocentricidade] (2003); *Kemet, afrocentricity, and Knowledge* [Kemet, afrocentricidade e conhecimento] (1990); e *The history of Africa* [A história da África] (2007).

⁸ Paulo Reglus Neves Freire – Paulo Freire (1921-1997), foi um filósofo-educador. No governo João Goulart, em 1963, coordenou um projeto-piloto, no Programa Nacional de Alfabetização, na cidade de Angicos/RN, onde alfabetizou trezentos trabalhadores rurais em 40 horas. Em 1964, perseguido pelo regime militar-civil do Brasil, foi para o exílio no Chile para proteger a própria vida, onde deu continuidade às suas reflexões e experiências com a educação popular. Paulo Freire é o patrono da educação brasileira e o seu reconhecimento mundial é notório com 42 títulos de doutor *honoris causa* em diversas universidades e instituições de educação.

Com o pressuposto de uma leitura epistemológica pautada em outro lócus de produção do saber, Asante (2009) considera que é importante reiterar que a formulação de uma epistemologia afrocentrada tem como escopo colocar os empenhos e vivências africanas na prioridade a partir das categorias de *agência*, *lugar e tempo*. A *agência* refere-se ao protagonismo africano como agente social e político, ante ao seu mundo. O *lugar* [afro-centrado] diz-se de não mais aceitar estar à margem dos fenômenos. E a categoria *tempo* tem uma relação ancestral com o passado, na perspectiva de “proteger e defender os valores, hábitos e a religião africana”. Ou seja, não se pode pensar o presente e as prospecções do futuro sem estar centrado nos elementos constitutivos culturais que perpassam pelos elementos linguísticos, sociológicos, filosóficos e cosmológico da cultura africana.

Entrementes a isso, observamos que o sujeito intelectual afrocentrado, que no caso deste artigo é o(a) educador(a) que atua com o cinema em sua práxis cotidiana, deve desenvolver um objeto de estudo, na busca pela relação dialógica transformadora e libertadora, destacando as questões africanas como o centro dos temas.

Já em Paulo Freire, encontramos um sereno filósofo-educador, mergulhado na realidade brasileira e latino-americana. No período em que esteve no exílio no Chile (1964-1969), Paulo Freire escreveu dois livros que são fundantes para a formulação de seu pensamento crítico pedagógico: *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1983) e *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2020).

O primeiro (*Educação como prática de liberdade*) reflete e expõe as bases da sua epistemologia pedagógica e do método de ensino no Brasil, numa sociedade notavelmente contraditória antes do período do Golpe Militar em 1964. O segundo (*Pedagogia do Oprimido*) reflete a realidade histórica sobre o processo de desumanização em que os seres humanos, entre si, constituíram a exploração, a usura e a opressão sobre o outro. Contudo, na referida obra, Freire (2020) aponta para uma outra possibilidade, que se estabelece pela “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 2020, p. 41).

Nessa perspectiva, Freire (2020) reconhece que há um opressor “ser mais” que, em oposição estrategicamente ao sujeito social, tira-lhe o direito de pensar sobre si, sobre sua existência, tornando-o um “ser menos”. O que ele vai denominar de “Oprimido” são sujeitos

sociais históricos que estão marginalizados em sua condição social e que, por sua vez, lutarão pela humanização, através da pedagogia transformadora e libertária, que se efetiva, quando ele, o “Oprimido”, descobre que é “hospedeiro do Opressor” e de forma concisa e crítica liberta-se dele.

É por meio da práxis e experiência de vida do oprimido que podemos inferir que em Paulo Freire encontramos, em seu método e processo pedagógico, uma *ação-reflexão* que ajuda o(a)educador(a) a substanciar a sua prática, colocando em prioridade a ponderação diante das realidades de si e dos sujeitos sociais, com os quais ele se relaciona, promovendo uma conscientização da condição histórica a qual está submetido. Com isso, ainda em Paulo Freire (1982), a tomada de consciência do(a) educador(a) deve ser atravessada pela dualidade da *ação-reflexão* e a *prática teórica*, em que a prática está unida a uma teoria efetiva e, se assim não for, possivelmente o(a) educador(a) cairá num enlace substancial ineficaz e sem sentido.

Por isso, cabe ao(a) educador(a) afrocentrado(a) que pensa trabalhar com cinema na escola com seus educandos(as), seja na condição de fruição de espectador(a) ou na condição de produtor(a), em criar estratégias para contar histórias através do artefato midiático, o que evidencia a importância de se buscar temas específicos que abordem e discutam as inquietações do(a)s negro(a)s.

Nesse sentido, há uma diversidade de espaços físicos e sociais que se apresentam como tópicos que poderão ser elencados como “*temas geradores*” do trabalho do(a) educador(a), que com efetiva observância deverá atuar trazendo à cena uma análise das relações antagônicas entre as classes (sociais), colocando em evidência as estratégias da acreção do opressor sobre o oprimido. E, acerca do oprimido, a observância de reconhecer e retirar o opressor que constantemente luta em lhe hospedar.

Convém referir que, para Paulo Freire, a educação se faz pela dialogicidade entre os seres humanos que estão mediados pelo mundo. Essa mediação ocorre pela palavra, configurando-se como o elemento base dessa educação. Contudo, torna-se importante buscar os elementos essenciais da palavra que resultam em ação-reflexão: “[...] de tal forma solidária, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressentir,

imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2020, p. 107).

Nesse sentido, é importante que o(a) educador(a) que pesquisa o cinema, numa perspectiva afrocentrada, movimente e possibilite a agência do(a) negro(a) para o centro de interesse do *objeto* de sua pesquisa, levantando em aspecto amplo as relações antagônicas na sociedade brasileira, os preconceitos raciais e as clivagens em sua cultura em decorrência da hegemonia da cultura branca (e aqui poderíamos incluir as outras interseccionalidades, como a questão de gênero/sexualidade, a dimensão econômica, etc.). Isso significa dizer que o **cinema afrocentrado** é o **cinema negro**! E que o sujeito ao qual requeremos centralidade é um ser – o oprimido.

Vivemos numa sociedade estruturada em classes sociais hierarquizadas, seja pelo poder econômico, seja pelo poder simbólico gerado em decorrência daquele, isto é, as relações sociais se apresentam revestidas em uma pedagogia (naturalizada e naturalizante) alicerçada pela lógica dos dominadores.

Neste contexto, o oprimido deverá conscientizar-se através de uma pedagogia que reflita sobre as formas dominantes que foram e são utilizadas para o desígnio da sua história e “dominação de sua consciência”, conforme apontado por Fiori (2020, p. 11): “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”⁹.

Nesse sentido, refletimos sobre o cinema como um artefato cultural midiático que pode ser utilizado nas práticas educativas e formativas com o objetivo de ajudar a pensar sobre as condições históricas dos seres humanos e suas transformações. Uma prática com o cinema na escola, que nos faça estudar e conhecer a linguagem cinematográfica por meio de uma sistemática alfabetização visual, que auxilie a conhecer (e a se aprofundar, se for o caso) a história do cinema, teorias que envolvem o cinema, suas possibilidades culturais, educacionais e formativas, para que o(a)s educadore(a)s possam escrever, roteirizar e filmar diferentes histórias e apreensões sobre o mundo, será importante; a forma de se pensar e fazer cinema na escola deverá ser pautada por uma perspectiva transformadora e libertária,

⁹ Fiori (2020).

tendo a centralidade do olhar afrocentrado do(a) educador(a) e educando(a) em condições de oprimidos, como aprendemos com Asante (2009) e Freire (1983, 2020).

Não estamos trazendo uma nova perspectiva que converge nos campos da educação e do audiovisual, tendo em vista que essas questões que envolvem a educação e o cinema integram a longa trajetória da *mídia-educação* (BÉVORT & BELLONI, 2009), tanto em contexto mundial, como no brasileiro. Significa dizer que o cinema, enquanto linguagem, mas também enquanto tecnologia de informação e comunicação (TIC), quando pensado no contexto mídia-educativo, pode ajudar em relação a um usuário ativo, crítico e criativo; pode auxiliar na democratização de oportunidades educacionais (pela via da interpretação, do acesso, do uso e da produção do saber); pode constituir parte de uma educação para a cidadania e auxiliar na ampliação das linguagens no contexto escolar, reconfigurando o papel da escola na contemporaneidade (FANTIN, 2006).

Temos aí, então, mais dois elementos que se juntam às possibilidades do cinema e da educação numa perspectiva mídia-educação: as contribuições da africanidade/cinema negro e de uma educação que discuta o oprimido, que se enxerga (ou passa a ser visto, problematizado, etc.) nas telas e nas histórias/histórias e que poderá trabalhar pedagogicamente para se transformar e se libertar das opressões sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou algumas das relações entre cinema, educação e africanidades, a partir sobretudo das contribuições de Asante (2009) e de Freire (1983, 2020), com a “Epistemologia da Afrocentricidade” e a “Pedagogia do Oprimido”, respectivamente, para pensar o lugar do(a)s africano(a)s, ou dos negro(a)s, no contexto educacional e formativo.

O cinema, como recurso pedagógico e cultural das sociedades contemporâneas, geralmente compreendido como mero entretenimento/consumo cultural, também poderá ser interpretado como recurso de informação, que possibilita um aumento de conhecimentos, seja no campo geral, seja em aspectos mais particulares. É sabido, e bastante discutido, o poder de sensibilização, reflexão, crítica e formação que a “sétima arte” proporciona àquele(a)s que dele se aproximam ou dele se utilizam. Para Matos (2016, p. 155): “[...] um

filme acaba por trazer-nos elementos para analisar o contexto da sociedade em que foi produzido, e vale tanto pelo que é mostrado, como por o que é ofuscado”. Ou seja, por aquilo que foi dito e sobre aquilo que está nas entrelinhas, ou não foi contado na narrativa do filme. Ainda nessa reflexão, segundo Marc Ferro (1987), o cinema pode ser um “agente da história”, quando em seu conjunto e/ou ciclos de produção traz as narrativas de pessoas e agrupamentos, assim como influencia o público, ao qual são endereçadas ideias e representações, por exemplo.

Quanto às questões que se referem à temática e problemáticas do cinema negro, podemos considerar as sugestões apontadas por Marcello e Fischer (2011), quando as mesmas autoras comentam quanto à utilidade do cinema para se pensar o/no presente, ao elaborarem três premissas relacionadas com o ato de investigar a imagem e a educação: (1) complexidade das linguagens específicas com o que se faz em cinema; (2) público ao qual se destinam os materiais em foco; e (3) interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica possíveis de ser pensadas a partir de filmes ou intervenções com o cinema.

É em relação à terceira premissa que visualizamos a possibilidade de didatização da temática das africanidades na educação – e relembramos, novamente, a Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório, na educação básica, o ensino da história e cultura afro-brasileira no contexto curricular escolar – em que filmes (longas ou curtas metragens), audiovisuais diversos (clipes musicais, peças publicitárias, recortes de séries e telenovelas, etc.) poderão ser utilizados como artefatos pedagógicos para apresentar, refletir, dialogar, debater, questionar, confrontar, enquanto perspectiva pedagógica-educacional-formativa, aspectos que envolvem a história, filosofia, sociologia, antropologia, política, estética, economia, geopolítica, linguagem, pedagogia, educação, etc.

Os filmes/audiovisuais oportunizam uma via reflexiva e dialógica aos professores, das mais diversas componentes curriculares, para enfrentarem questões históricas, sociais e culturais relacionadas às africanidades.

A partir do trabalho sistemático com filmes de cineastas do cinema negro, possivelmente a longo prazo, poderemos vislumbrar, num contexto de alteridade, uma

sociedade que, ao menos, conheça e entenda as questões antagônicas da relação de classe, sobre as quais, para o negro e não só, é importante que elas estejam no centro das discussões.

Fischer (2012, p. 1049) nos convida a pensar sobre o papel do(a) professor(a) diante dos desafios do contemporâneo: “[...] nosso tempo parece exigir outras configurações, outro lugar – político e ético – para o profissional da educação”. Certamente a temática do cinema negro, ao trazer questões que envolvem a agência (protagonismo negro), o lugar social (tornando central os sujeitos negros) e o tempo (que considere o presente a partir da ancestralidade), conforme as contribuições de Asante (2009) e a perspectiva de libertação do oprimido, como alguém que precisa reconhecer sua sujeição para superá-la, conforme contribuições de Freire (1983, 2020), apresenta-se como uma excelente e potente possibilidade de enfrentamento desse relevante problema que se prolonga há séculos. E o cinema – vinculado à educação – configura-se como esse artefato tecnológico e cultural possível de transcender questões históricas, políticas, culturais e sociais pela via da experiência estética, proporcionando o envolvimento e a sensibilização com as imagens (FISCHER, 2009).

REFERÊNCIAS

ASANTE, M.K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E.L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, no. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 12/10/21.

BISPO, D.M.S. História e cultura afro-brasileira em Sergipe: notas sobre os antecedentes da lei 10639 - (1980 2003). 2013, Maceió/AL. **ANAIS DO V ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UFAL E II COLÓQUIO NACIONAL**. Maceió/AL: UFAL, 2013. Disponível em: <https://sites.google.com/site/vencontrodehistoria/>. Acesso em: 14/09/2021.

CATELLI, R. E. **Dos "Naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930**. 2007. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2007.

COSTA, F.C. O Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, F. (org.). **História do Cinema Mundial**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DANTAS JUNIOR, H.S.; ZOBOLI, F.; MEZZAROBBA, C.; SILVA, R.I. Cinema e formação de professores de Educação Física: relatos de experiência com seminários de cinema na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, p. 123-145, 2019.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRO, M. O filme: Uma contra-análise da sociedade. In: LE GOLF, J. & NORA, P. (orgs.), **Fazer História**. v.3. Lisboa: Bertrand, 1987. p.255-276.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FISCHER, R.M.B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, no. 40, p. 93-102, 2009.

FISCHER, R.M.B. “Mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n.o 121, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400007&script=sci_arttext. Acesso em: 15/08/14.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOMES, E.S. Apresentação. In: ARAÚJO, Vicente de Paula. **A Bela Época do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

LEITE, S.F. **Cinema brasileiro, das origens à retomada**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R.M.B. **Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação**: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944>. Acesso em: 26/09/21.

MACHADO, A. Apresentação. In: COSTA, F.C. **O Primeiro Cinema**: Espetáculo, Narração, Domesticção. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

MATOS, P. F. de. Imagens de África? Filmes e documentários portugueses relativos às antigas colónias africanas (primeira metade do século XX). **Comunicação e Sociedade**, vol. 29, 153-174, 2016. Disponível em: [https://doi.org/10.17231/comsoc.29\(2016\).2414](https://doi.org/10.17231/comsoc.29(2016).2414). Acesso em: 07/05/2022.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEVES, P.S.C. Luta anti-racista, reconhecimento, redistribuição e cidadania simbólica em Sergipe. In:

NEVES, P.S.C.; DOMINGUES, P. (Org.). **A Diáspora Negra em Questão**: identidades e diversidades étnico-raciais. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

NEVES, P.S.C; DOMINGUES, P. (Org.). **A Diáspora Negra em Questão**: identidades e diversidades étnico-raciais. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

SANTOS, S.A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, W.N.; DANTAS JUNIOR, H.S.; ZOBOLI, F. Cinema, Educação e Africanidades: contendas na representação da personagem negra no filme 'Xica da Silva' (1976) de Cacá Diegues. **Educa-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 8, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348855200_Cinema_educacao_e_africanidades_contendas_na_representacao_da_personagem_negra_no_filme_Xica_da_Silva_1976_de_Caca_Diegues. Acesso em: 26/09/21.

SANTOS, W.N.; DANTAS JUNIOR, H.S.; ZOBOLI, F. Cinema, Educação e Africanidade: a memória no documentário Caixa D'Água Qui-lombo é Esse? **Revista Educação & Formação**, v. 5, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2508> Acesso em: 26/09/21.

SANTOS, W.N.; ZOBOLI, F.; MEZZARROBA, C. Mídia, Mulher e Corpo: uma análise a partir do documentário O Corpo É Meu. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 133-154, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1973>. Acesso em: 26/09/21.

SANTOS, W.N.; ZOBOLI, F.; SILVA, R.I. Cinema, Educação e Africanidade: corpo negro e território no documentário sergipano Nadir da Mussuca. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 42, p. 94-118, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8672>. Acesso em: 26/09/21.

SOUZA, E.P. de. **Negritude, Cinema e Educação**: caminhos para a implantação da Lei 10.639/2003. Vol. 2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VIANY, A. **Introdução ao Cinema Brasileiro**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

Revisão gramatical pelos próprios autores.

RECEBIDO 15 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: SOB LUZ, O PROJETO ALMA AFRICANA

Evanilson Tavares de França¹

<https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>

RESUMO

Esta escrita transita pela “leitura de experiência feita” e da palavra movida e movente do *Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão*, o qual nasceu em 2010, embalado pela Lei n.º 10.639/2003 e pela Resolução CNE/CP n.º 01/2004. Entretanto, por desenvolver-se em uma unidade de ensino fronteiriça à Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca, o *Alma Africana*, por força de lei (e ancestral), atenta-se também à Resolução CNE/CEB n.º 8/2012. Esta produção textual, portanto, objetiva apresentar e refletir sobre uma experiência pedagógica bem-sucedida e, de certo modo, longeva, “esperançando” provocar e encetar outros fazeres “dodiscentes” engajados com a construção de um currículo antirracista. Nossa expectativa é participar da luta voltada para a construção de uma escola outra, de uma sociedade outra, de um mundo outro, nos quais toda e qualquer forma de exclusão será uma mácula vergonhosa.

Palavras-chave: Projeto Alma Africana; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Currículo; Decolonialidade.

UNA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: EN FOCO, EL PROYECTO ALMA AFRICANA

RESUMEN

Esta escrita transita por la “lectura de experiencia hecha” y de la palabra movida y qué nos hay de poner en movimiento del Proyecto Alma Africana: reconociendo las diferencias, asegurando la inclusión, que nació en 2010, embalado por la Ley n.º 10.639/2003 y por la Resolución CNE/CP n.º 01/2004. Sin embargo, por desarrollarse en una unidad de enseñanza que hace frontera con la Restante Comunidad Quilombola Maloca, el Alma Africa, por ley (y ancestral), tiene en cuenta a la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012. Como se vio, esta producción textual tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre una experiencia pedagógica exitosa y, de algún modo, longeva, con la esperanza de provocar y empezar otras actividades curriculares comprometidas en la construcción de un plan de estudios antirracista. Nuestra expectativa es participar en la lucha para la construcción de una escuela otro, de una sociedad otra, de un mundo otro, en los que toda y cualquier forma de exclusión representa una mancha vergonzosa.

Palabras-clave: Proyecto Alma Africana; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Curriculum; Decolonialidad.

AN ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRÁXIS: THE PROJECT ALMA AFRICANA ON FOCUS

ABSTRACT

¹ Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor e Pedagogo da Rede Estadual de Ensino/Sergipe. Membro do Phala (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais/Unicamp) e do Gepiadde (Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e desigualdades na Educação/UFS). E-mail: evanilson@gmail.com.

This writing passes through the "reading of experience done" and the moved and moving word of the Project Alma Africana: recognizing the differences, ensuring inclusion, which was born in 2010, based on Law no. 10.639/2003 and by the Resolution no. 01/2004 of CNE/CP. However, the Alma Africana, by force of law (and ancestor), also adapts to CNE/CEB Resolution no. 8/2012, develops in a border teaching unit to the Remaining Community of Quilombo Maloca. As observed, this textual production aims to present and reflect on a successful and, in a way, long-term pedagogical experience, hoping to provoke and initiate other curricular activities engaged with the construction of an anti-racist curriculum. Our expectation is to participate in the struggle aimed at building another school, of another society, of another world, in which any form of exclusion represents a shameful stain.

Keywords: Project Alma Africana; Education for Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Decoloniality.

INICIANDO UMA PROSA

Em janeiro de 2003, o Governo Federal do Brasil outorgou a Lei n.º 10.639/2003. A aprovação deste documento representa não somente uma conquista resultante da luta do povo negro, mas a consubstanciação da crença de que um país inclusivo, equânime e justo é possível, posto que, penetrando no currículo, os conhecimentos, as crenças, os valores do povo negro passariam a compor o universo de sentidos e significados de professore(a)s e estudantes de escolas públicas e particulares. E, à guisa da pedrinha lançada no lago, contaminaria (positivamente) todos os espaços transitados por educadore(a)s e educando(a)s e continuaria irradiando-se.

Seria, por assim dizer, a implementação de uma política de reconhecimento, tão necessária a uma nação construída por braços indígenas e africanos – estes últimos com destaque, considerando-se o quantitativo e as condições em que o(a)s africano(a)s foram arrancado(a)s do continente negro e trazido(a)s para o território brasileiro. É sempre necessário negritar: o processo de escravização do povo negro representou uma tentativa singular de desumanização, de coisificação de seres humanos reais. Não é sem fundamento que Gilroy (2012) define esse fato histórico como o “terror original”.

A compreensão de que a implementação da Lei Federal n.º 10.639/2003 insufla uma importante política de reconhecimento parece ser compartilhada por Brasil (2005) ao assinalar que “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2005, p. 12). Tal afirmação encontra-se inteiramente em sintonia com a legislação supracitada,

a qual “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003).

Para Souza e Croso, com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003:

[...] A escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (SOUZA; CROSO, 2007, p. 21).

Concordamos com as pesquisadoras anteriormente referidas, uma vez que, mesmo compreendendo, como o faz Freire (2000), que a educação sozinha não é capaz de transformar o cenário social, entendemos, paralelamente, que a escola precisa, urgentemente, converter-se em espaço/tempo de reflexão, questionamento e provocação (ainda no sentido freireano) intuindo colaborar com essa transformação.

Nesse âmbito, acreditamos que o questionamento, permanente, das formas hegemônicas impostas pela racionalidade ocidental moderna precisa ser (também) uma função irrecusável da escola, visto que nessa as diferenças se apresentam fortalecidas intelectualmente (referimo-nos às diferenças expressas, também, nos corpos/territórios de professore(a)s); enquanto que, naquela (a racionalidade ocidental moderna), pratica-se o epistemicídio e, em consequência disso, produz-se o desencantamento e, com ele, a decretação de morte, física e simbólica, daquele(a)s que se movem por saberes não validados por essa mesma racionalidade; ainda que, em verdade, tais saberes não necessitem de sua validação, visto que o cotidiano já o fez (SANTOS, 2009).

Como é possível observar, nossa crença e aposta voltam-se para o *design* de escola como espaço/tempo singular capaz de construir e reconstruir pensares, saberes e fazeres. Mesmo porque, dialogando com Giroux (1987), no espaço/tempo escolar encontram-se os intelectuais transformadores (ou assim deveria ser), em cuja função deve residir o erguimento de uma sociedade justa e, por consequência, inclusiva.

Quanto à Lei n.º 10.639/2003, a sua promulgação fez disparar a aprovação de outros instrumentos legais, sempre com o intuito de tornar factíveis (bem como alargar) os preceitos da legislação referida. Intuíam também apresentar caminhos para a promoção de

relações étnico-raciais saudáveis. Dentre esses instrumentos legais, destacamos a Lei Federal n.º 11.645/2008, que amplia o olhar, contemplando as práticas culturais dos povos originários, a Lei Estadual n.º 5.497/2004 (assentada em Sergipe), a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que dialoga intimamente com a Lei Federal n.º 10.639/2003, e a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012.

Para não estender esta escrita – e considerando que as legislações supraditas possuem um alinhamento que as conecta e fortalece –, abordaremos, neste artigo, apenas a legislação sergipana, ou seja, a Lei Estadual n.º 5.497/2004, pelas seguintes razões: o *Projeto Alma Africana* vincula-se a uma escola pública estadual (do estado de Sergipe) e a lei supracitada foi construída por uma componente do legislativo desse estado, a professora e deputada Ana Lúcia Vieira Menezes, com a finalidade de estabelecer preceitos e normas imprescindíveis à concretização da lei federal (10.639/2003). A Lei Estadual n.º 5.497/2004:

dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais, para a inclusão nos currículos da Educação Básica das Redes Pública e Particular do Estado de Sergipe o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (SERGIPE, 2004).

E mais: o Art. 1º determina o prazo de 90 dias para que o Conselho Estadual de Educação (CEE) apresente as “Diretrizes Operacionais”; o Art. 2º define as “Diretrizes Operacionais”: “princípios e procedimentos que visam incluir no currículo escolar [...] a temática História e Cultura Afro-Brasileira”; o Art. 3º propõe que as Diretrizes Operacionais sejam tratadas enquanto componente curricular ou como conteúdo das disciplinas afins (história, literatura, língua portuguesa e arte). O Art. 4º determina as ações a serem executadas pelo poder público:

[...] para a garantia de: formação continuada dos profissionais da educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na Rede Pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia (seminários, simpósios, palestras aulas expositivas e outras).

No quinto artigo é definida a instituição de uma “Comissão Estadual Permanente de Acompanhamento e Implementação das ‘Diretrizes Operacionais’, visando subsidiar as escolas [...]”. O parágrafo único deste artigo estabelece a composição dessa comissão que deverá ser paritária “e contemplará as entidades e instituições que participarem da

elaboração das diretrizes operacionais”: instituições de ensino superior que formem professore(a)s no estado de Sergipe, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e Movimento Negro organizado (do estado). Por fim, a legislação em foco estabelece que o dia 20 de novembro se converte em feriado escolar.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2004 é anterior à lei estadual (acima tratada). Sua aprovação se efetuou em 17 de junho de 2004, enquanto a lei estadual (5.497/2004) teve sua promulgação assegurada em 23 de dezembro do mesmo ano. Encontramo-nos, por conseguinte, no décimo-oitavo ano da resolução que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]”, como define sua ementa. Há algo a comemorar?

Estamos cientes de que transformações sociais não se efetuam, de forma musculosa, em menos de duas décadas, notadamente quando se refere a relações interétnicas em um país onde o racismo impera, como revelam as pesquisas de Santos e Silva (2005). Somos cientes também que reconfigurações culturais exigem tempo, continuidade e presença ampliada dos valores que se pretende retificar ou ressignificar. Contudo, acreditamos nós, principalmente por considerarmos a força dos movimentos negros e quilombolas, bem como as determinações legais resultantes das lutas desses mesmos movimentos, que já é tardio o momento de vislumbrarmos reorientações políticas nos diversos sistemas de ensino, assim como curriculares, no ambiente escolar. Mesmo porque, como nos alertam Melo, Lima e Lopes (2009), ainda que a escola se configure como microcosmo dessa sociedade racializada, ela (a escola) precisa exercer seu papel formador, priorizando o caráter transformador desse papel.

Contudo, alguns questionamentos nos acompanham: As escolas têm agido no sentido de construir relações étnico-raciais horizontalizadas e respeitadas? O currículo escolar encontra-se em consonância com os preceitos legais supracitados? Como a história e a cultura africana e afro-brasileira se apresentam no cotidiano das escolas?

Consideramos importante, neste âmbito, negritar as revelações que nos trazem o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Esse órgão revela-nos que:

O rendimento médio habitual da PEA [população economicamente ativa] branca foi igual a R\$ 2.259,74 no mês de dezembro de 2012, enquanto o da

PEA preta & parda foi de R\$ 1.278,35. Comparativamente a dezembro de 2011, o crescimento do rendimento foi ligeiramente maior para os pretos & pardos, com aumento real de 4,3%, do que para os brancos (3,5%). Com isso a desigualdade de renda entre brancos e pretos & pardos passou para 76,8%, em dezembro de 2012; contra 78,2%, em dezembro de 2011. Ou seja, no segundo ano do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, as assimetrias nos rendimentos entre a PEA branca e preta & parda das seis maiores RMs (regiões metropolitanas) brasileiras se reduziram em 1,4 ponto percentual (LAESER, 2013, p. 05).

Outros dados que fotografam o tratamento desigual entre brancos e negros no cenário nacional também são apresentados por esse mesmo laboratório: a taxa de desemprego entre brancos, em 2012, foi de 4,0% enquanto entre negros e pardos, no mesmo período, alcançou 5,3%. A renda dos funcionários públicos e militares brancos alcançou a média de R\$ 3.759,14; já os pretos e pardos, R\$ 2.382,01.

Os dados exibidos pelo laboratório anteriormente referido parecem ratificar a existência de um *apartheid* social campeando o solo brasileiro (com certa frugalidade, graças à crença, ilusória, na existência de uma democracia racial²), que precisa encontrar obstáculos – e a escola necessita converter-se em dispositivo para tal. Nossa crença é que os elementos que contribuem para o fortalecimento da discriminação étnico-racial (e do racismo) podem ser desconstruídos a partir, também, da educação. E essa tarefa passa, necessariamente, como aliás já o dissemos, aqui e ali, por uma reconfiguração do currículo escolar.

Antes de entrarmos no próximo item, uma ressalva se faz necessária: como nosso foco principal é o *Projeto Alma Africana*, não reservamos, nesta escrita, em razão de suas características, um espaço para uma discussão mais aprofundada sobre a colonialidade/decolonialidade, embora, em nosso olhar, ela seja a costura de todo o texto. Por essa razão, consideramos imperativo trazer à baila que o nosso entendimento de colonialidade ecoa a construção intelectual do sociólogo Aníbal Quijano (1992) e, em razão disso, transita pela compreensão de que os nossos modos de fazer, de ser e de interagir estão, na melhor das hipóteses, embotados pela racionalidade ocidental moderna, que é estruturalmente colonial e, conseqüentemente, racista, patriarcal e capitalista. Como

² Ao nos reportarmos a uma ilusória democracia racial, estamos nos referindo à ideia propalada pela obra *Casa Grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, de autoria do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre.

consequência desse embotamento: 1) buscamos respostas para os nossos problemas numa *intelligentsia* que nos oprime e invisibiliza; 2) a ética, a estética e a epistemologia que sustentam nossas práticas movem-se por territórios que desprezam e/ou ignoram nossas “sensibilidades de mundo”; 3) fragilizamos e/ou deturpamos e/ou marginalizamos as construções identitárias que destoam dos modelos eurocêntricos.

O PROJETO EM POUCAS PALAVRAS

O *Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão* nasceu em 2010, herdeiro de outro projeto, o *Sentireis* (Sentir para Transformar, Resistir para Erradicar as Injustiças Sociais), coordenado por nós³ em outra escola vinculada à Rede Estadual de Ensino (Sergipe). Ambos os projetos se encontram em diálogo embrionário com a legislação (Lei Federal n.º 10.639/2003; Lei Federal n.º 11.645/2008; Resolução CNE/CP n.º 1/2004; e Lei Estadual n.º 5.497/2004). Entretanto, o *Alma Africana*, por desenvolver-se em uma unidade de ensino fronteira à Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca, também se debruça, por força de lei e ancestral, sobre os dispositivos que instituem a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define as diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Em nosso olhar, todos esses instrumentos legais visam assegurar a inclusão do povo negro, a partir da implantação e do desenvolvimento de programas, de projetos e de ações capazes de ressignificar pensares, dizeres e fazeres grávidos de preconceitos, discriminações e racismos. Trata-se, portanto, da adoção e dinamização de estratégias pedagógicas (decoloniais, dialógicas e interdisciplinares) voltadas para a ressemantização das ações educativas que se efetivam diariamente no chão da escola – sempre com o intuito (visceral) de contribuir para o erguimento de relações étnico-raciais horizontalizadas, substantivas e saudáveis.

³ O autor deste artigo, em 2005, apresentou o projeto em baile aos(as) professore(a)s e aos(as) estudantes da Escola Estadual Professor Benedito Oliveira. Embora houvesse restrições, naquele ano, graças ao apoio incondicional das professoras Ângela Maria Cruz de Jesus, Givalda e Jailde dos Passos Professor, o *Sentireis* veio à luz.

Para a concretização do projeto, fez-se e faz-se necessário recorrer a diversos procedimentos metodológicos apropriados à reorientação de caminhos e formas de caminhar capazes também de transformar a escola (aliás, como deve ser) em espaço/tempo nutrido por encontros e desencontros ideológicos – onde os atores e atrizes sociais ouvem e são ouvido(a)s respeitosamente, votam e são votado(a)s democraticamente –, onde a multiplicidade de diferenças e de diferentes representa a mola propulsora do fazer pedagógico cotidiano, tendo sempre como cerne o entendimento do(a) educador(a) e do(a) educando(a) como sujeito protagonista de toda a ação educativa. Tais compromissos e defesas nos levam aos seguintes procedimentos metodológicos: 1) Seminário de Fundamentação Teórica; 2) Sexta D'Arte; 3) Pesquisa Bibliográfica e de Campo; 4) Intercâmbio Cultural; 5) Concurso de Poesia Falada; 6) Montagem de um Espetáculo de Teatro; 7) Implementação do subprojeto a *Escola Pública Vai ao Teatro*; 8) Virada Pedagógica; 9) Seminários de Cidadania Ativa. Em tempo, os procedimentos metodológicos em tela serão debulhados em item subsequente.

Nesses anos de implementação do projeto (de 2010 a 2016, sendo que estamos retomando o projeto este ano), alguns resultados parecem-nos dignos de registro: a) o sentimento de pertencimento étnico-racial fortaleceu-se de forma bastante relevante; b) os apelidos (depreciativos) dirigidos aos(às) negros(as) foram, paulatinamente, desaparecendo do interior da escola; c) a interdisciplinaridade ganhou contornos robustos quase que espontaneamente; d) a escola passou a ser reconhecida e valorizada em razão da identidade definida por via do *Projeto Alma Africana*; e) a participação da comunidade endógena tornou-se algo fluido e permanente; f) o Grupo *ParlaCÊNICO* de Teatro transformou-se em traço identitário da unidade de ensino; g) o Colégio Estadual John Kennedy, hoje centro de excelência, transformou-se, no estado, em uma das referências no que tange a reflexões e práticas que objetivam combater o racismo.

A questão a que o *Alma Africana* se propõe responder é a seguinte: Visto que é no racismo que se movem múltiplas formas de violência, tais como o homicídio, a fome, o abandono (em suas variadas matizes); assim como é nele também que encontramos as bases que justificam os menores índices de escolaridade, quando olhamos para a população negra, e considerando que o currículo, assente no eurocentrismo, produz ausências/inexistências de

saberes e de pessoas reais, não seria a educação antirracista uma ferramenta capaz de reverter esse cenário e, assim, contribuir para a construção de uma escola plural, de uma sociedade inclusiva e de um mundo guarda-chuva, no qual todas e todos possam ser acolhida(o)s?

Para responder à questão supradita, desenhamos, para o projeto em lume, o seguinte objetivo amplo: Contribuir para a reconfiguração de um cenário que desconsidera as produções científicas e culturais de africano(a)s e afro-brasileiro(a)s, estigmatiza os perfis físicos que destoam dos modelos europeus, discrimina saberes vinculados às africanidades – o que conduz às elevadas taxas de reprovação e de evasão escolar do(a)s estudantes negro(a)s e, conseqüentemente, à marginalização do(a)s africano(a)s e afro-brasileiro(a)s. Para atingi-lo, elaboramos os objetivos restritos sucedentes: a) repensar e/ou ressignificar o currículo escolar, podendo nele elementos que contribuem para a produção de um currículo oculto promotor de marginalização; b) repertoriar as produções culturais do povo negro e socializá-las com a comunidade escolar; c) criar espaços/tempos capazes de provocar reflexões concernentes aos processos sociais que promovem preconceitos, discriminações e racismos, intuindo suprimi-los; d) possibilitar a efetivação de relações étnico-raciais saudáveis, entendendo que para sua estruturação o conhecimento e o reconhecimento se fazem indispensáveis; e) celebrar a história, a resistência (a luta) de africano(a)s e afro-brasileiro(a)s responsáveis, também, pela instituição desta nação.

O território no qual se move (e é movido) o projeto sob luz é o Centro de Excelência John Kennedy, o qual busca e precisa entender a educação como ação eminentemente coletiva e dialógica, cuja finalidade é a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Em razão disso, é função da escola construir com o(a) estudante a compreensão de que fazemos a história enquanto esta nos faz. Em termos freireanos, somos condicionados pela história, mas não determinados por ela (FREIRE, 2000). Esse entendimento é medular para a formação de cidadão(ã)s ativo(a)s, também para a compreensão de que o mundo, como o percebemos, e do modo como com ele nos relacionamos, pode ser diferente: em cujas relações se evidencie a horizontalidade e o respeito à diversidade.

Nossa relação com a história segue a mesma toada de nosso vínculo com a cultura e com o território. Não somos meros produtos da cultura; também não estamos, de uma vez

por todas, alheios às afetações da história, da cultura e do território. Tanto em um quanto no outro caso, a relação é necessariamente dialógica: história, cultura e território nos constituem enquanto os constituímos.

Com essas compreensões como guia, a escola necessita implementar estratégias e ações amparadas no debate, no protagonismo de todo(a)s, na arquitetura de relações horizontalizadas, no erguimento de tomadas democráticas de decisão, no acolhimento das diferenças e do(a)s diferentes.

Essas apostas da escola precisam encontrar substrato e propulsão na concepção de gestão, implementada pela unidade escolar e, principalmente, pela Secretaria de Estado da Educação, cujo *design* necessita inspirar-se na ideia de mediação de pensares, dizeres e fazeres que se encontram, desencontram-se e até mesmo se confrontam – a escola deve ser o espaço/tempo de provocação (freireanamente aconselhável). Faz-se mister também (urge mesmo!), se o objetivo é a costura de uma escola pública democrática, popular e de qualidade social, que os movimentos sociais participem de todos os processos desdobrados pela e na escola e, por via disso, o aquecimento da convivência de saberes assentes em formas de vida distintas precisa converter-se em movimento protagonista da e na escola.

Dizendo de outro modo, a escola precisa atentar-se a outras “sensibilidades de mundo”, reverberando, nesse âmbito, a percepção de Mignolo (2017), não se limitando, portanto, a uma visão de mundo, que castra e/ou limita os sentidos conhecidos pela própria ciência, e, também, aqueles que ela ignora ou desconhece, em vez de alimentar o epistemicídio, em cujas plagas move-se o currículo escolar.

Sendo essa a percepção da escola, a comunidade endógena precisa alicerçar a sua proposta pedagógica (principalmente) em dois pilares: 1) na compreensão de currículo (e, por conseguinte, de escola) como dispositivo cujo trânsito deve se fazer pelo território da pluralidade, da decolonialidade e da emancipação; 2) no erguimento de pontes entre saberes que se movem pela tradição escrita e aqueles em cujo seio da tradição oral encontram seu modo de existir.

O PROJETO E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As ações estratégicas que possibilitam a concretização do projeto, considerando-se aquelas que dialogam com a comunidade exógena, iniciam-se (sempre) no mês de maio (dia 13) de cada ano. Nesse período, quando se comemora a libertação do(a)s escravizado(a)s, realizamos atividades pedagógicas que buscam provocar (no sentido freireano) reflexões e discussões sobre a data abolicionista (13/05/1888): Quais fatores (internos e externos) impulsionaram a abolição da escravatura? Qual o papel da princesa Isabel na construção e conclusão do processo que deu origem a um dos fatos históricos mais questionáveis do país? Que relações podem ser estabelecidas entre a decisão da monarca e os movimentos do povo negro escravizado? Como se explica o estado de abandono a que foram submetido(a)s o(a)s escravizado(a)s após a libertação? A abolição do povo negro, de fato, foi concretizada? Qual a situação do povo negro, na atualidade, no território brasileiro? Por que a cada 23 minutos um negro é assassinado neste país (RIBEIRO, 2017)? Estas são algumas questões que *suleiam* e impulsionam os procedimentos metodológicos, os quais são apresentados a seguir:

1) *Seminário de fundamentação Teórica*. Esse seminário é realizado no início do projeto, no dia 13 de maio. Para tanto, são convidadas personalidades – pesquisadore(a)s, professore(a)s, representantes dos movimentos negros e quilombola, povos dos terreiros (religiões de matriz africana) etc. – as quais deverão abordar, com profundidade, a temática, além de promover debates.

2) *Sexta D'Arte*: Entre os meses de maio e novembro são exibidos filmes, vídeos e documentários alinhados, necessariamente, com questões étnico-raciais. Após a exibição, são realizadas reflexões e discussões sobre o tema evidenciado no texto audiovisual.

3) *Pesquisa bibliográfica e de campo*: Há sempre um foco temático que *suleia* as reflexões/discussões. Esse foco é repartido em subtemas, os quais são distribuídos pelas turmas, que se responsabilizam pelo aprofundamento do subtema. Para tanto, são disponibilizados livros, revistas, assim como são dadas orientações para fazer pesquisa *online*, contando sempre com o apoio de um(a) professor(a), que apadrinha/amadrinha a sala de aula, e com a coordenação de dois(duas) estudantes. Além disso, todas o(a)s estudantes visitam comunidades quilombolas nas quais fazem entrevistas, registros fotográficos e filmográficos para, em seguida, produzirem relatórios, gráficos e tabelas. Nesse procedimento, também estão inclusas as pesquisas realizadas em espaços públicos de Aracaju

(Sergipe) com a finalidade de levantar dados sobre a manifestação do racismo na capital sergipana.

4) *Concurso de poesia falada*: Tendo como temática o racismo, tanto como denúncia quanto como anúncio, no sentido emprestado a esses termos por Freire (2000), estimulamos o(a)s estudantes da escola a produzirem textos, em verso, os quais, em data preestabelecida, deverão ser interpretados pelo(a) próprio(a) autor(a) ou por outro(a) estudante da escola, por ele(a) indicado(a).

5) *Intercâmbio cultural*: Durante a semana precedente à culminância do projeto há uma socialização dos conhecimentos adquiridos e/ou construídos pelas equipes (dos vários anos, séries ou turmas): cada sala de aula (equipe) apresenta, em forma de palestra, aula, ou roda de conversa, o seu objeto de estudo para as demais. É um momento fantástico, visto que o protagonismo abre as cortinas, o compartilhamento entra em cena, a cidadania se fortalece e o debate se faz presente.

6) *Montagem de um espetáculo de teatro*: Para tanto, a escola criou o Grupo *ParlaCÊNICO* de Teatro, o qual tem recorrido à obra de pensadore(a)s como Nelson Mandela, Martin Luther King, Solano Trindade, Castro Alves, entre outro(a)s para trazer à baila a história, as agruras e as vitórias do povo negro brasileiro. Os espetáculos são exibidos para estudantes, educadora(e)s e equipe de apoio da própria escola, assim como para educadora(e)s e educando(a)s de outras unidades de ensino, a partir do subprojeto *A escola pública vai ao teatro*.

7) *Virada pedagógica*: Se inicia às 18 horas de uma sexta-feira e culmina no sábado, às 8 horas, ininterruptamente, na Semana da Consciência Negra. Durante a Virada Pedagógica, socializam-se, com a comunidade escolar e local, assim como com convidado(a)s, as produções e aprendizagens consolidadas durante o ano letivo.

8) *Seminário de cidadania ativa*: Tal como o procedimento imediatamente anterior, simboliza o desfecho do projeto. Ocorre na semana da Consciência Negra. Todas as ações/atividades são realizadas pelo(a)s educando(a)s, sob a coordenação da madrinha ou do padrinho, a saber: cerimonial, apresentações culturais (que entremeiam as mesas de debate), apresentação do seminário e mediação. Trata-se de uma verdadeira inversão do lugar comum: em vez do(a)s aluno(a)s serem convidado(a)s a ouvir as falas de profissionais que dominam

determinado campo do conhecimento, são esse(a)s profissionais que ouvirão o(a)s estudantes. Parafraseando Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), sublinhamos que, em relação às(aos) educando(a)s, é preciso inverter o princípio de São Tomé: não é ver para crer, é crer para ver.

Como é possível concluir, trata-se de um projeto amplo, dialógico e, por isso mesmo, interdisciplinar. As ações que o nutrem se concretizam ao longo dos meses letivos, iniciando, para o público em geral, ainda em maio. Isto porque a temática é cara à construção da identidade nacional e à reconfiguração das relações étnico-raciais implementadas cotidianamente e, muitas vezes, alicerçadas em preconceitos, discriminações e racismos – e a escola precisa intervir, positivamente, nas tessituras dessas relações. Mesmo porque, como nos lembra Gomes (2003, p. 39), a escola precisa ser vista:

[...] como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Como atuamos no que tange à avaliação? A relação entre o ato pedagógico e a avaliação é tão embrionária que qualquer tentativa de separar esses dois elementos resultaria, implacavelmente, no falecimento de ambos. similares a irmãos siameses (conectados por órgãos vitais), o fazer pedagógico e as práticas avaliativas seguem juntos, de tal modo que um possibilita e vitaliza o outro. Não há, conseqüentemente (e este é o nosso entendimento), nenhuma possibilidade de fazer educação (formal?) se a avaliação não se fizer presente. Mesmo porque representa o momento em que (e precisa ser compreendido assim) projeto político-pedagógico, práticas de ensino, estratégias de aprendizagem são analisados, postos à prova. Esse parece ser também o entendimento de Hoffmann (1991) ao compreender a avaliação como ação mediadora, provocativa, capaz de gerar reciprocidade entre os atores principais da ação educativa: “Professor e aluno *buscando coordenar* seus pontos de vista, *trocando idéias [sic]*, reorganizando-as [grifos da autora]” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

É a partir desse nosso entendimento que definimos os caminhos e as formas pedagogicamente corretas de caminhar para avaliarmos as ações do projeto e os modos como

foram realizadas. Para tanto, responsabilidades são partilhadas, instrumentais são confeccionados – sempre com o intuito de efetuar do modo mais justo possível a avaliação do projeto e do(a)s atores/atrizes envolvido(a)s.

Assim sendo, o processo de avaliação é desenvolvido de forma contínua e participativa. Para tanto, são sistematizados espaços e tempos de encontro (reuniões) e instrumentos de acompanhamento das ações. Além disso, todas as atividades possuem um responsável específico, que deve acompanhá-las e buscar estratégias várias para a sua concretização, atendendo a um objetivo prévia e coletivamente determinado. Caso haja desvio na concretização de alguma ação, deve-se reavaliá-la e/ou reestruturá-la de acordo com a nova situação.

Afora o responsável pela ação estratégica, compõe ainda a equipe de acompanhamento e avaliação do projeto, o(a) professor(a) padrinho(madrinha) de cada turma e os coordenadores gerais (responsáveis pelo acompanhamento de todo o projeto, pela realização e coordenação das reuniões e pela elaboração do relatório final, o qual deve ser construído a partir das discussões implementadas com o coletivo).

LASTRO TEÓRICO

Além da legislação já abordada em item anterior, há outras referências teóricas nas quais o *Projeto Alma Africana* se apoia. Nas linhas sucedentes, apresentamos algumas delas.

Em se tratando do racismo, se pensarmos com Sílvio Almeida (2018), a resposta para tal comportamento repousa no modo como a sociedade é, historicamente, organizada em sua estrutura. Por ser estrutural, o racismo pauta todas as diretrizes políticas e sociais, alcançando e classificando, inclusive, as práticas culturais e, por esta razão, produz exclusões, marginalizações e mortes. Também por ser estrutural, o racismo penetra, ainda que não percebamos ou não acreditemos, as diversas produções brasileiras: da arte à ciência, da escola aos programas de TV, da estética à ética – e continua.

Inobstante, como enfatiza Mbembe (2014, pp. 26-27, *itálicos nossos [sic]*), “antes de mais, a raça não existe enquanto facto natural, físico, antropológico ou genético. A *raça*

não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projecção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos [...]". Mas ele, Achille Mbembe, não é o único. O sociólogo peruano, Aníbal Quijano (1999, p. 45), reforça esse posicionamento ao afirmar que a ideia de raça simboliza "um evidente constructo ideológico que não tem literalmente nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder do capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado". Em consequência disso, não podemos desconsiderar que "a ideia de 'raça' é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos" (QUIJANO, 1999, p. 43).

É essa ideia (a de raça) que vai justificar, ao longo dos séculos – fazendo-se presente nos dias atuais –, a escravização de africano(a)s e seus descendentes; a usurpação das terras dos povos originários e a exploração dos seus corpos; as guerras justas; a criação de zos humanos, tendo o último deles sido fechado em 1958, na Bélgica; a marginalização e a perseguição às religiões de matriz africana; a instituição de um currículo atado ao pensamento eurocentrado.

O racismo atravessa os corpos, define olhares, delinea a estética e a ética a serem perseguidas ou relegadas; o racismo produz homicídios e epistemicídios. No primeiro caso, faz-se necessário trazer à baila a denúncia de Ribeiro (2017). Segundo essa filósofa, a cada 23 minutos um negro é assassinado em território brasileiro. No que remete aos epistemicídios, ou seja, à construção de estratégias e táticas para desacreditar ou invisibilizar os saberes africanos e afrodiáspóricos, gostaríamos de dialogar, ainda que com brevidade, com Santos (2009). De acordo com o professor português, o pensamento ocidental moderno biparte a realidade, criando a região "deste lado da linha", onde transitam os saberes e os corpos europeus (ou aqueles que com ele se alinham) e a região "do outro lado da linha", na qual a invisibilização de saberes (de onde resulta o epistemicídio) e de pessoas reais é fato (SANTOS, 2009).

Seguindo essa compreensão, que nos parece bastante plausível, o currículo encontra-se "deste lado da linha", ainda que, em se tratando de escolas públicas, os sujeitos, aos quais o currículo é direcionado e com os quais esse instituto pedagógico encontra sua razão de existência, habitem o "outro lado da linha". A questão é, aos nossos olhos, bastante

simples: o currículo atua no registro da invasão cultural, que, segundo Paulo Freire (1983), caracteriza-se por sustentar-se na ideia de conquista, manipulação e massificação. O currículo é, por essa via, epistemicida e, conseqüentemente, homicida.

Mas não precisa ser, necessariamente, assim, visto que, segundo Silva (2010), o currículo é um território contestado, em movimento. E isso, do modo que enxergamos, é bastante positivo; embora as relações no interior deste currículo (eurocentricamente construído e implementado) efetivem-se assimetricamente: há uma percepção hegemônica que define o currículo a ser colocado em ação; do outro lado, existem resistências a esse modelo, ainda que se busque silenciá-las.

Pensamos que o *Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão* pode reduzir a dissimetria desse jogo de forças, de modo a cooperar com o cumprimento dos dispositivos legais defendidos pela Resolução CNE/CP n.º 1/2004 (BRASIL, 2004) e com a construção de uma educação antirracista.

UMA CONVERSA PUXA OUTRA E LOGO...

O projeto *Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão* tem como objetivo a reconfiguração de um cenário social que inferioriza, exclui, marginaliza e mata o povo negro. Ainda que não enxerguemos utopia no alcance de tal objetivo, reconhecemos que a sua efetivação exige uma empreitada quase hercúlea; mesmo porque, como nos lembra Rocha (2009, p. 11), “o silêncio sobre o tema [educação étnico-racial] é ainda a estratégia escolhida por algumas instituições educacionais e seus professores” (2009, p. 11), o que contribui para a perpetuação do preconceito racial, das discriminações e do racismo. Sair desta fase (da negação) e acessar ao que Rocha (2009) denomina de fase de reconhecimento (terceira fase) requer uma crença substantiva na educação (como instrumento indispensável à transformação da sociedade) e nos sujeitos que fazem a escola (atores e atrizes sociais inacabados, por isso mesmo capazes de construir um mundo novo).

Contudo – e ainda seguindo a trilha aberta por Rocha (2009, p. 14) –, cremos que o projeto em espelho nos possibilitou/possibilita ir além – atravessar com alguma frugalidade a fase de reconhecimento e adentrar a fase do avanço, quando:

[...] a escola não apenas ‘ensina a diversidade’, através de conteúdos, com seus(suas) estudantes e educadores(as), [mas desenvolve] atividades e experiências em que eles e elas possam vivenciar efetivamente a diversidade, desenvolvendo valores relacionados ao respeito às diferenças.

O ingresso nesta fase (a do avanço) alarga e aprofunda o compromisso pedagógico e social da escola; isso porque as ações estratégicas, já consubstanciadas no cotidiano escolar, precisam ultrapassar os muros da unidade de ensino e alcançar outros espaços e outros sujeitos: as bandeiras desfraldadas não mais podem tremular sozinhas; urge a presença de outros atores, de outras escolas – e o combate ao racismo passa a ser um compromisso da comunidade, do sistema de ensino (e continua irradiando...). Porque lutar é preciso – e urgente!

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645/2008**, de 10 de março de 2008, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004**, 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/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2012.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, jan./jun., 2003, vol. 29, no.1, p. 167-182.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Sociais. **Revista Tempo em Curso**, fevereiro, 2013, vol. 5; no.2.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MELO, M. R. de; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. **Identidades e Alteridades**: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão/Sergipe: Editora UFS, 2003.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017b, pp. 12-32. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indíg**, vol. 13, no.29, 1992, pp. 11-20. Disponível em <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? Tradução de Renato Emerson dos Santos. In: PIMENTEL, C. (org.). **Família, poder y cambio social**. Lima (Peru): CECOSAM, 1999 (publicação original).

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

ROCHA, R. M. de C. **Pedagogia da Diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SANTOS, G.; SILVA, M. P. da (org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SERGIPE. **Lei 5.497**, de 23 de dezembro de 2004. Caderno do Mandato Democrático e Popular, janeiro, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo/Petrópolis: Ação Educativa, 2007.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 28 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



EL FREESTYLE DE LA CALLE A LA PANTALLA (Y DE VUELTA A LA CALLE): PROPUESTA DE ABORDAJE Y ANÁLISIS SITUADO DEL RAP EN PANDEMIA

Ana Sabrina Mora¹

<https://orcid.org/0000-0001-5793-8882>

Juan Matías Sterkel²

<https://orcid.org/0000-0002-4516-811X>

RESUMEN

Se propone una reflexión acerca de cómo considerar analíticamente y abordar la intervención de la pandemia por Covid-19 en el curso de prácticas que venían siendo estudiadas mediante herramientas etnográficas en el período previo a esta contingencia, proponiendo una mirada que permita comprender aquello que la irrupción de la pandemia ha efectuado sobre la práctica y sus practicantes. Se toma el caso del rap argentino y en particular las batallas de freestyle, en su traspaso espacial a la virtualidad y en su progresiva vuelta a performances en espacios públicos urbanos. Producto del análisis de estos desplazamientos, se reflexiona en torno a la intercorporalidad y la copresencialidad como aspectos fundamentales en la práctica. Se espera contribuir al análisis de procesos de construcción de subjetividades en un contexto particular donde ocurre un proceso de formación específico.

Palabras clave: Etnografía; Pandemia; Rap; Virtualidad; Cuerpo.

O FREESTYLE DA RUA PARA A TELA (E DE VOLTA): PROPOSTA DE ABORDAGEM E ANÁLISE SITUADA DO RAP NA PANDEMIA

RESUMO

Propõe-se uma reflexão sobre como considerar e abordar analiticamente a intervenção da pandemia de Covid-19 no percurso de práticas que vinham sendo estudadas por meio de ferramentas etnográficas no período anterior a essa contingência, propondo um olhar que permita compreender como a irrupção da pandemia afetou a prática e os seus praticantes. Para isso, toma-se o caso do rap argentino, e em particular as batalhas de freestyle, em sua transferência espacial para a virtualidade e em seu progressivo retorno às performances em espaços públicos urbanos. Como resultado da análise desses deslocamentos, reflete-se sobre a intercorporalidade e a copresença como aspectos fundamentais na prática. Espera-se contribuir para a análise dos processos de construção da subjetividade em um contexto particular onde ocorre um processo de formação específico.

Palavras-chave: Etnografia; Pandemia; Rap; Virtualidade; Corpo.

FREESTYLE FROM THE STREET TO THE SCREEN (AND BACK TO THE STREET): A PROPOSAL FOR AN APPROACH AND SITUATED ANALYSIS OF RAP IN PANDEMIC

ABSTRACT

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET). Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata (FCNyM-UNLP). E-mail: <sabrimora@gmail.com>.

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). E-mail: <matias.sterke@gmail.com>.

This article proposes a reflection on how to analytically consider and approach the intervention of the pandemic by Covid-19 in the course of practices that had been studied using ethnographic tools in the period prior to this contingency, proposing a view that allows to understand what the irruption of the pandemic has done to the practice and its practitioners. The case of Argentinean rap is considered, and in particular freestyle battles, in their spatial transfer to virtuality and their progressive return to performances in urban public spaces. As a result of the analysis of these displacements, a reflection is made on intercorporeality and co-presentiality as fundamental aspects of the practice. It is expected to contribute to the analysis of construction of subjectivities in a particular context where a specific formation process occurs.

Keywords: Ethnography; Pandemic; Rap; Virtuality; Body.

ETNOGRAFÍA Y FREESTYLE: ¿CÓMO HACER EN PANDEMIA?

En distintas ocasiones desde el inicio de la pandemia nos hemos visto enfrentado(a)s con la necesidad de adecuar diseños de trabajo de campo etnográficos al contexto de aislamiento social (por ende, a las condiciones de la virtualidad), en el marco de proyectos de investigación que habían sido diseñados cuando la pandemia por Covid-19 aún no era parte ineludible de nuestro mundo. Incluso los textos que habíamos escrito en base a las investigaciones iniciadas antes (MORA, 2018, 2021, STERKEL, 2018), precisaban ser revisitados con el prisma que plantea la pandemia. Después de todo, en la actualidad no parece posible hablar sobre casi nada sin mencionar la pandemia ni pensar en ella.

En el interés por abordar el caso del rap y en particular las batallas de freestyle en el partido de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), nos preguntamos: ¿qué observamos que ocurrió frente al ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) y al DISPO (distanciamiento social preventivo y obligatorio)?; ¿Cómo hicieron los y las jóvenes para seguir rapeando dentro de este contexto? Atender a cómo entendemos lo que está ocurriendo y a cómo las podemos abordar, nos presenta, a grandes rasgos, una dificultad teórica y otra metodológica.

En cuanto a la primera, la teoría específica y situada se está produciendo ahora mismo, a medida que suceden los acontecimientos, es decir, el marco conceptual de referencia específico para comprender la pandemia está en pleno desarrollo. Sin embargo, podemos recuperar algunas perspectivas generales que son de gran utilidad para observar la pandemia. En primer lugar, la concepción dinámica de las sociedades (BALANDIER, 1993), que nos sitúa ante una precaución: no es que la pandemia por Covid-19 es algo que trajo desorden

en algo que estaba ordenado, o que vino a romper un estado de cosas equilibrado y estable, sino que es algo que ocurrió, de manera intempestiva, produciendo rupturas abruptas y a largo plazo, pero es un acontecimiento que ocurre dentro de procesos dinámicos signados por el conflicto, el desorden y las desigualdades. Si partimos de que las sociedades no son producto de la integralidad y el equilibrio, sino que son producto del conflicto, entonces veremos que la pandemia no desordena algo ordenado sino que es un cambio que se produce dentro de dinámicas complejas, resquebrajando aún más un ya precario equilibrio. Sin embargo, aunque los sistemas sociales están siempre en desorden y en devenir, existen acontecimientos puntuales de desorden, que los actores sociales interpretan y experimentan como un desorden y que producen cambios sociales que impactan de forma diferencial, que producen disrupciones, en los que esa dinámica social inherentemente desordenada se experimenta de manera especialmente desordenada y difícil de integrar.

Nos estamos refiriendo a la situación generada por la pandemia por Covid-19 en términos de acontecimiento debido a que hemos encontrado algunos elementos que resultan útiles para pensar esta contingencia en la literatura de la antropología sobre acontecimientos, que si bien fue desarrollada en relación con otro tipo de eventos (en general, más acotados en el tiempo y el espacio), presentan una perspectiva útil para considerar la experiencia actual y aquello que genera. Ya a fines de la década del '50 surgen estudios que toman acontecimientos puntuales que permiten comprender interdependencias y conflictos (GLUCKMAN, 1958). Las investigaciones sobre acontecimientos disruptivos tales como desastres naturales o catástrofes (REGUILLO, 1999) se sucedieron atendiendo a acontecimientos salientes en los que se puede observar un principio y un final, con un momento en que se produce la ruptura (acontecimiento) y otro en la que la situación volvía a estabilizarse y se producía un nuevo "orden". Por eso, si bien son de utilidad, no son fácilmente trasladables a la actual pandemia; si bien podemos ver cómo irrumpió la pandemia, qué fue produciendo, cuáles han sido las etapas, aún estamos en medio de ella y no podemos vislumbrar tan claramente qué va a ocurrir después. Además, la extensión en el tiempo hace que la irrupción esté llegando a lugares (desde las relaciones productivas y la relación con la naturaleza, hasta las transformaciones en lo vincular, entre muchas otras cuestiones), no sabemos exactamente a dónde nos estamos dirigiendo.

En este mundo signado por el conflicto que se encuentra sacudido por un cambio radical en las condiciones de vida, nos podemos preguntar por las experiencias, discursos, prácticas que van emergiendo. No sabemos a dónde nos estamos dirigiendo ni cuándo terminará, pero podemos observar qué cosas están ocurriendo, qué procesos están emergiendo, qué problemas se están produciendo, qué están haciendo los actores sociales, qué procesos de negociación se están estableciendo, entre otras cosas. Entendemos que esto está ocurriendo en el contexto de un acontecimiento disruptivo, en el que participan actores con distintas localizaciones y posiciones, así como diferentes agrupamientos de tales actores, y que estos actores sociales presentan distintos grados de legitimidad para hacer prevalecer su visión de las cosas. Estas visiones constituyen maneras diversas de decodificar los acontecimientos, y están en relación con sus posicionamientos en la estructura social y con su experiencia de vida, directas e indirectas.

Estos acontecimientos disruptivos irrumpen e interrumpen el curso de la vida. La pandemia irrumpió de manera violenta en las vidas y en las relaciones sociales, y actuó como catalizador de demandas, de protestas, de luchas (CAMEZZANA, CAPASSO, MORA y SÁEZ, 2020), incluyendo disputas por el sentido legítimo sobre lo que está ocurriendo, cómo nos la estamos representando y qué hacer respecto a esto en distintas escalas, desde lo más cotidiano hasta lo más general, cuáles son los nuevos órdenes que demandan y buscan construir, qué reglas de juego proponer redefinir y cuáles están emergiendo. Al preguntarnos sobre la pandemia y aquello que tuerce, podemos considerar cómo este acontecimiento devela y revela cosas, que quizás no les prestamos atención mientras estaban antes, o quizás sí pero ahora las vemos de otra manera u ocurren de otra manera. Devela por ejemplo interdependencias funcionales, redes de interdependencia y de interconexión, más allá de la fragmentación social (SEGURA, 2021). La pandemia afecta de manera diferencial a distintos sectores, pero en la interrupción de esas redes se ve también su importancia, y pone al descubierto distintos mecanismos, los reconfigura, les da otro sentido.

En las investigaciones que realizamos antes de la pandemia, destacamos que:

“la calle, la plaza, la esquina, no son evocados como el principal signo espacial del rap sólo por tradición, sino porque es el espacio que provee visibilidad en el espacio público y que permite pensarse en expansión, llegando a todas partes, multiplicándose. Aunque los eventos se planifiquen en casas (además de en los lugares de ranchada del espacio de la calle, claro está), aunque las

letras se compongan en una interfase entre el hogar y la web, los eventos, fiestas y competencias tienen como lugares privilegiados a los espacios públicos, abiertos o cerrados. En estos espacios, el rap se multiplica, nutrido del espacio doméstico y del espacio virtual. La línea de tinta, real o virtual, que se inicia con el teclado o con la lapicera, se proyecta y sale “al aire libre”; para eso escribe y desde ahí sigue escribiendo” (MORA, 2021, p. 24).

Es decir, entendíamos que estábamos ante una práctica signada por el “afuera” y el encuentro. Esto fue algo que se quebró en la pandemia, produciendo un repliegue hacia los hogares y hacia el espacio virtual; entonces, faltaba ese lugar “natural”. La evocación de los encuentros y batallas de la pre-pandemia se hicieron presentes, se volvió a ellos con distintas estrategias en cuanto fue posible, y con esto fue visible que la pandemia “le hizo cosas” a la práctica, pero también, develó de una manera muy marcada cuáles son sus elementos constitutivos, ineludibles.

Las condiciones de aislamiento o distanciamiento social interrumpieron el curso de muchas prácticas, en ocasiones instaurando redefiniciones o relocalizaciones de las mismas, o haciendo emerger maneras distintas en las que puedan ocurrir (por ejemplo, en un pasaje a entornos virtuales), o produciendo nuevas formas de situarse en relación con estas prácticas. En este sentido, en vinculación con procesos de relocalización virtual de estas prácticas, lo que hemos podido observar en el caso que nos ocupa aquí es que en tal relocalización virtual de las batallas de freestyle se ha producido una actualización de la valorización de la co-presencialidad y la intercorporalidad en tanto aspectos fundamentales de la performance que define al rap como género. Es decir, la centralidad de la batalla presencial (este término que ha adquirido un sentido especial en la pandemia) vuelve a salir a la luz de una manera particular, frente al intervalo de tiempo en que no podía suceder abiertamente.

En cuanto a la segunda de las dificultades que evocamos al inicio, de carácter metodológico, el desafío consistió en determinar cómo realizar los pasajes entre las temáticas, los enfoques, las preguntas planteadas en el momento anterior de la pandemia, hacia las condiciones actuales, tanto por todas las maneras en que la pandemia atraviesa particularmente a los sujetos y prácticas de la investigación, como por los desafíos que las nuevas circunstancias plantean para la realización de las etnografías, que constituye nuestro enfoque y herramienta metodológica fundamental, dentro de la antropología sociocultural.

La base de la etnografía es la inmersión profunda y por largos períodos de tiempo en un espacio social, para llegar a una interpretación que comienza por aprehender las perspectivas nativas en su lógica y en su contexto de uso, lo cual ocurre en situaciones sociales que para ser comprendidas deben integrarse con las condiciones culturales y estructurales de posibilidad de aquello que ocurre. La necesidad de establecer relaciones de campo mediadas por entornos virtuales implicó desplazar en alguna medida este modo de trabajo hacia modos de vinculación con los sujetos y aproximación a las prácticas que puedan desarrollarse sin presencialidad.

RECONFIGURACIONES DEL FREESTYLE EN PANDEMIA

Atender a la pregunta sobre qué ocurrió frente a las condiciones de ASPO y DISPO y sobre cómo hicieron los y las freestylers para seguir rapeando dentro de este contexto, implica una problema, que consiste en cómo hacer para pasar un trabajo de campo etnográfico pensado para ocurrir en las calles, en las plazas y en las casas, hacia un trabajo de campo que respete los requerimientos sanitarios ASPO y DISPO, y que pueda incluir además los nuevos ámbitos en que estas prácticas se estaban desarrollando y por los cuales los sujetos involucrados estaban circulando y se estaban encontrando. Además de rediseñar las técnicas de construcción de los datos, esto conlleva una revisión de las preguntas de investigación, para que logren focalizar en lo que estaba ocurriendo. Esto llevó a un desplazamiento desde un trabajo de observación de, por ejemplo, las batallas de freestyle al aire libre, en lugares de copresencialidad y cohabitación, a estudiar lo que ocurría con el freestyle en redes sociales y plataformas virtuales, y lo que les iba pasando a los y las raperos y raperas en ese pasaje espacial y temporal. El pasaje espacial de la batalla a las redes sociales y plataformas virtuales, hizo que tengamos que mover también la cuestión de quiénes son los actores relevantes, quiénes están involucrados. Además de público, jurado, raper(a)s, debimos sumar a las productoras, incluyéndolas como actores relevantes porque generaban competencias de freestyle en redes, y podíamos ver los participantes en los chats, en cómo rebotaba esto siguiéndolos en sus redes sociales, además de hacer también entrevistas en profundidad.

Hubo que repensar las territorialidades del rap y los espacios en los que ocurre, que tenían una configuración particular en la pre-pandemia y que ahora tomaban otra configuración, y a partir de lo cual se formulaban otras valoraciones, incluyendo modos de ver la relación con la casa, la calle, la plaza y lo virtual. De relevar territorialidades, circuitos, usos y disputas por el espacio público, formas de sociabilidad en el “afuera”, pasamos a relevar sus actividades en redes sociales, sus interacciones como usuarios de redes sociales, y en relación con estas batallas virtuales, preguntándonos sobre las estrategias de las productoras y sobre qué es lo que ocurre en lo virtual, qué valoraciones se hacen respecto a esto, qué se “pierde” y qué se “gana” (en términos nativos) en el paso a la virtualidad, cómo se recuerda lo anterior, etc. Este desplazamiento metodológico llevó, en primer lugar, a repensar la presencia corporal en el campo como fundamento de la etnografía, ya que, como indica Christine Hine (2004), el tipo de interacciones mediadas que habilita Internet no requieren necesariamente de dicha presencialidad de las partes implicadas para que estas puedan estar conectadas. Aun así, el estudio de redes *online* no supuso una investigación de comunidades virtuales en tanto culturas particulares, abocado solamente a lo que sucede tras la pantalla, sino que, a pesar de las restricciones materiales que solo permitían el contacto a través de éstas, había una vida más allá, una red de relaciones, prácticas y afectos que se había generado tanto por fuera como a través de las redes sociales donde se ponían en juego espacios multisituados (MARCUS, 1995) y sujetos híbridos, generados en la relación *online/offline* (HINE, 2000). Por lo tanto, una etnografía conectiva tal como lo define Hine (2000), requirió adentrarse en múltiples canales de interacción donde priman las relaciones y la conectividad y donde la tarea del etnógrafo fue poder seguir estas conexiones y hacerse parte de las interacciones que se tejen a través de ellas, “experimentada como co-presencia, una presencia real más allá de que la situación sea cara a cara (física) o virtual, que soporta cierto componente de afinidad” (DI PRÓSPERO, 2017, p. 52).

En la última década el rap en Argentina vivió un crecimiento vertiginoso, a través de competencias de freestyle (estilo libre o improvisado), realizadas principalmente en espacios públicos abiertos. La pandemia por Covid-19 y las consecuentes políticas de aislamiento y distanciamiento (ASPO y DISPO) conllevaron a la suspensión de dichos eventos, debido a la imposibilidad de reunirse presencialmente. Esto produjo, desde marzo de 2020,

transformaciones en la práctica artística rapera en situación de aislamiento en el hogar. Una de las estrategias de continuidad consistió en la realización de actividades *on-line* propuestas por productoras de eventos de rap en redes sociales, en el marco de las cuales se produjeron interacciones particulares con y entre los usuarios.

A través de un seguimiento a lo largo del 2020 de las publicaciones y actividades de dos productoras (Sucre y La Nueva Era) se observaron las diferencias y transformaciones espacio temporales entre las prácticas presenciales pre-pandémicas y las actividades hechas por *streaming*, las limitaciones y posibilidades presentes a partir de la mediación tecnológica, los sentidos y apreciaciones sobre estos cambios presentes en los comentarios de los usuarios y en entrevistas realizadas con miembros de las productoras. El seguimiento consistió en seguir los perfiles en la red social Instagram de las dos productoras ya mencionadas, registrar periódicamente entre los meses de abril y septiembre de 2020 cada una de las publicaciones, hacerse presente en actividades en tiempo real vía *streaming* realizadas a través de las plataformas Twitch e IGTV, seguir comentarios y otras intervenciones de usuarios y paulatinamente establecer comunicación directa con miembros de cada una de las productoras y con usuarios. Se realizaron entrevistas a representantes de Sucre y La Nueva Era a través videollamadas por Zoom y se mantuvo intercambio de mensajes en soportes como WhatsApp, con el objetivo de indagar cómo fueron sus acercamientos al hip hop y sus inicios en la producción de eventos de rap, qué representaba esta música y la modalidad de freestyle tanto para ellos como para sus pares, y de qué manera todo el universo simbólico y material que engloba este fenómeno tuvo que repensarse a causa de la pandemia. A través de notas de campo sobre las actividades que se realizaron por transmisiones en vivo y registros fílmicos de archivo subido por las productoras a sus redes sociales, se buscó recuperar la transformación en lo espacial que supuso la adaptación de los eventos de rap al entorno virtual, así como el lugar que ocupa el cuerpo y la performance. Estos registros visuales nos acercan a la perspectiva de los actores, ya sea por lo que eligen mirar (por ejemplo, el encuadre y recorte seleccionado en filmaciones de encuentros presenciales, publicados en las redes sociales) o lo que eligen mostrar (la disposición del cuerpo frente al entorno limitado por la captura de la cámara, en las actividades vía *streaming*), ya que, como

expresa Elisenda Ardévol, “la potencia de la cámara no está en la objetividad del medio, sino en el reconocimiento de nuestra mirada en la imagen” (ARDÉVOL, 1998, p.2).

En el caso de Sucre, la producción de contenidos hizo hincapié en lo formativo, a través de entrevistas que recorrían la trayectoria de distintos raperos y raperas a través de su cuenta oficial de Instagram @SucreProd, y, desde la cuenta @Tallerderimas retomando el taller de rap bajo modalidad virtual, transmitidas por la aplicación IGTV de la misma red social. También generaron una sección de recomendaciones de películas y documentales vinculadas al hip hop y múltiples publicaciones con recortes audiovisuales de torneos pasados, donde buscaron apelar a la interacción con los usuarios y que comentaran sus recuerdos de dichos torneos.

En aquellos meses, La Nueva Era se abocó principalmente a un novedoso formato de torneo virtual denominado La Nueva Era Games, que tuvo dos ediciones. Cada dos semanas se presentaba una publicación vía Instagram con tres placas: la primera con las consignas de cada nivel, la segunda con las reglas y formas de envío de la performance grabada y una tercera con un video de ejemplo realizada por el host. Cada uno de ellos debe enviar un video de sesenta segundos por WhatsApp hasta cierto día determinado, grabado con el celular con la pantalla en vertical. La base musical se podía elegir entre las plantillas compuestas por el DJ de la productora en la plataforma online SoundCloud. De la totalidad, la productora seleccionaba 10 que integrarían la transmisión (la primera realizada por Zoom, la segunda por Twitch) y difundidas por Instagram y YouTube.

Tener que centralizar todas las actividades al ámbito virtual significó para las productoras, por un lado, la necesidad de familiarizarse con distintos dispositivos, técnicas y soportes; y por el otro, equiparse con tecnologías adecuadas para realizar streamings o transmisiones. La actividad emerge, así, producto de múltiples acciones en la que confluyen sujetos y objetos: seleccionar cuáles plataformas eran más adecuadas a sus proyectos para poder explotar al máximo sus posibilidades, investigar e indagar en el mercado de telecomunicaciones local qué opciones había para obtener una conexión más eficaz que garantice que una transmisión sin interrupciones, hacerse de conocimientos necesarios para aprovechar al máximo las posibilidades de estos soportes. Poner en práctica una actividad como los torneos organizados por La Nueva Era, entonces, requirió de establecer

vinculaciones (HENNION, 2010, 2017), de introducirse en un mundo de mediaciones y relaciones entre sujetos y objetos, dentro de una red de elementos heterogéneos que se coproducen y codeterminan, que existen entre ellos de forma plural y contingente, pero generando cierta estabilidad. Esta mediación tecnológica no está exenta de limitaciones, a veces repentinas (la pérdida de conexión a Internet o una bajada de la señal), principalmente por las diferencias en equipamiento tecnológico y la conectividad con la que cuentan productoras y usuarios, problemáticas que exceden a la voluntad de los participantes.

Últimamente, hemos agregado la observación respecto a qué es lo que está ocurriendo en el nuevo pasaje de nuevo hacia el “afuera”, ante la apertura de algunas condiciones de DISPO, y a partir de esto, qué es lo que se transporta o traduce de un estado a otro en este nuevo pasaje, así como cuáles son las proyecciones de los raperos y las raperas hacia el futuro. En estos devenires, tránsitos, desplazamientos, nos estamos preguntando, finalmente, cuáles son los ejes de la práctica que se considera que no deben ser negociados, o que no pueden trasladarse y, en este camino, de qué manera se están redefiniendo las prácticas.

CUERPO Y PERFORMANCE ENTRE LO PRESENCIAL Y LO VIRTUAL

En la práctica del freestyle el cuerpo cumple un rol fundamental por ser el instrumento principal de la performance musical (fundamentalmente en la voz), pero también porque complementa y refuerza lo que se propone decir a otro u otra: no solo cada participante depende de destrezas técnicas vocales en torno a las rimas (respetar el esquema de barras propuestos en la competencia, jugar con distintas temporalidades según lo habilite la base rítmica, etc.) y el contenido (el sentido de lo que se expresa, la complejidad del lenguaje utilizado, etc.), sino en el uso del cuerpo (gestos, movimientos, acercamientos, etc.) para otorgar énfasis a aquello que se está expresando. Se trata de una experiencia corporizada e intercorporal, que se aloja en el cuerpo y que produce cosas en los otros participantes, experiencia atravesada por representaciones y significaciones compartidas que se traducen en ciertos gestos y movimientos del cuerpo inteligibles entre los participantes de dichas competencias. El uso de los movimientos oscilantes o pendulares de los brazos en alto o a

media altura, con las manos levantadas a la altura del pecho o sobre la cabeza, solo con el dedo índice erguido que se mueve hacia atrás y adelante, siguiendo el patrón rítmico, son una parte importante de la batalla en tanto performance.

En los registros de archivos audiovisuales de batallas publicados por Sucre en su página de Instagram, denominados Minutazos, se puede apreciar cómo los competidores se mueven al compás de una base musical que marca el ritmo donde se apoyan las barras que dan sustento a una performance rapera. Desde el cuerpo se juega con las distancias entre los participantes: quien rapea moviliza el cuerpo hacia adelante, mueve sus brazos acompañando lo que se está diciendo, buscando el encuentro cara a cara con su contrincante, provocándolo. Generalmente quien espera su turno deambula por el pequeño espacio que se construye como escenario, delimitado por otros cuerpos (del público y del jurado). Zigzaguea los embates corporales de su contrincante mientras escucha con atención y organiza mentalmente una posible respuesta a lo que el rapero le está proponiendo. Cuando reconoce una buena rima, agita sus brazos, levanta la vista a quien está rapeando, sonrío, aplaude o acompaña la aclamación de los presentes.



Captura fotográfica: Publicación de Sucre “minutazo”, Mayo de 2020

Una de las claves, entonces, en las batallas de freestyle es el vínculo intercorporal establecido entre todos los participantes, donde tanto los y las performers como el público,

los jurados o el *host*³, se ven afectados mutuamente. Como refiere del Mármol, el cuerpo que se construye en estas prácticas: “Es un cuerpo que amplía su capacidad de ser afectado y, al mismo tiempo, su capacidad de afectar; un cuerpo receptivo y reactivo, permeable y productivo; un cuerpo que se vuelve más perceptivo” (DEL MÁRMOL, 2020, p. 7). A partir de esta constitución, este cuerpo con capacidad de ser afectado presenta asimismo capacidades para expresar y reaccionar a la afectación, y asimismo, de afectar, “de modo tal que aquello que lo afecta se irradie hacia otros y los afecte, volviendo luego transformado hacia él” (DEL MÁRMOL, 2020, p. 7).

Por otra parte, es importante remarcar que estos cuerpos ocupan (y hacen) un lugar. Estos espacios no pueden ser entendidos como espacios estáticos, sino que componen modos posibles de ser habitados (DE CERTEAU, 1999), desde donde se configuran experiencias y sentidos en torno a este y, a partir del uso del cuerpo, se construyen cuerpos en demarcación de otros cuerpos. Las plazas donde se desarrollan generalmente las competencias son espacios condicionados por la propia materialidad del lugar, por regulaciones estatales (lo permitido y lo prohibido, las formas de comportamiento esperables) y por la presencia de otros y otras, que presentan distintos intereses a la hora de habitar el espacio público (puede ser solo un espacio de tránsito o bien un espacio de ocio y relajación), convirtiéndolos en espacios de disputa.

En los eventos de freestyle el público se distribuye alrededor de los competidores, generando un cerco que delimita el lugar que el evento ocupa dentro del espacio público. Esta disposición tiene, en principio, razones técnicas, dado que en este tipo de torneos raperos y raperas no cuentan con equipos de amplificación, por lo cual la cercanía del público se vuelve necesaria para que pueda escucharse con claridad y, además, generan la acústica necesaria para que el sonido no se disperse por el espacio abierto.

A su vez, esta distribución es también una delimitación simbólica, que marca la irrupción del grupo en lo público como forma de mostrarse ante los otros: son espacios donde los participantes se autoperciben como una “familia” (raperos, *hosts*, jurados y público), que comparten ciertos gustos, prácticas y valores en común, que se visibilizan apropiándose y haciendo un uso particular del espacio público, donde se ponen en juego maneras particulares

³ Significa anfitrión y es el encargado de guiar y animar el evento en el escenario.

de habitar la ciudad y maneras de performar la historia y la lógica de la práctica (CHAVES, 2005). Esta visibilización opera bajo un doble sentido: da cuenta de un lugar de encuentro y socialización entre quienes se reconocen como pares, y a su vez llama la atención e invita a que otras personas que circulan alrededor se interesen por la actividad, espectadores fortuitos o pasajeros, que ven interrumpido su circulación por la ciudad a causa del evento (VELOSO, 2015).

Esta forma de estar e irrumpir en lo público se vio lógicamente afectada por el aislamiento. Es interesante analizar cómo se ha reconfigurado la relación entre lo público y lo privado, con el desplazamiento de las actividades de las productoras al ámbito de lo virtual, y preguntarse qué le hace a la práctica de freestyle el paso a la virtualidad desde el espacio doméstico. Si a lo largo de la modernidad y bajo la influencia de los ideales burgueses, el espacio privado fue asociado con el lugar privilegiado para desarrollar y desenvolver el mundo de lo íntimo, por fuera de la mirada regulada por lo público (SENNETT, 2001), con la emergencia de Internet, nuevos dispositivos tecnológicos, conexiones a través de redes sociales *online*, *webcams* y desarrollos *vía streaming*, se abrió una ventana virtual sobre la privacidad del hogar; y con ella nuevas formas de sociabilización, interacción, de entender el cuerpo y la subjetividad en relación con otros cuerpos a partir de la mediación tecnológica, volviendo difusas estas fronteras entre lo público y lo privado. Así, mostrar parte de la vida interior, seleccionar y gestionar qué fragmento de la intimidad hacer pública, compartirla y hacerla circular a través de publicaciones en Internet, buscando la aceptación de otros usuarios a través de *likes* y comentarios, conforman parte de los modos de socializar y construir subjetividad actualmente. Estas nuevas prácticas culturales han llevado a una transformación de la intimidad en extimidad (SIBILIA, 2017), donde el espacio virtual conforma canales que permiten la exhibición instantánea y constante de aquellos fragmentos íntimos de la vida, y de una construcción autoficcional en lenguaje audiovisual del “yo”.

En los torneos organizados *vía streaming* por La Nueva Era, se ponen en juego una multiplicidad de espacios y tiempos en forma simultánea: En la transmisión se pueden apreciar cuatro viñetas separadas que muestran a cada uno de los jurados en tiempo real y una quinta viñeta donde se reproducen las grabaciones seleccionadas con las diez mejores performances presentadas por los raperos. Al finalizar cada reproducción, los jurados evalúan y comentan

opiniones sobre las presentaciones y se otorga un puntaje, que determinará al final de la competencia. El público, por su parte, interactúa también a través de un chat donde puede escribir comentarios.



Captura fotográfica: Transmisión LNA GAMES, Abril de 2020

Los cuerpos en estas viñetas aparecen en primer plano, algunos sentados, otros de pie, y detrás de cada uno se pueden reconocer elementos del ámbito doméstico, como roperos, estanterías, cuadros, sillones o camas que ofrecen pistas de los lugares elegidos para exhibirse o bien de donde disponen de dispositivos para realizar videollamadas. Aparecen reunidos en la transmisión, conectados por interfaces, soportes y dispositivos, pero se encuentran físicamente separados cada cual en su hogar. Inclusive se encuentran solos: en ninguno de los registros de estos torneos pude dar cuenta de la presencia de otras personas (amistades, familiares, etc.). Lo cual lleva a un plano más complejo la relación entre lo privado y lo público, lo íntimo y lo étimo: sigue prevaleciendo en el hogar la necesidad de un espacio donde desarrollar el mundo propio (o en todo caso, un momento donde ese espacio pueda volverse propio), libre de interrupciones de los convivientes (si los hay), donde poder gestionar los modos en que los participantes quieren exhibirse.

Ahora bien, ¿Qué sucede temporalmente con la performance generada en las batallas de freestyle cuando son trasladadas a la virtualidad? Perspectivas relacionadas con el rol y la función que desempeña la performance, rescatan su carácter efímero, argumentando que ninguna forma de reproducción es capaz de capturar lo hecho en vivo (PHELAN, 2011). Si pensamos en las prácticas de rap llevadas a cabo en el espacio público, la centralidad en las competencias está puesta en el duelo de improvisaciones entre raperos o raperas, donde en la performance de cada quien se conjugan destrezas técnicas y lingüísticas, cuerpos y afecciones, que ocurre como evento irrepetible y único, en su presente inmediato y situado, durante un tiempo que no se repetirá. Por su parte, en un torneo como La Nueva Era el tiempo se desdobra: la performance rapera es realizada en un tiempo anterior, grabada, enviada a los organizadores, preseleccionada y por fin, adaptada al formato del evento. El acto de ver, discutir y evaluar los videos, realizado por los jurados y comentado desde el chat por el público, conforman el acto en vivo. En la instancia virtual el momento de creación no se separa de la instancia de archivo (TAYLOR, 2011), sino que conviven simultáneamente en tiempo real, que es la forma digitalizada de entender el “aquí y ahora” de la tradición analógica.

La mediación tecnológica, entonces, permite que estas actividades ocurran en presente, pero reemplazando la performance generada a través de un vínculo intercorporal por una generada por un vínculo interactivo o bien interconectivo, lo que supone un cambio en la experiencia corporal, donde la afección mutua con otros cuerpos se pierde o bien se transforma, debido en parte a la ausencia física y en parte a la presencia de dispositivos y soportes tecnológicos. Esto permite una forma diferente de experimentar el cuerpo, el espacio y el tiempo en performance, “en una vivencia de resonancias perceptivas (...), en perpetuo presente, apelando a la inmediatez visual, sonora y cinética” (CERIANI, 2009, p. 119).

El uso de dispositivos y plataformas digitales, o las formas de socialización a través de redes sociales no son un producto novedoso y emergente de la situación de pandemia, sino que se han ido instalando en la vida cotidiana a lo largo de, por lo menos, los últimos veinte años: Parte de nuestro día a día ocurre en el mundo *online*. Inclusive para manifestaciones artístico–musicales como el hip hop, y particularmente el freestyle, la circulación y difusión por Internet de filmaciones de batallas o el intercambio *online* de bases musicales raperas (*beatmaking*), contribuyeron a su expansión y a la masividad con que goza hoy en día, ya sea

en la experiencia iniciática del descubrimiento, o bien como material de aprendizaje y entrenamiento de la performance rapera.

Entonces, ¿qué le ha hecho a la práctica el paso al entorno virtual? Las batallas son un espacio de expresión y de encuentro, una forma de visibilizarse y disputar lo público, haciéndose presente y poniendo el cuerpo desde la performance de freestyle, donde conviven la ejecución y puesta en escena de destrezas y habilidades rítmicas, musicales y lingüísticas, con formas de socializar y establecer vínculos con otros y otras, percibidos desde la cercanía, desde el “estar en la misma”, con la adopción común de una *hexis* corporal presente tanto en la vestimenta como en el manejo de los rituales de actuación y saludos (MUÑOZ, 2020). Gran parte de los elementos estéticos, musicales y valorativos perviven en su traslado al entorno virtual y doméstico, pero adquieren una visibilidad y una presencia en la ciudad diferentes. Por el contrario, mediados por otras lógicas representacionales y regulatorias de lo virtual y lo doméstico (las formas legítimas de exhibirse a través de las redes sociales o de comportarse en el ámbito hogareño), se busca más un lugar y momento donde no ser interrumpidos, más que un espacio y tiempo donde irrumpir.

La presencia e interacción corporal entre los participantes es central en la performance de freestyle, el cuerpo se ve afectado a la hora de improvisar, es receptivo de las respuestas que genera su performance en el resto (los y las competidores y el público) y funciona como insumo para utilizar en la improvisación y en general en la batalla. Como indica el rapero Naista en una entrevista hecha por Sucre, una de las mayores dificultades en los torneos virtuales es no poder comprender los estados emocionales y afectivos que se perciben a través de lo que expresa el cuerpo del competidor: “Para mí es muy raro, o sea, yo soy mucho de jugar con la cara y aparte la mirada del otro juega mucho en una batalla y es un mambo estratégico, todavía no desbloquee el oído como para saber si le está temblando la voz o si tiene nervios o no” (Nota de campo, Sucre, 4/07/2020).

Participantes y productoras concuerdan en la imposibilidad de recrear todo lo que engloba una batalla de freestyle, dada la centralidad de la co-presencialidad y la intercorporalidad; aunque sí reconocen que estas instancias virtuales resultaron importantes estímulos para seguir participando en la escena de freestyle y para sostener su dinámica. Incluso, una propuesta de torneo como la organizada por La Nueva Era supuso un primer

acercamiento para muchas personas a la experiencia de rapear que, en una instancia de batalla en el espacio público, tal vez no se hubieran animado. Esto de algún modo refuerza la importancia de la intercorporalidad como fundamento de la práctica: su presencia en el espacio público urbano, la co-presencia corporal con propios y ajenos (desde otros raperos a transeúntes que no tienen un vínculo con el freestyle), implica un momento iniciático y de reconocimiento de sí y de los pares en tanto raperos y raperas.

En trabajos recientes (STERKEL, 2021), que coincidieron con la emergencia de la pandemia, se buscó indagar sobre las transformaciones que implicó este acontecimiento en la vida de los participantes de batallas de freestyle. Si bien, como reconocemos al inicio de este trabajo, la pandemia no significó una irrupción sobre un estado de cosas ordenado y equilibrado, sí puso en crisis algunas certezas, principalmente en torno al cuerpo y a las formas de vincularnos física y espacialmente. La vuelta paulatina a la co-presencialidad en la práctica de freestyle, lleva impregnada las marcas de la pandemia: se debate, por un lado, el uso de barbijos y el respeto de ciertos protocolos de distanciamiento social y, por otro, la manera en que afecta esto a la performance rapera.

Buscamos explorar el significado del “estar afuera” en el *freestyle* antes de la pandemia y “estar adentro” como producto de las restricciones fruto de esta, ya sea en tanto experiencia corporal en la performance rapera o bien en su lugar en el espacio. Queda por delante indagar también acerca de cómo se produce ese imprevisible “salir de a poco”, entre flexibilizaciones y endurecimientos de las restricciones, entre protocolos y barbijos, en idas y vueltas de lo público a lo privado, de lo físico a lo virtual. El volver a salir, entonces, se torna imprevisible y la práctica de freestyle se va reconfigurando día a día en función (o a contramano) de cómo evoluciona la situación social y sanitaria en torno a la pandemia.

REFERENCIAS

- ARDÉVOL, E. Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. **Disparidades. Revista De Antropología**, dez. 1998, vol. 2, no. 53, p. 217–240.
- BALANDIER, G. **El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales**. Barcelona: Gedisa, 1993.
- CAMEZZANA, D; CAPASSO, V; MORA, A. S. y SÁEZ, M. Las artes escénicas en el contexto del ASPO. Demandas, iniciativas, políticas y horizontes en la danza y el teatro. **Revista Question/Cuestión**, Vol. 2, no 66, agosto 2020, p. 1-19.

CERIANI, A. El descentramiento: cuerpo-danza-interactividad. In: Ceriani, A. (comp.) **Arte del cuerpo digital**. La Plata: EDULP, 1999, p.117 -144.

CHAVES, M. **Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata**. Tesis. (Doctora en Ciencias Naturales, Or. Antropología) - Doctorado en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, 2005.

DE CERTEAU, M. **La invención de lo cotidiano**. México: Universidad Iberoamericana, 1999.

DEL MÁRMOL, M. Afecto, emoción e intensidad en la formación de cuerpos para la actuación. **Athenea Digital**, v.1, no.12, 2020. Disponible em: <https://atheneadigital.net/article/view/v20-1-del-marmol>

DI PRÓSPERO, C. Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia. **Virtualis**, v.8, no.15, 2017. Disponible em <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/219>

GLUCKMAN, M. Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. **Rhodes-Livingstone Institute**. v.1, no.28, p. 1-27, 1958 Traducción al castellano. Disponible em: <http://uamantropologia.info/web/articulos/gluckman1958.pdf>

HENNION, A. Gustos musicales: De una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. **Comunicar**, 2010, vol.1, no.17, p. 25-33.

HENNION, A. Attachments, you say ? How a concept collectively emerges in one research group one research group. **Journal of Cultural Economy**, 2017, vol. 10, no.1, p.112-121.

HINE, C. **Etnografía virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2000.

MARCUS, G. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, jul/dic. 1995, vol.11, no. 22, 111-127.

MORA, A. S. "Rap del barrio. Apropiación cultural y creación artística situada con un producto cultural mundializado". **Actas del XXXVI International Congress of the Latin American Studies Association / XXXVI Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA)**. Barcelona, España, maio de 2018.

MORA, A. S. Escribir, componer, improvisar: prácticas creativas de jóvenes raperos de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina). **Latin American Music Review**, The University of Texas Press, v. 42, no. 1, spring/summer 2021, p. 1-29.

MORA, A. S. Algunos apuntes para abordar una investigación socio-antropológica sobre el rap en pandemia. **I Seminário Internacional de Educação e Cultura para a Formação de Professores**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil, 24 de mayo de 2021.

MUÑOZ, S. Hacer lo que se tiene que hacer: carreras artísticas y la articulación individuo/colectivo en el rap de Buenos Aires. **Antropologías Del Sur**, Julio 2020, Vol.7, no.13, p.133-152.

PHELAN, P. Ontología de la performance: representación sin reproducción. In: TAYLOR, D. y FUENTES, M. (edits.) **Estudios avanzados de Performance**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 91-123.

REGUILLO, R. **La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación.** Guadalajara: Iteso, 1999.

SEGURA, R. **Las ciudades y las teorías.** Buenos Aires: UNSAM EDITA, 2021.

SENNETT, R. **El declive del hombre público.** Barcelona: Anagrama, 2011.

SIBILIA, P. Devenir éxtimos: tensiones entre espectáculo y (des)control. **Coloquio internacional: Extimidad y subjetividad en tiempos de tecnosociabilidad. 2017**
Disponível em: [https://noticias.unsam.edu.ar/2017/08/07/paula-sibilia-las-redes-sociales-son-el-
emblema-de-la-transformacion-de-la-intimidad-en-extimidad/](https://noticias.unsam.edu.ar/2017/08/07/paula-sibilia-las-redes-sociales-son-el-emblema-de-la-transformacion-de-la-intimidad-en-extimidad/)

STERKEL, J. M. **Entre el rap y el barrio:** Construcción de identidades e interacciones entre el territorio y el rap en jóvenes de la periferia de La Plata. Proyecto doctoral, Doctorado en Antropología de IDAES-UNSAM. Inédito. 2018.

STERKEL, J. M. Estar afuera, estar adentro, salir de a poco: Reconfiguración de las prácticas de rap en pandemia y pos pandemia. **Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS).** La Plata, Argentina, set. de 2021.

TAYLOR, D. Introducción: Performance, teoría y práctica. In: TAYLOR, D. y FUENTES, M. (eds) **Estudios avanzados de Performance.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 7-31.

VELOSO, V. Pausa poética, interrupção de fluxos, convite ao olhar passante: Questões sobre a figura do espectador de ações artísticas no espaço urbano. En MERLOS, L. B. y MORA, A. S. (comps.) **Circulaciones: Cuerpos, espacios y textos,** La Plata: Ediciones ECART, 2015.

VILA, P (ed.). **Music, Dance, Affect and Emotions in Latin America.** Texas, USA: Lexington Books, 2017.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



UM OLHAR DE CLASSE, “RAÇA” E DEMOCRACIA PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DIFÍCEIS

Alex Sander da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

RESUMO

Este texto pretende discutir uma questão de fundo: Como se tem tratado a relação entre classe, raça e democracia no Brasil? A ideia é desenvolver um argumento em torno desses temas na perspectiva de se pensar a luta antirracista com base na articulação dessas três temáticas no olhar de uma educação para as relações étnicas e “raciais”. Desse modo, tomamos a temática em três perspectivas, a saber: primeiro, sobre a perspectiva do conceito de classe social; segundo, na perspectiva de raça e da luta antirracista no Brasil; e, terceiro, sobre a perspectiva crítica ao mito da democracia racial e o olhar sobre a educação das relações étnicas e “raciais”.

Palavras-chave: Classes sociais; Raça; Racismo; Democracia racial; Educação; Relações étnicas e “raciais”.

A LOOK OF CLASS, “RACE” AND DEMOCRACY AT EDUCATION IN DIFFICULT TIMES

ABSTRACT

This text intends to discuss a fundamental question: How has the relationship between class, race and democracy been treated in Brazil? The idea is to develop an argument around these themes from the perspective of thinking about the anti-racist struggle based on the articulation of these three themes in the perspective of an education for ethnic and “racial” relations. In this way, we take the theme from three perspectives, namely: first, on the perspective of the concept of social class; second, on the perspective of race and the anti-racist struggle in Brazil; and, third, on the critical perspective of the myth of racial democracy and the look at it on the education of ethnic and “racial” relations.

Keywords: Social classes; Race; Racism; Racial democracy; Education; Ethnic and “racial” relations.

UNA MIRADA DE CLASE, “RAZA” Y DEMOCRACIA A LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DIFÍCILES

RESUMEN

Este texto pretende discutir una cuestión fundamental: ¿Cómo ha sido tratada la relación entre clase, raza y democracia en Brasil? La idea es desarrollar una argumentación en torno a estos temas desde la perspectiva de pensar la lucha antirracista a partir de la articulación de estos tres temas en la perspectiva de una educación para las relaciones étnicas y “raciales”. De esta manera, tomamos el tema desde tres perspectivas, a saber: primero, en la perspectiva del concepto de clase social; segundo, en la perspectiva de raza y lucha antirracista en Brasil; y, tercero, en la perspectiva crítica del mito de la democracia racial y la mirada sobre la educación de las relaciones étnicas y “raciales”.

Palabras clave: Clases sociales; Raza; Racismo; Democracia racial; Educación; Relaciones étnicas y “raciales”.

NOTAS PRELIMINARES

O Brasil pós-abolição da escravidão pautou-se em grande medida na ideia da chamada democracia racial. Isso interferiu de modo significativo na forma como foram tratados os sistemas político, econômico, jurídico e cultural nas relações sociais e raciais brasileiras. Embora se tenham verificado grandes avanços no que respeita às lutas dos movimentos negros e do povo negro no Brasil, quanto as políticas públicas de combate ao racismo, ainda se constata um quadro alarmante de desigualdades raciais nesta sociedade.

Uma tese central para empreender os estudos sobre a relação entre “raça”, classe e democracia racial no Brasil emerge da ideia de que as desigualdades raciais em nosso país têm um fundamento de “raça” e de “classe”. Ou seja, para entendermos o racismo no Brasil faz-se necessário tomar conta do recorte de “raça”, de classe e de democracia, que estão imbricados entre si, uma vez que as desigualdades sociais entre negros e brancos têm um caráter não só de exploração, mas de opressão social e vice-versa.

Este texto pretende discutir uma questão de fundo: Como se tem tratado a relação entre classe, “raça” e democracia racial no Brasil? A ideia é desenvolver um argumento em torno desses temas na perspectiva de um olhar para a educação. Desse modo, tomamos a temática em três perspectivas, a saber: sobre o conceito de classe social, sobre o conceito de “raça” e a luta antirracista no Brasil e sobre a perspectiva da crítica ao mito da democracia racial e o olhar, a partir da educação, das relações étnicas e “raciais”.

O CONCEITO DE CLASSE SOCIAL

O conceito “classe social” é fundamental no âmbito da teoria marxista e da luta revolucionária. O conceito de classe social surgiu no seio do pensamento de Marx como teoria da luta de classes (GUIMARÃES, 2012; FERRAZ, 2009). É da compreensão profunda desse conceito que nascem as possibilidades concretas de se poder mudar a sociedade vigente. Pelo fato de a classe social ser um desses conceitos fundamentais, se torna evidente que ele seja tratado de maneira diferente pela tradição acadêmica.

No campo das ciências sociais, mesmo na própria tradição marxista, este não é um tema “unívoco” (FERRAZ, 2009, p.272). No entanto, não vamos aqui confrontá-lo com os diversos matizes teóricos, mas apenas situá-lo em alguns debates e estudos contemporâneos.

A partir disso, procuraremos definir e discutir algumas questões nas quais nos debruçaremos neste trabalho.

Para se entender o conceito de classe social sob a égide do capitalismo é necessário fazer algumas perguntas: Como é produzida a riqueza no mundo? Por que os trabalhadores no capitalismo ficam cada vez mais pobres? Por que os trabalhadores, mesmo produzindo mais e ficando mais pobres, ainda se mantêm nessa condição? Por que, particularmente, as mulheres negras ganham menos que os homens brancos e negros? Isso acontece por que não há mais riqueza natural suficiente para ser melhor distribuída? Por que não há maior capacidade produtiva? Uma resposta simples para essas questões seria não. Todavia, essas questões são muito mais profundas e as possíveis resposta(s) precisam ser bem pensadas e discutidas sob um enfoque de análise da exploração do trabalho. Em essência, numa perspectiva marxista, o trabalho é o ponto fundamental para analisar as condições onde acontece a exploração, isto é, a chave para entender as respostas às perguntas formuladas previamente. Pensar o trabalho é pensar como os seres humanos, homens ou mulheres, criam os modos da sua existência. É pelo trabalho que nasce o modo de produção de riqueza. Dito isso, podemos acrescentar mais algumas perguntas: Como podemos produzir riquezas sem explorar o outro? Como se chamam as terras e as fábricas? Como é que os agrupamentos humanos interferem nas formas de produzir essas riquezas? E mais: por que nas sociedades capitalistas as riquezas não são distribuídas igualitariamente?

Essas são questões fundamentais para iniciarmos qualquer debate no âmbito da perspectiva marxista, pois para compreendermos o conceito de classe social, ele deve se localizar no âmbito do modo de produção social, isto é, na produção de riquezas. Podemos perguntar a qualquer pessoa: o que é necessário para viver? Como conseguimos as coisas para comer, vestir, etc.? As respostas para essas perguntas poderiam ser dadas rapidamente; no entanto, todos estes fenômenos são complexos.

No momento, poderíamos dizer que toda a riqueza material e produtiva permitiria aos trabalhadores viverem melhor; todavia, com o sistema capitalista a maioria da população fica cada vez mais pobre (ou trabalhando mais para que isso não ocorra), enquanto uma minoria vai ficando cada vez mais rica. Como dissemos anteriormente, o trabalho é o centro da produção das riquezas humanas; porém, existe uma divisão social do trabalho que define a divisão social de classes. Os trabalhadores produzem a riqueza, mas não usufruem

totalmente dela. Por que isso acontece? E de que forma os trabalhadores que criam a riqueza ficam sem nada?

Marx, no livro *O Capital* (1995), mostrou que existe um processo de circulação de mercadorias, dividido socialmente, pois é impossível para um só ser humano fabricar todos os bens que necessita. Para resolver isso, as pessoas trocam entre si os produtos de que precisam para viver. Na troca, as mercadorias equivalem-se pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Num processo de circulação de mercadorias existe um valor de troca e um valor de uso, sendo que o seu valor de troca equivalerá ao tempo de trabalho necessário para a sua produção.

Desse modo, não chamaremos mais a riqueza de riqueza, mas sim de força produtiva. E, na divisão social do trabalho, a produção é coletiva e a apropriação é individual. Desse modo, o conceito de classe social precisa levar em conta a organização social que materializa a produção de mercadorias. No dizer de Marx:

como o processo de produção do capital é em geral um processo de trabalho, o processo de trabalho enquanto tal, o processo de trabalho em todas as formas sociais é necessariamente o processo do capital. Considera-se assim o capital como uma coisa que no processo de produção desempenha certo papel próprio de uma coisa, adequado à sua situação de coisa. É a mesma lógica que infere que ouro é dinheiro em si e para si do fato de o dinheiro ser ouro [...]. Demonstra-se identidade retendo o que é idêntico em todos os processos de produção e prescindindo das suas diferenças específicas. A identidade demonstra-se deixando de lado a diferença (MARX, 1995, p. 46-47).

Não vamos aqui tratar das diversas visões das teorias sobre a classe social, apenas nos propusemos a dar uma atenção ao debate sobre este conceito fundamental da tradição marxista. Conforme Guimarães (2012, p. 35), o conceito de classe social está associado às lutas de classes e às mudanças históricas. Podemos dizer que as mudanças que ocorreram nos últimos anos na economia capitalista colocaram em questão o próprio conceito de classes sociais, de modo particular, questionando a existência das classes.

No dizer de Guimarães (2012, p. 37), “hoje, em grande medida, a economia e sua gestão estão dissociadas da política e da representação de interesses, enquanto mantém-se o hiato entre ambas e as formas culturais”. As mudanças nos contratos de trabalho (tais como a terceirização de trabalhadores ou a instituição de sistemas de cooperativa) teriam convertido o operariado em uma não-classe operária; tal exemplo pode ser encontrado,

segundo essa linha de raciocínio, nas relações de trabalho estabelecidas nas grandes fábricas (FERRAZ, 2009, p. 277). Essa mudança teria modificado substancialmente o operariado clássico no mercado atual de empregabilidade, o que faz coro com aqueles que argumentam pelo fim da “classe operária” (FERRAZ, idem).

No entanto, se acompanharmos a formulação de Ferraz (2009), existe um novo operariado “constituído por múltiplas determinações” e as definições das classes sociais não se dão somente no nível econômico, isto é, “a determinação econômica não é suficiente para garantir a existência das classes sociais” (FERRAZ, 2009, p.289). Nesse aspecto, Guimarães (2012, p. 40) sugere que no Brasil “se não tivemos operários em ‘condição’ que lhes fosse peculiar, conhecemos, desde sempre, a ‘condição negra’, a que esteve submetida a massa dos proletários”. Trata-se da herança da escravidão, que persiste nas relações servis, preconceitos e ritos próprios do sistema pelo qual ainda passamos em nossa história.

É essa tal “condição negra” que emerge na peculiaridade de tratar a questão da luta de classes no Brasil na perspectiva da “raça” e da luta antirracista conjugada com a luta pela igualdade de oportunidades. No Brasil, a marca da escravidão deixou razoavelmente intacta uma ordem hierárquica de privilégios sociais e estabeleceu ideários de igualdade e de cidadania completamente abstratos. Por isso, torna-se ainda necessário discutir o conceito de raça no contexto da luta antirracista.

O CONCEITO DE RAÇA E A LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL

No Brasil, o conceito de raça e a luta antirracista pautaram-se num velamento do próprio tema e de suas consequências pós-abolição da escravidão. Isso possibilitou a cristalização, por um lado, de um racismo estrutural, que se caracterizou pela manutenção de processos nefastos de exclusão da população negra e, por outro, de um engendramento de relações sociais que legaram aos descendentes africanos uma trajetória inconclusa de libertação.

Os problemas sociais no Brasil têm sido afetos a uma grande parcela da população negra, sobretudo a que vive no limite das condições de sobrevivência. Além disso, as desigualdades sociais na sociedade brasileira estão muito relacionadas com as condições a que a população negra foi submetida após a abolição da escravidão (racismo, miserabilidade

e exclusão social). Os grilhões da escravidão deixaram profundas marcas na história brasileira; no entanto, a dificuldade de debater publicamente sobre os resquícios desta história tem inibido os próprios processos de combate ao racismo. É na experiência escravista que está pautada a opressão, que foi inicialmente estabelecida sobre o(a)s negro(a)s brasileiro(a)s e que se tornou mais aguda porque o Estado, depois da abolição, não implantou políticas públicas específicas para essa considerável parcela da população.

Isso se agrava quando não se faz uma relação entre os conceitos de raça e de classe. Concomitantemente, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, os sociólogos, antropólogos e historiadores têm vindo a mostrar que a ideia de raça data, pelo menos, do século XVIII; foi utilizada, por exemplo, por pensadores que procuravam então uma explicação para as diferenças físicas entre os europeus e os povos que passaram a ser geralmente conhecidos a partir do século XV, com as navegações que originaram o sequestro de africanos e a ocupação das Américas.

Do ponto de vista da história mundial, a escravidão, no continente africano, foi um anacronismo desde seu nascimento. Como modo de produção, a escravidão pertencia à infância da sociedade de classes. Contudo, a importância das demandas, por parte da Europa Ocidental, de matérias-primas como o açúcar, algodão e tabaco, combinada com a carência de trabalhadores para levar a cabo operações agrícolas em grande escala, levou a implantar a escravidão possibilitando, também assim, a acumulação primitiva de capital.

A escravidão nas Américas foi distinta da escravidão na Grécia clássica e na Roma antiga. A escravidão nas Américas foi intensificada e teve um recorte racial, isto é, se utilizou do critério da cor de pele para subjugar os povos africanos, diferentemente daquela praticada na Antiguidade que escravizava qualquer povo vencido nas guerras de pilhagens, independentemente da sua cor.

Em termos biológicos, o conceito de “raça” não faz sentido, mas isto não impede que as pessoas inventem “raças”, escolhendo qualquer traço que seja conveniente, como a cor da pele, por exemplo. Não é de admirar então que os povos diferentes imaginem as mais diversas classificações raciais. Os nazistas inventaram a “raça” ariana em oposição à “raça” judaica. Na África do Sul fala-se de pelos menos quatro “raças” – os brancos, os indianos, as pessoas de cor e os negros (SANTOS; NETO; DIAS, 2019, p.61).

Os norte-americanos, por exemplo, costumam dividir e classificar as pessoas em “pretos” e “brancos”. No Brasil e no Caribe a terminologia racial inclui brancos, caboclos, índios, cafuzos, negros, mulatos e sararás (GUIMARÃES, 2008). O racismo no Brasil está relacionado com a cor da pessoa, ao passo que nos EUA o racismo de origem consanguínea também predomina, uma vez que os descendentes de negros que têm aparência de brancos (mestiços) são considerados negros.

Atualmente, o conceito de raça, quando aplicado à humanidade, causa inúmeras polêmicas, porque a área biológica comprovou nos anos 1940 (depois da Segunda Guerra Mundial) que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas e não se admite a concepção de que a humanidade seja constituída por raças. No entanto, alguns teóricos e militantes (ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2017) da luta antirracista ressignificaram o conceito de raça, admitindo-o como uma construção social forjada nas tensas relações sociais brasileiras.

O conceito de raça, ao ser usado com conotação política, permite, por exemplo, que os negros possam valorizar as características que os diferem de outras populações e romper com, pelo menos, algumas das teorias raciais que foram formuladas no século XIX e que ainda hoje permeiam o imaginário popular. O termo raça com conotação política é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social de alguns sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, toma a seguinte posição em relação à adoção do conceito de raça. Para ele:

“Raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não de “classes” (2012, p.50).

Nesses termos, é importante tratar a questão dentro da sua complexidade e polêmica, não para buscar respostas prontas e acabadas, mas apontar hipóteses que poderão ser ou não confirmadas em estudos posteriores sobre o tema. Uma das hipóteses que temos é a seguinte: Se a luta de classes feita pelos revolucionários não congrega a luta antirracista e vice-versa, ambas ficam prejudicadas.

Guimarães (2012) formula ainda quatro possibilidades para a luta antirracista, levando-se em conta o conceito de raça: a) a primeira seria “aferrar-se em crenças racialistas”, mas que viveria sob bases fragilizadas, “uma vez que aceita diferenças de qualidades e de propriedades raciais sem que aceite a hierarquia entre elas” (p.51); b) a segunda seria “aceitar que as ‘raças sociais’ são epifenômenos permanentes, que organizam a experiência social humana e que não tem chances de desaparecer” (p.52); c) a terceira se refere que “tratemos raças como epifenômenos do ponto de vista científico, e, do ponto de vista social, como construções que precisam ser superadas para que se possa erradicar o racismo” (p.52); d) a quarta possibilidade “apoia-se na crença de que a superação das classificações raciais passa necessariamente por dois passos: pelo reconhecimento da inexistência de raças biológicas e pela denúncia da constante transformação da ideia de raça sob diferentes formas e tropos.

Mesmo as posturas que concordam que raça enquanto conceito biológico não existe, ainda não reuniram um consenso relativamente ao racismo institucionalizado (ALMEIDA, 2018). Nossa herança escravocrata persiste tão enraizada nos costumes e nas práticas cotidianas, que convém denunciá-la, especialmente, nos locais em que ela se apresenta sem dizer o nome. O raciocínio racista, quando formulado de forma cordial, com sorrisos simpáticos torna-se, particularmente, perigoso, pois domestica a rebeldia, amansa a indignação e enraíza ainda mais essa mentalidade no espírito coletivo.

Mas, como se não bastassem as diferenças econômicas e sociais referidas anteriormente, os negros ainda têm que enfrentar formas de discriminação, às vezes mais sutis, mas potencialmente fatais. Por exemplo, a humilhação de ser obrigado(a) a utilizar o elevador de serviço quando se vai visitar um amigo, o que já aconteceu com inúmero(a)s negro(a)s. Tal foi o caso, que ganhou destaque nas páginas dos jornais, em julho de 1994, quando a filha do governador do Espírito Santo, Albuíno Azevedo (negro), foi barrada e agredida na porta de um condomínio luxuoso de sua cidade. Obviamente, essa notícia só foi destacada porque se tratava da filha de um governador.

Os interesses cristalizados, que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais. A invasão pela polícia dos lares favelados e a agressão contra os seus habitantes constituem procedimentos rotineiros; são comuns as mortes e os ferimentos de moradores inocentes nos bairros de periferia das grandes e das pequenas cidades. A

violência contra a juventude negra vitimiza os afrobrasileiros em mais de 80% dos casos (ATLAS DA VIOLENCIA, 2018).

Se tomarmos os dados do Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para o ano de 2018, a taxa de homicídio de pessoas negras equivale 2,5 vezes a de pessoas não negras. Entre 2006 e 2016 a taxa de homicídio cresceu 23,1%, entre a população em geral, e entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Junte-se a isso, para citar alguns exemplos: as piadas ofensivas; a vigilância redobrada dos seguranças cada vez que um(a) negro(a) entra num supermercado ou banco; a exploração da figura da mulher negra como "produto de exportação"; a dificuldade de um(a) negro(a) alugar casa ou conseguir um crédito.

Todavia, se faz importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita à avaliação de características físicas. No entanto, a "escolha política" pelo preconceito é definida pela cor da pele e pelo biótipo físico, muitas vezes estereotipado. A discriminação racial precisa ser superada pela discriminação do corpo negro, frequentemente invisibilizado em nível social. Tal circunstancia tem suas raízes históricas no que o movimento negro chamou de "mito da democracia racial", que trataremos na seção seguinte.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

De certo modo, pode dizer-se que Gilberto Freyre, em seu famoso livro *Casa Grande e Senzala*, escrito em 1933, e em *Sobrados e Mocambos*, de 1936, inverteu os sinais defendidos por Nina Rodrigues (2010). Isto é, enquanto que para Nina Rodrigues a mistura étnica era um problema para o Brasil, para Freyre, a miscigenação não só era positiva, como tinha sido a responsável pela existência de uma sociedade escravocrata "humanizada", que havia criado uma República sem os terríveis conflitos raciais (como a Guerra de Secessão nos EUA) e era exatamente nesta "mistura" de raças que residia a possibilidade de se desenvolver o país.

Tomando como base esta tese defendida por Freyre, "estudiosos" dos mais diferentes matizes se dedicaram a propagar a ideia da democracia racial como a grande verdade nas relações raciais brasileiras. Já que a existência do(a)s negro(a)s era um fato, cabia agora convencê-lo(a)s de que ele(a)s viviam em uma sociedade em que ser negro(a) não

significava absolutamente nada, já que todo(a)s eram, no fundo, mestiço(a)s . Houve, também, obviamente, aqueles que se aproveitaram da tese para defender que quanto menos "negro" o país fosse, melhor seria, como é o caso do próprio Nina Rodrigues.

A "democracia racial" nascia como a irmã gêmea da "Teoria do embranquecimento" e não foram poucos os que previram, que em trinta ou quarenta anos pós-abolição, o país seria uma nação "branca". Como não poderia deixar de ser, a burguesia e o governo brasileiro, mais uma vez, se utilizaram “dessa tese sociológica” para defender os seus interesses. Essa ideia foi defendida por intelectuais como Euclides da Cunha, Oliveira Vianna e Monteiro Lobato, uma vez que consideravam o subdesenvolvimento por conta da presença negra no país.

Na prática, teorias como a da democracia racial e a do embranquecimento criaram gigantescos obstáculos para a constituição de uma consciência negra no país, um passo fundamental na luta contra o racismo. Muito(a)s são aquele(a)s que acreditam que não exista racismo no Brasil. Pior, muito(a)s são o(a)s negro(a)s que negam que haja discriminação racial. E pior ainda: muito(a)s são o(a)s negro(a)s que não "acham" que são negro(a)s. Esse é um dos maiores problemas que enfrentamos, já que a ausência de "uma consciência negra" é um enorme obstáculo para o desenvolvimento de uma luta consequente contra o racismo e para a organização dos movimentos negros.

Mas, o que é a consciência negra? Como relacioná-la com as questões da classe e da “raça”? Frantz Fanon em seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*, escrito em 1952, indica que o momento decisivo na vida de qualquer indivíduo, que tenha sua ancestralidade ligada à diáspora negra, é quando se reconhece como negro. Isso seria a chamada consciência negra, isto é, “assumir-se negro e negra significa um reposicionamento radical diante de uma sociedade que lhe impõe como padrão o “ideal de branquitude” (SILVA, 2016, p. 97).

Apesar dos subterfúgios que enormes parcelas da população negra possam usar como tentativa de amenizar os efeitos do racismo, sabemos que não existe e nunca existiu uma chamada “democracia racial”, pois em certas circunstâncias “ter a pele mais escura implica em estar mais diretamente exposto a exploração econômica e a opressão racial” (SILVA, 2016, p.127). Existem distorções ou tentativas insuficientes para tentar apagar os enormes estragos causados por séculos de exploração e opressão colonial.

A discriminação e o racismo continuam a acorrentar negro(a)s num passado de dor e sofrimento. As senzalas cresceram nos morros em forma de favelas e espalharam-se pelos subúrbios e bolsões de miséria habitados em sua maioria por negro(a)s. Os "senhores" e os "capitães do mato" se transformaram em patrões e capatazes que continuam a explorar e segregar enormes parcelas da população. Como lembra Roger Bastide (1965), o antagonismo já era um fato, na medida em que, com a exploração do trabalho de negros(as) "intensificou-se o preconceito e tornou-se mais acentuada a discriminação (BASTIDES, 1965, p. 23).

A indiferença moral em relação ao destino social da população negra é tão generalizada, que a constatação das desigualdades raciais exige um olhar atento às contradições raciais. Caso contrário, seria como se os homens e mulheres negro(a)s não existissem, não fizessem parte e nem participassem ativamente da sociedade brasileira. A "invisibilidade" do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais, e inibe a cada dia a criação de políticas públicas específicas de reparação para proteger a população negra. Isso se agrava quando não há uma discussão sólida e em série, sobretudo quando se trata de questões voltadas para as políticas de educação e saúde da população negra. O rompimento desse processo dependerá, em muito, de que a consciência negra se revele também como consciência de classe.

A construção/reconstrução afirmativa da identidade negra, que supere as discriminações e viabilize práticas educacionais que busquem a superação do racismo estrutural no Brasil, traz tensões e ambiguidades. Tal ocorre, sobretudo, quando se procura avançar no reconhecimento e na valorização da população negra numa perspectiva marxista de raça e classe. Mas creio que tal perspectiva pode ser uma das alavancas para a luta contra o racismo.

A partir do momento em que os grupos e os movimentos sociais apontam a necessidade de se reconhecer o racismo no Brasil, são necessários mecanismos que contribuam para diminuir o impacto do preconceito racial. No entanto, o não reconhecimento de que "a ideologia racista foi forjada para justificar a opressão e a exploração de negros e negras" (SILVA, 2016, p.17), tem limitado o avanço nos índices de desenvolvimento humano.

Desse modo, ao discutir estes desafios na perspectiva da educação, é necessário levar em conta dois aspectos centrais: o significado de ser negro(a) no atual contexto brasileiro e o papel das políticas públicas no combate ao racismo. Estes dois fatores estão no escopo das polêmicas que circulam pelos ambientes sociais e acadêmicos. Assim sendo, a educação ao constituir-se como um espaço de aprendizagem, pode contribuir para a disseminação de conhecimentos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

É importante destacar que ainda vivemos numa sociedade marcadamente etnocêntrica; portanto, no debate educacional cabe ainda tratar constantemente a riqueza da diversidade cultural e, apesar disso, as várias formas de manifestação do preconceito racial. Por outro lado, a necessidade da população negra ser reconhecida, valorizada e ter direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente evidenciada pela promulgação da Lei n.º 10.639/2003.

Segundo a professora Petronilha Beatriz, “a implantação das determinações da Lei 10.639/2003, tem levado a sociedade brasileira, pela primeira vez em seus diversos segmentos, a discutir a educação de todos os brasileiros, a expressar seus preconceitos, a expor o projeto de sociedade (...) que estamos ajudando a construir” (2013, p. 25). Isto é, com esta lei pretende-se alcançar uma sociedade que reconheça as debilidades das políticas públicas para determinados grupos étnico-raciais e, de modo particular, para afro-brasileiros e indígenas.

E quando falamos em educação das relações étnico-raciais, estamos falando de um amplo processo contínuo, uma postura de vida que envolve não só a maneira formal, mas também os hábitos adquiridos nas relações interpessoais. Desse modo, o reconhecer de outras etnias, que não são tornadas visíveis, seus costumes e culturas, é um desafio para as políticas complementares das políticas de formação.

Os debates educacionais brasileiros têm apresentado uma série de lacunas referentes à história e aos saberes da cultura africana e afro-brasileira. Embora haja estudos que estejam avançando sobre estes temas, ainda é forte a concepção de uma educação pautada em moldes eurocêntricos (ALVES, s/d, p. 71). Em se tratando das questões étnico-raciais na educação, o(a)s pouco(a)s negro(a)s que estão na universidade ainda têm dificuldades em se reconhecerem como pessoas negras e como grupo social na sua formação acadêmica.

Embora tenha se avançado em políticas públicas para diminuir as desigualdades raciais, sofremos ainda com o problema da invisibilidade negra no âmbito acadêmico. Por que é tão difícil se discutir a questão étnica e racial em nossos ambientes acadêmicos? Por que a dificuldade em tratar desse tema ou, pelo menos, fazer referência a que existam pesquisadores, que tratam deste assunto? Uma resposta simplificada seria a de que as pessoas negras não estão na universidade, ou estão em minoria. Porém, o problema é bem mais profundo.

Ainda persiste no Brasil um imaginário étnico e racial que privilegia a branca e valoriza principalmente as influências europeias, ignorando ou pouco valorizando as outras (africanas, indígenas, asiáticas, etc.). Os diferentes grupos, as diferentes identidades que constituem a sociedade brasileira, têm demonstrado o quanto é necessário o respeito pela diversidade étnico-racial. Assim sendo, a educação, particularmente, deve constituir-se como um espaço de aprendizagem intercultural, de troca de conhecimentos nos campos da história, da política e das diversas culturas (negra, indígena e asiática).

Entendo que a universidade é um espaço basilar para a formação e, conseqüentemente, fundamental para a construção de uma autoimagem afirmativa que qualquer pessoa possa ter de si mesma. Desse modo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana” (2005), preveem e promovem, em diversos momentos, a importância da discussão da questão racial no processo da formação docente. Conforme Kátia Schützer, os professores têm com os seus alunos uma relação afetiva determinante para que o processo de aprendizagem aconteça, podendo elevar ou esmagar a auto-estima das crianças negras com as suas atitudes (SCHÜTZER, s/d, p. 132).

De acordo com Kabegle Munanga (2005), cabe no espaço da formação de professores:

Mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade, e também ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo, quando esta foi negativamente introjetada (MUNANGA, 2005, p.65).

Para que o potencial da educação em todos os níveis possa ser aproveitado como um lugar para a criação de novas mentalidades e novas práticas, é fundamental que o processo de formação de professores(as) não se restrinja apenas ao preparo acadêmico, mas também à desconstrução de preconceitos historicamente estabelecidos. De acordo com Gomes (2003, p.74), para se constituírem esses lugares, precisa-se vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.

Por exemplo, a escola pode ser um lugar de produção da auto-aceitação. Várias vezes, crianças e adolescentes zombam dos cabelos e de outros traços dos seus colegas, que reforçam estereótipos do corpo negro. Mas, como as instituições de ensino não estão preparadas para abordar essas questões, ou não as consideram relevantes, os problemas acabam por ser silenciados, perpetuando-se assim a discriminação.

O racismo pode estar até presente na fala das crianças e, quando tal acontece, precisa ser desmascarado. Por outro lado, os currículos escolares e a literatura didática, em geral, retratam um Brasil branco, omitindo ou distorcendo a história e a cultura da população majoritária de negro(a)s. Da mesma forma, a mídia divulga muitas vezes uma imagem de um Brasil que parece escandinavo, apesar da maioria de população ter ascendência africana. Quando aparecem negro(a)s na mídia, é comum serem representados em posições subordinadas, isto apesar de as imagens publicitárias com conotações racistas serem denunciadas com frequência, pelo menos nos últimos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se aqui analisar a articulação entre “raça”, classe e democracia no Brasil e a sua importância para a luta antirracista, trazendo à tona a necessidade de realizar mais estudos sobre o racismo, sua história, suas mazelas e contribuir para a sua superação. Nas tarefas que esse processo envolve, deveriam estar engajados tanto o(a)s negro(a)s, como o(a)s branco(a)s, oprimido(a)s e explorado(a)s, pois todo(a)s correm riscos e podem ser vítimas de discriminação.

Uma frase usada por Malcom X referia que: Não há capitalismo sem racismo. Podemos complementá-la e dizer que não pode haver luta anticapitalista sem que se

considere a luta antirracista. Malcolm X, corretamente, identificou que a ideologia racista cumpre um papel fundamental dentro da lógica do sistema capitalista. É uma peça fundamental para a criação de uma gigantesca massa de trabalhadores subempregados, desempregados ou empregados com salários aviltantes.

Diante dos dados sociais citados neste ensaio, e milhares de outros que poderíamos citar, podemos chegar a esta conclusão: o racismo está relacionado com a questão da classe e tal não é um fenômeno novo. As consequências desta nefasta combinação são conhecidas: marginalização em todos os aspectos da vida social (da escola à mídia; do local de trabalho à moradia); transformação das nossas crianças em vítimas potenciais de violência, prostituição, segregação e vários tipos de humilhação.

Contudo, mesmo diante deste cenário, há ainda quem considere ser possível alterar a realidade sem se alterarem as relações sociais no sistema capitalista. Para os defensores dessa ideia, o(a)s negro(a)s podem ser “incluído(a)s” neste sistema através de mudanças na legislação trabalhista e na Constituição e assim tornarem-se “cidadãos”. Contudo, isso é, no mínimo, alimentar uma ilusão que nada tem a ver com a realidade.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir que a luta antirracista requer uma postura conjugada entre os conceitos de raça, classe e democracia no Brasil. A tentativa neste texto foi, de forma breve, apresentar, alguns apontamentos históricos e questionamentos que dizem respeito à problemática racial no âmbito da sociedade brasileira, considerando tanto a “raça” como a classe.

Para finalizar, reafirmamos que a luta contra o racismo só pode se dar através da organização de negro(a)s em aliança com a classe operária, a juventude e todos os demais setores explorados e oprimidos da sociedade. Lutar contra o racismo é lutar também contra o sistema que dele se beneficia. A luta não deve ser tanto pela alardeada “cidadania negra”, defendida por alguns setores da sociedade brasileira, mas pela real libertação de negro(a)s no marco da luta de classes, uma vez que esta batalha só pode ser travada tendo em conta tanto a “raça” como a classe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, T. de A. Coco de Zambê: práticas de saberes da cultura negra. In: **Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. ANPEd; Ação Educativa, s/d.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, maio/ago. 2004, vol. 25, no. 87, p. 335-351.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

FERRAZ, C. L. Marxismo e teoria das classes sociais. **Politeia: História e Sociedade Vitória da Conquista** vol. 9, no. 1 p. 271-301 2009.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as. Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Vol. 29, no. 01, p. 167-182, jan/jun, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MARX, K. Capítulo VI inédito de **O capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Moraes, 1995.

MATOS, P. F. de. "Raça", miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro, **Portuguese Studies Review**, 2018, vol. 26, no. 1, p. 273-298.

MATOS, P. F. de. Racial and Social Prejudice in the Colonial Empire: Issues Raised by Miscegenation in Portugal (Late Nineteenth to Mid-Twentieth Centuries). **Anthropological Journal of European Cultures**, 2019, vol. 28, no. 2, p. 23-44.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996.

RIBEIRO, D. **O que lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SCHÜTZER, K. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: **Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. ANPEd; Ação Educativa, s/d.

SILVA, A. C. A. da. Questões legais e racismo na história do Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996.

SILVA, P. B. **10 anos da Lei n.º 10.639/2003** – Um olhar crítico - reflexivo. 2013.

SILVA, W. H. da. **O mito da democracia racial**: um debate marxista de raça classe e identidade. São Paulo: Sundermann, 2016.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.



CAMINHOS DA IDENTIDADE E DA AUTOESTIMA: UMA AULA

Lúcia Lacerda dos Anjos¹

<https://orcid.org/0000-0002-5362-6387>

Maria de Lourdes Teodoro²

<https://orcid.org/0000-0002-6737-0183>

RESUMO

Comentário crítico que resgata e compartilha a contribuição da psicanalista Maria de Lourdes Teodoro no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no Brasil, em julho de 2020. Parte do seu artigo no *Correio Braziliense*, “Identidade e Autoestima”, no qual faz referência a uma das suas visitas ao Quilombo Kalunga, no Estado de Goiás, e discorre sobre identidade, sentimentos de pertença, criação de vínculos, linguagem, etc. No artigo, na palestra e no debate que se seguiu, Maria de Lourdes Teodoro fez uma profunda leitura dos conflitos raciais no Brasil, com uma abordagem ancorada em suas pesquisas e publicações sobre identidade e diversidade étnica. Foi uma oportunidade ímpar de aprofundar esses conteúdos de uma questão cara à humanidade.

Palavras-chave: Identidade; Cultura; Educação.

CAMINOS DE IDENTIDAD Y AUTOESTIMA: UNA CLASE

RESUMEN

Comentario crítico que rescata y comparte el aporte de la psicoanalista Maria de Lourdes Teodoro en el Programa de Posgrado en Educación, en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, en Brasil, en julio de 2020. Parte de su artículo en *Correio Braziliense*, “Identidade e Auto estima”, en lo que se refiere a una de sus visitas al Quilombo Kalunga, en el Estado de Goiás, y habla de identidad, sentimientos de pertenencia, vínculo, lengua, etc. En el artículo, en la conferencia y en el debate que siguió, Maria de Lourdes Teodoro hizo una lectura profunda de los conflictos raciales en Brasil, con un enfoque anclado en sus investigaciones y publicaciones sobre identidad y diversidad étnica. Fue una oportunidad única para profundizar estos contenidos de un problema caro a la humanidad.

Palabras clave: Identidad; Cultura; Educación.

PATHS OF IDENTITY AND SELF-ESTEEM: A CLASS

ABSTRACT

¹ Lúcia Lacerda dos Anjos. Mestranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, MS, Brasil. Graduada em Economia e Psicologia, especialização em Fundamentos da Matemática. Área de interesse: Mercantilização da Infância com ênfase na Psicanálise. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2555627725591294>. E-mail: <lacerda.lucia@yahoo.com.br>.

² Maria de Lourdes Teodoro é escritora, poeta, crítica literária e psicanalista. Pós-doutorado, Visiting Scholar no CLCS e Visiting Fellow no W.E.B. Du Bois Institut for African American Research, em Harvard University/US. Doutorado pela Université de Sorbonne Nouvelle, Paris III, (Identidade Cultural e Diversidade étnica). Membro da SPBsb/ Membro da IPA-International Psychanalytical Association. Professora aposentada da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: <lourdes.teodoro10@gmail.com>.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lourdes_Teodoro#Trajet%C3%B3ria_Profissional

Critical commentary that rescues and shares the contribution of psychoanalyst Maria de Lourdes Teodoro in the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS, in Brazil, in July 2020. Part of her article in *Correio Braziliense*, “Identidade e Autoestima”, in which she refers to one of her visits to Quilombo Kalunga, in the State of Goiás, and talks about identity, feelings of belonging, bonding, language, etc. In the article, in the lecture and in the debate that followed, Maria de Lourdes Teodoro made a deep reading of racial conflicts in Brazil, with an approach anchored in her research and publications on identity and ethnic diversity. It was a unique opportunity to delve deeper these contents of a question dear to humanity.

Keywords: Identity; Culture; Education.

O TEMA

Julho, 2020. Era uma manhã fria de inverno. A psicanalista Maria de Lourdes Teodoro inicia a última aula do Seminário em estudos culturais, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. De forma simples e bem humorada, brilhou a aula com sua presença. Chegou entre nós para trazer mais humanidade e mais amor a este planeta tão controverso.

Fui convidada a moderar uma conversa entre a psicanalista e os demais presentes. Antes do encontro propriamente dito, pesquisei na Internet com vista a conhecê-la melhor. Ao vê-la nas entrevistas, muito me impressionou a sua elegância, delicadeza e o modo franco de se apresentar. Acostumei-me também com a tensão que as questões raciais levantam, talvez por trazerem à tona tantos, e antigos, sofrimentos.

O Professor Dr. Christian Muleka Mwewa, coordenador do mestrado, anunciado acima, iniciou o encontro fazendo a apresentação do currículo de Maria de Lourdes Teodoro e comentou que, ao estarmos “diante de uma intelectual em movimento, com pensamento à flor da pele”, devemos deixar “ela falar sobre o que ela quiser”, embora tivéssemos um “texto como referência” (Teodoro, 1999).

No artigo “Identidade e Autoestima”, publicado no jornal *Brasiliários.com*³ em 28 de maio de 2020, Maria de Lourdes Teodoro traça considerações sobre identidade, sentimentos de pertença, reconhecimento entre os pares da comunidade, sentir-se representado e vínculo afetivo com o grupo a que se pertence. A autora observa que esses sentimentos são feridos quando qualquer indivíduo do grupo, ou o grupo em si, sofre alguma

³ <https://brasiliarios.com/artigos/1444-identidade-e-autoestima>.

discriminação como, por exemplo, racismo; considera ainda o etnocentrismo, em princípio, normal para qualquer grupo étnico. Todavia, ele pode tornar-se um subterfúgio para evidenciar problemas relacionados com conflitos de interesses por bens naturais, como propriedades, acesso a fontes de água, minérios, florestas, etc. A autora considera que a “autoestima saudável” é o sentimento de pertencer a uma família, a um grupo, a uma comunidade, a um grupo étnico-racial, a uma sociedade, saber-se reconhecido, ter um lugar onde compartilhar seus dons; refere-se ainda à relação entre autoestima e vínculo afetivo, cuja origem ocorre no seio familiar. Contudo, segundo a autora, esse ambiente familiar pode não estar à altura das demandas da criança, nem valorizar, acolher e reforçar os seus desempenhos e habilidades. Por outro lado, o aspecto do fenótipo, da aparência, se torna hipervalorizado em sociedades racistas e, por isso, é importante falar do cabelo e da cor de pele como características saudáveis, bonitas e próprias do tipo humano afro-brasileiro. Dar “votos de confiança e estímulo ao potencial individual, gera e fortalece a autoestima de crianças e adolescentes”, diz Teodoro no contexto da aula.

Ao iniciar a conversa com os ouvintes, a autora propôs tratar dos caminhos da identidade, em vez das identidades – como tinha sugerido o Professor Mwewa – para depois avaliar a possibilidade de expansão desta noção ou conceito. Traçou ainda considerações iniciais sobre a sua área de interesse nos últimos vinte anos – a psicanálise – para depois se concentrar na etnopsicanálise, fundada pelo psiquiatra, psicanalista e professor Georges Devereux (DEVEREUX, 1972).

Apenas a título de conhecimento, poderíamos acrescentar, pois não foi diretamente comentado pela professora Maria de Lourdes Teodoro, que a etnopsicanálise articula os conhecimentos da psicanálise e da antropologia e propõe uma relação entre cultura e psiquismo. Devereux debruça-se sobre a etnopsicanálise e a importância da cultura na formação psíquica do indivíduo. Também em Reis et al (2019, p. 3) se afirma que: “A ideia de uma Cultura em si, com ‘C’ maiúsculo, decorre da compreensão do papel constitutivo do fator cultural para o psiquismo humano, de modo que se poderia falar de uma correspondência ou homologia entre ambos”.

A professora Teodoro considerou a etnopsicanálise complementarista como uma base para o conhecimento e abordagem da identidade étnica, suas bases lógicas e suas

disfunções. Após esses primeiros apontamentos, relatou a importância de se voltar ao passado para se situar no presente e a partir daí comentou sobre um capítulo seu publicado recentemente, oriundo da sua tese de doutoramento, intitulado “As viagens do século XV e a identidade”. Com nitidez nas explicações e clareza no entendimento, traçou um breve percurso dentro do seu campo de pesquisa fundamentado na etnopsicanálise. Ao mostrar a importância de se conhecer uma cultura para conhecer o indivíduo, através da etnografia, por exemplo, para melhor perceber os modos de ser, os costumes, as tradições ou rituais, etc., a autora chamou atenção para os desrespeitos que atualmente se intensificam em relação às populações afro-brasileiras e indígenas e a vários grupos étnicos. Tais ataques, como a usurpação de territórios, por exemplo, afetam as suas vidas, sua cultura e identidade.

Continuando a conversa, sempre transpassada pela etnopsicanálise, Teodoro elucidou sobre a formação da identidade através do “Estágio do Espelho” de Lacan (LACAN, 1949). Assim, apresenta a mãe que nomeia e a criança que observa o outro e se observa, ou seja, a importância dos mais próximos na formação da identidade. E destacou assim esse momento da teoria lacaniana: “A criança ao perceber o próprio corpo e ao perceber que aquele que responde aos movimentos dela, ao sorriso, aos sons é um outro que reafirma ser ela mesma (a criança) na imagem do espelho, se reconhece; esse outro é algo que se constrói na relação, então a identificação vai ser a primeira forma, o primeiro vínculo fundador da identidade humana”.

Posteriormente, Teodoro traçou considerações sobre a identificação, trazendo primeiramente o seu sentido comum: a imitação, a simpatia, que é aquele momento em que se faz o vínculo emocional com o outro; considerou a participação afetiva e o contágio mental, expressões derivadas do significado da identificação, que é um processo da relação a dois. A autora apresentou ainda algumas questões inconscientes sobre a formação da identificação que, por sua vez, pode ser aplicada aos grupos humanos, a exemplo da identificação com um líder, ou com alguém carismático, etc.

Após essas considerações sobre os fundamentos teóricos que norteiam os estudos sobre identidade, com base em suas publicações, Teodoro abriu uma outra perspectiva para se falar dos caminhos da nossa identidade (brasileira). Apresentou fatores históricos dos Descobrimentos, que tiveram como uma das primeiras consequências a nomeação de países

“novos”, colocando nomes relacionados às pessoas influentes nos seus países, conforme as experiências e contatos configurados por valores econômicos. Acrescentou que “alguns séculos depois desse encontro que deu origem à história da escravidão e da colonização do Brasil e de outros países e regiões, como o Caribe, os povos colonizados retomarão, sobretudo em alguns países africanos, seu nome próprio e investirão sua energia na valorização de seu passado, como uma busca da identidade pela reunião dos elementos esparsos de uma memória coletiva” (TEODORO, 1999). Percebemos aqui uma certa influência da etnopsicanálise, como quando, de modo semelhante à clínica psicanalítica, o paciente faz um retorno ao passado e tenta elaborar o presente. Pois, como assegurou a palestrante, só “se conhece um povo assim como um indivíduo, conhecendo sua história. Sem história, sem memória não faz sentido pensar identidade; sem conhecimento da história pessoal é bem difícil também poder falar de si”, aludindo aqui à importância do autoconhecimento e do resgate da identidade, neste sentido, “assumindo a africanidade roubada”. Lembrou Freud em “Psicologia de grupo e a análise do ego” (FREUD, 1921), assegurando que “o que acontece com o indivíduo é semelhante ao que acontece na sociedade”, ou num grupo étnico, acrescentou.

Teodoro expôs que este relato foi para lembrar as origens históricas, que nos trouxeram a “esse narcisismo muito complicado”, pois no caso brasileiro “não nos vemos plenamente como uma unidade nacional do ponto de vista étnico, cultural, econômico, por sermos uma sociedade muito fragmentada, muito dividida e com muitas desigualdades extremas”. Percebemos, assim, a importância do processo histórico na configuração da nossa identidade e a etnologia, como assegurou Teodoro, se apresenta em destaque no processo de elucidar a relação entre indivíduo e sociedade. Assim, podemos sintetizar afirmando que, para falarmos de identidade é preciso fazer o percurso histórico que nos constituiu no que somos hoje; dessa forma, o descobrimento, a escravidão, a colonização, etc., nos servem como caminho para entender a identidade cultural brasileira.

Teodoro registrou ainda que, no Brasil, após o período de escravidão, os *afrobrasileiros* foram, de certo modo, excluídos da sociedade e da cultura brasileiras. Sem recursos materiais, enfrentaram a carga da desigualdade social que se estende até hoje e acrescentou em sua aula: “A Lei Áurea não assinala compromisso do Estado com a população

afro-brasileira, não lhes outorgam cidadania, propriedade de terras, direito à saúde, à educação com acesso ao mercado de trabalho”. Um passo que Teodoro assinalou como importante foi dado em 1978, quando vários escritores assumiram sua negritude, se libertaram da alienação, passaram a respeitar o passado e a ter o reconhecimento da sua constituição racial e histórica.

Durante a conversa que decorreu em nossa universidade, e ao comentar o seu artigo no jornal, Teodoro relatou a sua visita ao Quilombo Kalunga, onde a moradora e líder local, à época, dona Procópio, demonstrou a sua firmeza no sentimento de pertença, falou da importância de sentir-se parte, de ser reconhecida e dos laços afetivos com o grupo. Sobre esse encontro no Quilombo, Teodoro comentou: a “importância do reconhecimento da identidade, que o grupo ou a pessoa se atribui, é fundamental para o bem-estar do grupo e dos membros da comunidade”. Acrescentou ainda que dona Procópio reuniu pequenos grupos que estavam separados e formou o Kalunga⁴. Teodoro considerou interessante essa determinação de Procópio, visto que, conforme assegurou, vivemos num processo de fragmentação das identidades. Desse modo, dona Procópio fez o movimento oposto, ou seja, reuniu o grupo, num movimento de reconhecimento de identidades, suas origens e raízes, o que terá sido muito importante para o fortalecimento do grupo.

Continuando a sua aula, e ao comentar sobre o racismo, Teodoro referiu que se tratava de um “ato que visa a desqualificação do sujeito, sua exclusão de algum espaço, a humilhação e a destruição da reputação da pessoa; seu motor pode ser a projeção, ódio, inveja ou a perversão, etc.”. Quando alguém do grupo sofre racismo, “todos sofrem (...), afinal somos mães, pais, avós, tias, primos de crianças, adolescentes, adultos afro-brasileiro(a)s e o sentimento deixa de ser individual quando há consciência política de pertencimento ao grupo”. Para Teodoro, o “desrespeito à pessoa *negra* é um desrespeito, em geral, a toda sociedade brasileira”.

Finalizando o seu comentário sobre o artigo, Teodoro definiu-se como *afrobrasileira* e concordou com Achile Mbembe quanto ao uso do termo “negro” ou “negra” para identificar uma pessoa. E acrescentou:

(...) que o ser negro, considerado o único elemento de nossa identidade, retirado para nos identificar, não nos une politicamente. O que nos une é

⁴ Uso e costume no Brasil. Kakunga se refere à maior parte da população quilombola de Goiás-Brasil.

mais importante do que o que nos separa: estilo de vida, escolhas estéticas, grau de melanina na pele, opções do campo do conhecimento, opções de lazer, gosto musical, questões de classe social, de gênero, de linguagem, endereço pessoal, etc.

E encerrou a sua fala considerando a necessidade de a pessoa não se fechar como uma ostra na cor da pele, encerrando aí toda a sua criatividade, toda a sua capacidade de existir e lutar por uma cidadania livre, equânime.

O DEBATE

Ao iniciar o meu comentário sobre o evento fui tomada por uma grande emoção, pois tinha a consciência da grandeza desse tema tão caro à sociedade. Comentei então sobre a honra daquele momento e referi que li o seu artigo no jornal, assisti a várias entrevistas, através da Internet, e todo esse material cumpriu, a meu ver, o desafio de alcançar uma consciência mais fraterna, de despertar em nós a humanidade. Vivemos em uma sociedade hedonista e a fala de Teodoro suscitou muito a sensibilidade e a vontade de mover e abraçar a luta contra o preconceito, o racismo e a discriminação.

Na ocasião, perguntei sobre o entusiasmo anterior que Teodoro disse ter tido – ao chegar a Brasília em 1958 (conforme consta no artigo do jornal), vivenciou uma utopia, um entusiasmo depois desfeito – e sobre o panorama atual da educação brasileira. Teodoro respondeu: *Brasília em 1958 era uma grande ilusão... de que teria escola e trabalho para todo mundo, um espaço de muita esperança, por isso havia entusiasmo. A família foi a Brasília para se manterem unidos, devido às dificuldades de continuar os estudos onde moravam. A educação em Brasília tinha o propósito de ser um modelo nacional. Havia entusiasmo, pois a qualidade do ensino decorria de uma escolha política; havia abertura de visão, várias atividades, música, desenho, filosofia, línguas estrangeiras; tinha inglês, francês e espanhol. Os estudantes poderiam optar por duas delas, tudo na escola pública. Coisas que hoje não existem mais. Esse entusiasmo vinha também das condições de vida; havia trabalho, entusiasmo dos alunos e dos professores, pois recebiam bons salários.*

Outra proposta que fiz foi se poderia comentar sobre sublimação, visto que Teodoro trabalhou com psicanálise e arte simultaneamente. Teodoro respondeu: *a*

sublimação é uma experiência emocional extremamente importante, pois permite que você lide com energias pulsionais, e onde você não pode resolver de uma maneira desejada pode resolver de forma compensatória. Um sofrimento insuportável pode ser resolvido através da sublimação, quando você coloca essa energia pulsional numa outra atividade.

Na ocasião, a mestranda Vanessa comentou sobre a sua surpresa de um dia, quando em criança uma colega lhe disse que não iria brincar com ela por ser negra. Vanessa se surpreendeu até pelo jeito da menina falar.

O comentário de Vanessa abriu caminho para o desenrolar de várias questões que se lhe seguiram sobre a formação da identidade e a formação da autoestima no desenrolar dos primeiros encontros da criança com a mãe e com a família e/ou com a comunidade em geral, pois tocou o cerne do tema do autoconhecimento.

Na sequência da conversa, Teodoro comentou sobre quando o reconhecimento de ser negro vem de fora, ou seja, quando alguém diz: você é negro. E elucidou, de modo brilhante, a questão do sentimento de pertença; como se forma a criança, sua identidade e autoestima, a partir das primeiras relações, dos primeiros olhares – da mãe, do pai, dos parentes mais próximos, dos familiares: *O ser humano se forma exatamente porque ele tem o outro ali como espelho, que permite que ele tenha percepção da sua imagem corporal e que, aos poucos, se conheça e se reconheça na relação com o outro. Junto a isso, se agrega com o tempo, a subjetividade, a percepção de si mesmo, desgarrado dessa unidade que é a mãe. E vai construindo a subjetividade na relação com o outro. Quando apostam, quando investem, quando afirmam positivamente suas características, sua beleza, seus dons: Ah! Como você é inteligente, Vanessa, como você é linda! – Tudo isso são estímulos positivos, para que você se identifique, reconheça suas habilidades. Dificilmente pessoas de fora, sejam crianças, sejam adolescentes ou adultos, vão realmente produzir um sentimento de humilhação em você se essa sua imagem pessoal tiver sido construída de forma amorosa, contínua, segura, fraterna e amorosa em casa. Isso aí ninguém tira. Aquilo que é forte lá dentro, que tem raízes, bem-estar, autoestima própria, quando isso vem do berço, nenhum branco racista por pior ou melhor que seja na linguagem racista, vai te destruir de fato. Pode te abalar, evidentemente, machucar, fazer sofrer, mas não tirar a sua capacidade de autodefesa de se colocar, de chamar o outro à razão, mesmo que seja seu chefe, seu professor ou professora, seja quem for. Não se*

abre mão do respeito a si próprio. Mas isso lembra o lugar da força e da violência policial contra homens e mulheres afrobrasileiros: contra a força não há argumento. Resta a luta necessária. Nós estamos sempre sendo e nos transformando um pouquinho a partir dos relacionamentos que temos, todo mundo nos influencia. Nós não somos uma rocha fechada inquebrantável, impenetrável; pelo contrário, somos porosos, esponjas, às vezes, sedentos de vínculos. Se identificar é isso de você ter uma empatia com alguém, assumir para si ou reconhecer que há já em você valores semelhantes àqueles. Ou perceber que não tem, mas você quer para si. Você toma para si o que vê do outro. Isso é uma identificação consciente.

Ao finalizar este comentário, Teodoro adiciona: *Se você é afrobrasileira e é muito mais que isso, está longe de a cor da pele ser o essencial do seu ser; não é o essencial do que somos, não é, não pode ser, não deve se tornar. Nosso tom de pele é algo que a gente precisa e deve conhecer, reconhecer, compreender, inclusive conhecer cientificamente para se cuidar, se proteger. Mas não fazer disso um pequeno cárcere privado, a partir do qual nos situamos e olhamos o mundo. Identidade só existe quando há reconhecimento da identidade. Por isso é importante você saber que você é Vanessa, que você é negra, afrobrasileira, historiadora, saber que você é muito mais do que apenas ser negra. Esse é um dado que faz parte dos acontecimentos biológicos da vida: é importante saber disso, situar esse dado culturalmente, historicamente em seus vínculos familiares, e saber que fortalecer sua identidade passa, às vezes, por aceitar o que vem de fora. Ela é construída na relação com o outro sempre, desde o berço e enquanto você estiver viva. A sua identidade existe, mas ela bebe do que vem de fora para se definir, ou você se contrapõe a algo que vem ou você acolhe, aí depende de você ou de como você está organizada psiquicamente, egoicamente para lidar com o que vem de fora, por isso é muito importante o autoconhecimento. Para não se deixar massacrar pelo discurso que desqualifica esteticamente, o discurso desqualifica emocionalmente. O racismo prevê lugares para os não brancos. Quanto mais você sai desses lugares previstos para você, mais você se fortalece e compreende o que é ser uma cidadã livre”.*

O psicanalista Diego fez um comentário acerca da construção social em que o branco é visto como coisa boa e o negro como coisa ruim e referiu que tem negro que fica se identificando com o discurso do branco. Sobre isso, Teodoro comentou que: *“Se a pessoa se*

dá conta de que ela está alienada de si mesma, ignorando sua própria realidade, e está completamente identificada com valores brancos, pode ser uma oportunidade de mudança. O Brasil não tem uma cultura branca, porque uma coisa que a antropologia chamava antigamente de traço cultural, são alguns costumes, modos de fazer, que podem estar na culinária, na religião, no modo de se vestir, em alguns rituais familiares. Esses traços culturais são encontráveis também nas tradições religiosas populares e em algumas formas de lazer. Isso faz uma cultura? Sem dúvida, cultura popular, cultura de massas, cultura erudita, todas formam o que é nossa cultura. Suas expressões lúdicas são parte fundamental, vital mesmo, de toda a cultura. Mas a redução da cultura apenas às suas expressões lúdicas, de estética corporal ou de religiosidade, é que me parece enganosa e ideologicamente interessada. Isso faz lembrar o ano de 1937, quando o Presidente Getúlio Vargas proibiu que a FNB-Frente Negra Brasileira constituísse um partido político, mas a instituição ficava “liberada” para atividades festivas e culturais. Reconheço saberes tradicionais, etnosaberes, os saberes tradicionais indígenas, ou das tradicionais benzedeiras. Em um Terreiro de Candomblé, uma Mãe de Santo, sem a menor dúvida, possui profundos conhecimentos: preciosos, importantes para quem foi beneficiado(a) por eles ou os conhece um pouco, por iniciação. São conhecimentos que merecem todo o respeito, todo o cuidado, todo o esforço para que sejam transmitidos, mantidos vivos. Os conhecimentos “das folhas”, assim como os conhecimentos indígenas de plantas medicinais, são conhecimentos. Mas só são reconhecidos como tais, quando rebatizados em seus “princípios ativos” com nomes científicos... Imperialismo científico cultural? Colonialismo?

É sabedoria olharmos para a cultura brasileira como essa cultura que se compõe da contribuição asiática, africana, europeia, indígena. Eu não abro mão de nenhuma dessas características como patrimônio cultural pessoal e brasileiro. Observem que quando falamos em cultura negra, geralmente, fazemos um “recorte”, enfatizando nossa “personalidade étnica”, para retomar Devereux: religião, adereços, cabelo, danças e jogos que já se tornaram até oficiais, como a capoeira, por exemplo... E, às vezes, nos lembramos de algumas autoras e autores afro-brasileiros que estão na mídia, no momento. Dificilmente estamos pensando no patrimônio territorial, histórico, cultural, científico, tecnológico brasileiro, etc. Mas por que nos excluimos das conquistas do mundo científico e tecnológico que construímos com os demais?

Cultura nos dá a possibilidade de produzir, criar, pensar, de olhar o mundo, de estar no mundo, de subverter esse mundo...

Concluindo, posso dizer que a identidade individual será tão mais rica quanto mais ela estiver aberta ao que realmente está aí – no mundo externo – e que constitui o nosso mundo. Eu sou contra a clausura, a censura, contra as fronteiras. Essa abertura ao desconhecido, ao outro, passa pelo nível pessoal, por você se conhecer e reconhecer suas origens.

Como dizíamos no início, a identidade não tem consistência sem profundidade histórica. Isso tanto vale para a sociedade quanto para o indivíduo, para a sua história pessoal, história dos seus pais, dos seus avós, dos lugares onde vocês moravam, os lugares que vocês ocuparam, de que vocês se apropriaram, a profissão que você escolheu ou está escolhendo.

A sua identidade, não é apenas a sua negritude biológica; são todas essas coisas que incluem a experiência do expatriamento dos nossos ancestrais, da escravidão, da colonização, da chegada progressiva ou massiva de imigrantes brancos, asiáticos e da construção de um país; é muito rico isso tudo. Consciente do seu passado, a identidade é tão mais consistente quanto menos você precisar de se lembrar dela...

Seguidamente, a mestranda Heloíse se apresentou como residente do Estado de São Paulo, professora na educação básica, educação infantil e ensino fundamental, e fez esta questão: “sabendo que a identidade é formada a princípio na família, e realmente a gente percebe isso, aquela criança em que a família é cuidadosa, amorosa, receptiva, trabalha bem essa identidade de ser negra; ela vem para a escola muito mais resolvida em relação aos conflitos que são levantados. Como a senhora falou: ‘e daí que eu sou negra, né?’ (...) Como é que eu, como professora, formadora, posso ajudar a criança a construir a sua identidade, se em casa não foi feito isso? A gente que trabalha em escola pública (...) a maior parte de nosso público é negro”.

Teodoro respondeu: *Bom Heloísa, se a criança chegou até à sua sala de aula, esteja certa de que ela tem, sim, sua identidade. Eu não tenho dúvida de que a escola pode fazer muita coisa pelas crianças afrobrasileiras. Já tive algumas experiências como professora de crianças e como convidada para falar em escolas sobre a questão racial. E sei o quanto as crianças no início ficam desconfortáveis para tratar do assunto e no final dos encontros se*

abraçam, se reencontram com elas próprias. A escola precisa ter cuidado com duas datas: 20 de novembro e 13 de maio. Para muitas crianças essas datas são 'dia de inferno'. Porque muitas professoras, talvez por falta de sensibilidade, ou falta de informações, só querem saber que houve escravidão, tortura na escravidão, instrumentos de tortura na escravidão, muitos sofrimentos. É bom que as professoras conheçam a história, mas as imagens que contam essa história da escravidão, por exemplo, não fazem bem às crianças, no ensino básico. Já existe o racismo, o bullying por parte dos coleguinhas que ficam xingando (tom da pele, cabelo, etc.); se a professora acrescenta mais negatividade, vira massacre. Você já teve a oportunidade de observar se houve falta às aulas ou mesmo abandono depois de tais datas?

Porém, se essas datas tiverem espaço na escola, elas devem ser utilizadas para atividades positivas, edificantes. Por exemplo, atividades de teatro, dando um lugar de protagonismo a essas crianças. (...) Cartazes com pensamentos de intelectuais afrobrasileiros/as; exibição de filmes de diretoras de cinema afro-brasileiras, ou filmes que tenham crianças negras como protagonistas; contos, crônicas, romances de escritores negros, escritoras negras; poemas bonitos, textos em que essas crianças se vejam com confiança e alegria. A sonhar também se ensina a ser uma engenheira, um piloto de avião, uma cientista, uma artista plástica, um escritor, afro-brasileiro, etc.

Fazer um trabalho que favoreça a autoestima da criança negra vai ajudá-la a perceber que "é belo, bom e legítimo ser negro", como nos disse Aimé Césaire. Acredito que há muito a ser feito e espero que você, Heloise, venha a ser uma das pessoas incríveis que vai fazer muito pelas crianças afrobrasileiras e vai virar inspiração, modelo, motivação para que outras professoras façam um belo trabalho para fortalecer a identidade dessas crianças. Um trabalho assim é importante para todas as crianças, inclusive as não afro-brasileiras.

O debate continuou com a intervenção de Celson, coordenador do ensino de matemática em sua região e professor dessa disciplina no ensino básico. Celson trouxe a dificuldade de um colega que foi designado para ensinar a matéria em uma escola estadual instalada em um Quilombo da região e não está conseguindo. Para Celson, "o aluno não precisa saber de muitas coisas que são ensinadas". Solicita então a Teodoro uma apreciação sobre essa dificuldade em ministrar a disciplina, tanto no contexto Quilombo quanto no contexto indígena. Teodoro começa por dizer que considera a matemática fascinante e continua: *Todas as áreas de conhecimento, em*

algum momento, precisam da matemática, inclusive a psicanálise. Mas, então Celson, é interessante o que vocês trouxeram sobre o ensino no Quilombo. Vocês estão no caminho certo. Procurar conhecer o Quilombo – descobrir a matemática que já existe por lá –, conhecer as pessoas, seus interesses, problemas que o grupo tenha e para os quais gostaria de encontrar solução, título de propriedade, etc., a título de aproximação do mesmo. Depois, conhecer o meio, a dimensão, características, vizinhança, área cercada, tudo isso é mensurável. Conhecer fontes de água, vegetação, as plantas que têm ali, as árvores, dar nome a elas; a época de florescência, a época em que dão frutos, tempo de maturação dos frutos, o que eles [os quilombolas] fazem... O que plantam, se existe comercialização de produtos, compartilhamento de colheitas; se eles têm agricultura regular, como é que é o cuidado, a irrigação, a venda desses produtos gerados; o que é que eles fazem para sobreviver hoje, próximos (talvez) a centros urbanos, como é o dia a dia, a vida social, cultural e econômica desse grupo. Com boas perguntas, um professor preparado poderá provavelmente ensinar aos quilombolas a matemática dos matemáticos. Porque não devemos transformar a educação dos indígenas nem a dos quilombolas numa versão da educação do Apartheid sul africano: naquele regime os africanos aprendiam o suficiente para servir aos seus patrões. Aqui, nós devemos educar, ensinar para a liberdade.

As últimas questões, levantadas pelas mestrandas Elisangela, Ana e Erika, foram respondidas em um só bloco. Os temas foram a autoestima da criança negra e a alienação no desejo do outro. Sobre essas questões Teodoro considerou: *Primeiramente é preciso lembrar que pode ocorrer a qualquer sujeito humano alienar-se no desejo do outro, independentemente da cor. As motivações me parecem caber no campo da abordagem individual – caso a caso. Foge a toda ética, generalizar nesse campo.*

Por que a criança negra se alienaria no desejo do outro, no modo de ser do outro? A rigor, aqui estamos remetendo a individualidades e não me parece adequado generalizar.

Generalizar sobre tal aspecto implicaria negar às crianças afrobrasileiras o direito à particularidade de ser um sujeito único.

Mas existem várias situações, especialmente narradas na literatura, em que o sujeito renuncia ou esconde a própria identidade de modo a proteger a própria vida ou a evitar ser reconhecido, em dada circunstância (DEVEREUX, 1967). Uma criança negra adotada por uma família branca vê-se pela primeira vez no olhar de uma mulher branca... Isso gera

particularidades a serem respeitadas. Cabe a cada sujeito humano fazer a sua travessia nesses casos.

Então, o que está acontecendo nesse momento é que nós estamos correndo o risco de estar sendo profundamente cruéis uns com os outros.

O fato de a pessoa ser branca, ter muito dinheiro, viajar para a Europa a toda hora, andar de jatinho, não faz dessa pessoa, que nasceu no Brasil, um europeu; eles são brasileiros e carregam como nós toda uma história que inclui escravidão, escravidão indígena, exploração violenta de mão-de-obra, colonização. A ideia do capitalismo, o poder do lucro, o poder do dinheiro fala muito mais alto em nossa sociedade que em muitas outras. Ela está entre as mais desiguais do planeta. Em alguns aspectos, ela é a mais violenta no momento em relação ao assassinato e encarceramento de pessoas afrobrasileiras.

Há afrobrasileiros que, por assumirem a sua personalidade étnica, se recusam a frequentar teatros, cinemas, ouvir música clássica, porque isso não seria música de negro, (...) não vão a certas livrarias, etc. Estão perdendo muito, porque fica-se tentando desconstruir um discurso que é colonial, desmontar para reconstruir, e ao mesmo tempo renunciando a todos os bens culturais que todos nós produzimos, porque não tem nada ou há muito pouco que tenha sido construído só, e exclusivamente, por brancos. Nós participamos de todos os processos, ainda que muitas vezes, na maior parte das vezes, em condições subalternas, o que não deixa de influenciar, inspirar e mesmo criar o meio onde estamos. Também estamos trabalhando como professores, cientistas, pesquisadores.

No Brasil, a primeira dupla de pesquisadoras que falou de Covid-19, que conseguiu mapear o genoma, tinha uma afrobrasileira e uma branca; depois a jovem afrobrasileira deixou de ser mostrada no laboratório da Universidade de São Paulo, junto com a colega dela.

Então temos que reconhecer que não estamos só na periferia. O hábito de não sermos reconhecidos como profissional liberal, como jornalista, como advogado, como professor universitário, como médico, enfermeira, odontologista, microbiologista, pesquisadora, faz também com que, frequentemente, pessoas brancas, lidando conosco, não nos olhem, não nos considerem naturalmente. Há uma falta de cortesia nessas relações que é bem doentia. Precisamos saber e internalizar, que ser afro-brasileiro(a) não é só ter a vassoura

na mão, o avental no pescoço e varrer a cozinha dos outros. Muitos de nós varremos nossas próprias cozinhas somente e fazemos mil outras coisas.

Nós não podemos nos negar o direito a tudo o que é humano, a todo o conhecimento, a toda a arte, a toda a ciência, a toda a tecnologia que circula no planeta. Nós temos direito a tudo isso.

Eu penso que o termo afrobrasileiro reúne mais do que fragmenta. Eu sugiro a quem está preocupado e querendo aprofundar a questão, que leia o ensaio pouco conhecido de Frantz Fanon “Antilhanos e Africanos” (Antillais et Africains) (FANON, 1955) e Achille Mbembe – “Crítica da razão negra” (MBEMBE, 2017)”. Eu traduzi recentemente de Frantz Fanon, Antilhanos e Africanos, que é sobre como os antilhanos lidavam com a questão racial antes de conhecer o racismo vindo dos brancos que chegavam da Europa, durante a II Guerra Mundial.

Ao finalizar o encontro, Teodoro salientou a importância de se aceitar como se é, cada um com as suas próprias características. Enfatizou ainda que essas características biológicas não são essenciais: “se o outro nos coloca nesse lugar inferiorizado e subalterno por conta dessa aparência nos cabe desconstruir esse discurso de subalternização”. E acrescenta: é a pessoa afro-brasileira que deve tomar essa atitude, tanto individualmente, quanto em grupo social.

E é justamente isso que estão fazendo, a Professora Dra. Maria de Lourdes Teodoro e o Professor Dr. Christian Muleka Mwewa, na ação criativa, na ação amorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a apresentação e os comentários de Maria de Lourdes Teodoro se detiveram em torno da identidade e da autoestima relacionadas com as questões raciais. A importância da autoafirmação, dos vínculos afetivos iniciais, formados entre os mais próximos, ou na comunidade, e, como bem salientou, a maneira como esses laços iniciais são formados, vão traçando um perfil de autoestima e segurança para a vida, em geral, e para saber lidar com as apreciações de desvalorização que o outro tenta impor. Reportando-se às teorias psicanalíticas freudiana, lacaniana e à etnopsicanálise complementarista, Teodoro

fundamenta a importância da cultura e dos rastros históricos, que permitem articular o passado com o presente. Neste sentido, a história pessoal do indivíduo e a história da formação da sociedade brasileira, assim como a constituição do país e a formação cultural, influenciam na formação da identidade e da autoestima. Portanto, é preciso estar atento ao autoconhecimento para se entender a realidade externa e o mundo interno e aprender a lidar, de forma afirmativa, com tais questões.

Neste processo, a escola tem um papel fundamental no que respeita à formação de pessoas para que se possa afirmar uma identidade saudável; cabe também ao professor reconhecer a criança e acolhê-la com a sua identidade e características próprias, sejam quais forem as suas origens na pluriétnica cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, E.; HONDA, H.; REIS, J. G. A etnopsicanálise de Devereux no filme Jimmy P.: uma introdução à clínica transcultural. **Psicologia em Estudo**, 2019, vol. 24, p. 1-15.

DEVEREUX, G. **Ethnopsychanalyse complémentaire**, Paris, Flammarion, 1972.

DEVEREUX, G. **Renonciation à l'identité (La)**: Défense contre l'anéantissement, RFP, v. 31, p. 101-142, 1967.

FANON, Frantz. Antillais et Africains. **Esprit**, Février 1955. <https://esprit.presse.fr/article/frantz-fanon/antillais-et-africains-18326> (Acessado em Agosto 2018).

FREUD, S. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. In: Edição Standard brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969 (1921).

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zaar, 1998 (1949).

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa, Antígona, 2017.

TEODORO, M. de L. **Modernisme brésilien et Negritude antillaise**: Mário de Andrade et Aimé Césaire (Collection Critiques Littéraires), Paris/Montreal: L'Harmattan, 1999.

TEODORO, M. de L. Art and Cultural identity in Brazil (Translated by Christopher Winks), **Black Renaissance Noire**, Vol. 3, no. 1, Fall, pp.102-122, Africana Studies Program, New York University, NY, 2000.

TEODORO, M. de L. **Identidades culturais e Negritude antilhana**: Prática em literatura comparada. São Paulo, Scortecci, 2015.

TEODORO, M. de L. Identidade e Autoestima. **Brasiliários.com**, 28 de maio de 2020.
Disponível em: < <https://brasiliarios.com/artigos/1444-identidade-e-autoestima>>.
(Acessado em 22 de junho de 2020).

Revisão gramatical pelas próprias autoras.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.